

**Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης
Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες**

**The social dimension of teaching Teamwork in the Second Chance School: psychosocial
benefits and difficulties**

Γιώργος Αλεβιζόπουλος, Κοινωνικός Λειτουργός, Εκπαιδευτής Ενηλίκων M.Ed, g.alevizopoulos@yahoo.gr
George Alevizopoulos, Social Worker, Adult Educator M.Ed, g.alevizopoulos@yahoo.gr

Abstract: This article attempts to explore the social dimension of Teamwork teaching in the Second Chance School. Reflected the views of Second Chance Schools educators on the psychosocial benefits and difficulties that arise in the students from the application of the method. The survey was conducted in a targeted sample of 15 educators through semi structured interviews. From the analysis of the results showed a level of psychosocial dimension, the positive effect of the method in collaborative learners in shaping attitudes and behaviors, communication, better social inclusion and integration. The difficulties learners identified at stereotypes and bias due to negative experiences of the formal education system, low self-image and lack of experience in teamwork.

Key words: Teamwork teaching method, social dimension of method, benefits, difficulties.

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Αποτυπώνονται οι απόψεις εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου. Η έρευνα διενεργήθηκε σε στοχευμένο δείγμα 15 εκπαιδευτών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, η θετική επίδραση της μεθόδου στη συνεργατικότητα των εκπαιδευομένων, στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, στην επικοινωνία, στην καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξή τους. Οι δυσκολίες στους εκπαιδευόμενους εντοπίστηκαν σε επίπεδο στερεοτύπων και προκατάληψης λόγω αρνητικών εμπειριών από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, χαμηλής αυτοεικόνας και απουσίας εμπειρίας στην ομαδική εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, κοινωνική διάσταση της μεθόδου, οφέλη, δυσκολίες.

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» καταλαμβάνει χώρο σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Goleman, 1992). Παράλληλα, η έννοια και η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων εμφανίζεται και στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αρχή γίνεται το 1995, με τη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, όπου υπογραμμίζεται ότι στο σύγχρονο κόσμο είναι απαραίτητο όλοι να διαθέτουν ένα συνδυασμό βασικών γνώσεων, τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (EC, 1995). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (socialcompetence) δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο άτομο την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του (Schaffer, 1996).

Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (στο εξής Σ.Δ.Ε.), εν προκειμένω, η απόκτηση βασικών προσόντων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διατρέχουν όλο το πρόγραμμα σπουδών. Η διδακτική στα Σ.Δ.Ε. είναι εναλλακτική και στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπους μετάδοσης της γνώσης σε τόπους παραγωγής της γνώσης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τον κύριο κορμό της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας στο Σ.Δ.Ε. καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών ωρών του προγράμματος. Μεταξύ άλλων, αυτό που προσφέρει είναι η δράση και η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τις συνθήκες αλληλεπίδρασης όλων των εκπαιδευομένων. Συνειδητά και συστηματικά εγκαθιστά ένα κοινωνικό πλαίσιο αποδοχής, συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από τη γνώση, την επίδοση, το φύλο και την κοινωνική-πολιτισμική τους προέλευση (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012; Χοντολίδου, 2003).

Σκοπός του άρθρου είναι η διερεύνηση και αποτύπωση της κοινωνικής διάστασης της μεθόδου και όχι η ανάλυση του ούτως ή άλλως ευρέως γνωστού περιεχομένου της (για παράδειγμα η ιστορική της αναδρομή, λειτουργικοί ορισμοί, φάσεις υλοποίησης, μοντέλα εφαρμογής κ.α.). Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε στοχευμένο δείγμα (Patton, 1990) δέκα πέντε εκπαιδευτών από δύο Σ.Δ.Ε., διερευνώνται και αποτυπώνονται τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Προηγείται συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος σπουδών και της φυσιογνωμίας των Σ.Δ.Ε. και ακολουθεί θεωρητική θεμελίωση μέσω της ανασκόπησης βιβλιογραφίας και σύνθεσης σχετικών προς το θέμα εμπειρικών ερευνών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα (ερευνητικά ερωτήματα,

σχεδιασμός, επιλογή ερευνητικής μεθόδου, δείγμα, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αποτελέσματα) και ολοκληρώνεται το άρθρο με συζήτηση, συμπεράσματα και πίνακα βιβλιογραφικών αναφορών.

1. Πρόγραμμα σπουδών και φυσιογνωμία του Σ.Δ.Ε.

