



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ»**

ΛΟΥΚΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ (Α.Μ. 4801)

ΜΠΙΛΙΟΥ ΝΑΥΣΙΚΑ-ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ (Α.Μ. 4804)

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΝΙΚΗ (Α.Μ. 4805)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΛΑΜΠΑΚΗ ΑΘΗΝΑ

ΠΑΤΡΑ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2016



TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE OF WESTERN GREECE

SCHOOL OF HEALTH AND CARING PROFESSIONS

DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

THESIS

**"STUDYING THE EFFECTIVENESS OF COLLABORATIVE LEARNING
ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN WITH LEARNING
DIFFICULTIES IN PRIMARY EDUCATION: THE ROLE OF SOCIAL
WORKER"**

PATRAS, AUGUST 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κυρία Λαμπάκη Αθηνά, για την πολύτιμη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεργατική μάθηση είναι μια πρωτοποριακή εκπαιδευτική διαδικασία ομαδικής μάθησης στην οποία λαμβάνουν χώρα τουλάχιστον κάποιες από τις σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, ξεφεύγοντας από το αυστηρό παραδοσιακό σύστημα. Κατά συνέπεια, η ένταξη της συνεργατικής μάθησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα πολύ σημαντικό που συνεχώς αποκτά νέες διαστάσεις. Η παρούσα μελέτη επεδίωξε μέσω της ποσοτικής έρευνας να μελετηθεί ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης καθώς και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της στη σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, εξέτασε τα αποτελέσματα, γνωστικά και κοινωνικά, που μπορεί να επιφέρει, μέσα από τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για τη συνεργατική μάθηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι υπάρχει κατανόηση για τη χρησιμότητα και ωφέλεια της συνεργατικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, παρατηρήθηκε από πλευράς κοινωνικών λειτουργών έλλειψη ετοιμότητας χρήσης της συνεργατικής τεχνολογίας σαν μέσο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Παρόλα αυτά, μέσω της αλληλένδετης συνεργασίας κοινωνικού λειτουργού, εκπαιδευτικού και οικογένειας η συνεργατική μάθηση μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, Μαθησιακές δυσκολίες, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Συνεργατική τεχνολογία, Κοινωνικός λειτουργός.

ABSTRACT

Collaborative learning is an up-to-date educational group-learning procedure in which occur some of the most important learning interrelations between students, as it provides the teacher with the possibility to difference the way in which they teach, avoiding the austere, old-fashioned system. That is why the integration of the collaborative learning in education is a very important issue which continually develops. This particular study attempted to examine the role of collaborative learning and its effect on childrens' with learning difficulties performance in primary education, through a quantitative research. It also attempted to examine the results, cognitive and social, that can be brought about, by examining social workers' views on collaborative learning. The results of the study have showed that there is some understanding on the utility and positive results of the collaborative learning in the educational process and on the matter of support to children suffering from learning difficulties. On the contrary, it can also be noticed that, as far as social workers are concerned, there is lack of immediate use of the collaborative technology as a means of enforcement of the collaborative learning and generally of the educational process itself, as the idea is still on a primary stage. However, through the interrelated collaboration of social workers, teachers and the family, collaborative learning can bring about very positive results on students.

Keywords: Collaborative learning, Learning difficulties, Primary education, Collaborative technology, Social worker.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο– Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	12
1.1 Η σημασία της συνεργατικής μάθησης.....	12
1.2 Ιστορική αναδρομή της συνεργατικής μάθησης.....	16
1.3 Βασικοί όροι της συνεργατικής μάθησης.....	19
1.4 Είδη συνεργατικής μάθησης.....	19
1.5 Στρατηγικές συνεργατικής μάθησης.....	21
1.6 Δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.....	22
1.7 Συνεργατική μάθηση και δομές κοινωνικής οργάνωσης.....	23
1.8 Μορφές συνεργατικής μάθησης.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο– Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25
2.1 Από το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο.....	25
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο συνεργατικό σχολείο.....	28
2.3 Ο ρόλος των μελών των ομάδων στο συνεργατικό σχολείο.....	30
2.4 Μέθοδοι συνεργατικής μάθησης.....	30
2.5 Πλεονεκτήματα χρήσης της συνεργατικής μάθησης.....	36
2.6 Μειονεκτήματα χρήσης της συνεργατικής μάθησης.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο– Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	38
3.1 Η σημασία της έννοιας μαθησιακές δυσκολίες.....	38
3.2 Τρόποι παρέμβασης.....	42
3.3 Ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης.....	44
3.4 Προσαρμογή και οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	45

3.5 Χρήση τεχνικών και υλικών στη συνεργατική μάθηση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	46
3.6 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και μοντέλα ένταξης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο μέσω συνεργατικής μάθησης.....	48
3.6.1 Δυσκολίες συνεργασίας.....	49
3.6.2 Οφέλη συνεργασίας.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο– Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	51
4.1 Η σημασία της συνεργατικής τεχνολογίας.....	51
4.2 Συνεργατική μάθηση και ηλεκτρονικοί υπολογιστές.....	54
4.3 Συνεργατική μάθηση μέσω κινητών συσκευών.....	56
4.4 Το διαδίκτυο στο σχολείο.....	58
4.5 Συστήματα υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης.....	60
4.5.1 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	60
4.5.2 Κοινότητες Μάθησης.....	61
4.6 Ο ρόλος του πλαισίου στη χρήση της συνεργατικής τεχνολογίας.....	62
4.7 Απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν συνεργατική μάθηση με υπολογιστή.....	64
4.7.1 Έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και της γνώσης.....	64
4.7.2 Ενδυνάμωση μαθητών με την απόδοση νέων ρόλων.....	65
4.7.3 Υποστήριξη της επικοινωνίας και της διερεύνησης με υπολογιστικά εργαλεία.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο– Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	68
5.1 Η σημασία της σχολικής κοινωνικής εργασίας.....	68
5.2 Κοινωνική εργασία με ομάδες.....	70
5.3 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	71
5.4 Τρόποι χρήσης της ομάδας από τον κοινωνικό λειτουργό.....	73

5.5 Σχέση κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης.....	74
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο– ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	78
6.1 Είδος έρευνας.....	78
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	78
6.3 Σκοπός έρευνας.....	79
6.4 Στόχοι της έρευνας.....	79
6.5 Πληθυσμός –δείγμα.....	79
6.6 Μέθοδος της συλλογής των δεδομένων.....	79
6.7 Στατιστικές μέθοδοι.....	80
6.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	82
7.1 Εισαγωγή.....	82
7.2 Αποτελέσματα της έρευνας.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο– ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	111
8.1 Συμπεράσματα.....	111
8.2 Προτάσεις.....	113
8.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα πρώτα βήματα του ανθρώπου βλέπουμε τις προσπάθειές του να δημιουργήσει κάποια μορφή ομάδας (είτε αυτό λεγόταν φυλή, είτε κοινωνικό σύνολο) αφού με αυτό τον τρόπο ένιωθε πιο δυνατός και λιγότερο τρωτός. Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας καθώς και η εξειδίκευση που επιβάλλεται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, καθιστούν την ανάγκη για ομαδική εργασία και συνεργασία ακόμη πιο επιτακτική, ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα καθημερινά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Η εκπαίδευση που σαν βασικό της στόχο έχει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, δεν θα μπορούσε να αγνοήσει αυτή την ανάγκη. Έτσι, η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η συνεργασία, οδήγησε στην υιοθέτηση της συνεργατικής μάθησης (ΣΜ) σαν μια νέα διδακτική προσέγγιση, συμβάλλοντας έτσι και στην ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τον ρόλο της συνεργατικής μάθησης καθώς και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της στη σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχοι της είναι να ερευνηθούν:

- η συμβολή της κοινωνικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες,
- πόσο σημαντική είναι η συνεργασία γονιών – κοινωνικών λειτουργών-εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- τα οφέλη της τεχνολογίας ως μέσω συνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση με βάση τη σημασία και τη συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και ο ρόλος εκπαιδευτικών, γονιών και κοινωνικών λειτουργών. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η ιστορική αναδρομή της συνεργατικής μάθησης, αλλά και η σημασία της μέσα από ορισμούς διαφόρων συγγραφέων, είδη, στρατηγικές, μορφές και δεξιότητες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται γνωστός ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και ο ρόλος των μελών των ομάδων. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης της συνεργατικής μάθησης.

Το τρίτο κεφάλαιο εισάγει την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών. Αναλύει τους τρόπους παρέμβασης και εξηγεί πώς η ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι πιο ομαλή με τη χρήση συνεργατικής μάθησης, τεχνικών και υλικών, αλλά και με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η συνεργατική τεχνολογίας ως μέσο συνεργατικής μάθησης. Παρατίθενται τα υπέρ των υπολογιστών και του διαδικτύου κατανοώντας όμως ότι πρέπει να υπάρχει ένα οριοθετημένο πλαίσιο καθώς και απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση με υπολογιστή.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναλύεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση και στις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Αναφέρονται τρόποι χρήσης της ομάδας από τον κοινωνικό λειτουργό αλλά και η σχέση κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από το έκτο κεφάλαιο, που εισάγει τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε στην ερευνητική διαδικασία, το έβδομο κεφάλαιο που παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας και την ανάλυσή τους και τέλος, το όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της εργασίας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο–Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

1.1 Η σημασία της συνεργατικής μάθησης

Σύμφωνα με τους Johnson D., Johnson R. και Holubec (1990) συνεργατική μάθηση είναι η οργάνωση της τάξης σε μικρές ομάδες με σκοπό τη δημιουργική συνεργασία των μαθητών για μεγιστοποίηση της δικής τους μάθησης, αλλά και της μάθησης των άλλων μελών της ομάδας. Μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό, τα μέλη της ομάδας επιδιώκουν αποτελέσματα τα οποία είναι επωφελή για τους ίδιους, αλλά και για τα άλλα μέλη της ομάδας. Οι ίδιοι τονίζουν πως στη συνεργατική μάθηση παύει να υπάρχει ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών αφού σαν μία ομάδα με γενικό στόχο, που για να επιτευχθεί πρέπει όλα τα μέλη να συνεργάζονται αρμονικά, αφού ισχύει ότι για να πάει μπροστά η ομάδα πρέπει να νοιάζονται «ο ένας για τον άλλο και όλοι για τον ένα» που τόσο εύστοχα δείχνει τη φιλοσοφία αυτής της διδακτικής προσέγγισης. Κατ' επέκταση και η αποτυχία της ομάδας επιβαρύνει όλα τα μέλη.

Ο Cohen (1997) ορίζει τη συνεργατική μάθηση ως μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες όπου ο κάθε ένας συμμετέχει ενεργά, σε μία ομαδική δραστηριότητα που έχει ξεκάθαρα προσδιοριστεί. Παράλληλα οι μαθητές εργάζονται χωρίς την άμεση καθοδήγηση και εποπτεία του/της εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο Χαραλάμπους (1996) υποστηρίζει πως είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

Συνεργατική μάθηση (collaborative learning) ορίζεται οποιαδήποτε διαδικασία ομαδικής μάθησης στην οποία λαμβάνουν χώρα τουλάχιστον κάποιες από τις σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Συνεργάζομαι, σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον άλλο. Η συνεργατική μάθηση σημαίνει ότι τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία - η γνώση δεν είναι κάτι που παραδίδεται στους μαθητές, παρά κάτι που προκύπτει από τον ενεργό διάλογο μεταξύ αυτών που προσπαθούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν έννοιες και τεχνικές. Η συμμετοχή στις κοινότητες μάθησης, στην καλύτερη μορφή της, διαμορφώνει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν από μόνοι τους, έξω από το προστατευόμενο περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα ένα επίπεδο γνώσης της κοινότητας που

είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των γνώσεων του κάθε μέλους ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον Whipple οι συνεργατικές δραστηριότητες οδηγούν στην ανερχόμενη γνώση, που είναι το αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ (όχι της συνάθροισης) των γνώσεων και απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στο σχηματισμό της. Με την ευρύτερή της έννοια, η συνεργατική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών (<http://www.netschoolbook.gr/synerg.html>).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι βασικό συστατικό της συνεργατικής μάθησης είναι η ομάδα. Ο Κανάκης (1987) ορίζει την ομάδα σαν ένα οργανωμένο υποσύνολο με δύο ή περισσότερα μέλη, που συνδέονται με κοινά ενδιαφέροντα, βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία, αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν τη συνείδηση του «εμείς», αναγνωρίζουν ορισμένους δεσμευτικούς κανόνες συμπεριφοράς και επιδιώκουν με προθυμία κοινούς σκοπούς.

Οι Johnson et.al. (1990) θεωρούν ότι για να είναι αποτελεσματική μία ομάδα πρέπει να αποτελείται από δύο ως πέντε μέλη. Φυσικά, με το να τοποθετηθούν απλά δύο ως πέντε μαθητές σε μία ομάδα δεν σημαίνει ότι αυτομάτως θα έχουμε συνεργασία και συνεργατική μάθηση. Αποτελεσματική συνεργατική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν υπάρχουν σε αυτήν κάποια ουσιώδη συστατικά. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης είναι:

- Κοινός στόχος: Για να υπάρχει συνεργατική προσπάθεια πρέπει να υπάρχει κοινός μαθησιακός στόχος, το ομαδικό αποτέλεσμα. Ο κοινός στόχος μπορεί να είναι η λύση ενός προβλήματος στα Μαθηματικά με τη χρήση της Logo, ένα πείραμα στη Φυσική με τη χρήση λογισμικού προσομοίωσης (simulation), η νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου στα Ελληνικά με έναν επεξεργαστή κειμένου, μια μελέτη στην ιστορία κ.ά.
- Αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο: Δεν μπορεί να βοηθεί συνεργασία, αν δεν υπάρχει μία συνεχής αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Η αλληλεπίδραση εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, αμοιβαίος επηρεασμός, ενίσχυση και ενθάρρυνση, προσφορά γνώσεων και πληροφοριών, ανταλλαγή υλικού, ανατροφοδότηση συμμαθητών κ.ά.
- Αλληλεξάρτηση: Η έννοια της αλληλεξάρτησης είναι το κλειδί της επιτυχίας της συνεργατικής μάθησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα

για να επιτύχει το έργο της χρειάζεται και εξασφαλίζει τη συμβολή του κάθε μέλους της. Αλλά και αντίστροφα, κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει το στόχο του μόνο εάν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους.

- Κοινωνικές δεξιότητες: Μαθητές που δεν κατέχουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να επιτύχουν συνεργασία υψηλής ποιότητας. Γι' αυτό πρέπει τα παιδιά να διδάσκονται πρώτα συνεργατικές δεξιότητες και στη συνέχεια να ασχολούνται με την ομάδα για την εφαρμογή τους. Ο χαμηλός τόνος της φωνής, η άσκηση ηγετικού ρόλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έκφραση διαφωνίας είναι μερικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν για να γίνει η συνεργατική προσπάθεια πιο αποδοτική.

- Προσωπική ευθύνη: Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για να αποτύχει η συνεργατική μάθηση είναι όταν αφηθεί ένα μέλος να κυριαρχήσει στην ομάδα και να επιβάλει την άποψή του ή να υποβάλλει τις λύσεις και τις απαντήσεις. Στην περίπτωση αυτή τα άλλα μέλη όχι μόνο δεν ωφελούνται αλλά συνήθως αδρανοποιούνται και οπισθοδρομούν. Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται ώστε κάθε μέλος να καθίσταται προσωπικά υπεύθυνο για την επιτυχία της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται αν εξασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση αναφέρθηκε πιο πάνω.

Η λέξη-κλειδί που διαφοροποιεί τη συνεργατική μάθηση από την παραδοσιακή ή ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι η έννοια της αλληλεξάρτησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα για να ολοκληρώσει το έργο της χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους και αντίστροφα, η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη συμβολή των υπολοίπων μελών της ομάδας. Η αλληλεξάρτηση μπορεί να εξασφαλιστεί με διάφορους τρόπους, όπως:

- Κοινοί στόχοι
- Κοινές αμοιβές
- Κατανομή ρόλων
- Καταμερισμός έργου
- Καταμερισμός πηγών

Η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία συνεργατικών συνθηκών. Υπάρχουν διάφορες τεχνικές

για να επιτύχουμε την αλληλεξάρτηση (Τζιούβας, Κωνσταντίνου, Γεωργίου & Βρύζας 1990):

- Αλληλεξάρτηση αμοιβών: Μια άποψη υποστηρίζει ότι η ύπαρξη μόνο κοινού στόχου δεν είναι αρκετό κίνητρο για να δημιουργήσει την αλληλεξάρτηση. Εκείνο που δημιουργεί την αλληλεξάρτηση είναι η ομαδική αμοιβή. Ως ομαδική αμοιβή μπορεί να θεωρηθεί ένας κοινός βαθμός στην ομάδα ή ο μέσος όρος των ατομικών βαθμών των μελών της.
- Αλληλεξάρτηση ρόλων: Η κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα δημιουργεί μία άλλη μορφή αλληλεξάρτησης. Η επίτευξη του κοινού στόχου εξαρτάται από το πόσο σωστά θα παίξει το ρόλο του το κάθε μέλος. Η ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου μέσα στην ομάδα καθιστά το κάθε μέλος προσωπικά υπεύθυνο για το ομαδικό αποτέλεσμα και εξασφαλίζει υψηλότερο βαθμό συνοχής. Οι κυριότεροι ρόλοι που μπορούν να αναλυθούν στην ομάδα είναι: ο συντονιστής, ο γραμματέας, ο αναγνώστης, ο εμπνευστής, ο χρονομέτρης, ο προμηθευτής κ.ά. Οι ρόλοι εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Αλληλεξάρτηση πηγών: Ο περιορισμένος αριθμός πηγών στην ομάδα δημιουργεί την ανάγκη αλληλεξάρτησης. Αν για παράδειγμα, δοθεί ένα φυλλάδιο σε κάθε μέλος της ομάδας, διευκολύνεται η ατομική προσπάθεια. Αν όμως, έρθει ένα φυλλάδιο στην ομάδα, δημιουργείται η ανάγκη αλληλεξάρτησης και συνεργασίας.
- Αλληλεξάρτηση έργου: Η πιο αποτελεσματική μορφή αλληλεξάρτησης είναι ο καταμερισμός έργου στα μέλη της ομάδας. Ένας τρόπος είναι κάθε μέλος αναλαμβάνει την διεκπεραίωση ενός μέρους της ομαδικής εργασίας και στη συνέχεια να γίνεται η σύνθεση των επιμέρους εργασιών στην ομάδα ύστερα από συζήτηση.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, οποιαδήποτε και αν είναι η μορφή της συνεργατικής μάθησης, η αξιολόγηση γίνεται κυρίως μέσα σε κάθε ομάδα με την ανταλλαγή απόψεων των μελών της για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποδοτική η εργασία τους (Κανάκης 1987). Επιπλέον γίνεται αξιολόγηση της εργασίας της ομάδας από το δάσκαλο, ενώ σε συζήτηση οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους και ασκούν σχετική κριτική. Τέλος, ο κάθε μαθητής συμπληρώνει ατομικά κριτήρια

αξιολόγησης που αφορούν τόσο στην επίδοσή του όσο και στη συμβολή του στο έργο της ομάδας.

1.2 Ιστορική αναδρομή της συνεργατικής μάθησης

Παρόλο ότι τα τελευταία χρόνια δίνεται πολύ έμφαση στη χρήση αυτής της μεθόδου, η συνεργατική μάθηση δεν είναι κάτι το καινούργιο στην εκπαίδευση. Τα θεμέλια της βρίσκονται σύμφωνα με τον Slavin (1995) πίσω στις αρχές του 17^{ου} αιώνα. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δόθηκε νέα ώθηση από τον αμερικανό John Dewey, ο οποίος θεωρεί την αγωγή μια ακατάπαυστη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα άτομο και τα αντικείμενα ή άλλα άτομα (Κανάκης 1987). Ο ίδιος θεωρεί σαν ιδανικό σχολείο το χώρο στον οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να ασκούνται στην αποδοτική συνεργασία και να γίνονται ενεργητικά και υπεύθυνα άτομα. Υποστήριξε πως για να μάθουν οι άνθρωποι να συνεργάζονται πρέπει να βιώσουν τη συνεργατική διαδικασία μέσα στο σχολείο.

Ενώ το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είχε εφαρμοσθεί παλαιότερα από διάφορους πρωτότυπους παιδαγωγούς και έχει απασχολήσει συστηματικά πολλούς θεωρητικούς και πειραματικούς παιδαγωγούς, στην πράξη σε λίγες μόνο χώρες συναντά κανείς σχολικές μονάδες, όπου εφαρμόζεται συστηματικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις εφαρμόζεται περιστασιακά και συνήθως για εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Οι κυριότερες προσπάθειες εφαρμογής της, παρουσιάζονται παρακάτω:

Σκώτος Bell(1753-1832) Άγγλος Langaster(1771-1838)	Χρησιμοποίησαν συστήματα αλληλο-διδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας.
Γ.Κλεόβουλος	Εφάρμοσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην Ελλάδα το 1819.
P.Petersen	Εκπόνησε ένα από τα πιο οργανωμένα συστήματα της συνεργατικής διδασκαλίας: Jena-Plan
Βέλγος OnDecroly(1871-1932) Γάλλος R. Cousinet	Εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο Βέλγιο και στη Γαλλία.

L.Muller	Προσπάθησε να συνδυάσει την ομαδοσυνεργατική με την εξατομικευμένη διδασκαλία.
EL.Kohler	Θεωρεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της κοινής ομαδικής διδασκαλίας, που γίνεται από τον δάσκαλό και της ατομικής εργασίας των μαθητών.
Freneit	Ισχυρίζεται ότι δεν πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ θεωρητικής μάθησης και χειρωνακτικής εργασίας.
Ρώσος Makarenko	Πρεσβεύει ότι το άτομο φτάνει στην πειθαρχία μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδικής ζωής.
C.Fr Parker	Κατόρθωσε να μεταδώσει το πνεύμα της συνεργασίας και της δημοκρατίας στα Αμερικανικά σχολεία της εποχής του. (19 ^{ος} αιώνας)
J.Dewey(1859-1952)	Συνεχιστής του Parker ο οποίος πιστεύει ότι το σχολείο έχει χρέος να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε συμμετοχές και διερευνητικές διαδικασίες, μέσα στα πλαίσια μιας δημοκρατικά οργανωμένης τάξης.
Washburne Winnetka-Plan (1927)	Σχέδιο το οποίο προβλέπει ένα μέρος της διδακτικής ημέρας να διατίθεται για ατομικές εργασίες και το υπόλοιπο για ομαδικές.

M.Deutch D.Johnson R.Johnson EL.Aronson	Προσπαθήσει για αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στην εξεύρεση του καλύτερου τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής.
Cooperative Learning Center, Πανεπιστήμιο Minnesota-International Association for the study of cooperation in Education: Αμερική, Ευρώπη, Τρίτος κόσμος	Προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
Παπαμαύρος Εξαρχόπουλος Ζομπανάκης Κλεάνθους Ράλλης Φράγκος Κοσμόπουλος Γεώργας Μασσιάλας Παπαγεωργίου Κανάκης	Στην Ελλάδα προέκριναν την ομαδοκεντρική διδασκαλία έναντι των άλλων μορφών διδασκαλίας.
Δελμούζος στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Κουντουράς στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης.	Εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Πηγή πίνακα: Ματσαγγούρας (1995)

Σήμερα έχουν αυξηθεί οι θεωρητικοί οι οπαδοί της ομαδοσυνεργατικής, αλλά εκείνοι που την εφαρμόζουν είναι πολλοί λίγοι. Αυτό οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες που δημιουργούνται με την εφαρμογή της, αλλά και στην έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων και στην ανυπαρξία καθοδηγητικής βιβλιογραφίας.

1.3 Βασικοί όροι της συνεργατικής μάθησης

Οι βασικοί όροι της συνεργατικής μάθησης κατά τον Τζιούβα κ.ά.(1990) συνοψίζονται στα κάτωθι:

- Οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι κατάλληλη για τη συνεργατική μάθηση
- Η αίθουσα είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για να υποστηρίξει τη συνεργασία μικρών ομάδων και την εύκολη κίνηση του δασκάλου ανάμεσα στις ομάδες
- Το υλικό τακτοποιείται σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος
- Ο ακαδημαϊκός στόχος εξηγείται λεπτομερώς
- Δόμηση θετικής αλληλεξάρτησης ζητώντας από τις ομάδες να παράξουν ένα ενιαίο προϊόν μάθησης
- Δημιουργία του υλικού, συγκέντρωση των πληροφοριών
- Καθορισμός των ρόλων για τα μέλη της ομάδας

1.4 Είδη συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση εμπεριέχει τα παρακάτω είδη:

- Ομαδική εργασία: Η ομαδική εργασία είναι μια στρατηγική εκπαίδευσης που μέσω της εργασίας που κάνουν μαζί οι μαθητές τροφοδοτεί άλλες στρατηγικές όπως η δασκαλοκεντρική άμεση διδασκαλία ή διδασκαλία με τη μορφή διάλεξης. Η ομαδική εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία σκοπών χαμηλότερου αλλά και υψηλότερου επιπέδου. Η ομαδική εργασία έχει διάφορες μορφές και εξαρτάται από τους σκοπούς του μαθήματος, το μέγεθος και την σύνθεση της ομάδας και την μαθησιακή εργασία. Η απλούστερη μορφή ομαδικής εργασίας περιλαμβάνει μαθησιακά ζεύγη. Πέντε είναι οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής: Εκμαιεύει απαντήσεις από όλους τους μαθητές της τάξης και προάγει την ενεργό μάθηση. Επειδή αναμένεται ότι κάθε μέλος του ζευγαριού θα συμμετέχει, μειώνει την «τεμπελιά», που αποτελεί συχνό πρόβλημα στις ομαδικές εργασίες. Είναι σχετικά εύκολος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της. Βοηθάει τους μαθητές να μεταβούν σε άλλες πιο σύνθετες στρατηγικές ομαδικής εργασίας.

- Ομαδική διερεύνηση: Η συνεργατική μάθηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει την μάθηση υψηλότερου επιπέδου. Οι ομαδικές διερευνήσεις τοποθετούν μαζί τους μαθητές σε ομάδες τριών έως έξι ατόμων για να ερευνήσουν ή να λύσουν κάποιο κοινό πρόβλημα.

Παραδείγματα μπορεί να περιλαμβάνουν ένα πείραμα φυσικών επιστημών ή κοινωνικών σπουδών, ένα πρόγραμμα οικιακής οικονομίας, ή η κατασκευή ενός κολλάζ στα καλλιτεχνικά. Για την ανάπτυξη των ομαδικών σκοπών είναι υπεύθυνοι οι μαθητές, ορίζοντας ατομικές ευθύνες και ολοκληρώνοντας την εργασία. Μέσω των κοινών ομαδικών σκοπών ενθαρρύνεται η συνεργασία, και οι βαθμοί αποδίδονται στην συνολική εργασία. (<http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>)

Οι σχεδιαστές την ομαδικής διερεύνησης προσδιορίζουν στην στρατηγική έξι βήματα (Slavin, 1995):

- Επιλογή θέματος: Οι μαθητές διαλέγουν θέμα προς διερεύνηση από ένα γενικότερο τομέα.
- Ομαδικός σχεδιασμός: Οι μαθητές, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, σχεδιάζουν το πώς θα συγκεντρώσουν δεδομένα και άλλες μαθησιακές δραστηριότητες, όπως αναζητήσεις στο Διαδίκτυο ή σε βιβλιοθήκες.
- Εφαρμογή: Οι μαθητές εφαρμόζουν το σχέδιο που επινόησαν, χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές μάθησης και πηγές δεδομένων.
- Ανάλυση και σύνθεση: Οι μαθητές αναλύουν και οργανώνουν τις πληροφορίες που συνέλλεξαν για να τις παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες.
- Παρουσίαση τελικού προϊόντος: Οι μαθητές μοιράζονται με τους συμμαθητές τους τις πληροφορίες που συνέλλεξαν.
- Αξιολόγηση: Οι μαθητές συγκρίνουν ευρήματα και οπτικές και συζητούν τις ομοιότητες και τις διαφορές.