Το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο και κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο, το βάρος μετατοπίζεται από τη μεταφορά ακαδημαϊκών και επιστημονικών γνώσεων στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, της τοπικής κοινωνίας, της εποχής, της αγοράς εργασίας. Η ακαδημαϊκή γνώση δεν απαξιώνεται φυσικά, αλλά στόχος είναι «...η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου) αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης» (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2008; Χοντολίδου, 2003). Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας και ο σύμβουλος ψυχολόγος αποτελούν μία από τις καινοτομίες αυτών των σχολείων. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό), κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση, προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012). Οι δεξιότητες που βρίσκονται στον πυρήνα του προγράμματος αποτελούν στόχο όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διατρέχουν δηλαδή όλο το πρόγραμμα σπουδών (Χοντολίδου, 2003). Βασική προτεραιότητα του προγράμματος σπουδών και της φυσιογνωμίας του σχολείου είναι ο ενήλικος μαθητής, ο οποίος φέρει απόθεμα εμπειριών, κοινωνικούς ρόλους, διαφορετικό προσανατολισμό στη μάθηση, δυνατότητα πρωτοβουλιών στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνει με το δικό του τρόπο και με τους δικούς του ρυθμούς (Rogers, 1999; Βεργίδης, 2003). Βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής καινοτομίας του προγράμματος είναι η ελευθερία του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012). Σύμφωνα με τις απόψεις των Αναγνωστοπούλου (2001), Δερβίση (1998), Ματσαγγούρα (2007, 2008), κοινωνικοοικονομικοί, διδακτικοί, ψυχολογικοί και δημογραφικοί λόγοι επιβάλλουν τη χρήση της ομαδοσυνεργατικότητας στα Σ.Δ.Ε. Ο πληθυσμός των ενηλίκων που φοιτά στα Σ.Δ.Ε. μπορεί να παρουσιάζει ιδιαίτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά (λ.χ. αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευση, μακροχρόνια απώλεια της μαθητικής ταυτότητας, ανεργία, χαμηλή ψυχοκοινωνική αυτοεκτίμηση, κ.α.). Με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στα Σ.Δ.Ε, από κοινωνικοπαιδαγωγικής άποψης, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τον εκδημοκρατισμό, την ισότητα, την αλληλεξάρτηση, την αμοιβαιότητα, παρέχοντας δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευόμενους συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευόμενων που μπορεί να υστερούν

μαθησιακά ή/ και κοινωνικά. Επομένως, με δεδομένη τη φυσιολογία του θεσμού των Σ.Δ.Ε., η κοινωνική διάσταση της μεθόδου καταγράφεται ως ιδιαίτερα σημαντική και επίκαιρη γιατί συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου, στην ενίσχυση και ενδυνάμωσή του απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κ.α.), στη διαμόρφωση και κατάκτηση δεξιοτήτων καθώς και στη διαδικασία ολοκλήρωσης αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Freire, 1977; Κόκκος, 2003; Κοσυβάκη, 2003; Μπρούτα, 2010; Πολέμη-Τοδούλου, 2005; Rogers, 1999; Τσιμπουκλή, 2000).

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και σύνθεση σχετικών εμπειρικών ερευνών

Η διεθνής εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι κάτω από ορισμένες συνθήκες διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενισχύουν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Slavin, 1989; Ματσαγγούρας, 2000). Οι θέσεις θεωρητικών της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας συγκλίνουν στην άποψη ότι οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας υποστηρίζουν τη συλλογική δράση (Coleman, 1992), συνδέουν τη γνώση με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής (Χρυσυφίδης, 1994), συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία των μαθητών-εκπαιδευομένων (Lee, 2002) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Από εμπειρικές έρευνες (Domyei, 2001: 100-101) έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας παρέχει μια σπάνια σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, μειώνει το άγχος, ενισχύει τις αιτιακές αποδόσεις (attributions) των μαθητών-εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα (Skehan, 1989) προάγει τους συνδετικούς δεσμούς της ομάδας, τις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και την αυτενέργεια των μαθητών. Είναι απελευθερωτική (Freire, 1977), διαπνέεται από αρχές ισότητας, οικουμενικότητας και δημοκρατικότητας σε επίπεδο διεργασιών και σχέσεων (Slavin, 1982; Ματσαγγούρας, 2000; Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Σύμφωνα με τη θέση των Johnson, Johnson & Smith (1991) και Slavin (1982, 1985) οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν περισσότερο σε μικρότερο χρονικό διάστημα, ενώ αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και πνεύμα ομαδικής εργασίας, που θεωρούνται χρήσιμα εφόδια για την επιτυχία τους στη ζωή. Η προώθηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με την κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας, την υποστήριξη και αλληλοβοήθεια, την αμοιβαία «απαίτηση» για την επίτευξη του κοινού ομαδικού στόχου και την ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Baudrit, 2007; Δερβίσης, 1998; Johnson & Johnson, 2009; Κανάκης, 2001; Κοσυβάκη, 2003; Ματσαγγούρας, 2008). Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση αποτελεί έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους κοινωνικοποίησης καθώς προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της συνεργαζόμενης ομάδας, αυξάνει το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα, καλλιεργεί τη δυνατότητα του ατόμου να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και της ανοχής έναντι του διαφορετικού και παράλληλα προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των «άλλων» (empathy) (Ματσαγγούρας, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στο να κατανοούν, να αποσαφηνίζουν και να λύνουν προβλήματα, αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργική και κριτική

σκέψη. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατικότητα συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου, στην αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία, λειτουργεί απελευθερωτικά για τον εκπαιδευόμενο και τον εντάσσει οργανικά στην κοινωνία όπου ανήκει (Baudrit, 2007; Dunne & Bennett, 1990; Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι Dunne & Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας. Οι Galton & Williamson (1992) υποστηρίζουν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων γιατί τους ενθαρρύνει να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε έναν κοινό στόχο και τονίζουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (αξίες, περιέργεια, κ.τ.λ.) για τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες βασίζονται κυρίως σε μαθησιακούς ή/και σε κοινωνικούς στόχους. Ο τρόπος οργάνωσης και σύνθεσης των ομάδων συμβάλλει στη συνοχή, στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών και στην γενικότερη επιτυχημένη έκβαση της διεργασίας που αναπτύσσεται (Cantwell & Andrews, 2002; Charman & Cope, 2004). Η χρήση των συνεργατικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των διαπολιτισμικών σχέσεων και σε μείωση της φυλετικής προκατάληψης (Aronson & Patnoe, 1997; Gartner, Mann, Murrell & Dovidio, 1989; Hansell & Slavin, 1981; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Weigel, Wisner & Cook, 1975). Μπορεί επίσης να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ιδίως μεταξύ φοιτητών χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (Aronson & Patnoe, 1997; Johnson & Johnson, 1988), στην προώθηση της κριτικής σκέψης (Gabbert, Johnson & Johnson, 1986; Johnson & Johnson, 1981) και στην ελαχιστοποίηση της φοιτητικής διαρροής από προγράμματα σπουδών (Johnson et al., 1991). Οι Johnson & Johnson (1992), μετά από επισκόπηση πολλών εμπειρικών μελετών, μεταξύ άλλων, υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση, μεγαλύτερη παραγωγικότητα, σε ισχυρότερη διαπροσωπική έλξη, περισσότερη κοινωνική υποστήριξη και τέλος, σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας ειδικότερα, οι έρευνες των Efstathiou, Georgiadis & Zisimos (2009), Θεοφανέλλη, Καραγεωργίου & Γαληνού (2006), Κώττη (2008), Μπούτα (2010), Μυστακίδου (2012), Σιπητάνου & Πλατσίδου (2010), Χαρισιάδη (2007) εστιάζουν στην εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. Οι Efstathiou, Georgiadis & Zisimos (2009) διερευνούν απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σχετικά με τις εφαρμοζόμενες συνεργατικές μεθόδους, τις διαμορφούμενες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, τις αντιλήψεις, τα δομημένα στερεότυπα και τις αναδυόμενες δυσκολίες που παρουσιάζονται. Οι Θεοφανέλλη, Καραγεωργίου & Γαληνού (2006) εστιάζουν την έρευνά τους στην παρουσίαση της μεθοδολογίας υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Σ.Δ.Ε. Αλυκών Καλλονής Μυτιλήνης, έχοντας ως αφετηριακή βάση την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Παρουσιάζουν αποτελέσματα σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό καθώς και τις τεχνικές που εφάρμοσαν για την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.

Η Μπρούτα (2010) εστιάζει την έρευνά της στην εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και του Project στο Σ.Δ.Ε. αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τα είδη δεξιοτήτων που καλλιεργούν οι εκπαιδευόμενοι και την προσδοκία των εκπαιδευτών ως προς τις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι. Ο Χαρισιάδης (2007), σε εμπειρική έρευνα στο Σ.Δ.Ε. («TAS») της Κολωνίας διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτών απέναντι στο θεσμό και στη λειτουργία του. Μεταξύ άλλων, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στα δημιουργικά και απαιτητικά προγράμματα projects που εφαρμόζονται καθώς και στις ομάδες εργασίας που λειτουργούν στο συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. Η Κώττη (2008) διεξήγαγε εμπειρική έρευνα στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών με ερευνητικά υποκείμενα τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με την εφαρμογή της εναλλακτικής διδακτικής και συγκεκριμένα της βιωματικής μάθησης. Μεταξύ άλλων, τα ερευνητικά ερωτήματα προς τους εκπαιδευτές αφορούσαν τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής βιωματικών μεθόδων.

Οι Σιπητάνου & Πλατσίδου (2010) σε έρευνα στα Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, Νεάπολης Θεσσαλονίκης και Γιαννιτσών εξέτασαν τις θετικές στάσεις αλλά και τις δυσκολίες όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι σε επίπεδο γνωστικό (όπως η ταχύτητα λήψης αποφάσεων και τα μνημονικά προβλήματα), συναισθηματικό (όπως το άγχος και η ανασφάλεια) και προσωπικό (όπως η προσαρμογή και η ικανοποίηση των αναγκών). Η Μυστακίδου (2012) διερεύνησε τις απόψεις των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης αναφορικά με την επανασύνδεσή τους με συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης.