- Στρατηγική του Παζλ: Το παζλ είναι μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης που τοποθετεί τους μαθητές σε μικρές ομάδες για να διερευνήσουν ένα κοινό θέμα. Το κάθε μέλος της ομάδας να αναλάβει ένα θέμα μέσα στο μεγαλύτερο θέμα. Ο καθένας είναι στην συνέχεια υπεύθυνος για την αναζήτηση και μάθηση του θέματος στο οποίο ειδικεύονται και για την διδασκαλία αυτού του θέματος στα άλλα μέλη.

1.5 Στρατηγικές συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση είναι ένας γενικός όρος στρατηγικής διδασκαλίας που σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει την συνεργασία σε ομάδες και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Το κοινό όλων αυτών των στρατηγικών είναι οι μαθητές να δουλεύουν μαζί σε μικρές ομάδες έχοντας κοινούς σκοπούς. Αυτές οι στρατηγικές σχεδιάστηκαν για να αποβάλλουν τον ανταγωνισμό που υπάρχει στις περισσότερες τάξεις, και ο οποίος έχει την τάση να κατασκευάζει νικητές και νικημένους. Οι στρατηγικές συνεργατικής μάθησης είναι ειδικά σχεδιασμένες να παροτρύνουν τους μαθητές να εργάζονται μαζί και να βοηθούν ο ένας τον άλλον προς έναν κοινό σκοπό. Εξαιτίας αυτού, είναι επιτυχείς στην ενθάρρυνση θετικών ομαδικών συμπεριφορών μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πραγματοποιηθούν πολλοί διαφορετικοί αλλά συμβατοί σκοποί. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία παραδοσιακών ακαδημαϊκών σκοπών, βασικών δεξιοτήτων, και ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης. Μπορεί επίσης να αποτελέσει αποτελεσματική στρατηγική για την διδασκαλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων, και να βοηθήσει διαφορετικές φυλετικές και εθνικές ομάδες να μάθουν μαζί. Η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται για να ενθαρρυνθεί η αποδοχή μαθητών ειδικής αγωγής που βρίσκονται σε μια κανονική τάξη (Slavin, 1995).

Όποιος και να είναι ο σκοπός, πέντε είναι τα βασικά σημεία που διέπουν κάθε αποτελεσματική στρατηγική συνεργατικής μάθησης (Johnson et al., 1990):

- Αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο: Η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση έχει αρκετά οφέλη. Ενθαρρύνει τους μαθητές να επεξεργαστούν κάποιες συγκεχυμένες σκέψεις. Αυτό είναι μια διανοητικά απαιτητική δοκιμασία (όπως μπορεί να το αποδείξει όποιος έχει προσπαθήσει να γράψει κάτι) που προωθεί την καθαρή σκέψη και μάθηση. Η κοινωνική αλληλεπίδραση επιτρέπει επίσης στους μαθητές την ανταλλαγή εναλλακτικών οπτικών, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να δούνε ιδέες με άλλο τρόπο. Η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση επιτρέπει επίσης στους μαθητές να οικοδομήσουν μαζί την γνώση, χτίζοντας πάνω σε ιδέες άλλων.
- Ομαδικοί σκοποί: Οι ομαδικοί σκοποί επικεντρώνουν την ενέργεια των μαθητών πάνω με μια συμφωνημένη και κοινή μαθησιακή δραστηριότητα. Οι ομαδικοί σκοποί παροτρύνουν τους μαθητές να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, και έτσι όλοι έχουν μερίδιο στην επιτυχία του άλλου. Οι

ομαδικοί σκοποί ενθαρρύνουν τους μαθητές να ζητήσουν, αλλά και να δώσουν βοήθεια.

- **Ατομική ευθύνη:** Η ατομική ευθύνη σημαίνει ότι κάθε μέλος της ομάδας θεωρείται υπεύθυνο να μάθει βασικές γνώσεις μέσω διαγωνισμάτων, ή ατομικών εργασιών. Η ατομική ευθύνη μπορεί επίσης να συνδυαστεί με ομαδικούς σκοπούς. Η απουσία ατομικής ευθύνης οδηγεί στο να γίνεται όλη η δουλειά από τους πιο ικανούς μαθητές και άλλοι συνεργάτες να αγνοούνται ή να μην δουλεύουν καθόλου.

- **Δεξιότητες συνεργασίας:** Οι δεξιότητες συνεργασίας είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης που οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν σε αποτελεσματικές μαθησιακές ομάδες συνεργασίας.

- **Επεξεργασία από την ομάδα:** Αυτές είναι: συμμετοχή όλων με την σειρά, ακρόαση, επικοινωνιακή διαφωνία, παροχή ανατροφοδότησης, κατάληξη σε συμφωνία και συμμετοχή όλων των μελών στην ομάδα. Οι δεξιότητες αυτές είναι μερικές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που μαθαίνονται στις συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και συχνά πρέπει να διδαχθούν και να αναπτυχθούν.

1.6 Δεξιότητες συνεργατικής μάθησης

Οι δεξιότητες συνεργασίας είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης που οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν σε αποτελεσματικές μαθησιακές ομάδες συνεργασίας. Αυτές είναι (Mc Devitt & Ormrod, 2002):

- συμμετοχή όλων με την σειρά
- ακρόαση
- επικοινωνιακή διαφωνία
- παροχή ανατροφοδότησης
- κατάληξη σε συμφωνία
- συμμετοχή όλων των μελών στην ομάδα

Οι δεξιότητες αυτές είναι μερικές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που μαθαίνονται στις συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και συχνά πρέπει να διδαχθούν και να αναπτυχθούν.

1.7 Συνεργατική μάθηση και δομές κοινωνικής οργάνωσης

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της δυναμικής της ομάδας, η σχολική τάξη, όπως και κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, μπορεί να οργανωθεί με τρεις μορφές: τη συνεργατική, την ανταγωνιστική και την ατομική (www.geocities.com).

- Συνεργατική δομή οργάνωσης υπάρχει όταν οι στόχοι των ατόμων συνδέονται με τρόπο που να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Έτσι, η ομάδα μπορεί να επιτύχει τους στόχους της μόνο αν και όταν κάθε μέλος επιτύχει τους δικούς του στόχους. Το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι ευεργετικό τόσο για το ίδιο, όσο και για τα μέλη της ομάδας του.
- Ανταγωνιστική δομή υπάρχει όταν οι ατομικοί στόχοι συνδέονται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ τους. Έτσι, το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα, που θα είναι για τον εαυτό του ευεργετικό, αλλά σε βάρος των ανταγωνιστών του.
- Ατομική δομή υπάρχει, όταν η επίτευξη των στόχων του ατόμου δεν επηρεάζει ούτε θετικά και ούτε αρνητικά την επίτευξη των στόχων των άλλων. Έτσι, το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι ευεργετικό για τον εαυτό του και αγνοεί ως άσχετες τις προσπάθειες των άλλων.

1.8 Μορφές συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές σύμφωνα με τους Τζιούβα κ.ά., (1990). Ειδικότερα:

- Συνεργατική επίδοση: Σε αυτό το είδος της συνεργατικής μάθησης ο δάσκαλος παρουσιάζει το μάθημα και οι μαθητές εργάζονται ομαδικά για να αφομοιώσουν το μάθημα, εξηγώντας ιδέες και δεξιότητες ο ένας τον άλλον. Οι ομάδες που δημιουργούνται αρχικά παραμένουν οι ίδιες για ολόκληρη την ενότητα που πρόκειται να διδαχτεί και στο τέλος οι μαθητές εξετάζονται ατομικά. Ο τελικός βαθμός είναι ο ομαδικός που προκύπτει από το άθροισμα των ατομικών βαθμών. Ολόκληρη η ομάδα είναι δυνατό να πάρει και επιπλέον βαθμό αν παρατηρηθεί οποιαδήποτε ατομική πρόοδος σε μαθητή από μάθημα σε μάθημα.
- Συνεργατική συναρμολόγηση: Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο συνεργασίας οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 5 ή 6 ατόμων. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με μία υποενότητα του μαθήματος

που αποτελεί θέμα της μέρας και λαμβάνει την υπευθυνότητα να διδάξει το θέμα αυτό στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Πριν ο κάθε μαθητής διδάξει το μέρος που του αναλογεί συναντάται με τα μέλη των άλλων ομάδων που έχουν αναλάβει κοινό με αυτόν θέμα. Στόχος είναι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο ώστε να γίνουν ειδικοί στο θέμα τους και να μπορέσουν να το διδάξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο κάθε ειδικός επιστρέφει στην ομάδα του και διδάσκει τους υπόλοιπους. Σε μια παραλλαγή της μεθόδου οι μαθητές διαβάζουν κοινό κείμενο, έχοντας να απαντήσουν σε διαφορετικό θέμα για το οποίο πρέπει ο καθένας να γίνει ειδικός.

- Ομαδική εξερεύνηση: Αυτή η στρατηγική προσδίδει ανεξαρτησία μάθησης αφού οι μαθητές είναι από μόνοι τους οι υπεύθυνοι για το τι θα μάθουν και πώς θα οργανωθούν για να το μάθουν. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές διαλέγουν επιμέρους θέματα, καθορίζουν στόχους, συζητούν και εργάζονται να παρουσιάσουν την αναφορά της ομάδας.

- Αντιπαραθέσεις σε ομάδες: Εφαρμόζοντας αυτή τη μέθοδο κάθε ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη, όπου το ένα θα είναι υπεύθυνο για τα υπέρ και το άλλο για τα εναντίον στοιχεία κάποιου θέματος. Αυτός ο τρόπος εργασίας βοηθά τους μαθητές να μάθουν καλύτερα αφού μέσα από την έρευνα δραστηριοποιούνται καλύτερα για τη συγκέντρωση σχετικών πληροφοριών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών στάσεων για το θέμα καθώς επίσης και την αποδοχή και υποστήριξη σχέσεων με μαθητές χαμηλότερης ικανότητας.

Η συνεργατική μάθηση ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν είναι μια καινούργια θεωρία, ένας εκπαιδευτικός νεωτερισμός που ήρθε και θα φύγει. Αντίθετα είναι ένα κίνημα παιδαγωγικό–διδασκτικό το οποίο ήρθε για να μείνει. Και αυτό δεν είναι τυχαίο, γιατί έχει σαφείς θεωρητικές θέσεις και ακολουθεί διδακτικές πρακτικές οι οποίες στο σύνολο τους διαφοροποιούν τις πρακτικές του σημερινού παραδοσιακού σχολείου και διαμορφώνουν μία νέα φιλοσοφία, τη φιλοσοφία του συνεργατικού σχολείου.

Κεφάλαιο 2^ο–Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Από το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο

Το παραδοσιακό σχολείο, όπως αναφέρει ο Χαραλάμπους (1999), πεισματικά παραμένει προσκολλημένο στην ποσότητα της γνώσης μέσα σε μια εποχή που απαιτείται επίμονα η ποιότητα. Η αποστήθιση και ο βερμπαλισμός συνεχίζονται, ενώ το αίτημα είναι η κριτική σκέψη. Παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, κυρίαρχη παραμένει η φροντίδα για γνωστική ανάπτυξη. Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη παραμελούνται ή αγνοούνται. Τα σχολικά προγράμματα παραμένουν αυστηρά, ανελαστικά, βαρυφορτωμένα, απαιτητικά και αταίριαστα με τη φύση και τις ανάγκες του παιδιού και της σύγχρονης κοινωνίας. Η ομοιομορφία και η ισοπέδωση συντηρούνται ακόμη σε μια κοινωνία που θεωρητικά σέβεται την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, τις πολλαπλές νοημοσύνες, την πολυπολιτισμικότητα. Το μαθησιακό περιβάλλον και η οικολογία του σχολείου εξακολουθούν να συντηρούν μοντέλα του προηγούμενου αιώνα, όπου όλα ήταν διαρρυθμισμένα στο να ακούς. Η κύρια μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι η μετωπική, με κυρίαρχο το ρόλο, το χρόνο και το λόγο του εκπαιδευτικού. Δεν έγινε κατορθωτή η μετακίνηση από τη διδασκαλία στη μάθηση. Η διδασκαλία από μέσο έγινε αυτοσκοπός. Διδασκαλία σημαίνει ενεργοποίηση του δασκάλου. Μάθηση σημαίνει ενεργοποίηση του μαθητή. Έτσι, η μάθηση περιορίζεται στην επικοινωνία δασκάλου - μαθητή, που είναι λιγότερο αμφίδρομη και περισσότερο μονοδρομική. Ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται συνήθως σε παθητικό δέκτη, ενώ ο ρόλος του συμμαθητή υποβαθμίζεται.

Από τους τρεις τρόπους κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης το παραδοσιακό σχολείο προωθεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και παραμελεί το συνεργατικό τρόπο οργάνωσης, που είναι βασική ανάγκη του παιδιού αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας. Ο τρίτος πυλώνας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα είναι να μάθουμε τους μαθητές να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται (Unesco, 1996). Παρόλο που θεωρητικά εγκαταλείφθηκε το επιλεκτικό σχολείο, στην εκπαιδευτική πράξη διατηρούνται πολλές πρακτικές από την κουλτούρα του: αστεράκια, βαθμοθηρία, εξετασιομανία, ανταγωνισμός και στιγματισμός με όλες τις αρνητικές

επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την προσωπικότητα του παιδιού. Τέλος, το παραδοσιακό σχολείο παραμένει αυτοεγκλωβισμένο και αποξενωμένο από την τοπική και την παγκόσμια κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Μασσιάλα (2005), το συνεργατικό σχολείο είναι μια αληθινή κοινότητα μάθησης, όπου όλα τα μέλη γίνονται ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές. Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να γίνονται μαθητές και οι μαθητές να γίνονται δάσκαλοι. Όλα τα μέλη της κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) έχουν έντονο το αίσθημα του ανήκειν και συνειδητοποιούν το ρόλο τους ως μέλη της κοινότητας. Φιλοσοφία και ιδεολογία του συνεργατικού σχολείου είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Συνεργασία δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή, δασκάλων-γονιών και τοπικής κοινωνίας. Η αυτονομία στη διοίκηση, στη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του οράματος του συνεργατικού σχολείου. Βέβαια το σχολείο διατηρεί τις σχέσεις του με την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση και λειτουργεί μέσα στα πλαίσια του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά έχει το δικαίωμα της επιλογής και ιεράρχησης των δικών του στόχων και προτεραιοτήτων, των δικών του διαδικασιών και μεθόδων μάθησης, που ανταποκρίνονται πάντοτε στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας. Η δυνατότητα του συνεργατικού σχολείου να έχει τους δικούς του πόρους ενισχύει την αυτοδυναμία του. Το συνεργατικό σχολείο είναι ποιοτικό. Το συλλογικό όραμα όλων είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας. Η έννοια της ποιότητας επιδέχεται πάντοτε βελτίωση. Βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού (της ηγεσίας, των εκπαιδευτικών, των γονιών, των μαθητών), των επιπέδων μάθησης, της οικολογίας, των διαδικασιών. Ακόμη, δίνει ίση σημασία και στο πως μαθαίνει ο μαθητής. Η αποστήθιση και ο βερμπαλισμός δίνουν τη θέση τους στην κριτική και δημιουργική σκέψη και τον γνωσιοκεντρισμό διαδέχεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, που δεν είναι μόνο ρητορικό σχήμα, αλλά συγκεκριμενοποιείται με προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης εφαρμόζεται τα τελευταία τρία χρόνια σε σχολεία της Κύπρου με εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα. Είναι το πρόγραμμα «Επιστήμη του Εαυτού», που σκοπό έχει να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν, να εκτιμήσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους (Χαραλάμπους & Λιβίτζη, 2002). Μέσα σε μια εποχή όπου ο συναισθηματικός αναλφαβητισμός απειλεί την ψυχική υγεία του σύγχρονου ανθρώπου και της

σύγχρονης κοινωνίας, προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και προσωπικής ανάπτυξης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να είναι σημαντικός στόχος του σύγχρονου σχολείου.

Ένας άλλος δείκτης ποιότητας του σύγχρονου σχολείου είναι ο μαθητοκεντρικός του χαρακτήρας, μια βασική αρχή που δυστυχώς παραμένει εύηχο σύνθημα παρά σχολική πρακτική. Ο υλοκεντρισμός και ο δασκαλοκεντρισμός, κυρίαρχα στοιχεία του παραδοσιακού σχολείου, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για την ενεργοποίηση του μαθητή. Ο παραδοσιακός ρόλος του σχολείου είναι ν' απαιτεί απ' όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Το ζητούμενο στο σύγχρονο συνεργατικό σχολείο είναι να μπορέσει το ίδιο ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να τον βοηθήσει ν' αναπτύξει τις δυνατότητές του στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Το συνεργατικό σχολείο είναι μαθητοκεντρικό γιατί (Γερμανός, 2002):

- Σέβεται έμπρακτα τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας
- Γνωρίζει και αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και του κάθε εκπαιδευτικού
- Γνωρίζει τις πολλαπλές νοημοσύνες και το στυλ μάθησης του κάθε μέλους
- Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και τις μορφές αξιολόγησης.

Για να μπορέσει όμως να υλοποιηθεί η διαφοροποίηση θα πρέπει το σχολείο να είναι ευέλικτο. Ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, ευελιξία στη διακίνηση των μαθητών και στην οργάνωση της τάξης, ευελιξία στις μεθόδους μάθησης και στην αξιολόγηση. Στο συνεργατικό σχολείο υπάρχει υψηλό αίσθημα προσωπικής και συλλογικής ευθύνης. Αυτονομία και ομαδικότητα συνυπάρχουν σε μια αρμονική σχέση. Το «εγώ» αναπτύσσεται μέσα από ευκαιρίες αυτόνομης μάθησης και προγράμματα αυτογνωσίας και αυτοανάπτυξης. Το «εμείς» αναπτύσσεται μέσα από ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης και κοινοτικής ζωής. Έτσι, εκτός από μαθητοκεντρικό το συνεργατικό σχολείο γίνεται και κοινωνικοκεντρικό. Είναι επίσης ανοικτό στην τοπική κοινωνία. Είναι το πολιτιστικό κέντρο ολόκληρης της κοινότητας. Ο ρόλος των γονιών είναι ουσιαστικός και αναβαθμισμένος. Οι γονείς συμμετέχουν ως ισότιμοι συνεταίροι στην ηγεσία, στη διαμόρφωση του

οράματος, στον προγραμματισμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής κοινότητας. Είναι και δικαίωμά τους και ευθύνη τους. Η τοπική αυτοδιοίκηση αγκαλιάζει και στηρίζει το σχολείο και συμμετέχει ενεργά στη σχολική ζωή. Το συνεργατικό σχολείο είναι ανοικτό και στην παγκόσμια κοινωνία. Ζούμε στην εποχή με τις πολλαπλές ταυτότητες: εθνική, ευρωπαϊκή, οικουμενική. Οι κοινωνίες γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές. Εθνικές, ευρωπαϊκές και οικουμενικές αξίες βιώνονται, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Η τεχνολογία της πληροφορικής και η δικτυακή μάθηση ανοίγουν παράθυρα στον κόσμο και δημιουργούν νέες μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους λαούς.

Τέλος, το συνεργατικό σχολείο δίνει μεγάλη σημασία και στην ποιότητα του σχολικού χώρου ως μαθησιακού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός δικαιούνται να εργάζονται και να δημιουργούν μέσα σ' ένα χώρο που να προκαλεί τη μάθηση, να ικανοποιεί τις αισθητικές ανάγκες και να επιτρέπει ευέλικτες παιδαγωγικές διαδικασίες. Μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θέλουν να έρχονται και να παραμένουν στο σχολείο, να δημιουργούν και να μαθαίνουν, να διδάσκουν και να διδάσκονται. Ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι η αναμόρφωση και ο παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου επέδρασαν πολύ θετικά στην επίδοση αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών (Γερμανός, 2002).

2.2 Ορόλος του εκπαιδευτικού στο συνεργατικό σχολείο

Ο εκπαιδευτικός του συνεργατικού σχολείου πρέπει να είναι πρώτα ιδεολόγος και οραματιστής. Να έχει διαμορφωμένο το προσωπικό του όραμα που θα κατευθύνει τις στρατηγικές και τις πρακτικές του. Ο ρόλος του είναι να δημιουργεί μετά το πέρας της διδασκαλίας εκείνες τις προϋποθέσεις ούτως ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τη φιλομάθεια και την περιέργειά τους. Ο σημερινός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αυτογνωσία και να φροντίζει τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική του αυτοανανέωση. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για τον εκπαιδευτικό είναι η επανάληψη του περσινού εαυτού του. Μέσα στην κοινωνία της γνώσης η συνεχής περιέργεια, η αναζήτηση, η δια βίου μάθηση και ο αναστοχασμός είναι ιδιότητες που πρέπει να τον συνοδεύουν σε όλη την πορεία του. Δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού είναι και η ικανότητά του για συνεργασία και να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι μέσα

από τη συνεργασία που θα μπορέσουν τα προσωπικά οράματα να γίνουν συλλογικά στη σχολική κοινότητα. Πρέπει ακόμη να αναπτύξει ο ίδιος τη συναισθηματική νοημοσύνη, για να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν κι αυτοί τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία είναι απαραίτητο γνώρισμα του εκπαιδευτικού. Πρέπει να δέχεται την αρχή πως υπάρχουν πολλές αλήθειες, να σέβεται τη διαφορετικότητα των συναδέλφων και των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα αμφισβητεί, κρίνει και ερευνά. Σήμερα η έρευνα είναι εργαλείο απαραίτητο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Μέσα από την έρευνα θα γνωρίσει τις νοημοσύνες και τους τρόπους μάθησης των μαθητών του, θα αξιολογήσει τις μαθησιακές διαδικασίες και το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (Φλουρή, 2003). Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζει το ρόλο του στο να μιμείται, να αντιγράφει και να αναπαράγει τις γνώσεις των άλλων, αλλά δημιουργεί και παράγει με τους μαθητές του τη γνώση. Αν πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, με αποτέλεσμα να μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών και που να τους επιτρέπει να έχουν ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα.

Το συνεργατικό σχολείο χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις. Έναν εκπαιδευτικό που θα αφογκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης και όπως γράφει ο Ναυρίδης, χρησιμοποιώντας τους όρους του Winnicott, θα είναι «επαρκώς καλός» (good enough) και θα μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1997, pp. 21-22). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι χρήστης των νέων τεχνολογιών. Είναι διαπιστωμένο ότι ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός είναι ψηλότερος μέσα στους ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) παρά στους μαθητές. Πρέπει, επίσης, να τολμά, να δοκιμάζει και να πειραματίζεται. Να συνδυάζει αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη. Ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο ρόλος του εμπνευστή. Πριν τρεις χιλιαίτες έλεγε ο Πλούταρχος πως «ο νους δεν είναι σκεύος για να το γεμίζουμε αλλά φωτιά να την ανάβουμε» (Dryden & Vos, 2000). Για να μπορέσει να ασκήσει το ρόλο αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει ή να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το χρέος της πολιτείας είναι να επιλέξει τους

εκπαιδευτικούς, να τους προσφέρει ότι καλύτερο στη βασική τους εκπαίδευση και να δημιουργήσει τις ευκαιρίες για συστηματική και δια βίου επιμόρφωσή τους.

2.3 Ο ρόλος των μελών των ομάδων στο συνεργατικό σχολείο

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι μαθητές έχουν μάλλον λίγες ευκαιρίες, για να εκφράσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Τις περισσότερες φορές συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα μέσω απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση, δηλαδή, που καλλιεργείται με τη γνώση φαίνεται να είναι εξωτερική και μηχανική. Προκειμένου η συνεργατική μάθηση να έχει θετικά αποτελέσματα πρέπει μεταξύ των μελών μιας ομάδας να υπάρχει σύμφωνα με τον Κανάκη (1987):

- Θετική αλληλεξάρτηση
- Ατομική υπευθυνότητα
- Ανομοιογένεια των μελών
- Κοινή ηγεσία
- Εμπιστοσύνη του ενός προς τον άλλο
- Ομαδικές συζητήσεις και αξιολόγηση των εργασιών και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών
 - Το μέγεθος της ομάδας ποικίλει από 2-6 μέλη. Όσο λιγότερος είναι ο διαθέσιμος χρόνος, τόσο μικρότερη πρέπει να είναι η ομάδα. Ομάδες που επιλέγονται από το δάσκαλο συχνά λειτουργούν καλύτερα από τις ομάδες που επιλέγονται από τους μαθητές
 - Μεγιστοποίηση της ετερογένειας (μαθητές υψηλής, μέσης και χαμηλής δυνατότητας μέσα στην ίδια ομάδα)

2.4 Μέθοδοι συνεργατικής μάθησης

Μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας έχει αναπτυχθεί για συνεργατική μάθηση. Είναι δομημένες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε τάξη του δημοτικού του γυμνασίου ή του λυκείου και για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου. Όλες οι μέθοδοι αναφέρονται σε σχηματισμό ομάδων από 4-6 μαθητές διαφόρων επιδόσεων (υψηλών, μέτριων και χαμηλών), διαφορετικών φύλων, και

διαφορετικών φυλών και επίσης υγιών παιδιών μαζί με παιδιά που μπορεί να έχουν κάποια αναπηρία. Κάθε ομάδα δηλαδή αποτελεί ένα μικρόκοσμο της τάξης. Όλες οι συνεργατικές μέθοδοι μάθησης στηρίζονται σε κοινωνιολογικο-ψυχολογικές θεωρίες και έρευνες των Johnson και Slavin, όπως αναφέρει η Κορδάκη (2000). Σε αυτές τις ετερογενείς ομάδες που περιγράψαμε παραπάνω δίδεται το καθήκον να συνεργασθούν για ένα κοινό στόχο. Οι στόχοι της συνεργατικής μάθησης όπως αναφέρονται από τον Kagan είναι:

- Η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης ιδιαίτερα της επίδοσης των μειονοτήτων και των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις παραδοσιακού διαδικασίες μάθησης
 - Η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, διαφόρων εθνοτήτων
 - Η βοήθεια για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των αναπήρων μαθητών
 - Η εμφάνιση και ενδυνάμωση των πολιτιστικών αξιών των μειονοτήτων
 - Η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικής ανάπτυξης
 - Η αύξηση της αγάπης μαθητών για το σχολείο, τη σχολική τάξη, τη μάθηση, και η αύξηση της αυτοεκτίμησής τους

Ο ίδιος ερευνητής παρουσιάζει 6 μεθόδους συνεργατικής μάθησης. Σε κάθε μία μπορεί κανείς να διακρίνει 6 άξονες:

1. Τη φιλοσοφία που εμπεριέχουν για την εκπαίδευση
2. Τη θεώρηση για τη φύση της μάθησης
3. Τη θεώρηση για τη φύση της συνεργασίας
4. Τη θεώρηση για το ρόλο των μαθητών και την επικοινωνία
5. Τη θεώρηση για το ρόλο του δασκάλου
6. Τη θεώρηση για την αξιολόγηση

Παρακάτω παρατίθενται βασικά στοιχεία των 6 μεθόδων που προαναφέρθηκαν (Κορδάκη, 2000):

1. Μέθοδος Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)

Η μέθοδος έχει περιγράψει με λεπτομέρεια τον Slavin. Αποτελείται από 5 στοιχεία:

- Παρουσίαση στην τάξη: Η ύλη που πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές παρουσιάζεται σε όλη την τάξη είτε από το δάσκαλο είτε από κάποια συσκευή τηλεόρασης.
- Ομαδοποίηση: Οι ομάδες αποτελούνται από 4 ή 5 μαθητές οι οποίοι είναι προσεκτικά διαλεγμένοι ώστε να αποτελούν ετερογενείς ομάδες(ως προς την ικανότητα, το φύλο, την εθνικότητα). Η ομάδα δουλεύει μαζί ισότιμα προκειμένου να ολοκληρώσει τη δουλειά που της έχει ανατεθεί και συμπληρώνει τα τυχόν φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί από το δάσκαλο.
- Quizzes: Οι μαθητές αξιολογούνται μέσω ατομικών ερωτηματολογίων πάνω στην ύλη που παρουσιάστηκε αρχικά από το δάσκαλο και δουλεύτηκε μετά από τις ομάδες.
- Ο βαθμός που κατοχυρώνεται στον κάθε μαθητή βελτιώνεται από το κατά πόσον η ομάδα του δούλεψε καλά στην εργασία που της ανατέθηκε
- Αναγνώριση της ομάδας: Οι καθηγητές χρησιμοποιούν πληροφοριακά δελτία ή εφημερίδες ή άλλους τρόπους κοινωνικής αναγνώρισης όπου δημοσιεύουν τις ομάδες με την πιο υψηλή εβδομαδιαία απόδοση. Επίσης πολλές φορές δημοσιεύουν ονόματα ατόμων τα οποία βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό ή απέδωσαν κάτι το ιδιαίτερο κατά την διαδικασία της μάθησης.
- Τα ερωτηματολόγια (Quizzes) μερικές φορές αντικαθίστανται από παιχνίδια ανάμεσα στις ομάδες όπου η κάθε ομάδα συγκεντρώνει κάποιους βαθμούς ως εξής: Οι μαθητές παίζουν παιχνίδια όπου κερδίζουν πόντους απαντώντας σε ερωτήσεις που τους γίνονται σχετικές με το μάθημα. Φτιάχνονται ομάδες των τριών ατόμων καθένας από ξεχωριστή ομάδα παρόμοιας ικανότητας. Αυτός που θα έρθει πρώτος παίρνει 6 πόντους, ο μεσαίος 4 και ο χαμηλότερος 2 για την ομάδα του.