Από τη σύνθεση των ευρημάτων των ερευνών προκύπτει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επικοινωνήσουν μέσω πολλών και διαφορετικών εμπειριών, οδηγεί στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών, και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενώ, καλύπτει μια βασική ανάγκη των εκπαιδευομένων που είναι η έλλειψη απαιτούμενων από την αγορά εργασίας προσόντων και δεξιοτήτων λόγω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Μπρούτα, 2010). Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τομείς της ανθρώπινης δράσης (πολιτισμός, φορείς, πνευματικός κόσμος, κ.τ.λ.), οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της αισθητικής καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες επηρεάζουν συνολικά την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου. Οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν σαν «ερευνητές», αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και έρχονται σε επαφή με καινούργια γνωστικά αντικείμενα. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του (Θεοφανέλλης κ.α., 2006; Σιπητάνου & Πλατσίδου, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να σημειώσουν βελτίωση ως προς την προθυμία για συμμετοχή και συνεργασία, παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις

τους. Η δραστηριότητα η οποία αξιολογήθηκε ως η πιο δημιουργική και εμπειρεύεται σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτών (Χαρισιάδης, 2007) ήταν η εργασία σε ομάδες και η επεξεργασία projects. Κατά την υλοποίησή τους παρατηρείται η σχεδόν ανελλιπής παρουσία των εκπαιδευομένων στο σύνολο των δραστηριοτήτων, η δημιουργία ενός ζεστού μαθησιακού κλίματος, η μεγάλη και ενεργητική συμμετοχή καθώς και η επίτευξη ενός πολύ αποτελεσματικού επιπέδου επικοινωνίας και παραγωγής έργου (Θεοφανέλλης κ.α., 2006). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά το άτομο να μαθαίνει μέσα στην ομάδα (ομαδοσυνεργατικότητα) αλλά και την ομάδα να μαθαίνει από δραστηριότητες έξω στην κοινότητα (διασύνδεση Σ.Δ.Ε. με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας). Παράλληλα, αποτυπώνεται η θέση ότι οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται πως αυτό που έχει περισσότερη σημασία είναι όχι μόνο η μεταφορά γνώσεων αλλά η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους και να δίνουν μεγάλη σημασία στη βιωματική μάθηση (Efstathiou et al., 2009; Κώττη, 2008; Μυστακίδου, 2012; Χαρισιάδης, 2007).

Η ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών και βιβλιογραφίας ανέδειξε αποτελέσματα και πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης στο Σ.Δ.Ε., με κύρια ερευνητικά υποκείμενα τους εκπαιδευόμενους. Στη μελέτη μας, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται ειδικότερα στην αποκλειστική διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε., με υποκείμενα έρευνας τους ίδιους τους εκπαιδευτές. Πρόθεσή μας, να αναδείξου με μία νέα διάσταση στην έρευνα και να συμβάλλουμε περαιτέρω, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στην ήδη κεκτημένη γνώση.

3. Η έρευνα

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012; Νόμος 2525/97 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»; Νόμος 3789/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις») και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (θεωρία και έρευνα) οδηγηθήκαμε στην διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων: 1. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης, ποιά είναι τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου; 2. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης, ποιές είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου;

3.2 Επιλογή και σχεδιασμός ερευνητικής μεθόδου

Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα (Bird, Hammersley, Gomm & Wood, 1999: 320). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας μέσω της εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου της εστιασμένης ημι-δομημένης συνέντευξης και ακολουθήθηκαν οι πάγιες αρχές της ερευνητικής διαδικασίας (καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος, σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, επιλογή δείγματος, κ.λ.π.) γιατί ακριβώς θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις αντιλήψεις, των ερωτώμενων γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα πέντε εκπαιδευτές από δύο Σ.Δ.Ε. του νομού Αττικής, το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου και το Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού. Πρόκειται για ένα στοχευμένο δείγμα (Patton, 1990) και κριτήρια για την επιλογή του αποτέλεσαν η ηλικία, το φύλο, η ειδικότητα (εκπροσωπούνται οι απόψεις εκπαιδευτών που διδάσκουν το σύνολο των γραμματισμών του Σ.Δ.Ε.), η εμπειρία στα Σ.Δ.Ε., η σχέση εργασίας (επιλέχθηκαν και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί και μόνιμοι αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και η θέση (οι διευθύντριες των δύο Σ.Δ.Ε αποτέλεσαν μέρος του δείγματος).

3.4 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων συντάξαμε έναν οδηγό συνέντευξης λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα, την υφή και τις απαιτήσεις της ερευνητικής τεχνικής που επιλέξαμε. Η συλλογή των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματος έγινε κατά το εισαγωγικό μέρος των συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, μιας διαδικασίας κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των λεκτικών δεδομένων ή των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν με σκοπό την ταξινόμηση, συνάθροιση και τη διάταξή τους (Boyatzis, 1998; Hancock, 1998). Η ανάλυση των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματος έγινε μέσω του στατιστικού εργαλείου “Excel”. Βαρύτητα δόθηκε στους δεοντολογικούς κανόνες με έμφαση στη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και αλληλοεκτίμησης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προηγήθηκε πιλοτική συνέντευξη και πραγματοποιήθηκαν 20 συνολικά επισκέψεις στα δύο σχολεία. Μας δόθηκε έτσι η δυνατότητα να παρατηρήσουμε και να αφουγκραστούμε την επικρατούσα ατμόσφαιρα στα σχολεία, να μιλήσουμε «oftherecord» με πολλούς εκπαιδευτές, να παρακολουθήσουμε ακόμη και επιμορφωτική ημερίδα σε ένα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της τέχνης. Η γενικότερη αυτή παρατήρηση του προγράμματος λειτουργίας και της καθημερινότητας των δύο Σ.Δ.Ε. καθώς και η συναναστροφή μας με το προσωπικό,

λειτούργησε καταλυτικά στην εγκατάσταση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ενός πολύ κομβικού στοιχείου για την επιχειρούμενη έρευνα και για την αποτελεσματικότητα των συνεντεύξεων.

4. Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

4.1 Η ταυτότητα του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε εκπαιδευτές από δύο σχολεία του νομού Αττικής, το 1^ο Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού και το Σ.Δ.Ε Περιστερίου(το αρχαιότερο από συστάσεως του θεσμού που λειτούργησε κατά το έτος 2000). Εκπροσωπήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτών όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. (ωρομισθίων και αποσπασμένων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καθώς και οι απόψεις των δύο διευθυντών των σχολείων. Η αναλογία του δείγματος σε επίπεδο φύλου ήταν οριακά υπέρ των γυναικών. Οι εννέα από τους δεκαπέντε εκπαιδευτές του δείγματος εντοπίστηκαν στην ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και άνω με τους υπόλοιπους να καταλαμβάνουν ισομερώς τις ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών και 41-50 ετών αντίστοιχα. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτές έχουν εμπειρία σε Σ.Δ.Ε. από 6 έως και 12 έτη, τρεις εκπαιδευτές από 3 έως 6 έτη ενώ δύο εκπαιδευτές έχουν εμπειρία έως 3 έτη. Πρόκειται για ένα πολύ έμπειρο δείγμα εκπαιδευτών με δεδομένη την λειτουργία του θεσμού από το 2000 έως σήμερα. Πέραν του βασικού τίτλου σπουδών, ένδεκα εκπαιδευτές διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και τέσσερις από αυτούς διδακτορικό. Επίσης, σε επίπεδο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων) και την Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Συνολικά, αποτυπώθηκε ένα πολύ υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών και η θετική στάση των εκπαιδευτών περί της αναγκαιότητας της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Τέλος, η ταυτότητα του δείγματος παρουσίασε απόλυτη αντιστοιχία με τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή που εξαρχής θέσαμε, υπό την έννοια ότι στις προθέσεις μας ήταν να προσεγγίσουμε ένα στοχευμένο δείγμα εκπαιδευτών, όπου να εκπροσωπούνται όλες οι ηλικιακές ομάδες, τα δύο φύλα, η εμπειρία, όλες οι ειδικότητες και τα διδακτικά αντικείμενα (οι οκτώ γραμματισμοί που διδάσκονται βάσει του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε.) και όλες οι δυνατές θέσεις (εκπαιδευτές και διευθυντές).

4.2 Οφέλη

Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Εκτιμούν ότι ενισχύεται η

αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κινητοποιούνται καλύτερα και εντάσσονται στην ομάδα.

Για παράδειγμα ο εκπαιδευτής E.1 υποστηρίζει ότι: *«οι εκπαιδευόμενοι θεωρώ πως ενισχύονται πολύ, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, βρίσκουν αντικείμενο και χώρο να εκφραστούν»*.

Ένας άλλος εκπαιδευτής (E.6) απάντησε: *«βασικό όφελος είναι ότι καταρχήν τους κινητοποιεί, δεύτερον τους εντάσσει καλύτερα μέσα στην ομάδα... άλλωστε η βασική λειτουργία του προγράμματος είναι η ένταξη του εκπαιδευόμενου στην ομάδα»*.

Παράλληλα, μέσω της εφαρμογής της μεθόδου, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ασφαλή χώρο για να εκφραστούν, συνεργάζονται, αλληλοσυμπληρώνονται, συνθέτουν, γίνονται συνερευνητές.

Παράδειγμα εκπαιδευτή E.12: *«μαθαίνουν καταρχάς να συνεργάζονται, είναι πολύ σημαντικό αυτό. Μαθαίνουν να εκφράζονται πιο ελεύθερα, να μην φοβούνται, αποκτούν αυτοπεποίθηση»*.

Επίσης, ενεργοποιούνται κοινωνικές δεξιότητες και ευρύτερες ικανότητες, με το βίωμα και την εμπειρία στο επίκεντρο της μάθησης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να παρουσιάζουν βελτίωση σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης και ένταξης.

Κατά την άποψη του εκπαιδευτή E.5: *«βασική λειτουργία του προγράμματος είναι η ένταξη του εκπαιδευόμενου στην ομάδα, η ομάδα είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία του προγράμματος»*.

Τέλος, μέσω της μεθόδου ενεργοποιείται και αναπτύσσεται ολόπλευρα η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευομένων σε επίπεδο ρόλου, σχέσεων, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, υιοθέτησης υγιών προτύπων και καλλιέργειας της αισθητικής. Αναπτύσσεται η αλληλεγγύη των εκπαιδευομένων, κάτι πολύ σημαντικό σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (E.14): *«αναπτύσσεται η αλληλεγγύη, μια έννοια τεράστια που μάλιστα στις μέρες μας είναι και πολύ επίκαιρη... ειδικά οι εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. επειδή συνήθως έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, την έχουν ανάγκη την αλληλεγγύη»*.