2.Η μέθοδος Jigsaw

Αυτή η μέθοδος έχει σχεδιαστεί προκειμένου να θέσει τους μαθητές σε πλήρη αλληλεξάρτηση. Σε κάθε μαθητή παρέχεται μόνο ένα μέρος του υλικού προς μάθηση, αλλά ο μαθητής αξιολογείται για το πως γνωρίζει ολόκληρο το υλικό. Έτσι οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες προκειμένου να ολοκληρωθεί η μάθηση τους σε ολόκληρο το μαθησιακό υλικό. Τα στοιχεία που αποτελούν αυτή τη μέθοδο είναι τα παρακάτω:

- Το υλικό που δίνεται στους μαθητές είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να είναι κατανοητό, αυτόνομο, και να μη χρειάζεται άλλες πηγές προκειμένου να μελετηθεί.
- Επειδή είναι σημαντική η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές γίνεται εξάσκηση στην επικοινωνία, παίζοντας ή κάνοντας κάποιες άλλες ειδικές δραστηριότητες.
- Ορίζεται κάποιος αρχηγός της ομάδας από τον δάσκαλο. Αυτός εξασκείται ειδικά με συζητήσεις και παίζοντας το ρόλο αυτό.
- Έχει καθήκον να οργανώνει την ομάδα, να δίνει στην ομάδα τις εργασίες, να επεμβαίνει και να επιλύει διαμάχες ή προβλήματα κοινωνικής φύσης ή συμπεριφοράς
- Οι ομάδες φτιάχνονται με 3-7 μαθητές, αλλά 5-6 είναι καλλίτερα. Προτείνεται να είναι ετερογενής σχετικά με την ικανότητα, το φύλλο και την εθνότητα επίσης λαμβάνοντας υπόψη και παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα.
- Φτιάχνονται ομάδες από τους πιο ικανούς και κατατοπισμένους μαθητές των ομάδων (τα expert groups). Εκεί γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών ή αντιμετωπίζονται κάποια εξεζητημένα θέματα. Η εμπειρία που αποκτιέται από τα μέλη που ανήκουν σ' αυτές τις ομάδες μεταφέρεται στις αρχικές ομάδες που ανήκουν τα μέλη.
- Η αξιολόγηση γίνεται με ατομικά τεστ ή ερωτηματολόγια που καλύπτουν όλη την ύλη που πρέπει να κατακτηθεί. Δεν γίνεται αξιολόγηση ολόκληρης της ομάδας.

3.Jigsaw II

Αποτελεί συνδυασμό της μεθόδου Jigsaw I και STAD. Οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες όπως με τη μέθοδο STAD μελετούν ολόκληρο το υλικό που πρέπει να μάθουν δίνοντας ο καθένας έμφαση στο ειδικό μέρος που του αντιστοιχεί. Φτιάχνουν ειδικές ομάδες για να συζητήσουν τα θέματα αυτά και μετά μεταφέρουν στις πρώτες ομάδες τα αποτελέσματα της συζήτησης. Αξιολογούνται με ατομικά ερωτηματολόγια αλλά παίρνουν και βαθμούς από τη βαθμολογία της ομάδας. Η μέθοδος αυτή διαφέρει από τη μέθοδο Jigsaw I ως προς το ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν όλο το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο πρέπει να μάθουν. Η αξιολόγηση με αυτή τη μέθοδο προκύπτει ως το άθροισμα μίας σειράς βαθμολογιών όπως

ατομική βαθμολογία, βαθμολογία της ομάδας, βαθμολογία που δείχνει κατά πόσον έγινε βελτίωση. Επίσης χρησιμοποιούνται τεχνικές επιβράβευσης και αναγνώρισης σύμφωνα με τη μέθοδο STAD. Ο αριθμός των μαθητών στις ομάδες είναι 4 και παίρνονται υπόψη στην επιλογή των μαθητών και παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητά τους. Σ' αυτή τη μέθοδο δεν προβλέπεται διαφοροποίηση των μελών της ομάδας μέσω της ανάληψης ιδιαίτερων ρόλων.

4.Η μέθοδος δημιουργίας ομάδων έρευνας

Είναι εντελώς διαφορετική μέθοδος από τις προηγούμενες. Προτάθηκε από τους Sharan & Lazarowitz. Η μέθοδος απαιτεί τη συνεργασία τεσσάρων παραγόντων στη ζωή της τάξης:

- Την οργάνωση της τάξης σε ομάδες
- Τη χρήση δραστηριοτήτων τέτοιων που να μπορούν να διερευνηθούν με ποικίλους τρόπους από τις ομάδες.
- Τη προώθηση της πλουραλιστικής συζήτησης των μαθητών γύρω από τα θέματα που τίγονται προς διερεύνηση και μάθηση
- Την επικοινωνία του δασκάλου και τη βοήθεια του προς τους μαθητές

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο τα στάδια μέσα από τα οποία περνούν οι μαθητές είναι έξι:

1. Γίνεται ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με την επιλογή τους. Η μέθοδος προτιμά ετερογενείς ομάδες ως προς την ικανότητα, το φύλο και την εθνικότητα. Αν δεν συμβεί αυτό με την εξέλιξη της διαδικασίας γίνεται παρέμβαση από το δάσκαλο προκειμένου να πείσει όσο το δυνατό τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση. Κατόπιν γίνεται καθαρισμός των θεμάτων της διερεύνησης των ομάδων προσεκτικά, ώστε να είναι δυνατή η αντιμετώπιση τους ή η διερεύνησή τους από πολλές πιθανές όψεις ή θεωρήσεις.
2. Οι ομάδες αναλύουν το προς διερεύνηση θέμα σε υποθέματα. Καθορίζουν τι πρέπει να μελετηθεί και πως.
3. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες αξιολογούν δεδομένα και προσπαθούν να βγάλουν συμπεράσματα. Συζητούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο προκειμένου να καταλήξουν σε αποφάσεις.
4. Η ομάδα προσπαθεί να φτιάξει μια αναφορά ή μια περίληψη της δουλειάς της. Οργανώνει, συνθέτει και προχωρεί σε αφαιρετική δουλειά πάνω

στην πληροφορία που έχει συλλέξει. Ξαναβλέπεις είναι τις απαιτήσεις του προβλήματος και σε συνεργασία με τον δάσκαλο διερευνά, αν οι προτεινόμενες ιδέες ή λύσεις είναι ρεαλιστικές και αποδεκτές. Επίσης γίνεται ένας έλεγχος κατά πόσο δούλεψαν όλοι οι μαθητές.

5. Γίνεται η τελική παρουσίαση των αναφορών των ομάδων. Η τελική παρουσίαση μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους π.χ. Διαβάζοντας μία έκθεση, παίζοντας ένα θέατρο, δημιουργώντας ένα διάλογο ανάμεσα σε ομάδες ή άλλο τι. Σε αυτό το μέρος γίνεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και αλληλεπίδραση.

6. Η αξιολόγηση αφορά στην ικανότητα σύνθεσης εφαρμογής ή παραγωγής συμπερασμάτων. Γίνεται με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να γίνει και με συνεργασία καθηγητή και μαθητών ακόμα και στη συμπλήρωση των εξεταστικών φύλλων.

5. Ημέθοδος Co – op Co- op

Έχει προταθεί από τον Kagan. Μοιάζει με την προηγούμενη μέθοδο ως προς το ότι τα θέματα που δίνονται στις ομάδες για μάθηση είναι θέματα που δύνονται να αντιμετωπιστούν με πολλούς τρόπους. Δεν απαιτείται δημιουργία διευθυντικής ομάδας και έτσι η οργάνωση της τάξης είναι ευκολότερη. Τα 10 βήματα αυτής της μεθόδου είναι:

1. Αρχικά γίνεται συζήτηση όπου οι μαθητές παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους τις σχετικές με το θέμα προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον τους.
2. Μετά γίνεται η ομαδοποίηση όπως προτείνεται από τη μέθοδο STAD.
3. Όπως με τη μέθοδο Jigsaw I γίνεται κτίσιμο της ομάδας δηλαδή χρησιμοποιείται η επικοινωνία προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν.
4. Γίνεται επιλογή θέματος. Το υλικό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές χωρίζεται σε υποθέματα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα μέρος. Οι μαθητές μπορούν να κυκλοφορούν στην τάξη ανάμεσα στις ομάδες εφόσον τους είναι απαραίτητο προκειμένου να συλλέξουν κάποιες πληροφορίες.
5. Γίνεται επιλογή ατομικού θέματος στην κάθε ομάδα ύστερα από διαχωρισμό του υποθέματος που έχει επιλέξει η ομάδα από το συνολικό θέμα προς μάθηση.
6. Κάθε μαθητής προετοιμάζει το θέμα που επέλεξε.

7. Κάθε μαθητής παρουσιάζει το θέμα του στην ομάδα του. Γίνεται συζήτηση και συσχέτιση αυτών των θεμάτων με το συνολικό θέμα που έχει δοθεί στην τάξη.
8. Οι ομάδες προετοιμάζουν την παρουσίαση της δουλειάς τους σε ολόκληρη την τάξη.
9. Γίνεται παρουσίαση της δουλειάς των ομάδων σε όλη την τάξη, προτιμούνται παρουσιάσεις που δεν αποτελούν αναγνώριση κάποιου κειμένου αλλά χρησιμοποιούνται άλλοι τρόποι όπως μέσω παιχνιδιών, χρήσης οπτικοακουστικών μέσων κ.α.
10. Η αξιολόγηση γίνεται από τις ατομικές παρουσιάσεις στην ομάδα, από την παρουσίαση της ομάδας σε ολόκληρη την τάξη και από κάθε γραπτό ή project που έχει κατασκευαστεί από τους μαθητές ομαδικά ή ατομικά.

2.5 Πλεονεκτήματα χρήσης της συνεργατικής μάθησης

Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης σύμφωνα με τον Fisher είναι πολλά και σημαντικά. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συνεργατικής μάθησης είναι η συμβολή της στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας με τη συνεπακόλουθη ανάπτυξη των αισθημάτων αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας (συζήτηση και επίλυση ενός προβλήματος) μεταξύ των μελών της ομάδας. Συμβάλλει επίσης και στην ανάπτυξη του αισθήματος της θετικής αλληλεξάρτησης, αφού η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την επιτυχία κάθε μέλους της και αντίστροφα. Η ανάπτυξη αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων βοηθούν στη δημιουργία κοινωνικών προσώπων και όχι προσώπων κλεισμένων στον εαυτό τους και τη μοναξιά τους. Έχουμε παράλληλα καλύτερη χρήση διδακτικού χρόνου. Ελαττώνονται οι ανταγωνιστικές δομές, αφού μεταξύ των εκπαιδευομένων μειώνεται ο ανταγωνισμός και ενισχύεται η συνεργασία.

Έχουμε κάποιο είδος «ανεξαρτησίας» από τον εκπαιδευτικό, αφού οι ομάδες έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας. Ελευθερώνεται με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να διαθέσει το χρόνο του πιο εποικοδομητικά. Έχουμε ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης, αφού ο μαθητής επιδιώκει να μάθει ο ίδιος και ελέγχει αν τα υπόλοιπα μέλη μαθαίνουν. Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση, αφού τώρα πια ο μαθητής είναι ενεργό μέλος μιας ομάδας με άποψη και με προσφορά για την επίτευξη του κοινού στόχου. Όλα τα μέλη, λόγω ηθελημένης ανομοιογένειας, μπορούν να

αφομοιώσουν σκέψεις λύσεις και προτάσεις από τα υπόλοιπα μέλη κάτι που βοηθάει στη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης πιο γρήγορα. Έχει παρατηρηθεί ότι με τη χρήση της συνεργατικής μάθησης αναπτύσσεται μία θετικότερη στάση μαθητών απέναντι στο μάθημα (κίνητρο για μάθηση) αλλά και απέναντι στον δάσκαλο (Χαραλάμπους, 1996).

2.6 Μειονεκτήματα χρήσης της συνεργατικής μάθησης

Στον αντίποδα συναντάμε μία σειρά από μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης από τους Τζιούβα κ.α. (1990). Αναλυτικότερα, τα μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης δεν έχουν να κάνουν με αυτή καθαυτή τη μέθοδο, αλλά με την εφαρμογή της. Έτσι, σαν πρώτο πρόβλημα αναφέρεται το χρονοβόρο της διαδικασίας. Αυτό το πρόβλημα δημιουργείται λόγω του ότι δεν υπάρχει συστηματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης από την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, ώστε στις μεγαλύτερες τάξεις να έχουν οι ίδιοι οι μαθητές τις απαραίτητες συνεργατικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να εργάζονται αξιοποιώντας πλήρως το χρόνο τους στο διδακτικό έργο και όχι στην εκμάθηση συνεργατικών δεξιοτήτων.

Συνεπάγεται φόρτο εργασίας για τον εκπαιδευτικό που θα την εφαρμόσει, γιατί πρέπει να ετοιμάζει κάθε μέρα τους στόχους κάθε ομάδας, καθώς και τους στόχους για κάθε μέλος της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί που θα την εφαρμόσουν, χρειάζονται αρχική επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της, είτε σε υλικά και μέσα είτε σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Τέλος, δεν υπάρχει έτοιμο υλικό –βιβλία, υλικά ή άλλα μέσα που να χρησιμεύουν σαν βάση για να χτίζουν.

Κεφάλαιο 3^ο – Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Η σημασία της έννοιας μαθησιακές δυσκολίες

Μια από τις βασικότερες και πιο συχνές διαταραχές που παρουσιάζονται κατά την περίοδο που το παιδί διανύει τα χρόνια του σχολείου είναι οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται ως επί το πλείστον είναι με δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Τα πρώτα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζονται πριν το παιδί ξεκινήσει την σχολική του περίοδο. Οι μορφές με τις οποίες δύναται να εμφανιστούν είναι είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (IDEA), είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: «οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Kavale & Forness, 2000).

Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν παιδιά οποιαδήποτε ηλικίας και ευφυΐας. Δεν οφείλονται πρωτογενώς σε πρόβλημα ακοής, όρασης ή κίνησης, νοητικής καθυστέρησης, συγκινησιακής διαταραχής ή περιβαλλοντικής αποστέρησης. Δύναται όμως να εμφανιστούν μαζί σε όλα αυτά (Μήτσιου, 2008). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι η προέλευση τους δύναται να είναι:

1. από γενετικές αλλοιώσεις, βιοχημικές ανωμαλίες και προ-γεννητικές καταστάσεις (π.χ. μολυσματικές ασθένειες και ιογενείς λοιμώξεις της εγκύου,

ακτινοβολία X, διαβήτης, νεφρική ανεπάρκεια, υποθυρεοειδισμός, συγκινησιακές καταστάσεις κ. λ. π. φαρμακευτικές και τοξικές ουσίες, κάπνισμα και ναρκωτικά),

2. από περιγεννητικούς παράγοντες (από την 28η εβδομάδα της εξωμήτριας ζωής, ιδιαίτερα κατά την ώρα του τοκετού, όπως: ενδοκρινική αιμορραγία, εγκεφαλική κάκωση, ανοξία νεογνού, επιπλοκές στην γέννα, ίκτερος κ.λ.π.) και

3. από μεταγεννητικούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούνται από μικροτραυματισμούς του παιδιού στο κεφάλι, από διαφόρους όγκους και φλεγμονές στον εγκέφαλο, από την κακή διατροφή η οποία επιφέρει επιβράδυνση στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών, από ασθένειες που προκαλούν υψηλό πυρετό, από μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, επιληπτογενείς σπασμούς, επιληψίες κλπ. (Παντελιάδου, 2000).

Οι βιολογικοί, ψυχολογική και κοινωνική παράγοντες προβληματίζουν για τη συμμετοχή τους στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ δεν υπάρχει σήμερα καμία αμφιβολία ότι οι νοητικές λειτουργίες σχετίζονται στενά με τη δραστηριότητα του εγκεφάλου (Μήτσιου, 2008). Το παιδί με μια εγκεφαλική δυσλειτουργία δεν έχει να αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα, μέχρι τη στιγμή που αρχίζει το σχολείο, όπου για πρώτη φορά γίνονται φανερές οι γνωστικές του δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά πολύ συχνά αντιμετωπίζουν δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα, ξεκινώντας από τις ματαιώσεις που έχουν στο σχολείο (Παντελιάδου, 2000). Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών επίσης μπορεί να είναι και φυσικά αίτια όπως:

α) η εξελικτική ανωριμότητα,

β) φυσικές μειονεξίες, όπως οι αισθητηριακές διαταραχές μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική εξέλιξη, τις αναγνωστικές δεξιότητες και να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά. Οι χρόνιες ασθένειες καθώς και οι σοβαρότερες φυσικές μειονεξίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση.

γ) Η διαιτητική ανεπάρκεια ή οι διαταραχές του ύπνου, επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη και την προσοχή (Μήτσιου, 2008).

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Σε πολλούς, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί σύγχυση διότι και τα παιδιά με τη νοητική καθυστέρηση (NK) παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η μαθησιακή δυσκολία όμως του παιδιού με NK είναι μια γενική δυσκολία μάθησης κι όχι μια δυσκολία σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Για παράδειγμα το παιδί μπορεί να παρουσιάζει καθυστέρηση δύο χρόνια σε όλους ή σχεδόν σε όλους τους τομείς της

μάθησης κι όχι σε ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως είναι η ανάγνωση ή η γραφή στην περίπτωση του δυσλεκτικού μαθητή (Στασινός, 2009). Στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται παιδιά που εμφανίζονται συχνά τελείως φυσιολογικά ως προς το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα σε επί μέρους τομείς. Για παράδειγμα υπάρχουν μαθητές που γνωρίζουν ανάγνωση, αλλά δυσκολεύονται πολύ να καταλάβουν το νόημα του αναγνωστικού κειμένου, να ακολουθήσουν προφορικές οδηγίες ή να αντιληφθούν όλα όσα λέει ο συνομιλητής τους.

Παράλληλα κάποια άλλα αργούν να μιλήσουν ενώ δεν έχουν χαμηλή νοημοσύνη ή βαρηκοΐα, άλλα αδυνατούν να αντιληφθούν ορισμένες οπτικές παραστάσεις παρ' ότι δεν έχουν προβλήματα όρασης και τέλος άλλα που δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους, ενώ δεν έχουν νοητική υστέρηση (Παντελιάδου, 2000). Σχηματίζεται έτσι μια ανομοιογενής ομάδα με ένα κύριο χαρακτηριστικό: Ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς, δηλαδή, ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων, που σημαίνει ότι το παιδί έχει καλές ικανότητες σε ορισμένους τομείς και αδικαιολόγητα χαμηλές σε άλλους. Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πολλά χαρακτηριστικά συμπτώματα και μάλιστα σε τέτοιους συνδυασμούς ώστε να μην είναι εύκολο να σχηματίσουμε ομοιογενείς ομάδες (Στασινός, 2009). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι για τον όρο μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζεται μια σύγχυση καθώς δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τα προβλήματα ανάγνωσης ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το αναγνωστικό πρόβλημα μπορεί να συνοδεύεται από διάφορες άλλες δυσκολίες όπως είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία, στη γραφή ή στην αριθμητική, καθώς και από αναπτυξιακά προβλήματα που περιλαμβάνουν διαταραχές αντιληπτικότητας, μνήμης κινητικότητας κλπ.

Στα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται:

- Η Φυσιολογική νοημοσύνη (ή υψηλότερη του φυσιολογικού)
- Οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (άρτια όραση και ακοή)
- Η σχολική επίδοση σημαντικά κατώτερη από αυτή που δικαιολογεί: -το νοητικό τους επίπεδο, -η ηλικία τους, και – οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.

Το ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς ή ασυμφωνία στην εξέλιξη των επί μέρους ικανοτήτων (Στασινός, 2009). Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά υπάρχουν και ορισμένα άλλα τα οποία παρουσιάζονται σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η έλλειψη ικανότητας συγκέντρωσης και προσοχής και οι διαταραχές στη μνήμη. Αναλυτικότερα, το πρώτο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την πραγματική ανικανότητα του παιδιού να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011). Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός όχι επειδή έχουν νοητική καθυστέρηση, αδιαφορούν για τα μαθήματα η τεμπελιάζουν, αλλά επειδή αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για τόσο χρόνο, όσο χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη εργασία. Όσο μικρότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης και προσοχής του παιδιού, τόσο σοβαρότερο αποδεικνύεται το πρόβλημά του (Στασινός, 2009).

Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δύναται να οφείλεται:

- στη αργή επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή τους,
- στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το έργο που τους ζητεί ο εκπαιδευτικός να εκτελέσουν(έλλειψη κινήτρων),
- στην έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και
- στην παρορμητικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει πολλά από αυτά τα παιδιά(Παντελιάδου,2000).

Όσον αφορά τις διαταραχές μνήμης αποτελούν ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που επιδεινώνουν τη ικανότητα τους να ακολουθούν οδηγίες, να θυμούνται τα σχήματα των γραμμάτων ή των αριθμών κλπ. (Kirk et. al., 2011). Η μνήμη όπως γνωρίζουμε, αναφέρεται στην ανάπλαση λεκτικών ή μη λεκτικών εμπειριών ή με άλλα λόγια στην ικανότητα να αποθηκεύουμε και να ανακαλούμε αυτά που ακούμε. Τα προβλήματα μνήμης μπορεί να σχετίζονται με ένα ειδικό κανάλι (δυσκολίες οπτικής μνήμης ή ακουστικής μνήμης). Υπάρχουν επίσης προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση, καθώς και τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών. Η ικανότητα να θυμόμαστε τη σειρά των αντικειμένων, αναφέρεται στη

μνήμη ακουστικών ακολουθιών. Το παιδί για παράδειγμα δυσκολεύεται να πει το αλφάβητο, τους μήνες με τη σωστή σειρά, να αριθμήσει ζυγούς αριθμούς κλπ (Παντελιάδου, 2000). Επίσης, έχει βρεθεί πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως χαμηλή μνήμη σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν πτωχές στρατηγικές για να οργανώσουν και να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες με τρόπο που να μπορούν να τις ανασύρουν όταν τις χρειαστούν.

Τέλος, στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται:

- Διαταραχές οπτικής αντίληψης: Οι ικανότητες οπτικής αντίληψης είναι πολύ σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα οπτικής αντίληψης δυσκολεύονται να κάνουν διακρίσεις μεταξύ γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, γεωμετρικών σχημάτων και εικόνων.
- Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης: Τα μαθησιακά προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα είναι η πιο συνηθισμένη αιτία παραπομπής του παιδιού στη διαγνωστική ομάδα του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή του ΚΕΔΔΥ. Τα προβλήματα αυτά συχνά επιμένουν να εμφανίζονται στην εφηβεία, ακόμα και στην ενηλικίωση, παρά την βελτίωση που μπορεί να σημειωθεί κατά την περίοδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης του μαθητή. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν κυρίως προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2010).

3.2 Τρόποι Παρέμβασης

Βασίζονται σε μεθόδους στηριζόμενες σε σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών και ιδιαίτερα όσων εμφανίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες στη μάθηση. Από το 1919, όταν η μέθοδος Montessori άρχισε να εφαρμόζεται σε Κέντρα Προσχολικής Αγωγής, τα οποία η παιδαγωγός ονόμασε «σπίτια του παιδιού», έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών προκειμένου να εφαρμόζεται κάθε φορά ο επιθυμητός διδακτικός στόχος (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996). Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, είναι απαραίτητο να δώσουμε στο παιδί την ευκαιρία να αναπτυχθεί σύμφωνα με τους νόμους της φύσης. Η πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έτσι μπορεί να χτιστεί η γνώση με ιδιαίτερα προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες. Η μέθοδος Fernald τόνισε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

πρέπει να πιστέψουν στον εαυτό τους και να διδαχτούν με διαφορετικό τρόπο και ότι χρειάζονται την επιτυχία αλλά και την επανακινητοποίηση.

Η μέθοδος DISTAR (Direct Instruction System for Teaching arithmetic and Reading) είναι ένα άμεσο σύστημα οδηγιών για την εκμάθηση αλφαριθμητικής ανάγνωσης και επικεντρώνεται στα εξής:

- Ξεκάθαρη διατύπωση στόχων και συμπεριφορών,
- Η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται από το δάσκαλο

Η μέθοδος Reading Recovery δημιουργήθηκε από τη Clay (1993) και έχει τα εξής βασικά σημεία:

- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών,
- Διδασκαλία του γραπτού λόγου ως «όλον»,
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τις επιλογές και τις εμπειρίες των μαθητών
- Αλληλοσεβασμός μαθητή και δασκάλου.

Στο ελληνικό σχολείο σήμερα εφαρμόζεται σχεδόν αποκλειστικά η μετωπική διδασκαλία που επιδιώκει να επιταχύνει τη μάθηση μεγιστοποιώντας την αποδοτικότητα του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για το τι θα μάθουν οι μαθητές και θεωρείται ότι ο προσεκτικός σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών. Ευτυχώς όμως έχουν αρχίσει να γίνονται σημαντικά βήματα στη σχολική τάξη με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Διαθεματικά projects εφαρμόζονται χωρίς να απαιτείται υψηλό επίπεδο γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η συμμετοχή των παιδιών με ΜΔ σε τέτοια Projects τα ξενίζει αρχικά, στη συνέχεια όμως εξοικειώνονται και μπορούν να έχουν ενεργή συμμετοχή, χωρίς να χρειάζεται βέβαια να συμπληρώνουν όλα τα στοιχεία των φύλλων εργασίας. Αναλαμβάνουν έτσι πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη και συχνά γνωρίζουν την επιδοκιμασία των καθηγητών και συμμαθητών τους. Τέτοια projects μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα για αυτά τα παιδιά και να ενισχυθεί έτσι ο συντονισμός ματιού, χεριού και αυτιού.

Βασικοί στόχοι που πρέπει να τίθενται στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ είναι:

- Η σαφήνεια και η αμεσότητα του καθηγητή προς τους μαθητές του,
- Έμφαση σε λίγες και σημαντικές ιδέες κάθε φορά,
- Οργανωμένη παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος,

- Αξιολόγηση και παροχή προαπαιτούμενης γνώσης,
- Εκτενής εξάσκηση και συχνές επαναλήψεις,
- Συνεχής ανατροφοδότηση,
- Χρήση στρατηγικών μάθησης,
- Καθοδήγηση και υποστήριξη,
- Συχνή αξιολόγηση εργασίας από τον ίδιο το διδάσκοντα

3.3 Ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης

Σύμφωνα με τη Σιομπότη (2015) χρησιμοποιείται για εκμάθηση νέου υλικού, για να ενταχθούν καλύτερα στην τάξη οι μαθητές με ΜΔ, για ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης, για ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων. Καθώς η μάθηση είναι αλληλεπίδραση με άλλους χρειάζεται να δοκιμάσει κανείς στο τι μπορεί να πετύχει, όταν δουλεύει αυτόνομα και στο τι μπορεί να κάνει όταν συνεργάζεται με έμπειρα άτομα. Τα οφέλη από τη συνεργατική μάθηση είναι πολλαπλά:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- Βελτίωση κλίματος της τάξης-θετική αλληλεξάρτηση,
- Διευκόλυνση μαθητών με ΜΔ,
- Αύξηση ενεργητικής συμμετοχής της τάξης,
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων,
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης,
- Τακτική αυτοαξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας.

Οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν είναι:

- Ορισμένοι μαθητές δε συμμετέχουν,
- Μαθητές με ηγετική προσωπικότητα επιβάλλονται,
- Ορισμένοι μαθητές δε συμπεριφέρονται με εποικοδομητικό τρόπο,
- Οι μαθητές με μέτρια επίδοση ωφελούνται περισσότερο από ομοιογενείς ομάδες.

Προϋποθέσεις για να επιτύχει η συνεργατική μάθηση:

- Να δοθεί προσοχή στους διδακτικούς στόχους, καθώς και στη σύνθεση της ομάδας,
- Να αλληλεξαρτώνται τα μέλη,
- Να τηρούνται οι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς

- Να υπάρχει υπευθυνότητα, σωστή επίβλεψη και καθοδήγηση από το διδάσκοντα,
- Να υπάρχει πάντα αξιολόγηση.

Σύνθεση ομάδων

Θα πρέπει να δημιουργηθούν μικρές ομάδες 2-4 ατόμων μέσα στην τάξη. Οι ομάδες αυτές θα πρέπει να είναι ετερογενείς ως προς το φύλο, την επίδοση και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών με ΜΔ σε τέτοιες ομάδες ενισχύει την αυτενέργειά τους και τους απαλλάσσει από το αίσθημα του φόβου που πιθανόν να τους διακατέχει. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις των μαθητών κάθε φορά και η διαμόρφωση των ομάδων να γίνεται από το διδάσκοντα.

3.4 Προσαρμογή και οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Αν η διάγνωση των ΜΔ έχει γίνει έγκαιρα, τότε ο μαθητής και η οικογένειά του έχουν γνώση του προβλήματος, με αποτέλεσμα να είναι ενήμερο το σχολείο. Το σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρει η Σιομπότη (2015), θα πρέπει να προσαρμοστεί και να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να τα βοηθήσει να το αγαπήσουν. Αρχικά ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει διαδοχικές συναντήσεις με την οικογένεια, προκειμένου να ενημερωθεί λεπτομερώς για τα προβλήματα των παιδιών, τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά, καθώς και για τις ενδεχόμενες αιτίες που τα προκαλούν. Έτσι, θα μπορέσει να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη γνώμη για την κάθε προσωπικότητα που είναι μοναδική. Θα ακολουθήσουν παιδαγωγικές συνεδριάσεις με το σύλλογο των καθηγητών, προκειμένου να υπάρξει ενημέρωση, χωρίς να θίγεται βέβαια το ιατρικό απόρρητο ή το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή. Καλό θα ήταν βέβαια αν υπάρχει καθηγητής με ειδικευση στην ειδική αγωγή να αναλάβει εκείνος να σκιαγραφήσει την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Δυστυχώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι στο θέμα των μαθητών με ΜΔ, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξηγήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ευτυχώς όμως τα τελευταία χρόνια η ειδική αγωγή έχει αρχίσει να μπαίνει και στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με προγράμματα εξειδίκευσης και σεμινάρια. Το σημαντικό σε αυτές τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις είναι να γίνει κατανοητό από τους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι οι «τεμπέληδες»

μαθητές, αλλά παιδιά με ΜΔ που απαιτούν λύσεις και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Με την έναρξη των μαθημάτων τα παιδιά με ιδιαιτερότητες γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους συμμαθητές τους και δυστυχώς προσβάλλονται με απαξιωτικές εκφράσεις από ορισμένους. Δεν είναι σπατάλη χρόνου λοιπόν να γίνει μία εκτενής συζήτηση στην τάξη με τους υπευθύνους των τμημάτων σχετικά με τη συμπεριφορά που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές είτε στο διάλειμμα είτε στο μάθημα χωρίς να προσωποποιείται το θέμα σε καμιά περίπτωση. Ένας αποδοτικός τρόπος είναι να διηγηθούμε στα παιδιά μια ιστορία και να τα βάλουμε να μιλήσουν τα ίδια για τα αισθήματα και τη στάση τους απέναντι στον ήρωά μας που θα έχει ιδιαιτερότητες. Ένας άλλος τρόπος είναι να υπογραφεί μέσα στην τάξη ένα είδος συμβολαίου από τον καθηγητή και τους μαθητές με συγκεκριμένους όρους και συνέπειες για την παραβίασή τους. Δεν είναι καθόλου άσκοπο επίσης ο καθηγητής να τονίζει με κάθε αφορμή ότι ο σεβασμός στα άτομα με ιδιαιτερότητες είναι ένδειξη πολιτισμού.

3.5 Χρήση τεχνικών και υλικών στη συνεργατική μάθηση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Στο σημερινό σχολείο υπάρχουν πολλά μέσα που βοηθούν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Τάφα, 1997):

- Η προβολή μιας βιντεοταινίας ή ταινίας DVD σχετικής με το περιεχόμενο του μαθήματος για 10-15' της ώρας ελκύει την προσοχή των μαθητών, καθώς οι εικόνες εναλλάσσονται γοργά και συνοδεύονται από ήχο. Αν στο σχολείο υπάρχει Σχολική Βιβλιοθήκη τα πράγματα γίνονται πιο εύκολα, καθώς ο χώρος γίνεται πιο οικείος και είναι περιορισμένος και ελεγχόμενος. Εξάλλου ο καθηγητής μπορεί να διακόψει την προβολή για να εκφραστούν απορίες ή να επαναλάβει κάποια σκηνή, αν οι μαθητές το ζητήσουν
- Στο μαγνητόφωνο οι μαθητές μπορούν να ακούσουν έναν ποιητή να απαγγέλλει ποιήματά του, ένα ποίημα που έχει μελοποιηθεί και να σιγοτραγουδούν και αυτοί. Η εμπειρία έχει δείξει ότι τα παιδιά με ΜΔ δυσκολεύονται να βρουν το ρυθμό ακόμη και από απλές μελωδίες, οπότε είναι χρήσιμο να εξασκηθούν με τον τρόπο αυτό

- Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές με ΜΔ μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου μόνο με το πάτημα της κουμπιού και την ίδια στιγμή να γίνεται η αξιολόγηση και η αυτοδιόρθωση. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου που τα περισσότερα προγράμματα που κυκλοφορούν για σχολική χρήση επιβραβεύουν της χρήστες με χειροκρότημα ή με επιφωνήματα επιδοκιμασίας. Τα παιδιά έτσι δε διστάζουν να απαντήσουν ούτε ντρέπονται, αν η απάντησή της είναι λανθασμένη

- Χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών, της κυβόλεξο ή κάρτες μνήμης. Με τα παιχνίδια αυτά εξασκείται η μνήμη, η αντίληψη, η ορθογραφία, καθώς οι λέξεις «φωτογραφίζονται», ενισχύεται η συνεργασία μέσα στην ομάδα, η πειθαρχία της κανόνες του παιχνιδιού, η αυτοπεποίθηση και η ενεργός συμμετοχή

- Υλικά, όπως η πλαστελίνη και ο πηλός, βοηθούν τα παιδιά να πλάσουν ακόμη και τα γράμματα της αλφαβήτου, πριν τα αποτυπώσουν στο χαρτί ή να δώσουν μορφή σε ότι θέλουν

- Οι τέμπρες, οι δακτυλομπογιές και τα ακρυλικά χρώματα ενισχύουν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών με ΜΔ. Είναι ίσως ευκολότερο να ζωγραφίσουν τη σχεδία του Οδυσσέα, παρά να την περιγράψουν με λέξεις

- Στο μάθημα της γλώσσας χρήσιμες είναι οι κάρτες με λέξεις ή οικογένειες λέξεων και μπορεί ο καθηγητής να ζητήσει από της μαθητές να συνδυάσουν τις λέξεις μεταξύ της, να δημιουργήσουν προτάσεις ή να βρουν συνώνυμα και αντώνυμα

- Στο μάθημα της ιστορίας οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονται αρκετά, γιατί δεν μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη της με λεπτομέρειες ένα περιστατικό και συχνά μπερδεύουν την αλληλουχία των γεγονότων. Γι' αυτό ο καθηγητής θα πρέπει να χρησιμοποιεί σε κάθε ενότητα της εικόνες που θα βοηθήσουν το παιδί να ταυτίσει την εικόνα με το γεγονός.

Με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών, υπάρχουν σχολεία όπου διδάσκονται προαιρετικά μαθήματα μετά τη λήξη του ωραρίου, όπως κεραμική, φωτογραφία, χορός, ζωγραφική και θέατρο. Είναι μια θαυμάσια ευκαιρία να πάρουν μέρος στα τμήματα αυτά μαθητές με ΜΔ, διότι έτσι θα προβάλουν κρυμμένες δεξιότητες, θα κερδίσουν τον έπαινο και το θαυμασμό και θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

3.6 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και μοντέλα ένταξης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο μέσω συνεργατικής μάθησης

Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής και ως κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Το παιδί δέχεται καθοριστικές επιδράσεις από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς, με δεδομένη την τάση για εξάρτηση και από τους δύο κατά την παιδική ηλικία. Η πολύπλευρη ανάπτυξή του και το καλώς εννοούμενο συμφέρον του παιδιού, απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες και μοντέλα για τη σχέση σχολείου-οικογένειας.

(http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

Σταδιακό μοντέλο

Ιστορικά, το σταδιακό μοντέλο είναι, ίσως, το πρώτο που οριοθέτησε τη σχέση σχολείου με το σπίτι του παιδιού. Ήταν μάλιστα εκείνο που χρησιμοποίησε ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στο χρόνο. Η ευθύνη, δηλαδή, για την ανάπτυξη του παιδιού αναλαμβάνεται με την εξής σειρά: πρώτα η οικογένεια, ύστερα από το σχολείο και τέλος από το ίδιο το άτομο, το οποίο στο μεταξύ έχει ενηλικιωθεί. Το βασικό του μειονέκτημα είναι ότι δεν προνοεί ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά υποθέτει την παράδοση της κυρίας ευθύνης από την πρώτη στο δεύτερο όταν το παιδί πάει σχολείο (Γεωργίου, 2000).

Οργανισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διάφοροι οργανισμοί ή οργανωμένες ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε για αρκετές δεκαετίες στη διοίκηση και τις δημόσιες υπηρεσίες και επηρέασε βέβαια και το σχολείο. Ωστόσο η εφαρμογή του στη ρύθμιση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας δημιουργεί προβλήματα. Το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι η δημιουργία μιας στάσης, η οποία χαρακτηρίζεται από την διστακτικότητα γονιών και εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Και οι δύο αποφεύγουν να «επεμβαίνουν», οι μεν στο σχολείο και οι δε στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς και γονείς ζητούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών μόνο όταν το παιδί έχει δυσκολίες στο σπίτι (Γιώτσα, 2006).

Οικοσυστημικό μοντέλο

Το οικοσυστημικό μοντέλο βλέπει την οικογένεια και το σχολείο ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και που η αλληλεπίδρασή τους δεν εμποδίζεται αλλά θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη. Σύστημα είναι οτιδήποτε λειτουργεί ως ολότητα μέσω της αλληλεξάρτησης των μερών του. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία το επηρεάζουν, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Τα μικροσυστήματα, όπως είναι φυσικό, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Το σχολείο, η οικογένεια και η ομάδα των συνομηλίκων ανήκουν στα μικροσυστήματα και ως εκ τούτου ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού.

Οι οικογένειες και τα σχολεία αποτελούν ανοιχτά, ζωντανά συστήματα σε συνεχή εξάρτηση. Στα κοινά στοιχεία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο περιλαμβάνονται:

- η ιεραρχική οργάνωση
- οι κανόνες
- η κουλτούρα και
- τα συστήματα πεποιθήσεων

(http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

3.6.1 Δυσκολίες συνεργασίας

Έχουν προταθεί μια σειρά από παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τον βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους. Οι σημαντικότεροι είναι οι εξής:

- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων
- Μερικοί γονείς δεν πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής εμπλοκής
- Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής συμμετοχής
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή ικανότητα
- Συγκρούσεις για το πρόγραμμα μεταξύ σπιτιού-σχολείου
- Έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και διοικητικής υποστήριξης

<http://2lyk->

aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf

3.6.2 Οφέλη συνεργασίας

Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι υψίστης σημασίας και προσφέρει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων. Κατά κύριο λόγο ο μαθητής δέχεται τις περισσότερες επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα (Μπρούζος, 2001):

- Η μαθητική επίδοση βελτιώνεται
- Η συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο γίνεται καλύτερη
- Η άποψη που έχει ο μαθητής για το σχολείο μεταβάλλεται ανάλογα με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο
- Αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση
- Καλλιεργούνται και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές του σχέσεις
- Αναπτύσσονται καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στο γονιό και το μαθητή
- Αναπτύσσονται καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των γονιών από την συνεργασία τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα (Παπαδιώτη, 2000):

- Βελτιώνεται η επικοινωνία με τα παιδιά τους
- Έχουν τη δυνατότητα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τα παιδιά τους
- Μαθαίνουν τον χαρακτήρα τους και την προσωπικότητά τους καλύτερα
- Αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι αδυναμίες τους και οι δεξιότητές τους
- Έχουν τη δυνατότητα εκμάθησης τεχνικών σε περιπτώσεις όπου αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα
- Προωθούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην προσπάθεια που κάνουν στο χώρο του σχολείου

Η συγκεκριμένη συνεργασία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Κεφάλαιο 4^ο – Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1 Η σημασία της συνεργατικής τεχνολογίας

Ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology - AECT) που εδρεύει στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ορίζει την εκπαιδευτική τεχνολογία ως μια συστηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει υλικά, θεωρίες, ανθρώπινο δυναμικό και γνώση για τη λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων και βελτίωση της μάθησης. Το 1994 ο AECT αναθεώρησε τον ορισμό της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τον επαναδιατύπωσε ως εξής: «Διδακτική τεχνολογία είναι η θεωρία και η εφαρμογή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης, και αξιολόγησης των διαδικασιών και υλικών που αποσκοπούν στην μάθηση» (Seels, Berry, Fullerton & Horn, 1996, pp.360). Άρα, λοιπόν, ο όρος εκπαιδευτική τεχνολογία δεν αναφέρεται μόνο στα υλικά και μέσα (π.χ. τηλεόραση, ηλεκτρονικό υπολογιστή) αλλά σε μια συστηματική προσέγγιση, που έχει ως σκοπό την βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης. Επιπλέον, αυτός ο ορισμός υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν είναι κάτι καινούργιο, καθώς η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της μάθησης ανάγεται στην αρχαιότητα.

Οι τεχνολογίες της συνεργασίας διαθέτουν χαρακτηριστικά, τα οποία αποτυπώνουν τη διαδικασία της συνεργασίας καταγράφοντας (Suthers, Girardeau, Handhausen, 2003):

- τις λεκτικές ανταλλαγές και σε ορισμένες περιπτώσεις σε άλλες εκφράσεις επικοινωνίας, π.χ. η υπόδειξη
- τις ενέργειες που γίνονται από τα άτομα πάνω στο διαμοιραζόμενο χώρο και στα αντικείμενα αυτού του χώρου,
- τη συσχέτιση του τελικού προϊόντος της συνεργασίας με τη συμβολή του ατόμου: ποιοτική και ποσοτική και σε διάφορες αναπαραστάσεις αυτής της συσχέτισης,
- την αναπαραγωγή της συνεργατικής διαδικασίας και της διαδικασίας παραγωγής του τελικού αποτελέσματος.

Τα χαρακτηριστικά αυτά σημαίνουν πρακτικά ότι μπορεί να αποτυπωθεί το είδος της συμβολής του κάθε ατόμου, σε ποια σημεία ακριβώς έχει συμβάλει, με τι είδους

σχόλια και ποιον τρόπο, ποιους ρόλους ανέλαβε, ποια είναι η διαδοχή των ενεργειών κάθε ατόμου, ποιες αλλαγές σημειώνονται στην αλληλεπίδραση των ατόμων, πως αυτές οι αλλαγές σχετίζονται με το έργο για το οποίο γίνεται η συνεργασία. Όλα αυτά τα στοιχεία φαίνεται ότι υπογραμμίζουν όχι μόνο τη συνεργατική δράση του ατόμου, αλλά αποτελούν και τη βάση για την αξιολόγηση αυτής της δράσης

Ποια είναι όμως η αξία της ανάδειξης και καταγραφής πτυχών της συνεργατικής δράσης, οι οποίες χωρίς τη συνεργατική τεχνολογία δεν είναι εύκολο να καταγραφούν; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα έχει δύο διαστάσεις. Η νέα διάσταση αφορά στην υποστήριξη του αναστοχασμού πάνω συνεργατική δράση, και η άλλη αφορά στην υποστήριξη της παρέμβασης για τη βελτίωση της συνεργασίας. Σε σχέση με το θέμα του αναστοχασμού, αν λάβουμε υπόψη ότι η αναπαράσταση μιας έννοιας ή ενός φαινομένου διαμορφώνει τον τρόπο που σκέφτεται το άτομο για το φαινόμενο, τότε είναι δυνατόν να υποθέσουμε ότι η αναπαράσταση της συνεργατικής διαδικασίας είναι πιθανό να διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέφτεται για το πως συνεργάζεται. Έτσι, το επιχείρημα που προβάλλουμε εδώ είναι ότι η τεχνολογία παρέχει μία, όσο γίνεται, συνολική εικόνα της συνεργατικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι η τεχνολογία είναι δυνατό να προσφέρει στα συνεργαζόμενα μέρη τα δεδομένα για να σκεφτούν πάνω στον τρόπο που συνεργάζονται, και να αποφασίσουν αλλαγές, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 2008).

Αντίστοιχη είναι η συμβολή της συνεργατικής τεχνολογίας και στο θέμα της υποστήριξης της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η τεχνολογία αναπαριστά με τη μορφή ανατροφοδότησης το αποτέλεσμα της συνεργατικής δράσης. Από εδώ και πέρα διακρίνουμε δύο τάσεις. Η μία είναι εκείνη που αφήνει, τόσο την παρέμβαση όσο και τον αναστοχασμό για τη συνεργασία στο άτομο. Η άλλη προσέγγιση είναι εκείνη, η οποία επιχειρεί να ενσωματώσει στην ίδια την τεχνολογία στοιχεία, τα οποία θα προκαλέσουν αναστοχασμό στα συνεργαζόμενα μέρη, μέσα από μηχανιστικές παρεμβάσεις (Ulcsak, 2003, pp 209-218).

Στην πρώτη περίπτωση, όπου η πρωτοβουλία και ο έλεγχος για αναστοχασμό και παρέμβαση στη συνεργασία αφήνεται στο άτομο, η βασική συμβολή της τεχνολογίας έγκειται στην καταγραφή και αναπαράσταση της συνεργατικής διαδικασίας. Τα στοιχεία αυτά, αξιοποιημένα κατάλληλα, μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στα συνεργαζόμενα μέρη να επισημάνουν μέσα από την επισκόπηση της αλληλεπίδρασης

τους, τη συμβολή τους, αλλά και το ρόλο τους σε σχέση με την εξέλιξη της δραστηριότητας και το τελικό προϊόν. Σε αυτό το πλαίσιο είναι δυνατό να επισημανθούν προβλήματα στη συνεργασία, συνέπειες αυτών των προβλημάτων και δυνατότητες παρέμβασης. Στην περίπτωση που η τεχνολογία έχει τον έλεγχο για τον αναστοχασμό στη συνεργατική διαδικασία, η παρέμβαση αποφασίζεται συνήθως με ποσοτικά στοιχεία, καταγραφή εναλλαγών στη συμβολή (π.χ. να μην μιλάει ή να μην κάνει πράγματα μόνο ένας), ανταλλαγή σχολίων, κλπ. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να μελετάται λεπτομερώς το περιεχόμενο της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται, καθώς το να λαμβάνει χώρα ανταλλαγή σχολίων μεταξύ των συνεργαζόμενων μελών από μόνο του, δε συνιστά επαρκή ένδειξη για να υποστηρίξουμε ότι τα συνεργαζόμενα μέλη ακούν τους συνεργάτες τους, ανταλλάσσουν απόψεις και καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις.

Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο, όπου δηλαδή η τεχνολογία ελέγχει και κατευθύνει τον αναστοχασμό, περιορίζεται η αυτονομία και η αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων, στοιχεία που όμως είναι αναπόσπαστα τμήματα της συνεργατικής διαδικασίας. Έτσι, η διαπίστωση ότι χρειάζεται κανείς να αξιολογήσει τον τρόπο που συνεργάζεται με το διπλανό του, να λάβει υπόψη τον συνεργάτη του, να εξετάσει πώς ο ίδιος και πώς οι συνεργάτες του συμβάλλουν στην κοινή δραστηριότητα, είναι κάτι που αφήνεται στο σύστημα και όχι στα άτομα που συνεργάζονται. Καταλήγοντας, θεωρείται ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής τεχνολογίας είναι η δυνατότητα που παρέχει για καταγραφή και αναπαράσταση της συνεργατικής διαδικασίας. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ανα-διαμόρφωση της συνεργασίας, καθώς υποστηρίζει διαδικασίες αναστοχασμού και παρέμβασης τόσο σε επιμέρους σημεία όσο και στο σύνολο της συνεργατικής δράσης, αντικατοπτρίζοντας τις αλλαγές που προκύπτουν μετά από την παρέμβαση. Η αξιοποίηση αυτής της ουδέτερης ανατροφοδότησης εξαρτάται από το πλαίσιο ένταξής της.

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο θεωρούμε ότι η τεχνολογία δεν ενισχύει απλώς, αλλά είναι δυνατόν να αναδιαμορφώσει και να μετασχηματίσει τη συνεργατική μάθηση, αφορά στη δυνατότητα που η συνεργατική τεχνολογία δίνει για συνάντηση σκέψεων, έτσι ώστε η συζήτηση, η διαπραγμάτευση και η σύνθεση ή αναδόμηση εννοιών να τίθενται σε εντελώς νέα βάση. Οι τεχνολογίες υποστήριξης της συνεργασίας και της επικοινωνίας δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο που απλώς συμβαίνει μέσα στο κεφάλι του κάθε ατόμου. Αντίθετα,

θεωρείται ότι η μάθηση διαμορφώνεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και αφορά στην αλληλεπίδραση του ατόμου που μαθαίνει με άλλα άτομα, με συμβολικά εργαλεία και μέσα, αλλά και με το περιβάλλον (Αβούρης κ.α., 2008). Αυτή η προσέγγιση της μάθησης έχει ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν συσχετιστεί με την επισήμανση ότι τα στοιχεία νοημοσύνης απαντούν πρώτα σε κοινωνικά πλαίσια και ύστερα εσωτερικεύονται από τα άτομα (diSessa, 1995, pp 15-29). Φαίνεται λοιπόν ότι το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα της μάθησης, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η μάθηση έχει περιγραφεί ως διαδικασία συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής. Σε αυτή την περίπτωση, η μάθηση γίνεται ζήτημα επικοινωνίας στη γλώσσα της κοινότητας, και αντικείμενο δράσης ανάλογα με τις νόρμες της κοινότητας.

Η δικτυακή τεχνολογία που υποστηρίζει τη συνεργασία, ξεπερνώντας τους περιορισμούς του χρόνου και του χώρου, δίνει τη δυνατότητα συνάντησης σκέψεων, ιδεών και απόψεων που μπορεί να πηγάζουν από διαφορετικές κοινότητες, να βασίζονται σε διαφορετικές εμπειρίες, να ασκούν διαφορετικές πρακτικές και να προέρχονται από διαφορετικές διαδικασίες δόμησης νοημάτων. Μελέτες σχετικές με τη μαθησιακή διαδικασία έχουν δείξει ότι οι διαφορετικές απόψεις και οπτικές γωνίες που αναδύονται σε συζητήσεις, καθώς επίσης και η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς διαφορετικούς τρόπους σκέψης, έκφρασης και αξιολόγησης είναι στοιχεία που προωθούν τη μάθηση. Με βάση τα παραπάνω, η δικτυακή τεχνολογία διευρύνει τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας πέρα από τους φυσικούς περιορισμούς του τόπου και του χρόνου, δημιουργώντας νέα μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε αυτά τα πλαίσια, η ποικιλία των ιδεών που ανταλλάσσονται, οι τρόποι διαπραγμάτευσής τους και η αναδόμησή τους φαίνεται να τίθεται σε νέα βάση. Η διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου είναι τόσο μεγάλη, ώστε καταλήγει να διαφέρει ποιοτικά πια από κοινωνικά πλαίσια που περιορίζονται από το χώρο και το χρόνο (Αβούρης κ.α., 2008).

4.2Συνεργατική μάθηση και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Όλοι αναγνωρίζουν ότι από όλα τα τεχνολογικά επιτεύγματα αυτό που ξεχώρισε και άνοιξε νέους ορίζοντες για έναν καλύτερο κόσμο είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Ξεκινώντας σαν ένα εργαλείο που προοριζόταν για επιστημονική έρευνα εξελίχθηκε σε ένα πολυεργαλείο γενικής χρήσεως. Λόγω αυτής της

γενικότητάς του έχει εισβάλλει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. «Ο τομέας πληροφορικής παρουσιάζει ραγδαία αύξηση και υπολογίζεται ότι στο τέλος του αιώνα το 60% των εργασιών θα απαιτούν δεξιότητες χειρισμού πληροφορικής τεχνολογίας» (Johnson et. al., 1990). Όσο περνά ο καιρός τόσο περισσότερο αναγνωρίζεται ότι οι πολίτες του αύριο θα πρέπει να αποκτήσουν στοιχειώδη μόρφωση πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στην τεχνολογική πολυπλοκότητα ή στη χειρότερη περίπτωση πρέπει να έχουν ιδέα για το πόσο ζωτικός είναι ο ρόλος του στον μοντέρνο κόσμο. Η εκπαίδευση σαν κομμάτι στενά συνδεδεμένο με την κοινωνία δεν θα μπορούσε να μην εισάγει τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στους κόλπους της. Γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αγνοήσει αυτές τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις γιατί κινδυνεύει να αποκοπεί από την κοινωνία (Τζιούβας κ.α., 1990). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση με τρεις κυρίως τρόπους: α) ως ξεχωριστό μάθημα, β) σαν ένα δυνατό βοήθημα διδασκαλίας, γ) για τα διοικητικά του σχολείου και της τάξης.

Ένας άλλος υποσχόμενος νεοαναπτυχθείς τομέας στο χώρο της πληροφορικής είναι αυτός των δικτύων, έχοντας ως καλύτερο αντιπρόσωπο το ίντερνετ. Αυτή η εξέλιξη δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να πλοηγηθούν σε ένα τεράστιο χώρο πληροφοριών, να ανταλλάξουν ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mail), αλλά και να πάρουν μέρος σε online συζητήσεις. Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, σε αποτελεσματικά οργανωμένα σχολεία, έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αυξάνει την επιθυμία των μαθητών για μάθηση και δημιουργεί θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση. Μελετώντας και αναλύοντας τη συνεργατική μάθηση αντιλαμβάνεται κανείς πόσο πολύ ταιριάζει σε αυτήν η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι πολλές δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, και ειδικά η δυνατότητά του να συγκεντρώνει, να επεξεργάζεται, να ταξινομεί, να παρουσιάζει και να διακινεί πληροφορίες, τον καθιστούν μοναδικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Τα θετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή επιβεβαιώθηκαν και από πολλές έρευνες.