4.3 Εμπειρικά παραδείγματα

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να ανακαλέσουν ένα εμπειρικό παράδειγμα από την διδακτική τους πρακτική όπου να αντανakλώνται τα οφέλη που ανέφεραν. Παραθέτουμε αντίστοιχα ορισμένα παραδείγματα από το πολύ σημαντικό ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε:

Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτής E2 απάντησε: *«... Θα μπορούσα να πω για έναν εκπαιδευόμενο 20 ετών ο οποίος είναι μπλεγμένος σε συμμορίες του οποίου η προσαρμοστικότητα στο σχολείο πολλές φορές δεν ήταν η καλύτερη, ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες... στο project «πράσινη ταράτσα» του είχα δώσει την ευθύνη και το κίνητρο να ποτίζονται τα φυτά και να διατηρούνται, να ελέγχει τον κύκλο της ζωής τους... δεν περίμενα ποτέ ότι ένας τέτοιος νέος αρκετά δυσκολεμένος ότι θα μπορούσε να ανταποκριθεί τόσο καλά*

στις ευθύνες που του είχα δώσει. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο παράδειγμα για εμένα αλλά και για τους συναδέλφους. Φανταστείτε ένα άτομο που δεν μπορούσε να σταθεί σε τμήμα.. Αυτή ήταν μια μεγάλη επιτυχία όπου κατάλαβα και τη δύναμη αυτής της μεθόδου».

Άλλος εκπαιδευτής (Ε.10) απάντησε: «Είχαμε έναν μαθητή ο οποίος είχε αυτοκτονικές τάσεις. Τα πήγε μια χαρά τελικά, εντάχθηκε... έκανε σχέσεις... σήμερα έχει ολοκληρώσει το πρόγραμμα... έχει αρραβωνιαστεί».

Άλλο παράδειγμα (Ε.3): «Μέσα από την ομάδα και με τη συνεργασία με κάποιον που έχει καλύτερο δυναμικό, θα κατανοήσει το ζητούμενο... θα τον βοηθήσει δηλαδή η σχέση και η εμπειρική γνώση».

4.4 Δυσκολίες

Μια πρώτη δυσκολία που προκύπτει αναφέρεται στη στερεοτυπική εικόνα περί εκπαίδευσης που πολλοί εκπαιδευόμενοι φέρουν από την τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να δεχθούν τη σημασία αυτής της μεθόδου.

Για παράδειγμα (Ε.6): «Αρκετά συχνά τα άτομα δένονται πολύ με την εικόνα και το πρότυπο του καθηγητή που είναι αυτός που πρέπει να ελέγχει και να κατευθύνει και εάν κάποιος εκπαιδευόμενος έχει πολύ αυτό το στερεότυπο δυσκολεύεται να μπει στο ρόλο...».

Επίσης μία άλλη άποψη (Ε.12): «Πολλές φορές είναι τόσο ισχυρά τα στερεότυπα των εκπαιδευομένων, που τους δυσκολεύουν να δεχθούν ότι και αυτό είναι μάθημα, προσκρούουν σε δικές τους εμπειρίες από το παλαιό εκπαιδευτικό σύστημα».

Από την άλλη μεριά παρατηρείται συχνά, εκπαιδευόμενοι που δυσκολεύονται να εκτεθούν και να έχουν ενεργή παρουσία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, να «κρύβονται» στη μικρή ήταν μεγαλύτερη ομάδα «πίσω» από περισσότερο ικανούς συνεκπαιδευομένους τους.

Για παράδειγμα (Ε.3): «Δεν συνεργάζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο και το ίδιο καλά. Επαφίενται πολλές φορές στους άλλους, στην ομάδα δηλαδή γενικότερα και δεν δουλεύουν οι ίδιοι (αρκετοί από αυτούς)».

Μία εκπαιδευτρια (Ε.6) τονίζει ότι: «... παρατηρείται το φαινόμενο κάποιος να δουλεύει περισσότερο και κάποιος άλλος να «κρύβεται».

Δυσκολία επίσης καταγράφεται σε σχέση με την απουσία εμπειρίας των εκπαιδευομένων σε ομαδική εργασία, καθώς και σε σχέση με την ασυνέπεια που παρουσιάζουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή αυτής της μεθόδου.

Παράδειγμα (Ε.7): « Ασφαλώς υπάρχουν δυσκολίες γιατί οι άνθρωποι πολλές φορές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά, είναι... είναι μια εμπειρία για αυτούς να μπορέσουν να ενταχθούν μέσα σε μια ομάδα και από εκεί να συνεργαστούν».

Μία εκπαιδευτριά (E.11) υποστηρίζει: «*Η πρώτη δυσκολία που υπάρχει είναι πως γενικότερα σαν Έλληνες δεν ξέρουμε πώς να συνεργαζόμαστε... υπάρχουν ανταγωνισμοί*».

4.5 Εμπειρικά παραδείγματα

Στο συγκεκριμένο υποερώτημα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να ανακαλέσουν ένα παράδειγμα από την εμπειρία τους μέσα από την διδακτική τους πράξη όπου κατά την άποψή τους αντανακλώνται οι δυσκολίες που ανέφεραν. Παραθέτουμε ορισμένα αυτούσια παραδείγματα από το πολύ σημαντικό ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε:

Για παράδειγμα E.1: «*Ασφαλώς υπάρχουν δυσκολίες γιατί οι άνθρωποι πολλές φορές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά, είναι... είναι μια εμπειρία για αυτούς να μπορέσουν να ενταχθούν μέσα σε μια ομάδα και από εκεί να συνεργαστούν...*».