Οι Johnson R., Johnson D. και Stanne (1995) μετά από έρευνες πάνω στη συνεργατική μάθηση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η υποβοηθούμενη από ηλεκτρονικό υπολογιστή συνεργατική μάθηση προάγει υψηλότερη ποσότητα και ποιότητα καθημερινής επίτευξης, μεγαλύτερη ικανότητα τεκμηριωμένης μάθησης καθώς και καλύτερη ικανότητα να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων
- Οι συζητήσεις ήταν περισσότερο επί του θέματος
- Οι συνεργατικές ομάδες παρουσιάστηκαν πιο γρήγορες και ακριβείς από τις αυτονομιστικές και ανταγωνιστικές ομάδες
- Οι μαθητές χρειάζονταν λιγότερη βοήθεια από το δάσκαλο

4.3Συνεργατική μάθηση μέσω κινητών συσκευών

Η μάθηση μέσω κινητών συσκευών (ΜΚΣ) μπορεί να οριστεί απλά πως κάθε μορφή μάθησης που αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρουν οι κινητές (mobile) και ασύρματες (wireless) τεχνολογίες και συσκευές, όπως Wi-Fi, Bluetooth, multi-hop wireless LAN, GPS, GSM, GPRS, 3G και δορυφορικά συστήματα, κινητά τηλέφωνα, PDAs, φορητοί υπολογιστές κλπ. Θα μπορούσε δηλαδή η ΜΚΣ να διαφοροποιηθεί μόνο από την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών και συσκευών. Αν δούμε όμως τη μάθηση από την πλευρά του χρήστη-εκπαιδευόμενου, η σημαντική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η μάθηση μπορεί να λαμβάνει χώρα οπουδήποτε: για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να διαβάζουν τα μαθήματά τους στο σχολικό λεωφορείο, οι γιατροί να αποκτήσουν νέες γνώσεις στις συζητήσεις στους διαδρόμους του νοσοκομείου, κλπ. Γενικά, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μάθησης καθώς οι άνθρωποι κινούνται (Ο' Malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples, Lefrere, 2003). Οι κινητές συσκευές διαθέτουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που τις καθιστούν ελκυστικές για την εκπαίδευση, όπως (Savill-Smith & Kent, 2003):

- είναι φθηνές, σε σχέση με τους υπολογιστές και μπορούν να μεταφερθούν εύκολα
- προσφέρουν τη δυνατότητα για ubiquitous (πανταχού παρόν) computing
- προσφέρουν πρόσβαση σε πληροφορίες και προωθούν την ανάπτυξη του ψηφιακού αλφαριθμητισμού (information literacy)
- προσφέρουν δυνατότητες για ανεξάρτητη μάθηση (independent learning)

- διευκολύνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Επίσης, οι κινητές συσκευές προσφέρουν μια σειρά από πλεονεκτήματα λόγω της φύσης τους, όπως (Klopfer, Squire & Jenkins, 2002, pp. 95-98):

- κοινωνική διαδραστικότητα (social interactivity): η ανταλλαγή δεδομένων και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους μπορεί να συμβεί πρόσωπο με πρόσωπο
- ευαισθησία στο γενικότερο πλαίσιο της μάθησης (context sensitivity): οι κινητές συσκευές μπορούν και να συγκεντρώσουν αλλά και να απαντήσουν σε πραγματικά ή προσομοιωμένα δεδομένα που είναι μοναδικά για την παρούσα θέση, περιβάλλον και χρόνο
- συνδεσιμότητα (connectivity): είναι δυνατή η δημιουργία ενός τοπικού δικτύου με τη σύνδεση κινητών συσκευών σε συσκευές συλλογής δεδομένων, σε άλλες συσκευές, ή σε ένα κοινό δίκτυο
- ατομικότητα (individuality): η βοήθεια που παρέχεται για περίπλοκες δραστηριότητες μπορεί να προσαρμόζεται στον εκάστοτε μαθητευόμενο

Φυσικά η αξιοποίηση των κινητών συσκευών στη μάθηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως (Gay, Rieger, Bennington, 2002):

- επικοινωνία
- βαθμολόγηση
- δικτυακές βάσεις δεδομένων
- διαδραστικές εφαρμογές
- εκπαίδευση just-in-time
- συλλογή/σύνθεση/διαμοιρασμός δεδομένων
- κινητές βιβλιοθήκες
- συζήτηση (real-time chat)
- σημειώσεις
- ασύρματη επικοινωνία

Η σημασία των κινητών συσκευών για τη μάθηση έχει καταδειχθεί και από μια σειρά μελετών, που διερεύνησαν τη γνώμη των ίδιων των χρηστών. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι κινητές συσκευές παρουσιάζουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα, αναφορικά με τη χρησιμοποίησή τους στη διαδικασία της μάθησης (Savill-Smith & Kent, 2003):

- ερέθισμα, κίνητρο

- ευκολία χρήσης
- ευκολία και βελτίωση γραπτών εργασιών
- καλύτερη γνώση για τους υπολογιστές
- διαθεσιμότητα
- εύρος
- διασκέδαση
- ευελιξία
- κατοχή
- ανεξάρτητη εργασία
- καλύτερη πρόσβαση
- ενδιαφέρον

Από την άλλη πλευρά, η χρησιμοποίηση κινητών συσκευών μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από προβλήματα, όπως (Savill-Smith & Kent, 2003):

- κόστος: ειδικά λόγω της ραγδαίας εξέλιξης, που απαξιώνει γρήγορα την αντίστοιχη τεχνολογία
- ευαισθησία: ειδικά για σχολικά περιβάλλοντα
- τεχνικά προβλήματα: μπαταρίες, σύνδεση, συμβατό λογισμικό
- έλλειψη εκπαιδευτικού λογισμικού

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ευρέως διαδεδομένες και αποδεκτές χρήσεις των κινητών υπολογιστικών συσκευών- δηλαδή φαίνεται να λείπουν εφαρμογές που να είναι τόσο ελκυστικές για τους χρήστες, ώστε να αυξήσουν τη χρήση των συσκευών αυτών. Οι περισσότερες εφαρμογές βρίσκονται προς το παρόν σε ερευνητικό στάδιο, ειδικά σε ότι αφορά τη συνεργατική μάθηση.

4.4 Το διαδίκτυο στο σχολείο

Τα δίκτυα υπολογιστών, και ειδικότερα το διαδίκτυο, είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην καλύτερη συστηματοποίηση της σχολικής ζωής, στην αρτιότερη οργάνωση της διδασκαλίας, στην επικοινωνία διαφορετικών σχολικών ομάδων και στην προώθηση συλλογικών καθώς και συνεργατικών καταστάσεων μάθησης εντός και εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, δεν αποκλείεται (αποτελεί μάλιστα παιδαγωγικό στόχο) η ανάπτυξη νέων γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναζήτηση στοιχείων και δεδομένων μέσα σε ένα ευρύ φάσμα από βάσεις δεδομένων (μέσω μηχανών αναζήτησης), καταλόγους πληροφοριών (μέσω θεματικών πυλών) καθώς και

με την πλοήγηση μέσα σε ένα αφηρημένο και ιδιαίτερα πολύπλοκο σύστημα όπως το διαδίκτυο. Το διαδίκτυο διευρύνει τη σχολική κοινότητα επιτρέποντας την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο (μέσω γραπτής συνομιλίας ή τηλεδιάσκεψης) ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου ή ανάμεσα σε τάξεις σχολείων που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές ή ακόμα και χώρες, καταργώντας με αυτόν τον τρόπο τις αποστάσεις και την αναμονή που χαρακτηρίζει τους άλλους συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας. Ανανεώνει, επίσης, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στα άτομα, είτε ανάμεσα σε άτομα και ομάδες στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης, μέσω συστημάτων ασύγχρονης συνεργασίας που υποστηρίζονται από το διαδίκτυο (Αβούρης κ.α., 2008).

Επιπλέον, επιτρέπει την πιο συστηματική διαχείριση των διαθέσιμων πληροφοριακών πηγών (πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, σε ψηφιακές βιβλιοθήκες), τον πολλαπλασιασμό και την προσαρμογή των χρήσεων και της διαθεσιμότητας τους, ενώ, παράλληλα, ευνοεί τις ατομικές δραστηριότητες και χρήσεις. Μπορούμε να διακρίνουμε μία σειρά από άξονες γύρω από τους οποίους είναι δυνατό να αξιοποιηθούν τα δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- Η σχολική αλληλογραφία μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας (που μπορεί να γίνει είτε ανάμεσα σε μαθητές, είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε ανάμεσα σε τάξεις μαθητών).
- Η γρήγορη και εξ αποστάσεως πρόσβαση σε στοιχεία, πληροφορίες και δεδομένα (μηχανές αναζήτησης, on line εγκυκλοπαίδειες, ψηφιακές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικές πύλες, δικτυακοί τόποι με εκπαιδευτικό ή πολιτιστικό περιεχόμενο, ιστοσελίδες σχολείων και μαθητών, κλπ.).
- Οι βιβλιοθήκες εκπαιδευτικού καθώς και άλλων κατηγοριών λογισμικού.
- Η ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (open distance education), που είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε απομακρυσμένες ή δύσκολα προσβάσιμες περιοχές.
- Η διαρκής κατάρτιση (training) και η διά βίου μάθηση (life long learning).
- Τα σχολικά δίκτυα (οι συμπράξεις δηλαδή σχολείων που επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους σε σταθερή βάση γύρω από συγκεκριμένα θέματα) και η συνεργατική μάθηση (collaborative learning).

4.5 Συστήματα υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης

Η πιο σημαντική ίσως εξέλιξη των τελευταίων χρόνων συνιστά η ολοένα αυξανόμενη εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Η πρόσφατη χρήση των προαναφερθέντων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της αλλαγής προοπτικής σχετικά με τη θέση και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Στο πλαίσιο αυτό, διαφαίνεται η σημαντική επιρροή που είχαν και έχουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες στην αλλαγή προσανατολισμών για τη θέση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλλαγή των προσανατολισμών αυτών όμως δεν θα μπορούσε να είχε λάβει χώρα, εάν δεν έχει συντελέσει η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος στις τηλεπικοινωνίες και στα δίκτυα υπολογιστών.

Η συνεργατική μάθηση ως διδακτική μεθοδολογία που προϋπήρχε των υπολογιστών, και βασίζεται σε ιδέες παιδαγωγών όπως ο Dewey, ή ψυχολόγων όπως ο Bruner και ο Vygotsky, έχει όμως γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, λόγω της αυξανόμενης επιρροής που ασκούν σήμερα οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και ο κοινωνικός εποικοδομισμός στη διδακτική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Η υποστηριζόμενη από υπολογιστές συνεργατική μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning) αποκτά ωστόσο νέες μορφές με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών περιβαλλόντων, στόχος των οποίων είναι η διαμεσολάβηση της επικοινωνίας και υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω υπολογιστών (Anouris, Dimitracopoulou, Komis, 2003). Οι συνεργατικές διαδικασίες πλέον καθίστανται εφικτές μέσω δικτυακών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης που αφορούν την κατανεμημένη και από απόσταση μάθηση (Anderson & Jackson, 2000).

4.5.1 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) ως μεθοδολογία και ως εκπαιδευτική πρακτική, υπάρχει περισσότερο από έναν αιώνα, και στόχος της είναι η εξ αποστάσεως μάθηση με χρήση τεχνικών εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η εκπαίδευση αυτή, απόρροια της βιομηχανικής επανάστασης και της εξέλιξης της τεχνολογίας, των μεταφορών και των τηλεπικοινωνιών, ξεκίνησε από τα πανεπιστήμια της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, τα οποία προσέφεραν προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση ήδη από το 1890. Η πιο αναγνωρισμένη προσπάθεια στην Ευρώπη υπήρξε η ίδρυση του «Ανοικτού Πανεπιστημίου» (Open

University) στην Αγγλία το 1970. Ανοικτά Πανεπιστήμια έχουν ιδρυθεί σε όλο τον κόσμο, και εδώ και μερικά χρόνια και στην Ελλάδα (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εκπαίδευση από απόσταση, συνήθως στο σπίτι ή σε κάποια τοποθεσία εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος που την προσφέρει. Παράλληλα, η εκπαίδευση αυτή συνήθως στοχεύει σε διαφορετικό κοινό από την παραδοσιακή εκπαίδευσή: τους ενήλικους. Η διαπροσωπική επικοινωνία της συμβατικής εκπαίδευσης υποκαθίσταται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από μορφές επικοινωνίας με χρήση τεχνολογιών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει ριζικά, χάρη στη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας των υπολογιστών και των τηλεπικοινωνιών. Εκτός του παραδοσιακού εντύπου εκπαιδευτικού υλικού, χρησιμοποιεί πλέον όλο και περισσότερο τις τεχνικές της «ηλεκτρονικής» εκπαίδευσης, που βασίζεται στα πολυμέσα και στο διαδίκτυο.

Οι σύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνιστούν ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα παροχής εκπαίδευσης με χρήση προηγμένων δικτυακών υπηρεσιών επιτρέποντας στους οργανισμούς πρακτικά να προσφέρουν εκπαίδευση σε χρήστες που βρίσκονται σε οποιοδήποτε μέρος στον κόσμο (Dimitracopoulou & Petrou, 2003).

4.5.2 Κοινότητες Μάθησης

Τα δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης που βασίζονται κατά κύριο λόγο σε υβριδικές μεθοδολογίες (συμβατική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ) έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν τους χρήστες τους, ώστε να ενταχθούν σε συνεργατικές κοινότητες, τις λεγόμενες κοινότητες μάθησης, και να μαθαίνουν με παραγωγικό τρόπο. Κυρίαρχη έννοια συνεπώς είναι το «πλαίσιο στηρίγματος» όπως το εννοεί ο Vygotsky. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και καναλιών επικοινωνίας, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και να επιτυγχάνεται η συνεννόηση και η μάθηση. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται αυξημένο ενδιαφέρον για τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσω διαμοιρασμένων δραστηριοτήτων και την εμπλοκή των μαθητών σε κοινές νοητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες με επιστήμονες για τη δημιουργία κοινοτήτων γνώσης. Οι κοινότητες αυτές έχουν ως κύριες παιδαγωγικές αρχές την ενίσχυση του επιστημονικού συλλογισμού και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης. Για να είναι όμως η συλλογική

μάθηση αποτελεσματική, πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι οι γνώσεις της ομάδας δεν βρίσκονται τα ξεχωριστά υποκείμενα, αλλά βρίσκονται κατανεμημένες μεταξύ τους (και στα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται). Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε συλλογικές δραστηριότητες για την επίλυση προβλημάτων, και να διαθέτουν εργαλεία που να καθιστούν τη σκέψη τους ευκρινή και ορατή στους άλλους (Αβούρης κ.α., 2008).

4.6 Ο ρόλος του πλαισίου στη χρήση της συνεργατικής τεχνολογίας

Το γεγονός ότι ένα παιδί μπορεί να σχεδιάσει ένα κύκλο με ένα διαβήτη, συνεπάγεται ότι το ίδιο παιδί καταλαβαίνει μέσα από αυτή τη χρήση ότι ο κύκλος αποτελείται από ένα σύνολο σημείων που ισαπέχουν από το κέντρο; Το ερώτημα αυτό θέτει ο Mariotti (2002, pp.695-723), για να καταδείξει ότι τα χαρακτηριστικά ενός εργαλείου (ο τρόπος με τον οποίο ζωγραφίζεται ο κύκλος με το διαβήτη), δεν αρκούν για να προσδιορίσουν τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το άτομο (την κατανόηση της έννοιας του κύκλου, στο παράδειγμα). Το παράδειγμα αυτό είναι κατάλληλο για να δείξει ότι δεν είναι δυνατό να αναζητήσει κανείς μία απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στις λειτουργικότητες και τη συμπεριφορά του ατόμου. Δεν προβάλλεται δηλαδή μια αιτιοκρατική σχέση ανάμεσα στην τεχνολογία και τη συμπεριφορά (συνεργατική, μαθησιακή, κλπ.) που αναπτύσσει το άτομο. Αντίθετα, προκειμένου οι δυνατότητες που παρέχει ένα υπολογιστικό εργαλείο (δηλαδή τι κάνει στην πραγματικότητα) χρειάζεται να ενταχθούν στο κατάλληλο πλαίσιο και να υποστηριχθούν κατάλληλα.

Όπως έχουν δείξει εμπειρικές έρευνες, η σχέση του ατόμου με το εργαλείο δεν είναι γραμμική ούτε μονοδιάστατη (δεν ακολουθεί δηλαδή μια προδιαγεγραμμένη πορεία προς μία κατεύθυνση) . Αντίθετα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάθε τεχνολογικό κατασκεύασμα με διαφορετικούς και μη προβλέψιμους τρόπους, στοιχείο που παρεμβαίνει στη μαθησιακή διδασκαλία και την επηρεάζει. Με δεδομένη λοιπόν την πολυδιάστατη σχέση του ατόμου με τα εργαλεία, επισημαίνεται η ανάγκη για εκτενέστερη μελέτη αυτής της σχέσης, και γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τεχνολογικά προϊόντα (artifacts) και εργαλεία (instruments). Η Mariotti (2002, pp.695-723) περιγράφει ότι η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος δε μπορεί να διερευνηθεί ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο

αυτό χρησιμοποιείται από τα συνεργαζόμενα μέρη. Η διάκριση ανάμεσα σε τεχνολογικά προϊόντα και εργαλεία μας επιτρέπει να επισημάνουμε ακριβώς αυτό, ότι δηλαδή ο τρόπος χρήσης ενός εργαλείου εξαρτάται μεν από τα χαρακτηριστικά του, αλλά είναι και κάτι πολύ διαφορετικό από αυτά. Να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργαλείο, η οποία δομείται από τα χαρακτηριστικά του λογισμικού, και τις ενέργειες στις οποίες το άτομο εντάσσει το εργαλείο, δηλαδή για ποιο σκοπό το χρησιμοποιεί. Ωστόσο, επειδή ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται κάθε εργαλείο δε μπορεί να εξετασθεί αυτόνομα, αλλά μόνο ενταγμένος στο πλαίσιο όπου χρησιμοποιείται, θα πρέπει να εξετασθεί και ο ρόλος αυτού του πλαισίου (Cobb, 2002).

Η ανάδειξη του ρόλου του εργαλείου (τεχνολογικό προϊόν και σχήματα χρήσης) στη μαθησιακή διαδικασία, συνεπάγεται αλλαγή οπτικής γωνίας στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει κανείς τη συνεργατική μάθηση και τη σχέση της με την τεχνολογία. Το εργαλείο όμως δεν είναι μέσο μόνο μεταβίβασης ή παράθεσης γνώσης, αντίθετα είναι ένα πεδίο όπου η «γνώση» εκφράζεται, αλλάζει και διερευνάται. Έτσι λοιπόν, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο τρόπο χρήσης του τεχνολογικού προϊόντος, φαίνεται να μπορεί να συναντήσει την πολυπλοκότητα της μάθησης και το πλήθος των διαστάσεων της αλληλεπίδρασης του ατόμου, με το περιβάλλον του (κοινωνικό και φυσικό). Αυτό συμβαίνει, γιατί η χρήση ως ενέργεια εξαρτάται, κατευθύνεται και προσδιορίζεται πρωτίστως από το άτομο (όχι από τα χαρακτηριστικά του εργαλείου), και ως εκ τούτου επηρεάζεται από τους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το άτομο.

Καταλήγοντας, η διάσταση της χρήσης του εργαλείου συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Η χρήση αυτής προσδιορίζεται από την εμπειρία του ατόμου και ιδιαίτερα από τις πρακτικές και τις δράσεις της κοινότητας στην οποία συμμετέχει ο χρήστης του εργαλείου. Κατά συνέπεια, δε μπορούμε να δούμε σε βάθος το ρόλο της υπολογιστικής τεχνολογίας στη συνεργατική μάθηση, αν δεν συνεξετάσουμε την ανθρώπινη δραστηριότητα που την αγκαλιάζει και τη μεταμορφώνει, και αν δεν λάβουμε υπόψη μας το ευρύτερο πλαίσιο (π.χ. ιδιαιτερότητες σχολικής τάξης) στο οποίο η ανθρώπινη δραστηριότητα πραγματοποιείται και εξελίσσεται (Αβούρης κ.α., 2008). Οι δύο αυτές διαστάσεις δεν είναι σημαντικές μόνο για τη διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση μαθησιακών περιβαλλόντων που βασίζονται στη χρήση της συνεργατικής τεχνολογίας.

4.7 Απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν συνεργατική μάθηση με υπολογιστή

Η συνεργατική μάθηση με υπολογιστή (ΣΥΜΥ) είναι ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα που υλοποιεί αρχές των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Αβούρης κ.α., 2008): έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και της γνώσης, ενδυνάμωση των μαθητών με την απόδοση νέων ρόλων σε αυτούς, υποστήριξη της επικοινωνίας και της διερεύνησης με υπολογιστικά εργαλεία, κλπ. Γενικότερα, άρθρα που αξιολογούν την εφαρμογή του παραδείγματος αναδεικνύουν όχι μόνο ευκαιρίες αλλά και περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, έχουν διακριθεί τεχνολογικοί, οργανωτικοί και παιδαγωγικοί περιοριστικοί παράγοντες προκειμένου να εγκαθιδρυθούν επιτυχημένα ΣΥΜΥ περιβάλλοντα. Επικεντρώνοντας στους παιδαγωγικούς παράγοντες, επισημαίνουμε τις απαιτήσεις που θέτουν για τον εκπαιδευτικό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΣΥΜΥ.

4.7.1 Έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και της γνώσης

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το ελληνικό σχολείο προωθεί έντονα τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους των μαθητών και την έλλειψη αναγκαίων δεξιοτήτων συνεργασίας. Υπάρχει ωστόσο πολύ μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις θετικές αυτές στάσεις απέναντι στη συνεργασία αφενός, και στην αναγνώριση της κοινωνικής φύσης της ανάπτυξης της γνώσης, και της παρωθητικής σημασίας της συνεργασίας αναφορικά με γνωστικούς στόχους, αφετέρου.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον που υλοποιεί ΣΥΜΥ δίνει τη δυνατότητα για βαθύτερη επεξεργασία μέσα από τη συζήτηση αναφορικά με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, για οικειοποίηση πρακτικών διαλόγου που ταιριάζουν στα διαφορετικά μαθήματα, αλλά και για έκφραση συναισθημάτων και ανάληψη ευθυνών. Στις προϋποθέσεις για την υλοποίηση των παραπάνω βρίσκονται η γνώση του εκπαιδευτικού για τη λειτουργία της προϋπάρχουσας γνώσης κάθε μαθητή, για τις επιστημολογικές βάσεις των διαφορετικών μαθημάτων, για τις διαδικασίες δημιουργίας νορμών και ρουτινών σε μια τάξη. Αλλιώς, η κατανόηση παύει να βρίσκεται στο κέντρο της δραστηριότητας της τάξης, η επιχειρηματολογία

εκφυλίζεται σε παράθεση γνώμων και το λογιστικό που υποστηρίζει τη ΣΥΜΥ γίνεται ένας μοντέρνος τρόπος για να επικοινωνούμε (Αβούρης κ.α., 2008).

4.7.2 Ενδυνάμωση μαθητών με την απόδοση νέων ρόλων

Η λειτουργία μιας τάξης συνοδεύεται από την υλοποίηση πολλαπλών ομάδων αρμοδιοτήτων, που περιλαμβάνουν:

- το σχεδιασμό της κοινής δράσης της τάξης (που περιλαμβάνει τα έργα και τους ρόλους)
- τη μοντελοποίηση πρακτικών δημιουργίας γνώσης, μέριμνας για ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, ατομικής αξιολόγησης
- την εισαγωγή πληροφοριακών μέσων και εργαλείων γνώσης και διαμόρφωσης του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης
- την εισήγηση, επικύρωση και υπενθύμιση των νορμών και ρουτινών της τάξης
- την εμπύχωση, διευκόλυνση των φαινομένων της ομάδας της τάξης, αξιολόγηση της πορείας της τάξης και της κοινά δημιουργημένης γνώσης, ηθικής ηγεσίας
- τη διαπραγμάτευση με τις εκτός της τάξεως εξουσίες

Οι αρμοδιότητες αυτές είναι δυνατόν να μοιραστούν σε διαφορετικούς βαθμούς μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ή και να αφεθούν αδιοίκητες. Τα διδακτικά παραδείγματα διαφοροποιούνται ως προς το χωρισμό αρμοδιοτήτων που προτείνουν. Η ΣΥΜΥ δίνει έμφαση στη μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους μαθητές. Η φύση της ηγεσίας του εκπαιδευτικού σε τάξεις που ακολουθούν το επιστημολογικό παράδειγμα της ΣΥΜΥ αλλάζει, απαιτώντας ευχέρεια σε νέες ικανότητες, οι οποίες στηρίζονται σε νέες γνώσεις, στάσεις και πεποιθήσεις καθώς επίσης και σε ένα διαφορετικό ιστορικό επαγγελματικής ανάπτυξης από τον εκπαιδευτικό της μετωπικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Doyle, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται γνώσεις και ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ομάδας στις τάξεις, κυρίως επειδή:

- η πετυχημένη πειθαρχία της τάξης στηρίζεται στην αντιμετώπιση φαινομένων ομαδικής δυναμικής που εμφανίζονται σε αυτή, και όχι στην έμφαση σε μεμονωμένες περιπτώσεις εκτροπής από τις νόρμες της τάξης

- η ΣΥΜΥ χρειάζεται διαφορετική κουλτούρα της τάξης (καθιερωμένες νόρμες και διαδικασίες), η οποία θα στηρίζει μια διαφορετική προσέγγιση στη γνώση και τη διαδικασία μάθησης, στο ρόλο των κοινωνικών άλλων και των εργαλείων, στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης του μαθητή, κλπ. Η καθιέρωση μιας τέτοιας κουλτούρας μπορεί να έλθει μόνο ως αποτέλεσμα της σταθερής στρατηγικής από μέρους του εκπαιδευτικού, όπου ιδιαίτερη σημασία παίζει η περίοδος των πρώτων μηνών κάθε σχολικού έτους (Αβούρης κ.α., 2008).

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, κυρίως επειδή:

- η ενίσχυση των ευθυνών μάθησης ενδέχεται να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και παθητική αντίσταση σε πολλούς μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη εξοικείωση με το πώς μπορεί να πετύχει κανείς στο νέο περιβάλλον
- ισχύει η έντονη νόρμα ότι αν περισσότεροι μαθητές δεν αναγνωρίζουν αυτό που γίνεται στην τάξη ως μάθημα (στηριζόμενοι στις προηγούμενες σχετικές εμπειρίες τους), τότε πρόκειται για αποτυχία, και ο εκπαιδευτικός φέρει ακέραια την ευθύνη της αποτυχίας αυτής. Σε περιπτώσεις μεγάλων αλλαγών των κανόνων της τάξης, οι μαθητές μπορούν να βρουν καταφύγιο πίσω από αυτή τη νόρμα και να μην αισθάνονται καμία πίεση αλλαγής της δικής τους συμπεριφοράς.

4.7.3 Υποστήριξη της επικοινωνίας και της διερεύνησης με υπολογιστικά εργαλεία

Σε λογισμικά που εμπνέονται από τη ΣΥΜΥ, η αρχειοθέτηση του διαλόγου δεν έχει το χαρακτήρα βιντεοσκόπησης των συμβάντων, όπου το μόνο που μετρά είναι το πού καταλήγουμε τελικά (ή ποιου μαθητή η γνώμη κυριαρχεί). Στον διάλογο αναφέρονται σημαντικές γνώμες, οι οποίες υπόκειται σε επιχειρηματολογία ή αναφέρονται κατευθύνσεις για την πορεία της διερεύνησης, οι οποίες μπορούν να ακολουθηθούν αργότερα, έστω και αν δεν χρησιμοποιήθηκαν άμεσα. Επίσης, το κατάλληλο λογισμικό επιτρέπει να γίνει η ίδια η καταγεγραμμένη αλληλεπίδραση αντικείμενο μελέτης, και να αναδειχθούν οι διαδικασίες δημιουργίας γνώσης που προσιδιάζουν σε διαφορετικά μαθήματα. Μολονότι ένα λογισμικό εμπνευσμένο από τη ΣΥΜΥ μπορεί να δίνει αυτές τις δυνατότητες, είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός να

εντάξει τα τυπικά στοιχεία του λογισμικού στη διδασκαλία του χωρίς αντίστοιχη ουσιαστική αλλαγή της δικής του διδακτικής: καθοδηγώντας στενά τους μαθητές, αφήνοντας επουσιώδης πρωτοβουλίες, αξιολογώντας ο ίδιος από νωρίς το σωστό και το λάθος για να μην παρασυρθούν οι άλλοι μαθητές.