Άλλος εκπαιδευτής E.4 απάντησε: «*Θυμάμαι κάποτε έναν εκπαιδευόμενο μεγάλης ηλικίας που άργησε να δεχθεί τη φιλοσοφία των μεθόδων ότι δηλαδή συμμετέχουν όλοι, ότι αναλαμβάνουν ευθύνες, γιατί το διαμορφωμένο στερεότυπο μέσα του ήταν πως ο καθηγητής λέει και αυτός ακούει και μαθαίνει*».

Ένα άλλο παράδειγμα E.8: «*Εάν κάποιος εκπαιδευτής εφαρμόσει έντονα τέτοιες μορφές διδασκαλίας χωρίς πρώτα να ανιχνεύσει καλά την εκπαιδευόμενη ομάδα μπορεί να συναντήσει αντιδράσεις ή αντιστάσεις από την μεριά των εκπαιδευομένων σε βαθμό που να μην μπορεί να διαχειριστεί την δυναμική της ομάδας και το θυμό της ίσως. Θυμάμαι λοιπόν, σε επίπεδο σχέσεων, μια κοπέλα η οποία είχε φέρει μεγάλες αντιρρήσεις ως προς τον τρόπο του μαθήματος, δεν ήθελε να συνεργαστεί με την υπόλοιπη ομάδα, φοβόταν την έκθεση του εαυτού της και όταν τελικά ετοίμασε μια παρουσίαση η υπόλοιπη τάξη αντέδρασε και κάποιοι αποχώρησαν από την τάξη*».

5. Συζήτηση

Σε μεγάλο βαθμό, τα γενικότερα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίστηκαν με την οπτική που διατυπώσαμε στη θεωρία της μελέτης μας. Αποτυπώθηκε η θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης και συγκεκριμένα ως προς τη συνεργατικότητα, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, δεξιοτήτων, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενίσχυση κινήτρων συμμετοχής, βελτίωση της επίδοσης, βελτίωση μαθησιακών δυσκολιών.

Ειδικότερα, κατά την άποψη των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κινητοποιούνται καλύτερα, εντάσσονται στην ομάδα, βρίσκουν ασφαλή χώρο για να εκφραστούν, συνεργάζονται, γίνονται συνεργευνητές, αλληλοσυμπληρώνονται, συνθέτουν, βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους, συνδέεται η

θεωρία με την πράξη. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τομείς της ανθρώπινης δράσης (πολιτισμός, φορείς, πνευματικός κόσμος, κ.τ.λ.), αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και καλλιεργείται η αισθητική.

Ενεργοποιούνται ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες με το βίωμα και την εμπειρία στο επίκεντρο της μάθησης. Ενισχύεται η αλληλεγγύη των εκπαιδευομένων και δίνεται η δυνατότητα της κοινωνικής ένταξης ατόμων διαφορετικών δυνατοτήτων, δυναμικού και προέλευσης (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής, κ.α.). Σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται η άμβλυνση ανταγωνιστικών ή/ και απορριπτικών στάσεων και πρακτικών, σημείο ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης και ένταξης, τη στιγμή μάλιστα που σύμφωνα με τον Κόκκο (2003) πολλοί ενήλικοι σπουδαστές αισθάνονται ευάλωτοι μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια στους εκπαιδευόμενους για προσωπική εξέλιξη, αυτοπεποίθηση, ενθάρρυνση και βαθύτερη κατανόηση γιατί τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας, αντλώντας από την πολυσχιδή εμπειρία που διαθέτουν, μπορεί να οικοδομήσουν ευρύτερες και πιο πολύπλοκες γνωστικές «κατακτήσεις», να παράγουν πιο ικανοποιητικό έργο, να κατοχυρώσουν το κύρος τους ως εκπαιδευόμενοι και να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης, ενεργητικής συμμετοχής και δημιουργικής έκφρασης (Bion, 2000; Douglas, 1997; Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, είναι σημαντικές και συχνά έντονες. Μια πρώτη δυσκολία αναφέρεται στη στερεοτυπική εικόνα που πολλοί εκπαιδευόμενοι φέρουν από την τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να δεχθούν τη σημασία των συνεργατικών μεθόδων ή να παρουσιάζουν μια αρνητική προκατάληψη. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Javris (2004), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν τις δικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις εννοιών και ανάγκες με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ενός διαμορφωμένου πλέον πρίσματος οπτικής.

Από την άλλη μεριά παρατηρείται συχνά, εκπαιδευόμενοι να δυσκολεύονται να εκτεθούν και να έχουν ενεργή παρουσία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, με αποτέλεσμα να «κρύβονται» στη μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα «πίσω» από περισσότερο ικανούς συνεκπαιδευομένους τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε τη διατυπωμένη θέση του Αλέξη Κόκκου (2005α) σύμφωνα με την οποία, μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αφορά στα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων (εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες καθώς και εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες όπως άγχος από την επανακτώμενη ιδιότητα του «μαθητή», χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.α.).