Πολλά λογισμικά που υποστηρίζουν την υλοποίηση της ΣΥΜΥ προσφέρουν επίσης τη δυνατότητα της κοινής δημιουργίας βελτίωσης μοντέλων από τους μαθητές. Είναι γνωστό από τη μελέτη περιβαλλόντων μάθησης για τη διδακτική των φυσικών επιστημών, ότι η δημιουργία μοντέλων προσφέρει πολλές δυνατότητες για σε βάθος κατανόηση (Αβούρης κ.α., 2008). Οι πρόσφατες καινοτομίες στις ΤΠΕ επιτρέπουν τη διαφοροποίηση από το μοντέλο αυτό: η μάθηση μπορεί να λαμβάνει χώρα μέσω κινητών συσκευών, χωρίς κανένα περιορισμό χώρου ή χρόνου. Έτσι η μάθηση μπορεί να αποδεσμευτεί από το περιβάλλον της τάξης, και να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον (στη φύση, σε ένα δάσος, σε ένα εργαστήριο εκτός σχολείου, κλπ.), παράλληλα με πραγματικές και αυθεντικές δραστηριότητες (outdoor activities).

Κεφάλαιο 5^ο – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

5.1 Η σημασία της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Σύμφωνα με την Κυριακίδη (2014), η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στις υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας προς τους μαθητές. Συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Οι ρόλος τους αφορά την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ειδικά όπου το σπίτι, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία είναι το κλειδί στην επίτευξη αυτής της αποστολής. Η αποτελεσματική πρακτική της σχολικής κοινωνικής εργασίας απαιτεί δυνατές ηθικές αξίες και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων. Η απασχόληση προσωπικού με επαγγελματική εκπαίδευση, πρακτική κατάρτιση και εμπειρία θα ωφελήσει τα σχολεία και τις κοινότητες που αυτά εξυπηρετούν. Οι επαγγελματικά καταρτισμένοι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να φέρουν εις πέρας πολύ βαρύ φορτωμένο πρόγραμμα χειρισμού περιπτώσεων και να εργαστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα από εκείνους που δεν έχουν λάβει κατάρτιση επί του θέματος(π.χ. κοινωνικός λειτουργός vs. καθηγητής οικιακής οικονομίας) παρέχοντας, κατά συνέπεια, περισσότερες υπηρεσίες προς τους μαθητές αλλά και το διδακτικό προσωπικό. Η σχολική κοινωνική εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι μία ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας που απαιτεί κατάρτιση στην αναπτυξιακή των παιδιών, την ψυχολογία παιδιών, τα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά τα διάφορα πλαίσια της εκπαίδευσης και να μπορούν να αναγνωρίζουν την παρουσία περιπτώσεων με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στη διαδικασία αξιολόγησης και να ξέρουν πώς να ερμηνεύσουν τα στοιχεία αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής και καταργούν τα όποια εμπόδια που παρεμβάλλονται όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες

όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς, ή υγείας (<http://socialworkersedu.blogspot.gr/>).

Σύμφωνα με την Καρυστινού (2013), ο Κοινωνικός Λειτουργός στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει αυξημένα καθήκοντα και αρμοδιότητες, τα οποία υλοποιούνται μέσα από διάφορα προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης πλαισιωμένα πάντα από τους άξονες δράσης της Κοινωνικής Εργασίας: α) την κοινωνική εργασία με άτομο, β) την κοινωνική εργασία με ομάδα και γ) την κοινωνική εργασία με κοινότητα. Πρόκειται για προγράμματα και δράσεις τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και σχεδιάζονται κατάλληλα εντός του σχολικού πλαισίου αποσκοπώντας στην τροποποίηση ενός νοσηρού και δυσλειτουργικού περιβάλλοντος που αναστέλλει την πρόοδο και την εξέλιξη του, όπως προγράμματα μαθησιακής υποστήριξης, προγράμματα στήριξης σε μαθητές που βιώνουν καταστάσεις κρίσεις, συμβουλευτική, κ.α. Ο Κοινωνικός Λειτουργός στο χώρο του σχολείου συμβάλλει σημαντικά σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος:

- Ενεργεί συμβουλευτικά στις ατομικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή .
- Αξιολογεί τη λειτουργικότητα του μαθητή στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα καθώς και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά την φοίτησή του στο σχολείο, ενώ συγχρόνως αξιολογεί τα δυνατά του σημεία.
- Παρέχει συμβουλευτική σε άτομα (μαθητές - εκπαιδευτικούς - γονείς) ή ομάδες (μαθητών - εκπαιδευτικών - γονέων) χρησιμοποιώντας θεραπευτικές τεχνικές που γνωρίζει.
- Συνεργάζεται με την κοινότητα και φορείς δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας προς όφελος του μαθητή και της σχολικής κοινότητας.
- Παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσης όταν αυτές συμβαίνουν στο σχολείο.
- Προτείνει κατάλληλες λύσεις όταν παρουσιάζονται σε μαθητές προβλήματα συναισθηματικής φύσης , ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- Συνεργάζεται με υπηρεσίες - φορείς της κοινότητας και συντονίζει τις κοινές προσπάθειες προς όφελος των μαθητών και του σχολείου.
- Συμμετέχει ενεργά σε διεπιστημονικές ομάδες.

- Διασφαλίζει απολύτως το απόρρητο των όποιων παρεμβάσεων.
- Προωθεί τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.
- Τηρεί προσωπικό ημερολόγιο - αρχείο.
- Κάνει σωστή διαχείριση αναγκών του σχολείου σε σχέση με το χρόνο.
- Τηρεί τον Κώδικα Δεοντολογίας που διέπει την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας.
- Ενισχύει την επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Καλλιεργεί τη διασύνδεση μαθητή - σχολείου - οικογένειας - και κοινότητας.
- Μεγιστοποιεί την πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο αποτρέποντας τη σχολική διαρροή.
- Παρέχει συμβουλευτική και υποστήριξη στα μέλη της σχολικής κοινότητας .
- Καλλιεργεί τη διεπιστημονική συνεργασία.
- Σχεδιάζει προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης.
- Συντάσσει εκθέσεις για θέματα της αρμοδιότητάς τους , όταν ζητηθεί από τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες και τις παραδίδει στο Διευθυντή για τη διεκπεραίωσή τους. (<http://3dim-kalamp.tri.sch.gr/koinoniki.html>)

5.2 Κοινωνική εργασία με ομάδες

Παράλληλα ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί και τη μέθοδο εργασίας με ομάδες. Η συμμετοχή σε μια ομάδα μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να μάθει πώς να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, το θυμό την επιθετικότητά του, να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να δεχθεί αναγνώριση για τις ανάγκες του. Άλλωστε η εργασία με ομάδες μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο, γιατί με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι που έχει θέσει ο κοινωνικός λειτουργός, της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης των δημοκρατικών διαδικασιών, της μετάδοσης αρχών και αξιών και της πρόληψης νέων προβλημάτων. Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα των ομάδων αυτών ποικίλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το πολιτιστικό επίπεδο και τα οικονομικά μέσα του σχολείου. Τελικός στόχος όλων αυτών των ομάδων είναι η καλύτερη ένταξη του μαθητή στο σχολικό

και οικογενειακό του περιβάλλον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τις κοινωνικές του σχέσεις.

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί, επίσης, να διοργανώσει ομάδες για γονείς, στις οποίες έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν, μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, τις δυσκολίες, τις απογοητεύσεις, τους φόβους και τα αισθήματα ανασφάλειας που έχουν για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά τους. Ακόμη, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει ομάδες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το ρόλο και τις δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού και του δικτύου των κοινωνικών υπηρεσιών της κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών (Σταθόπουλος, 2005).

5.3 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητη και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός λειτουργός που προσπαθεί να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών, συνήθως εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε Μονάδα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων. Ο ρόλος του στην προσέγγιση των προαναφερθέντων δυσκολιών έγκειται στα παρακάτω Καλλινικάκη, (1998):

Α. Σε πρώτη φάση ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει κάποιες πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με την περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό όλης της οικογένειας. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθούμε αναλυτικά στις πληροφορίες που συλλέγονται από το ατομικό και οικογενειακό ιστορικό αντίστοιχα.

- Το Ατομικό Ιστορικό αρχίζει με πληροφορίες από την προ και την περιγεννητική περίοδο και δίνει έμφαση στη ψυχοκινητική ανάπτυξη, την εμφάνιση και εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία γενικότερα (παιδικές αρρώστιες, τραυματισμοί, εγχειρήσεις, νοσηλείες) ιδίως κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Σημαντικό μέρος αφιερώνεται στις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του

περιβάλλοντος και τις τυχόν αγχογόνες καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει(αποχωρισμοί, παραμέληση, κακοποίηση, αλλαγές κατοικίας, σχολείου).Παράλληλα, σημειώνονται στοιχεία από τα πρώιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και τις κοινωνικές του σχέσεις (ομαδικό παιχνίδι, φίλοι).

- Το Οικογενειακό Ιστορικό δίνει τη σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και την ατμόσφαιρα των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Διερευνά το μορφωτικό, κοινωνικό, γλωσσικό περιβάλλον, την ποιότητα της οικογενειακής επικοινωνίας. Επιπλέον, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων από τη σχολική επίδοση του παιδιού, την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στο παιδί. Περιγράφει επίσης τη στάση της οικογένειας στο πρόβλημα, ποιες οι πρώτες αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιες οι ενέργειες της.

Οι προαναφερθέντες πληροφορίες αποτελούν το Κοινωνικό Ιστορικό που συντάσσει ο κοινωνικός λειτουργός. Το Κοινωνικό Ιστορικό δεν είναι απλή παράθεση πληροφοριών, γίνεται προσπάθεια να παρουσιάζονται επεξεργασμένες δηλαδή εξελικτικά από τη μια και με τις αλληλεπιδράσεις τους από την άλλη.

Β. Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός βασισμένος στο Κοινωνικό Ιστορικό και τη συνολική αξιολόγηση της διαγνωστικής ομάδας προτείνει το σχήμα συνεργασίας του με την οικογένεια και το σχολείο.

Γ. Αρχικά ενημερώνει τους γονείς για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας σε ειδική τάξη, ειδικό σχολείο ή με ειδικό πρόγραμμα στη κανονική τάξη.

Δ. Προσφέρει συμβουλευτική και υποστηρικτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος, τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη της σε ενθαρρυντικό περιβάλλον στη διορθωτική προσπάθεια του παιδιού.

Ε. Παράλληλα ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει για τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με τον δάσκαλο για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

ΣΤ. Επιπλέον επιδιώκεται μείωση και άμβλυνση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο.

Ζ. Πρέπει να επισημανθεί ότι η εργασία του κοινωνικού λειτουργού δεν περιορίζεται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, αλλά μπορεί να επισκέπτεται το σπίτι και το σχολείο με στόχο την παρακολούθηση της πορείας του παιδιού και τον έγκαιρο περιορισμό τυχόν εκδηλώσεων του περιβάλλοντος (κοροϊδία, απομόνωση, απόρριψη)

προς το παιδί που θα προκαλούσε κοινωνική περιθωριοποίηση του. (Καλλινικάκη, 1990).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η εργασία επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο. Σε αυτό δηλαδή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και για ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού. Κλείνοντας πρέπει να αναφερθεί πως η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας και το περιεχόμενο της ποικίλλει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη στάση της στο πρόβλημα, τη διάγνωση του παιδιού και την πορεία του στο σχολείο.

5.4 Τρόποι χρήσης της ομάδας από τον κοινωνικό λειτουργό

Η Κοινωνική Εργασία σε σχολείο και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καταμερίζεται σε τέσσερις άξονες (Καρυστινού, 2013):

A – Ο μαθητής

Στηριζόμενοι στη σημαντικότητα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και στη συνέχεια στα πρώτα σχολικά χρόνια, οι κοινωνικοί λειτουργοί εστιάζουν την προσοχή τους στις ομάδες μαθητών. Οι ομάδες μαθητών είναι περίπου δέκα ατόμων που επιλέγονται από τους ίδιους τους κοινωνικούς λειτουργούς από την ίδια τάξη. Στις ομάδες εφαρμόζονται προγραμματισμένες δραστηριότητες που στοχεύουν:

- Κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές (ακολουθώ κανόνες, συνεργάζομαι είμαι υπεύθυνος δείχνω κατανόηση, κλπ.)
- Κοινωνικά ήθη και αρχές (μαθαίνω να είμαι ειλικρινής, να σέβομαι, να είμαι δίκαιος, να εμπιστεύομαι αυτούς που πρέπει κλπ.)
- Προσέγγιση διαφορετικότητας (ΑΜΕΑ, μετανάστευση κλπ.)
- Εξορμήσεις στην κοινότητα και γνωριμία των κοινωνικών φορέων της πόλης
- Δημιουργία σωστών προτύπων μέσα από ιστορίες «προσωπικοτήτων-ευεργετών» που έχουν θυσιάσει την ζωή τους για ιδανικά και είναι άγνωστοι στα σημερινά παιδιά.
- Κανόνες σωστής διατροφής
- Αλληλεγγύη-Εθελοντισμός

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, είναι κοντά στο παιδί, με ενότητες τέτοιες που προάγουν και συμπληρώνουν την κοινωνική γνώση, που διαπλάθεται από το σχολείο και που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του παιδιού με αξίες και ήθος.

B- Η οικογένεια

Επισκέψεις σε σπίτια παιδιών, γίνονται από τους ειδικούς, μόνο όταν κρίνεται αναγκαίο. Ακόμα:

- Συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών, προκειμένου να καθοδηγήσουν, να συμβουλευθούν και να υποστηρίξουν σε θέματα διαπαιδαγώγησης και κάλυψης αναγκών των παιδιών.
- Συμπληρώνουν το κοινωνικό ιστορικό μόνο σε περιπτώσεις που ασχολούνται διεξοδικά με την οικογένεια.
- Συμπληρώνουν το δελτίο καταγραφής γεγονότων που αφορούν σε περιπτώσεις γονιών ή παιδιών που τους απασχολούν εκτάκτως.

Γ- Το προσωπικό του σχολείου

- Συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων αλλά όχι στην ανάληψη οποιονδήποτε άλλων καθηκόντων όπως βιβλιοθήκη, εκδρομές, πετρέλαιο, προγράμματα, γιορτές κλπ.
- Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν στα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών.

Δ- Η κοινότητα

Συνεργασία με τους φορείς της κοινότητας όπου κρίνεται αναγκαίο(http://seepea-stella.blogspot.gr/2013/03/blog-post_1.html).

5.5 Σχέση κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης

Οι δυσκολίες μάθησης είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά το παιδί, την οικογένεια και σε τελική ανάλυση την κοινωνική δομή. Δεδομένου ότι η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί σαν βασικές κοινωνικές αξίες, οι μαθησιακές δυσκολίες και η αποτυχία που τις συνακολουθεί στον τομέα αυτό συνιστούν κοινωνικό πρόβλημα. Η οικογένεια συχνά προσδοκά ή και απαιτεί από το παιδί άριστη σχολική επίδοση αγνοώντας υπάρχουσες δυσκολίες ή και αποφεύγοντας να παραδεχτούν ότι υπάρχουν. Έχει διαπιστωθεί ότι οι συνθήκες ζωής και αγωγής στις οποίες μεγαλώνει το παιδί επιδρούν τόσο στην εξέλιξη της προσωπικότητας του όσο και στη μαθησιακή του ικανότητα. Εξάλλου η διαδικασία μάθησης και η

αναζήτηση σχολικής επίδοσης διαρκεί πολύ και έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες. Επίσης τα αισθήματα μοναξιάς από την αποτυχία στη μάθηση επηρεάζουν και άλλους τομείς στη ζωή του παιδιού. Έτσι η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητη και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός λειτουργός ερευνά τη σχέση ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση και εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επίσης συμβάλει στη διαδικασία βοήθειας του παιδιού συνεργαζόμενος με την οικογένεια και το σχολείο (Καλλινικάκη, 1987).

Αρχικά, από τον ίδιο, συμπληρώνεται το κοινωνικό ιστορικό στο στάδιο της αρχικής εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών, συμβάλλει δηλαδή στη διερεύνηση των αιτιών της εμφάνισής τους. Το κοινωνικό ιστορικό περιλαμβάνει τη περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό του παιδιού καθώς και το ιστορικό όλης της οικογένειας. Οι πληροφορίες για τη συμπλήρωση αυτού του ιστορικού πηγάζουν από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη αναζητά πληροφορίες για το ενδεχόμενο να υπάρχουν και άλλα μέλη της οικογένειας που να είχαν ή να εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή άλλα εξελικτικά ή ψυχιατρικά προβλήματα. Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο δημοτικό σχολείο σήμερα δεν είναι αυτή που θα έπρεπε. Όπου υπάρχει κοινωνικός λειτουργός και κυρίως σε σχολεία που κάνουν πρακτικές ασκήσεις, η παρουσία του αντιμετωπίζεται από το προσωπικό με κάποια επιφυλακτικότητα και ορισμένες φορές και με δυσπιστία. Αυτό οφείλεται κυρίως στην άγνοια και στη έλλειψη ενημέρωσης για την αξία του έργου του κοινωνικού λειτουργού στο δημοτικό σχολείο.

Το έργο του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνοψίζεται στα παρακάτω:

- Οργανώνει δραστηριότητες στα πλαίσια ενός προγράμματος τροποποίησης μιας προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.
- Οργανώνει δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον για τη σωστή λειτουργία της οικογένειας (σεβασμός των δικαιωμάτων των ατόμων, ισότητα και ελευθερία στα μέλη).
- Συμβάλλει, ώστε να διαμορφώνονται, μέσα στα πλαίσια της ομάδας, αξίες, κανόνες, και συναισθήματα, όπως: συνεργασία, αλληλοβοήθεια, ανάληψη ρόλων, πειθαρχία ανάπτυξη φιλικών δεσμών αλλά και υπευθυνότητα για εργασία.

- Συνεργάζεται και βοηθά το δάσκαλο στη παρατήρηση και επισήμανση των προβλημάτων των μαθητών.
- Επιπλέον συνεργάζεται στην παρατήρηση και καταγραφή των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς.
- Στην προσέγγιση των μαθητών.
- Στη συλλογή πληροφοριών.
- Στη σχολική προσαρμογή του μαθητή.
- Στην εφαρμογή ενός προγράμματος τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή.
- Παροχή βοήθειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και δυσκολίες προσαρμογής μέσα από τη δημιουργία μαθητικής ομάδας.
- Συνεργάζεται με τον σχολικό ψυχολόγο στο θεραπευτικό πρόγραμμα, στη συλλογή πληροφοριών και στην ενημέρωση.
- Συλλέγει στοιχεία από την οικογένεια. Επισημαίνει σε αυτή την ύπαρξη του προβλήματος και τα αίτια που το προκάλεσαν
- Υποδεικνύει τρόπους αντιμετώπισης (Καλλινικάκη, 1992).

Μετά λοιπόν από όσα αναφέρθηκαν, είναι ανάγκη να τονίσουμε πως ο παραδοσιακός κοινωνικός ρόλος του δασκάλου που στηρίζονταν αποκλειστικά στο φιλότιμο και στο περίσσειμα της ψυχής του, να αναληφθεί από τον κοινωνικό λειτουργό που οπλισμένος με την επιστήμη σε συστοιχία με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, να υποβοηθήσει με την ενσωμάτωση του στη σχολική διαδικασία όχι μόνο τη συνολική σχολική προσπάθεια αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί και η ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και κοινωνικού λειτουργού, όπως έχει καταγραφεί και να τονίσουμε πως τέτοιου είδους σχέσεις δεν μπορούν να αποδώσουν καρπούς. Αντίθετα τέτοιου είδους σχέσεις καταστρέφουν κάθε δεσμό μεταξύ οικογένειας και σχολείου και επιδεινώνουν τα προβλήματα. Καλό θα ήταν λοιπόν και οι δύο ειδικότητες να παραμερίσουν τις διαφωνίες τους και να επικεντρωθούν σε ένα κοινό στόχο.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

Κεφάλαιο 6^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική καθώς αφορά τον ποσοτικό καθορισμό των μεταβλητών και δεν αναζητά να εξηγήσει τους λόγους . Αποτελεί επίσης περιγραφική έρευνα καθώς ο ερευνητής προσπαθεί να βρει την ποσοτική σχέση μεταξύ μεταβλητών, χωρίς να επηρεάζει καμία μεταβλητή (για παράδειγμα ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει την βελτίωση τις επίδοσης των μαθητών απλά την καταγράφει βάση των απαντήσεων).

Η έρευνα χωρίζεται σε 4 τμήματα, τα 3 σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και 1 μέρος με δημογραφικά στοιχεία. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τις προϋποθέσεις εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης και έχει στόχο να συλλέξει στοιχεία σχετικά με τις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας στοχεύει στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Συνεργατικής Μάθησης σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών και ειδικότερα όσο αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία.

Το τρίτο μέρος επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της Συνεργατικής Μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και του ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού σε αυτήν και την αποτίμηση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στη εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα τα οποία επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

1. Ποιές οι προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης.
2. Πως επιδρά η έννοια της συνεργατικής μάθησης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
3. Πως αποτιμάται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην αποτελεσματικότητα χρήσης της συνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Πως αποτιμάται η συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στην χρήση της συνεργατικής μάθησης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

6.3 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης στη σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού.

6.4 Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο την καταγραφή και διερεύνηση της άποψης των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με:

1. την συμβολή της κοινωνικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
2. την σημασία της συνεργασίας γονιών – κοινωνικών λειτουργών-εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
3. τα οφέλη της τεχνολογίας ως μέσο συνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6.5 Πληθυσμός –δείγμα

Το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι 108 κοινωνικοί λειτουργοί. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν μη πιθανοτήτων αφού ο πληθυσμός ήταν άγνωστος και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας με ανάρτηση ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο και σε forum κοινωνικών λειτουργών.

Η έρευνα διεξήχθη από την 1η έως τις 20 Ιουλίου του 2016, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Docs, όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωσή του ήταν ανώνυμη. Ο σύνδεσμος πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο δημοσιεύθηκε σε forum κοινωνικών λειτουργών.

6.6 Μέθοδος της συλλογής των δεδομένων

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Με το ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται μια επισκόπηση (survey) ενός πληθυσμιακού υποσυνόλου μέσω μιας κατεύθυνσης διπλής επικοινωνίας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει 17 ονοματικές (nominal) ερωτήσεις. Οι παραπάνω ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου αφού δίνονται οι απαντήσεις και επιλέγει ο ερωτώμενος την απάντηση που επιθυμεί. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν και 4 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, εμπειρία).

6.7 Στατιστικές μέθοδοι

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει 17 ονοματικές (nominal) ερωτήσεις δηλαδή ερωτήσεις με προτεινόμενες απαντήσεις διττές και διαστήματος (scale) πενταβάθμιας κλίμακας. Οι παραπάνω ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου αφού δίνονται οι απαντήσεις και επιλέγει ο ερωτώμενος την απάντηση που επιθυμεί.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το λογισμικό Microsoft Excel, με χρήση συναρτήσεων και εργαλείων στατιστικής. Έγινε εισαγωγή των δεδομένων σε φύλλο του Excel και κατόπιν πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων, κατάρτιση πινάκων και δημιουργία διαγραμμάτων.

6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας σχετίζονται κυρίως με την χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και είναι οι ακόλουθοι:

1. Παρά το γεγονός ότι ο σύνδεσμος πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο δημοσιεύθηκε σε ιστότοπους και διαδικτυακές κοινότητες κοινωνικών λειτουργών, (με ελεύθερη πρόσβαση) δεν μπορούσε να αποκλειστεί η δυνατότητα να δοθεί απάντηση από μη κοινωνικούς λειτουργούς καθώς και η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων από το ίδιο άτομο με χρήση διαφορετικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων. Επίσης, δεν ήταν δυνατή η προβολή οποιονδήποτε ενστάσεων ή παρατηρήσεων πάνω στο ερωτηματολόγιο.
2. Δεν μπορεί να καταμετρηθεί η μη ανταπόκριση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο καθώς δεν είναι σαφές σε πόσα άτομα γνωστοποιήθηκε η έρευνα.

3. Το γεγονός ότι στην Ελλάδα ακόμα και σήμερα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο θέτει ένα περιορισμό στα άτομα που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα (με άλλα λόγια η έρευνα ήταν προσβάσιμη μόνο σε ένα μέρος του πληθυσμού το οποίο έχει εξοικείωση με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου).

4. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού αποφεύγει την συμμετοχή σε έρευνες μέσω διαδικτύου με το φόβο ότι μπορεί να γίνουν γνωστά τα προσωπικά τους στοιχεία μέσω της ηλεκτρονικής τους διεύθυνσης ή της διεύθυνσης IP του υπολογιστή τους.

Κεφάλαιο 7^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με την μορφή πινάκων και διαγραμμάτων. Γίνεται επίσης προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων και εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της Συνεργατικής Μάθησης.

7.2 Αποτελέσματα Έρευνας

Τμήμα 1: Προϋποθέσεις εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης

1 Τι προϋποθέτει η εφαρμογή της Συνεργατικής Μάθησης στην τάξη.

Από τον Πίνακα 1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν σχετικά με τις προϋποθέσεις της συνεργατικής μάθησης, 11 άτομα σε ποσοστό 10% επέλεξαν την *Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη*, 15 άτομα σε ποσοστό 14% επέλεξαν την *Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων* ενώ κανένας δεν επέλεξε τις απαντήσεις *Οργάνωση του χώρου*, *Καθορισμός του γνωστικού αντικείμενου* και *Ετοιμασία φύλλου αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων*. Τέλος 82 άτομα σε ποσοστό 76% απάντησαν, *Όλα τα παραπάνω*.

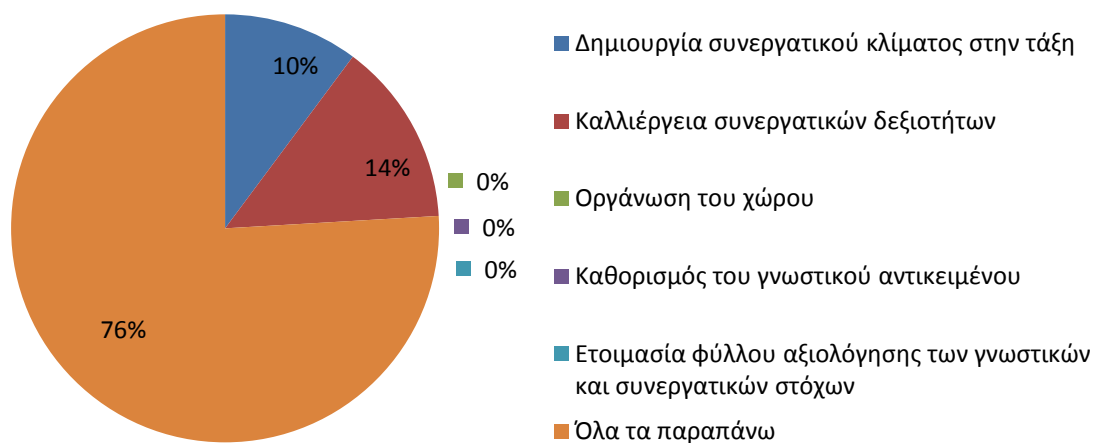
Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί πιστεύουν ότι για την σωστή εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, είναι καλό να υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις που αναφέρονται στην διατύπωση του ερωτήματος και δεν ξεχώρισαν κάποια ως ιδιαίτερα σημαντική.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις της συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει...	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη	11	10,2	10,2	10,2
Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων	15	13,9	13,9	24,1

Οργάνωση του χώρου	0	0,0	0,0	24,1
Καθορισμός του γνωστικού αντικειμένου	0	0,0	0,0	24,1
Ετοιμασία φύλλου αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων	0	0,0	0,0	24,1
Όλα τα παραπάνω	82	75,9	75,9	100
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει...



Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις της συνεργατικής μάθησης

2 Η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης.

Από τον Πίνακα 2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν εάν η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 4 άτομα σε ποσοστό 4% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 31 άτομα σε ποσοστό 28% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 71 άτομα σε ποσοστό 66% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

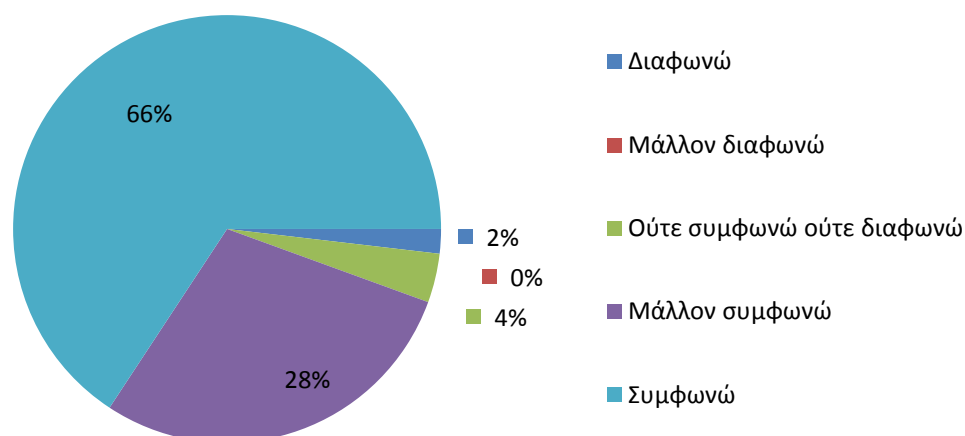
Παρατηρείται ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν ότι η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την εφαρμογή της συνεργατικής

μάθησης. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στην συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και γενικότερα στην συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με το εάν η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης.

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	3,7	3,7	5,6
Μάλλον συμφωνώ	31	28,7	28,7	34,3
Συμφωνώ	71	65,7	65,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης.



Διάγραμμα 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με το εάν η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης

3 Η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

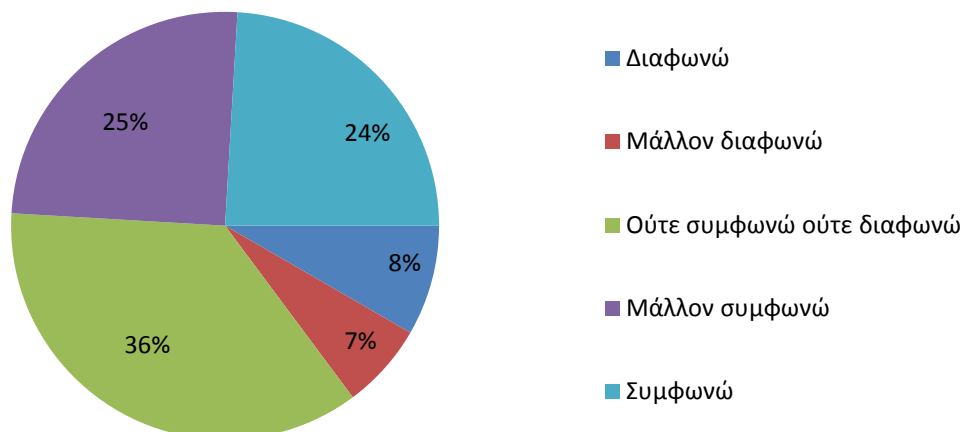
Από τον Πίνακα 3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν εάν η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, 9 άτομα σε ποσοστό 8.5% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 7 άτομα σε ποσοστό 6.5% απάντησαν ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 39 άτομα σε ποσοστό 36% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 27 άτομα σε ποσοστό 25% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 26 άτομα σε ποσοστό 24% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Στο ερώτημα αυτό σχεδόν το 50% των κοινωνικών λειτουργών έδωσαν θετική απάντηση ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό έδωσε ουδέτερη απάντηση. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι η χρήση νέων τεχνολογιών σαν μέσο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με το εάν η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	9	8,3	8,3	8,3
Μάλλον διαφωνώ	7	6,5	6,5	14,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	36,1	36,1	50,9
Μάλλον συμφωνώ	27	25,0	25,0	75,9
Συμφωνώ	26	24,1	24,1	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.



Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης σε ερώτηση σχετικά με το εάν η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

4 Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

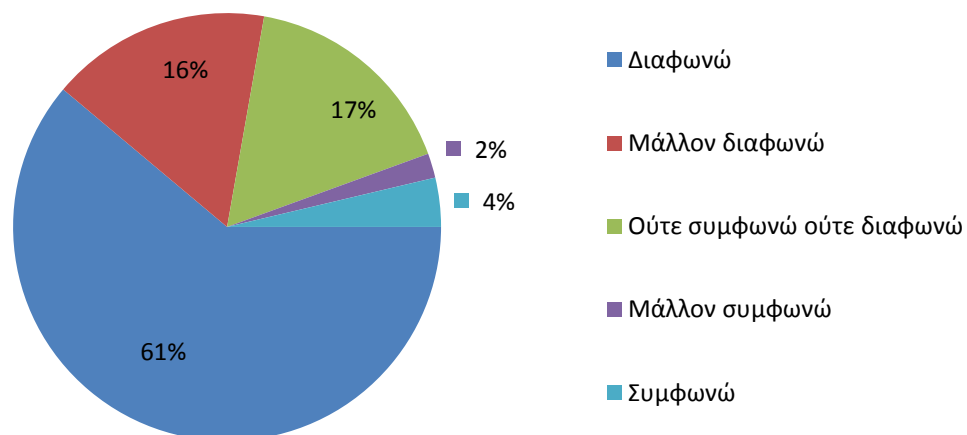
Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, 66 άτομα σε ποσοστό 61% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 18 άτομα σε ποσοστό 16% απάντησαν ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 18 άτομα σε ποσοστό 17% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 4 άτομα σε ποσοστό 4% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί έδωσαν αρνητική απάντηση. Η θέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενη καθώς είναι γνωστό ότι στην συνεργατική μάθηση επιδιώκεται η καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και αλληλεγγύης και όχι ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν πρέπει ο μαθητής να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	66	61,1	61,1	61,1
Μάλλον διαφωνώ	18	16,7	16,7	77,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	16,7	16,7	94,4
Μάλλον συμφωνώ	2	1,9	1,9	96,3
Συμφωνώ	4	3,7	3,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.



Διάγραμμα 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν πρέπει ο μαθητής να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Τμήμα 2: Αποτελέσματα της Συνεργατικής Μάθησης

5 Με τη συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη.

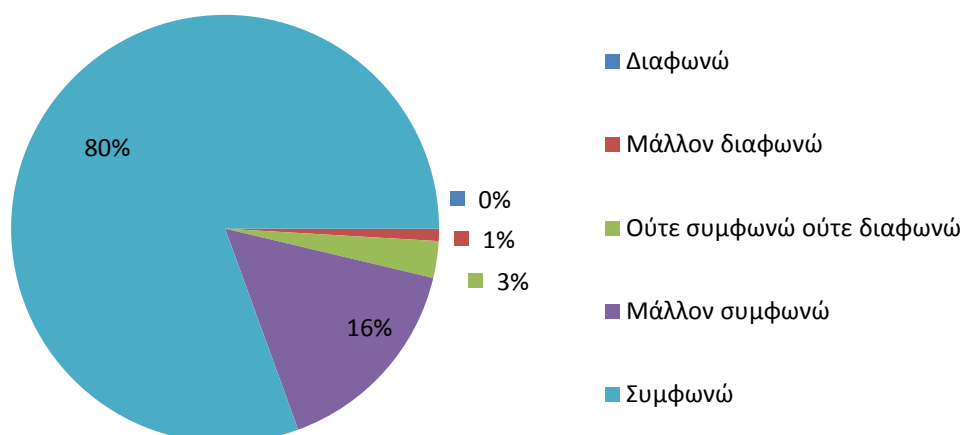
Από τον Πίνακα 5 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν με τη συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη, 1 άτομο σε ποσοστό 1% απάντησαν ότι *Μάλλον Διαφωνεί*, 3 άτομα σε ποσοστό 3% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 17 άτομα σε ποσοστό 16% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 87 άτομα σε ποσοστό 80% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Στην ερώτηση αυτή σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (ποσοστό πάνω από 95%) έδωσαν θετική απάντηση. Είναι φανερό ότι αναγνωρίζεται από όλους τους κοινωνικούς λειτουργούς το ότι η συμμετοχή του μαθητή σε ένα σύστημα συνεργατικής μάθησης είναι λιγότερο παθητική από ότι σε μια συμβατική διαδικασία και ότι αναδεικνύεται ο ρόλος των μαθητών.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το αν με την συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη

Με τη συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	1	0,9	0,9	0,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	2,8	2,8	3,7
Μάλλον συμφωνώ	17	15,7	15,7	19,4
Συμφωνώ	87	80,6	80,6	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Με τη συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη.



Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το αν με την συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη

6 Ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση;

Από τον Πίνακα 6: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση σχετικά με το ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση. παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για Ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση, 58 άτομα σε ποσοστό 53% απάντησαν *Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας*, 31 άτομα σε ποσοστό 29% απάντησαν *ότι οι μαθητές μέσης ικανότητας*, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν *Οι μαθητές υψηλής ικανότητας* ενώ 17 άτομα σε ποσοστό 16% απάντησαν *Όλα τα παραπάνω*.

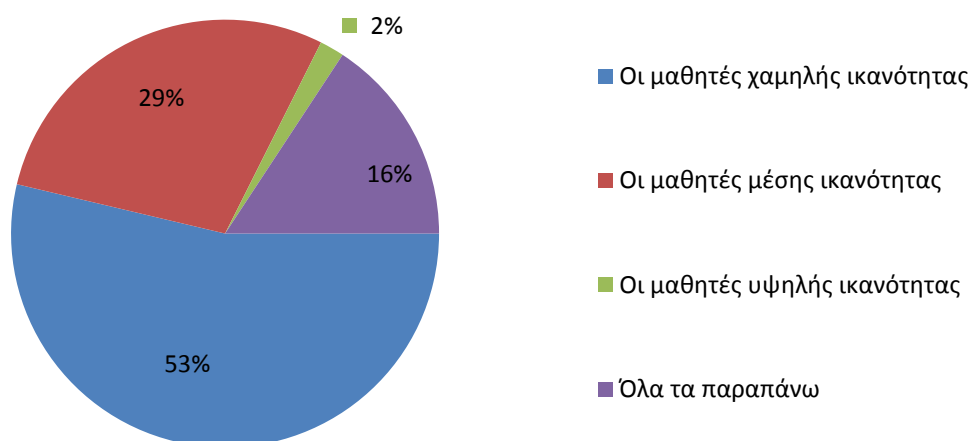
Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες απάντησαν ότι από την συνεργατική μάθηση ωφελούνται περισσότερο οι μαθητές χαμηλής ικανότητας, ενώ υπήρχε αρκετά σημαντική διασπορά στις απαντήσεις πιθανώς λόγω διαφορετικών εμπειριών των κοινωνικών λειτουργών.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση σχετικά με το ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση.

Ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση;	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας	58	53,7	53,7	53,7

Οι μαθητές μέσης ικανότητας	31	28,7	28,7	82,4
Οι μαθητές υψηλής ικανότητας	2	1,9	1,9	84,3
Όλα τα παραπάνω	17	15,7	15,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση;



Διάγραμμα 6: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση σχετικά με το ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση.

7 Η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση.

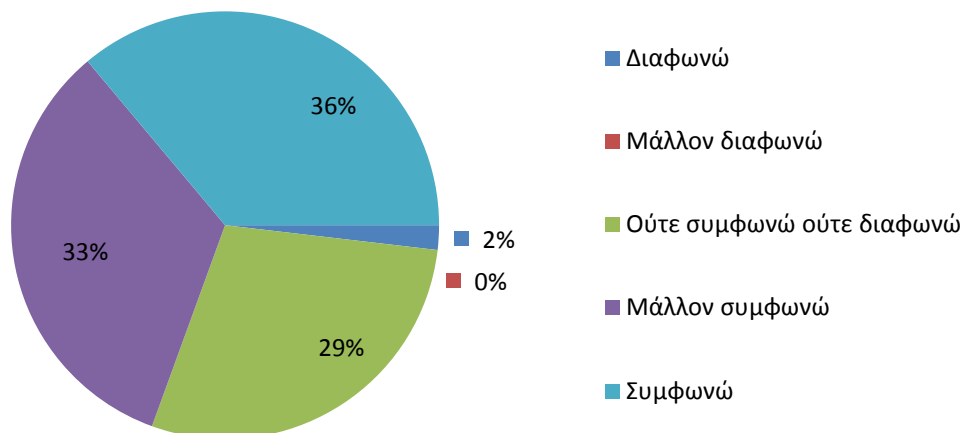
Από τον Πίνακα 7 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως Διαφωνούν, 31 άτομα σε ποσοστό 29% απάντησαν ότι Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 36 άτομα σε ποσοστό 33% απάντησαν ότι Μάλλον Συμφωνούν και τέλος 39 άτομα σε ποσοστό 36% απάντησαν ότι Συμφωνούν.

Στην ερώτηση αυτή τα 2/3 περίπου των ερωτηθέντων έδωσαν θετική απάντηση ενώ το 1/3 περίπου έδωσε ουδέτερη απάντηση. Βλέπουμε καθαρά ότι υπάρχει μια γενικά θετική προσέγγιση των κοινωνικών λειτουργών στο θέμα της συνεργατικής μάθησης όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών, η οποία πιθανά βασίζεται σε σχετικές προσωπικές εμπειρίες.

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για εάν η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση

Η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	28,7	28,7	30,6
Μάλλον συμφωνώ	36	33,3	33,3	63,9
Συμφωνώ	39	36,1	36,1	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση.



Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για εάν η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση

8 Η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

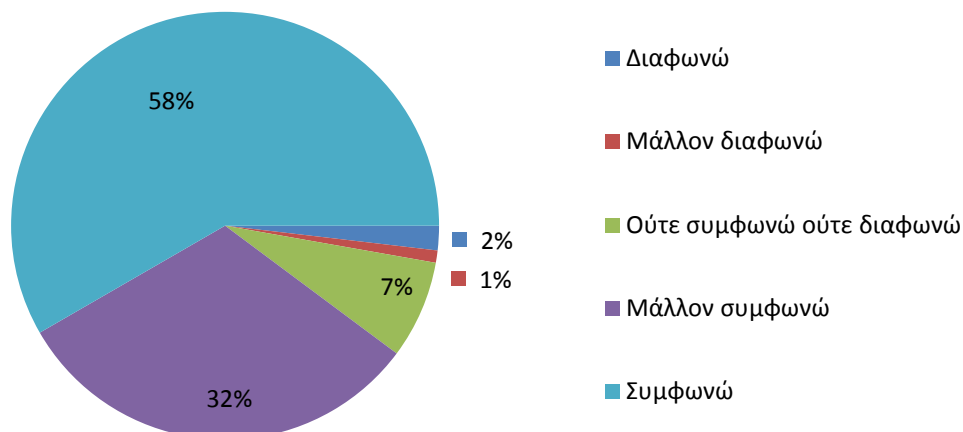
Από τον Πίνακα 8 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 1 άτομο σε ποσοστό 1% απάντησε ότι *Μάλλον Διαφωνεί*, 8 άτομα σε ποσοστό 7% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 34 άτομα σε ποσοστό 32% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 63 άτομα σε ποσοστό 58% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ομαδικές δραστηριότητες και τα συνεργατικά σχήματα διευκολύνουν την ένταξη και την προσαρμογή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών σε αυτό το ερώτημα.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9
Μάλλον διαφωνώ	1	0,9	0,9	2,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	7,4	7,4	10,2
Μάλλον συμφωνώ	34	31,5	31,5	41,7
Συμφωνώ	63	58,3	58,3	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες



Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

9 Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Από τον Πίνακα 9 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση παρέχει συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, 6 άτομα σε ποσοστό 5% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 30 άτομα σε ποσοστό 28% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 72 άτομα σε ποσοστό 67% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

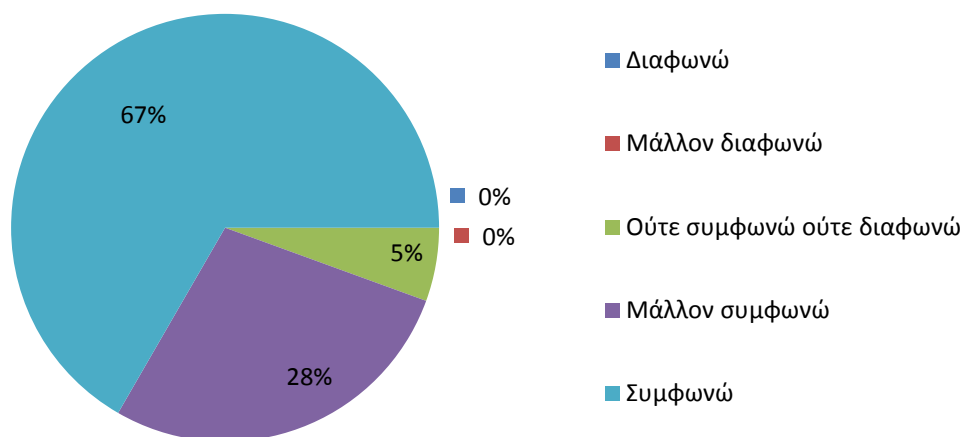
Παρατηρείται ότι μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων έδωσε θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αναγνώριση της ευεργετικής επίδρασης της συνεργατικής μάθησης στην αφομοίωση των γνώσεων από τους μαθητές και στην εξέλιξή τους γενικότερα.

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0

Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	5,6	5,6	5,6
Μάλλον συμφωνώ	30	27,8	27,8	33,3
Συμφωνώ	72	66,7	66,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.



Διάγραμμα 9: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

10 Με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών

Από τον Πίνακα 10 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών., 1 άτομα σε ποσοστό 1% απάντησε πως *Διαφωνεί*, 1 άτομο σε ποσοστό 1% απάντησε ότι *Μάλλον Διαφωνεί*, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 17 άτομα σε ποσοστό 16% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 87 άτομα σε ποσοστό 80% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

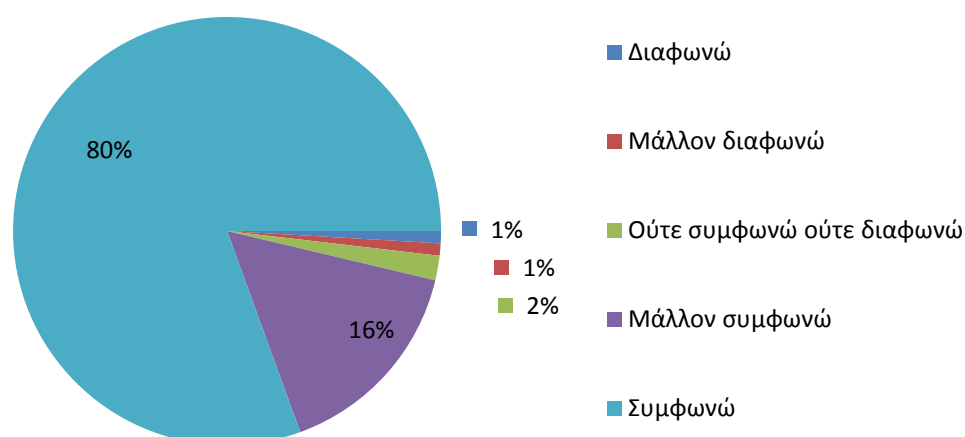
Από τα αποτελέσματα στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι σαφές ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αρκετά θετική άποψη για τα οφέλη

της συνεργατικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην διάθεση και ψυχολογία των μαθητών.

Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών

Με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	1	0,9	0,9	0,9
Μάλλον διαφωνώ	1	0,9	0,9	1,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	1,9	1,9	3,7
Μάλλον συμφωνώ	17	15,7	15,7	19,4
Συμφωνώ	87	80,6	80,6	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών.



Διάγραμμα 10: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών

11 Η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου.

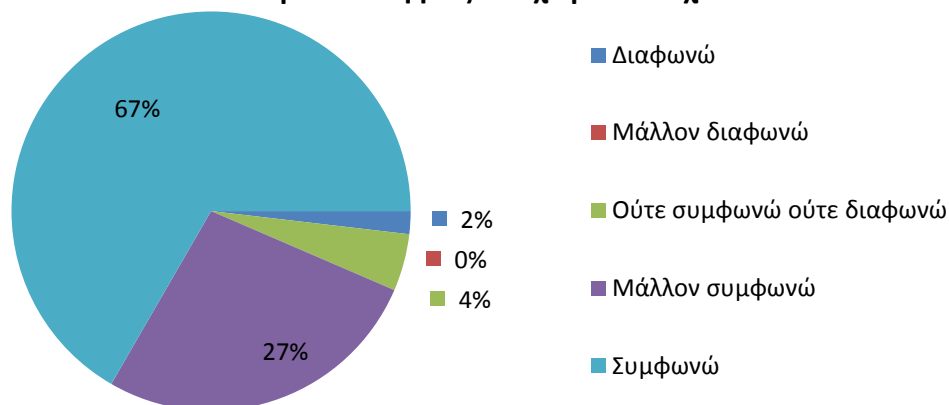
Από τον Πίνακα 11 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 5 άτομα σε ποσοστό 4% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 29 άτομα σε ποσοστό 27% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 72 άτομα σε ποσοστό 67% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Παρατηρείται μια σαφής συμφωνία του δείγματος των κοινωνικών λειτουργών με την συγκεκριμένη δήλωση. Διαφαίνεται ότι η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και συνεργατικών σχημάτων δεν ευνοεί τον αποκλεισμό λόγω κοινωνικών ή άλλων διακρίσεων.

Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου

Η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	4,6	4,6	6,5
Μάλλον συμφωνώ	29	26,9	26,9	33,3
Συμφωνώ	72	66,7	66,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου.



Διάγραμμα 11: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου

12 Η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Από τον Πίνακα 12 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 13 άτομα σε ποσοστό 12% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 34 άτομα σε ποσοστό 32% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 59 άτομα σε ποσοστό 55% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

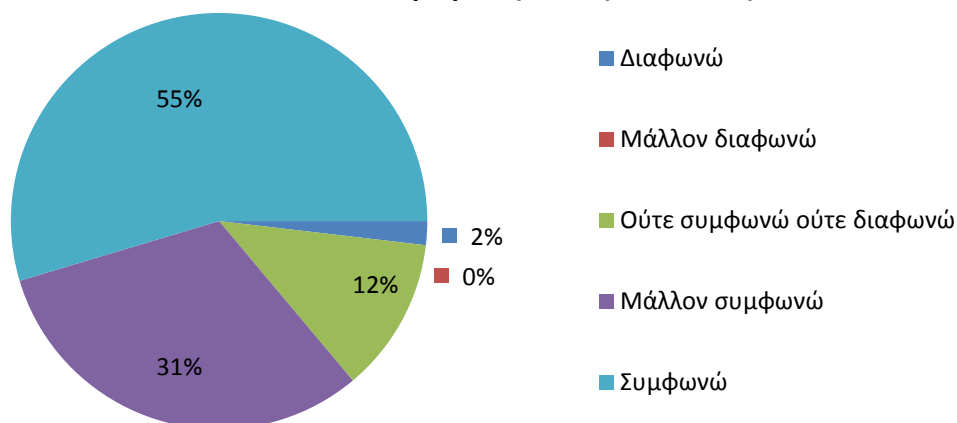
Παρατηρείται και εδώ μια σαφής θετική άποψη από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε ποσοστό άνω του 85% οι κοινωνικοί λειτουργοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές.

Πίνακας 12: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9

Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	12,0	12,0	13,9
Μάλλον συμφωνώ	34	31,5	31,5	45,4
Συμφωνώ	59	54,6	54,6	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 12: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Τμήμα 3: Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εφαρμογή Συνεργατικής Μάθησης και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

13 Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

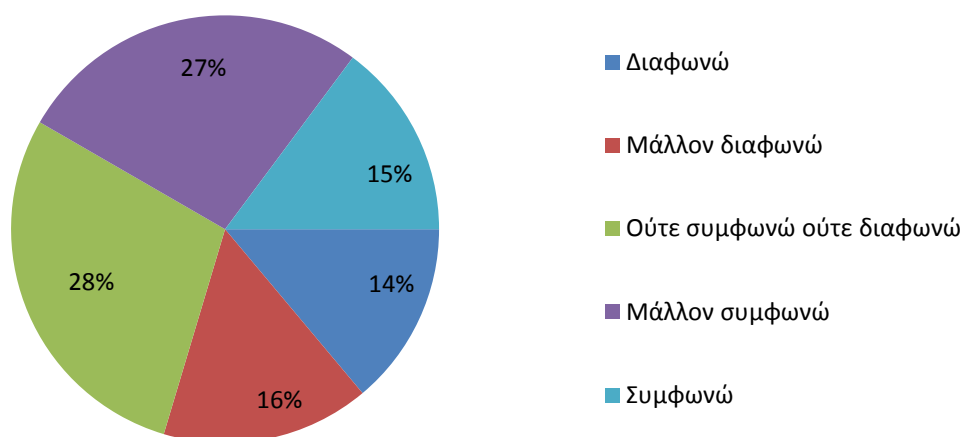
Από τον Πίνακα 13 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, 15 άτομα σε ποσοστό 14% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 17 άτομα σε ποσοστό 16% απάντησαν ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 31 άτομα σε ποσοστό 28% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 29 άτομα σε ποσοστό 27% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 16 άτομα σε ποσοστό 15% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Στην ερώτηση αυτή δεν παρατηρείται κάποια ξεκάθαρη τάση καθώς οι θετικές και οι αρνητικές απαντήσεις είναι κάπως μοιρασμένες. Αυτό λογικά οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι αρκετοί κοινωνικών λειτουργών πιστεύουν ότι κάθε περίπτωση παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι ξεχωριστή συνεπώς δεν είναι σίγουρο ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει καλά αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις.

Πίνακας 13: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	15	13,9	13,9	13,9
Μάλλον διαφωνώ	17	15,7	15,7	29,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	28,7	28,7	58,3
Μάλλον συμφωνώ	29	26,9	26,9	85,2
Συμφωνώ	16	14,8	14,8	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 13: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

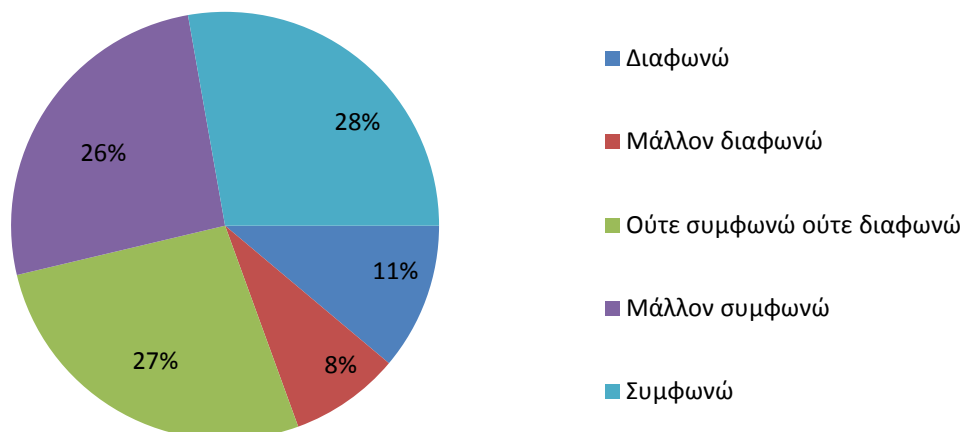
14 Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη.

Από τον Πίνακα 14 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν θεωρείται απαραίτητη η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση, 12 άτομα σε ποσοστό 11% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 91 άτομο σε ποσοστό 8% απάντησε ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 29 άτομα σε ποσοστό 27% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 28 άτομα σε ποσοστό 26% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 30 άτομα σε ποσοστό 28% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η παρουσία κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη

Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	12	11,1	11,1	11,1
Μάλλον διαφωνώ	9	8,3	8,3	19,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	26,9	26,9	46,3
Μάλλον συμφωνώ	28	25,9	25,9	72,2
Συμφωνώ	30	27,8	27,8	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη.



Διάγραμμα 14: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν η παρουσία κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη

15 Εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση.

Από τον Πίνακα 15 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν Εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση, 2 άτομα σε ποσοστό 2% απάντησαν πως *Διαφωνούν*, 5 άτομα σε ποσοστό 5% απάντησε ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 22 άτομα σε ποσοστό 20% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 32 άτομα σε ποσοστό 30% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 47 άτομα σε ποσοστό 43% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

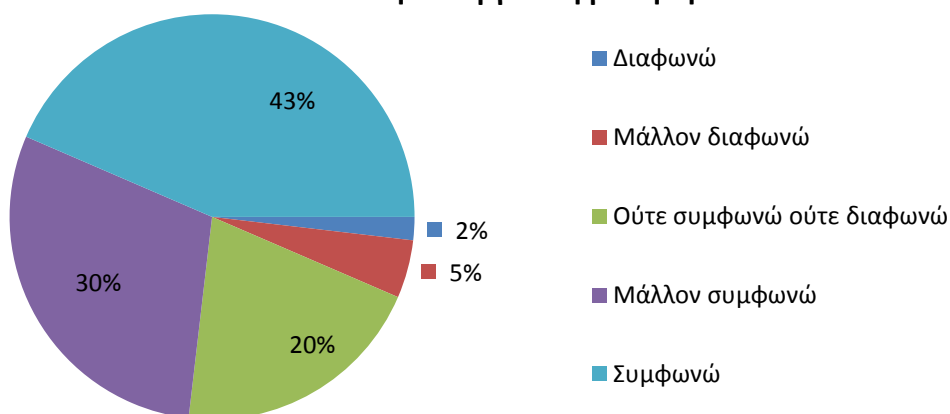
Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είναι κατά βάση θετικές. Πιθανόν αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και η σημασία της στενής συνεργασίας με τους δασκάλους.

Πίνακας 15: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση

Εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	2	1,9	1,9	1,9

Μάλλον διαφωνώ	5	4,6	4,6	6,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	20,4	20,4	26,9
Μάλλον συμφωνώ	32	29,6	29,6	56,5
Συμφωνώ	47	43,5	43,5	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση.



Διάγραμμα 15: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάσει της απάντησης στην ερώτηση για το εάν εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση

16 Η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα.

Από τον Πίνακα 16 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν η συνεργατική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, 1 άτομο σε ποσοστό 1% απάντησε πως *Διαφωνεί*, 18 άτομα σε ποσοστό 17% απάντησαν ότι *Μάλλον Διαφωνούν*, 29 άτομα σε ποσοστό 27% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 26 άτομα σε ποσοστό 24% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 34 άτομα σε ποσοστό 31% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

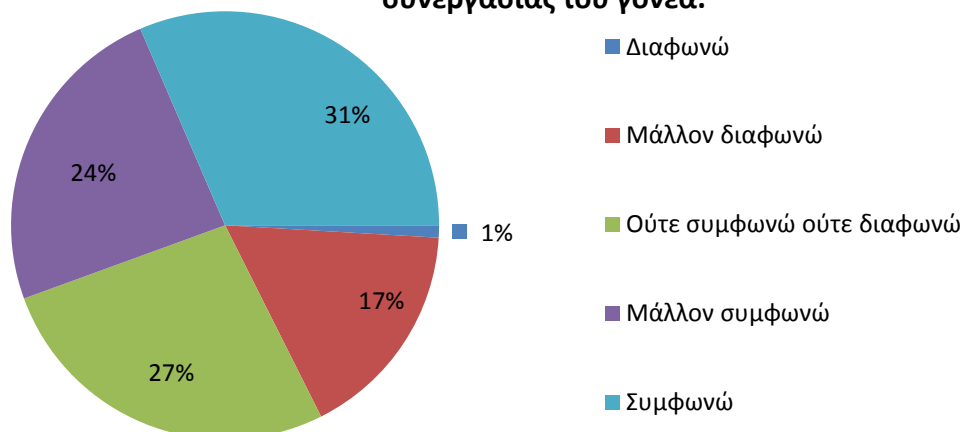
Στην ερώτηση αυτή ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (55%) έδωσε θετική απάντηση εντούτοις δεν υπάρχει ξεκάθαρη τάση καθώς υπήρχαν αρκετές ουδέτερες αλλά και

αρνητικές απαντήσεις. Αυτό οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η ερώτηση αφορά ένα θέμα το οποίο σχετίζεται και με την δυσκολία αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών από ορισμένους γονείς και γενικά την δυσκολία που αντιμετωπίζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί στην συνεργασία με τους γονείς. Προφανώς κάθε κοινωνικός λειτουργός μπορεί να έχει διαφορετικές σχετικές εμπειρίες πράγμα που δικαιολογεί την διασπορά των απαντήσεων.

Πίνακας 16: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το αν η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα.

Η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	1	0,9	0,9	0,9
Μάλλον διαφωνώ	18	16,7	16,7	17,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	26,9	26,9	44,4
Μάλλον συμφωνώ	26	24,1	24,1	68,5
Συμφωνώ	34	31,5	31,5	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα.



Διάγραμμα 16: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το αν η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα.

17 Ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

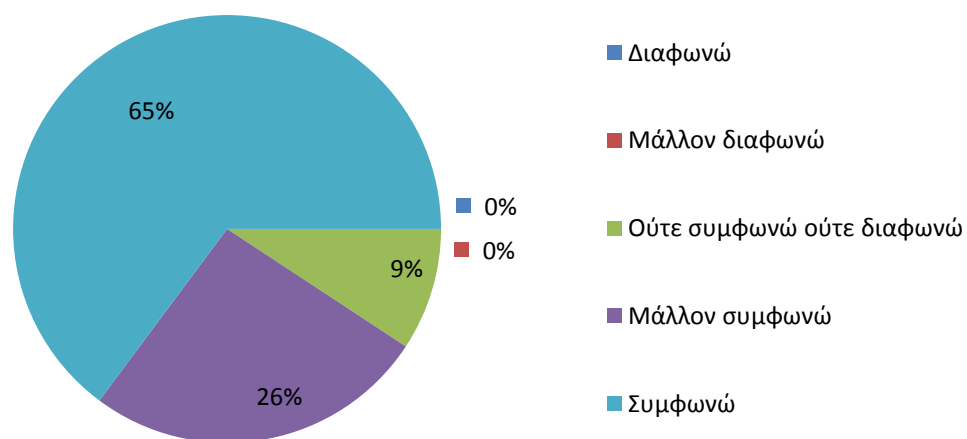
Από τον Πίνακα 17 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που ερωτήθηκαν για το εάν ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, 10 άτομα σε ποσοστό 9% απάντησαν ότι *Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*, 28 άτομα σε ποσοστό 26% απάντησαν ότι *Μάλλον Συμφωνούν* και τέλος 70 άτομα σε ποσοστό 65% απάντησαν ότι *Συμφωνούν*.

Είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται ιδιαίτερα θετική κυρίως ως προς την επικοινωνία και την συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών.

Πίνακας 17: Κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια

Ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	9,3	9,3	9,3
Μάλλον συμφωνώ	28	25,9	25,9	35,2
Συμφωνώ	70	64,8	64,8	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.



Διάγραμμα 17: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια

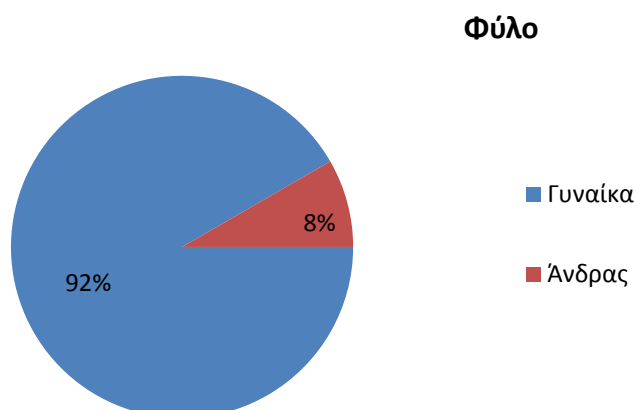
Τμήμα 4: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

18 Φύλο

Από τον Πίνακα 18 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 99 είναι γυναίκες (ποσοστό 92%) και 9 άνδρες (ποσοστό 8%).

Πίνακας 18: Κατανομή του δείγματος βάση του φύλου

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Γυναίκα	99	91,7	91,7	91,7
Άνδρας	9	8,3	8,3	100,0
Σύνολο	108	100	100	



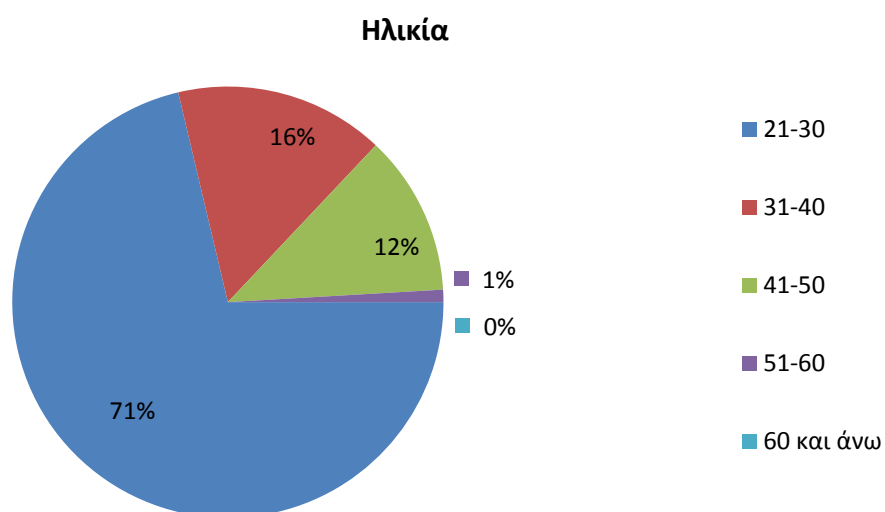
Διάγραμμα 18: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση του φύλου

19 Ηλικία

Από τον Πίνακα 19 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 77 είναι μεταξύ 21-30 (ποσοστό 71%), 17 είναι μεταξύ 31-40 (ποσοστό 16%), 13 είναι μεταξύ 41-50 (ποσοστό 12%) και 1 είναι μεταξύ 51-60 (ποσοστό 1%).

Πίνακας 19: Κατανομή του δείγματος βάση της ηλικίας

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
21-30	77	71,3	71,3	71,3
31-40	17	15,7	15,7	87,0
41-50	13	12,0	12,0	99,1
51-60	1	0,9	0,9	100,0
60 και άνω	0	0,0	0,0	100,0
Σύνολο	108	100	100	



Διάγραμμα 19: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της ηλικίας

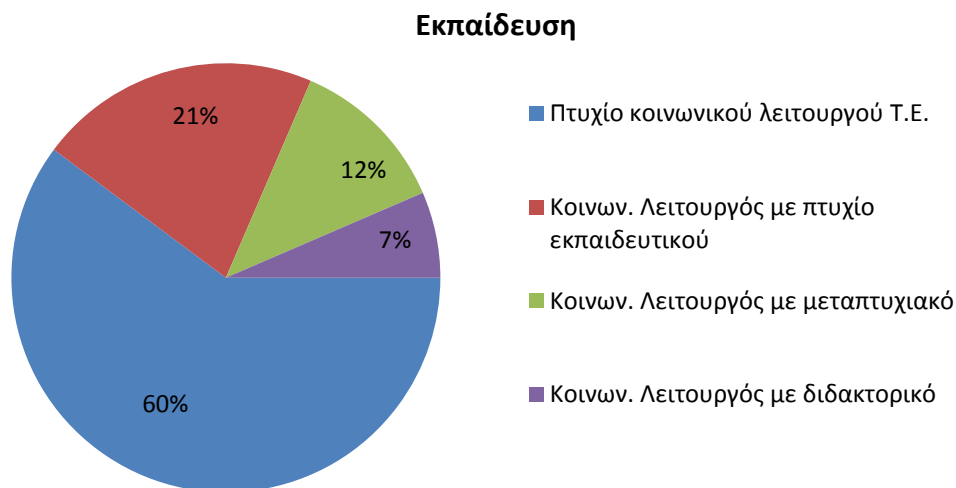
20 Εκπαίδευση

Από τον Πίνακα 20 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 65 έχουν Πτυχίο κοινωνικού λειτουργού Τ.Ε. (ποσοστό 60%), 23 είναι Κοιν. Λειτουργοί με πτυχίο εκπαιδευτικού (ποσοστό 21%),

13 είναι Κοιν. Λειτουργοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 12%) και 7 είναι Κοιν. Λειτουργοί κάτοχοι διδακτορικού (ποσοστό 6.5%).

Πίνακας 20: Κατανομή του δείγματος βάση της εκπαίδευσης

Εκπαίδευση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Πτυχίο κοινωνικού λειτουργού Τ.Ε.	65	60,2	60,2	60,2
Κοιν. Λειτουργός με πτυχίο εκπαιδευτικού	23	21,3	21,3	81,5
Κοιν. Λειτουργός με μεταπτυχιακό	13	12,0	12,0	93,5
Κοιν. Λειτουργός με διδακτορικό	7	6,5	6,5	100,0
Σύνολο	108	100	100	



Διάγραμμα 20: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση της εκπαίδευσης

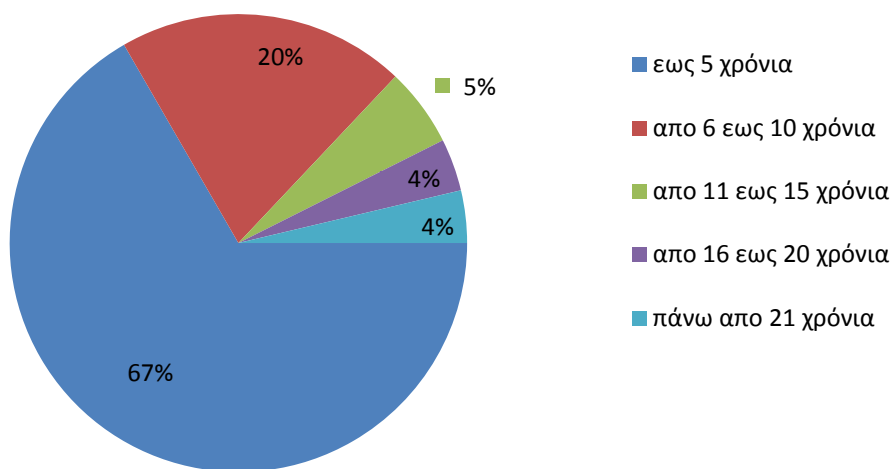
21 Χρόνια ενασχόλησης με τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από τον Πίνακα 21 παρατηρείται πως στο δείγμα των 108 κοινωνικών λειτουργών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 72 έχουν έως 5 χρόνια εμπειρίας στην Π.Ε. (ποσοστό 67%), 22 έχουν από 6 έως 10 χρόνια εμπειρίας στην Π.Ε. (ποσοστό 20%), 6 έχουν από 11 έως 15 χρόνια εμπειρίας στην Π.Ε. (ποσοστό 5%), 4 έχουν από 16 έως 20 χρόνια εμπειρίας στην Π.Ε. (ποσοστό 4%) και 4 έχουν πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας στην Π.Ε. (ποσοστό 4%) .

Πίνακας 21: Κατανομή του δείγματος βάση των ετών ενασχόλησης με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Χρόνια ενασχόλησης με τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
έως 5 χρόνια	72	66,7	66,7	66,7
από 6 έως 10 χρόνια	22	20,4	20,4	87,0
από 11 έως 15 χρόνια	6	5,6	5,6	92,6
από 16 έως 20 χρόνια	4	3,7	3,7	96,3
πάνω από 21 χρόνια	4	3,7	3,7	100,0
Σύνολο	108	100	100	

Χρόνια ενασχόλησης με τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης



Διάγραμμα 21: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος βάση των ετών ενασχόλησης με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Κεφάλαιο 8^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Συνεργάζομαι, σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον άλλο. Η συνεργατική μάθηση σημαίνει ότι τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία - η γνώση δεν είναι κάτι που παραδίδεται στους μαθητές, παρά κάτι που προκύπτει από τον ενεργό διάλογο μεταξύ αυτών που προσπαθούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν έννοιες και τεχνικές.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα αμφισβητεί, κρίνει και ερευνά. Αν πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, με αποτέλεσμα να μπορεί να βλέπει με τα μάτια των μαθητών και να τους επιτρέπει να έχουν ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα. Το συνεργατικό σχολείο χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις

Η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται για εκμάθηση νέου υλικού, για να ενταχθούν καλύτερα στην τάξη οι μαθητές με ΜΔ, για ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και για ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων. Καθώς η μάθηση είναι αλληλεπίδραση με άλλους, χρειάζεται να δοκιμάσει κανείς στο τι μπορεί να πετύχει όταν δουλεύει αυτόνομα και στο τι μπορεί να κάνει όταν συνεργάζεται με έμπειρα άτομα. Ωστόσο σημαντικός παράγοντας είναι η άρτια οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος και η χρήση των κατάλληλων τεχνικών και υλικών για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Η συμμετοχή στις κοινότητες μάθησης, στην καλύτερη μορφή της, διαμορφώνει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν από μόνοι τους, έξω από το προστατευόμενο περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα ένα επίπεδο γνώσης της κοινότητας που είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των γνώσεων του κάθε μέλους ξεχωριστά.

Ο κοινωνικός λειτουργός προσεγγίζει τις μαθησιακές δυσκολίες και μπορούμε να πούμε ότι η εργασία του επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο. Σε αυτό δηλαδή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την

αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και για ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού. Πρέπει να αναφερθεί πως η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας και το περιεχόμενο της ποικίλλει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη στάση της στο πρόβλημα, τη διάγνωση του παιδιού και την πορεία του στο σχολείο.

Το πιο σημαντικό ίσως συμπέρασμα από την παρούσα έρευνα είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών αναγνωρίζει τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης για τους μαθητές και ειδικότερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Εξάιρεση αποτελεί το σημαντικό ποσοστό που κατέδειξε ότι δεν είναι ξεκάθαρο στους κοινωνικούς λειτουργούς αν η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση όσο αφορά τις επιδόσεις των μαθητών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι γενικά ενημερωμένοι για τις προϋποθέσεις σωστής εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Είναι φανερό ότι αναγνωρίζεται ότι η συμμετοχή του μαθητή σε ένα σύστημα συνεργατικής μάθησης είναι λιγότερο παθητική από ότι σε μια συμβατική διαδικασία και ότι αναδεικνύεται ο ρόλος των μαθητών. Ως εκ τούτου στην συνεργατική μάθηση επιδιώκεται η καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και αλληλεγγύης και όχι ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αναγνώριση της ευεργετικής επίδρασης της συνεργατικής μάθησης στην αφομοίωση των γνώσεων από τους μαθητές και στην εξέλιξή τους γενικότερα.

Αρκετά ενδιαφέροντα είναι και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Υπήρχε μια σαφής θετική προσέγγιση στην συμμετοχή κοινωνικών λειτουργών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θετική τάση παρατηρείται και όσον αφορά την δήλωση ότι κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί εργάζονται αλληλένδετα, στοιχείο εξαιρετικά σημαντικό για την αντιμετώπιση περιπτώσεων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι άξιο αναφοράς ότι η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί διευκολύνουν την συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς.

Ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα είναι ότι στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα, χωρίς απαραίτητα την συνεργασία των γονιών. Με άλλα λόγια, στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν αναγνωρίζουν (ή δεν παραδέχονται) την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί (και άρα δεν είναι

διατεθειμένοι να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό), η συνεργατική μάθηση μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά καθώς δεν απαιτεί τον διαχωρισμό τους από την υπόλοιπη τάξη. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ομαδικές δραστηριότητες και τα συνεργατικά σχήματα διευκολύνουν την ένταξη και την προσαρμογή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Αξιοσημείωτη είναι η διασπορά των απόψεων σχετικά με την ανάγκη χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Διαφαίνεται ότι η χρήση νέων τεχνολογιών σαν μέσο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο.

Σε σχέση με τους στόχους της έρευνας μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά σημαντική όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 5-6 και 9-12.
- Η σημασία της συνεργασίας γονιών – κοινωνικών λειτουργών- εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύεται από τις απαντήσεις στα ερωτήματα 15-17. Ειδικότερα στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς διευκολύνουν την επικοινωνία και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.
- Από την απάντηση στην ερώτηση 3, διαφαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αναγνωρίζεται ευρέως ως επωφελής καθώς μόλις το 49% των ερωτηθέντων έκρινε απαραίτητη τη χρήση της τεχνολογίας ως μέσο συνεργατικής μάθησης.

8.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Πραγματοποίηση ημερίδων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την συνεργατική μάθηση και τα οφέλη της.
- Δημιουργία θέσεων εργασίας για κοινωνικούς λειτουργούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης.

- Δημιουργία κλίματος συνεργασίας και ισότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον .
- Συνεργασία κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών για την στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω συχνών συναντήσεων με τους γονείς
- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας στη συνεργατική μάθηση.

8.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

- Η έρευνα να απευθύνεται σε μεγαλύτερο δείγμα ώστε το αποτέλεσμα να είναι πιο αντιπροσωπευτικό.
- Να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στα άτομα με αναπηρία.
- Η έρευνα να απευθυνθεί στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη συνεργατική μάθηση.
- Να ερευνηθούν οι απόψεις των γονέων πάνω στη συνεργατική μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.). (2008). *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Anderson, M., & Jackson, D. ,(2000). *Computer systems for distributed and distance learning*.

Ανouris, Ν., Dimitracopoulou, Α. & Komis, V. (2003). *On analysis of collaborative problem solving: An object-oriented approach*. Computers in Human Behavior 19.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Gutenberg. Αθήνα.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γιώτσα, Α. (2006). *Παιδί και σχολείο. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Heinemann: Auckland.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. ΑΘΗΝΑ: Μεταίχμιο.

Dryden, G. & Vos, J. (2000). *Η επανάσταση της μάθησης*. Αλκυών. Αθήνα.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (1996). *Η παιδαγωγική σκέψη από το Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη.

Gay, G., Rieger, R. & Bennington, T. (2002). *Using Mobile Computing to Enhance Field Study*. International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning. Boulder: IOS Press.

Johnson, J., Johnson, D. & Holubec. (1990). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*.

Johnson, R.T., Johnson, D.W. & Stanne, M.B. (1995), *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on computer-assisted instruction*.

Καλλινικάκη, Θεανώ. (1987). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Χ.Χ.

Καλλινικάκη, Θεανώ. (1990). «Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών». Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. «Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες-Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανάκης. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*. ΑΘΗΝΑ.

- Κορδάκη, Μ. (2000). *Διδακτική της πληροφορικής. Η πληροφορική ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης. Μια κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση.*
- Kavale. K.A. & Forness S.R. (2000). *The grade divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research, in Advances in Learning and Behavioral Disabilities.* Volume 14.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M.R. & Anastasiow, N. (2011). *Educating exceptional children.* U.S. Wadsworth.
- Ματσιάλας, Β. (2005). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα.* Εκδόσεις ΑΤΡΟΠΟΣ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες.* Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μήτσιου –Δάκτυλα, Γλ. (2008). *Νευροψυχολογία Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσλεξία- Πρόγνωση και Αντιμετώπιση.* Αθήνα: Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2001). *Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της.* Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Mc Devitt & Ormrod. (2002). *Learning and learning difficulties.* David Fulton Publishers.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). *Ταυτότητες.* pp. 21-22. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- O' Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P. (2003). *Guidelines for Learning, Teaching and Tutoring in a Mobile Environment.* MOBIlearn Project Deliverable D4.1.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική δράση. Τι και γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2010). *Η ανάγνωση.* Εκδότης: Κ.Δ. Πόρποδας. Πάτρα.
- Σιομπότη, Μ. (2015). *Μετάβαση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Παιδαγωγική αντιμετώπιση, χρήση μεθόδων, τεχνικών και υλικών για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος.*
- Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια-Ιστορική εξέλιξη-Νέες κατευθύνσεις.* Αθήνα, Εκδόσεις: Παπαζήση.
- Στασινός, Π.Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας.* Εκδόσεις: Gutenberg.
- Savill-Smith, C. & Kent, P. (2003). *The Use of Palmtop Computers for Learning – A Review of the Literature,* Learning and Skills Development Agency.

Slavin. (1995). *Research on what we know, what we need to know on cooperative learning and achievement*.

Suthers, D., Girardeau, L., Handhausen, C. (2003). *Deictic roles of external representations in face-to-face and online collaboration*.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα.

Τζιούβας, Κ., Κωνσταντίνου, Α., Γεωργίου, Γ. & Βρύζας, Κ. (1990). *Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Σύγχρονη εκπαίδευση Μάρτιος-Απρίλιος 1990.

Unesco. (1996). *Εκπαίδευση- Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Gutenberg. Αθήνα.

Φλουρή, Γ. (2003). *Από το παραδοσιακό στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον*. Συνεργατική παιδεία, Τόμος 2, Τεύχος 1. Λευκωσία.

Χαραλάμπους, Ν. & Λιβιτζή, Χρ. (2002). *Επιστήμη του εαυτού. Το τετράδιο της προσωπικής μου ανάπτυξης*. Β' Έκδοση. Λευκωσία.

Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορετική επίδραση συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*.

Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Λευκωσίας.

ΑΡΘΡΑ

Cobb, P. (2002). *Reacening With Tools and Inscriptions*. In the Journal of Learning Science, 11, pp. 187-215. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dimitracopoulou, A. & Petrou, A. (2003). *"Advanced Collaborative Learning Systems for young students: Design issues and current trends on new cognitive and metacognitive tools"*. In THEMES in Education International Journal.

diSessa, A. (1995). *Epistemology and systems design*. In A. diSessa, C. Hoyles, R. Noss & L. Edwards. *Computers and Exploratory Learning*. (pp 15-29) Berlin: Springer Verlag.

Καλλινικάκη, Θεανώ. (1992). *Η Κοινωνική Εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκλογή, Τεύχος Ιουλίου-Αυγούστου-Σεπτεμβρίου.

Καλλινικάκη, Θεανώ. (1998). *«Κοινωνική Εργασία»*. Περιοδικό Εκλογή, Τεύχος 49.

Klopfer, E., Squire, K. & Jenkins, H. (2002). *Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world*. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. Computer Society, pp. 95-98.

Mariotti, M.A. (2002). *Influence of technologies advances on students' math learning*. In L. English, M.G. BartoliniBussi, G. Jones, R. Lesh & D. Tirosh (eds), *Handbook of International Research in Mathematics Education*, (pp. 695-723) Lawrence Erlbaum Associates.

Seels, B., Berry, L.H., Fullerton, K. & Horn, L.J. (1996). *Research on learning from television*. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, pp. 360. New York: Simon and Schuster MacMilan.

Ulicsak, M.H. (2003). *Group Skill Usage: The accuracy and impact of self assessment and feedback*. In B. Wasson, S. Ludvigsen & U. Hoppe (Eds) *Designing for Change in Networked Learning Environments*, *Proceedings of CSCL*, pp. 209-218.

ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Ανακτήθηκε από <http://www.netschoolbook.gr/synerg.html> στις 22/3/2016.

Ανακτήθηκε από <http://ecourse.uoi.gr> στις 22/3/2016.

Ανακτήθηκε από www.geocities.com στις 30/2/2016.

Ανακτήθηκε από http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf στις 5/4/2016.

Ανακτήθηκε από <http://socialworkersedu.blogspot.gr/> στις 14/5/2016.

Ανακτήθηκε από <http://3dim-kalamp.tri.sch.gr/koinoniki.html> στις 14/5/2016.

Ανακτήθηκε από http://seepea-stella.blogspot.gr/2013/03/blog-post_1.html στις 14/5/2016.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνεργατική μάθηση:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

* Απαιτείται

Φύλο *

- ανδρας
- γυναίκα

Ηλικία *

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60 και άνω

Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *

- Πτυχίο κοινωνικού λειτουργού Τ.Ε.
- Κοινωνικός λειτουργός με πτυχίο εκπαιδευτικού
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Χρόνια ενασχόλησης με τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *

- εως 5 χρόνια
- απο 6 εως 10 χρόνια
- απο 11 εως 15 χρόνια
- απο 16 εως 20 χρόνια
- πάνω απο 21 χρόνια

Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει *

- Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη
- Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων
- Οργάνωση του χώρου
- Καθορισμός του γνωστικού αντικειμένου
- Ετοιμασία φύλλου αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων
- Όλα τα παραπάνω

Με τη συνεργατική μάθηση ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή στην τάξη *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Με τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η παρακίνηση των μαθητών *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ανταγωνιστικά ώστε να αποδίδει καλύτερα νόημα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση; *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση βοηθά να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση *

- Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας
- Οι μαθητές μέσης ικανότητας
- Οι μαθητές υψηλής ικανότητας
- Όλα τα παραπάνω

Η συνεργατική μάθηση παρέχει στήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και στην περίπτωση μη συνεργασίας του γονέα *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η συνεργατική μάθηση απαιτεί τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ

- Συμφωνώ

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα των δασκάλων επηρεάζει την ύπαρξη συνεργατικής μάθησης *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στη συνεργατική μάθηση θεωρείται απαραίτητη *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Εκπαιδευτικός και κοινωνικός λειτουργός λειτουργούν αλληλένδετα στη συνεργατική μάθηση *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια *

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Υποβολή