Η απουσία εμπειρίας από ομαδική εργασία και συνεργατικότητα, η ανομοιογένεια και η ασυνέπεια που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι, αποτελούν επίσης συχνές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Σε μεγάλο βαθμό είναι αναμενόμενες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής διάστασης γιατί σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α), οι ενήλικοι

εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του, ενώ ενίοτε αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης όπως: αρνητισμός, μετατόπιση του θέματος της συζήτησης, διαστρέβλωση των όσων λέγονται, εκλογίκευση, απουσία, κ.ο.κ. (Κόκκος, 2005β).

Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε. και της αποτύπωσης απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της.

Οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων από το τυπικό σύστημα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που φέρουν, η απουσία εμπειρίας από ομαδική εργασία, η ανομοιογένεια και η γενικότερη εικόνα εαυτού (ταυτότητα) που έχουν δομήσει, αποτελούν τις σημαντικότερες δυσκολίες των εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου.

Η ενίσχυση της επικοινωνίας, η διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και συμπεριφορών, η καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη, η βελτίωση της αυτοεικόνας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αποτελούν τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η κοινωνική διάσταση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε., σε αυτό το εναλλακτικό σχολείο τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2005), είναι σημαντική και πολυεπίπεδη. Οι νέες απαιτήσεις της διαμορφούμενης κοινωνικής πραγματικότητας διεθνώς, επηρεάζουν αναπόφευκτα και την ελληνική, σε επίπεδο εφαρμοζόμενων πολιτικών, αποφάσεων και πρακτικών (Ματθαίου, 2000). Σε ένα οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον που υφίσταται συνεχείς και έντονες μεταβολές (πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κ.α.), όπου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις ή/ και αντιφάσεις αυξάνονται, η κατανόηση και ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης (κοινωνική μάθηση, ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, κ.α.) των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, είναι απαραίτητη και επίκαιρη (Johnson et al., 1991; Αναγνωστοπούλου, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. Νέα Υόρκη: Longman.
- Baudrit, A.(2007). *Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι Αρχές και η Λειτουργική Εφαρμογή στη σχολική τάξη*. Ε. Κρομμύδα (μτφ). Αθήνα: Κέδρος
- Bion, W. (2000). *Experiences in groups and other papers*. London: Routledge

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic analysis and Code Development*. Newbury Park, CA: Sage
- Cantwell, R. & Andrews, B. (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Student's Feelings towards Group Work. *Educational Psychology*: 22(1), 75-91
- Chapman, E. & Cope, M. (2004). Group rewards contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self-esteem, and sociometric ratings. *Social Psychology of Education*, 7, 73-87
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Coleman, J., A. (1992). Project-based Learning, Transferable Skills, Information Technology and Video. *Language Learning Journal*, 5, 35-37
- Domyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Douglas T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Dunne, E. & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- EC(1995). *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: EC
- Efstathiou, I., Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2009). Engagement in Collaborative Learning in a Second Chance School: An Inter-actionist Approach. *International Forum of Teaching and Studies*. Vol. 5. No.1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-One-2009.pdf> (20/11/2012)
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Gabbert, B., Johnson, D., & Johnson, R. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, 120, 265-278.
- Gaertner, S., Mann, J., Murrell, A. & Dovidio J. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249
- Galton, M & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus: University of Nottingham
- Hansell, S. & Slavin, R. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*, 54, 98-106.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Johnson, D., & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 454-459

- Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 46, 58-64
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education
- Johnson, D., & Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Journal of Educational Researcher*: 38 (5), 365-379. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://edr.sagepub.com/content/38/5/365.short> (28/9/2012)
- Lee, I. (2002). Project Work made easy in the English Classroom. *CanadianModernLanguageReview*, 59, 282-210
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills. CA: Sage
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schaffer, R. (1996). *Socialdevelopment*. BlackwellPublishing
- Slavin, R. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*: National Education Association Professional Library. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eric.ed.gov> (1/10/2012)
- Slavin, R. (1985). *An introduction to cooperative learning research*. New York: Plenum
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: EdwardArnold
- Weigel, R., Wisner, P., & Cook, S. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *JournalofSocialIssues*, 31, 219-244.
- Ανάγνου, Β. & Νικολοπούλου, Β.(2007). Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*. (σελ. 47-56). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Πρακτικά 1^{ου} συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, (2012). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr>. (10/10/2012)
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

- Θεοφανέλλης, Τ., Καραγεωργίου, Ε., & Γαληνού, Ε. (2006). *Μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθηση με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική Μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 35-41
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-96
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2000). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μυστακίδου, Θ. (2012). *Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις Εκπαιδευομένων*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1238-apotelesmatikotita-sholeion-deyteris-eykairiasapopseis> (2/9/2014)
- Μπρούτα, Ε. (2010). *Η συμβολή των Project και των εργαστηρίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στον τομέα της ανάπτυξης Δεξιοτήτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της Βιβλιοθήκης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: <http://www.class.eap.gr/LotusQuickr/ekpede/Main.nsf/0/08933CCCEEIE2F99C22578300037296C/file/BROUTAELIENI.pdf> (20/10/2011)
- Νόμος 2525/97. *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Φ.Ε.Κ 188/97
- Νόμος 3789/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις*. Τεύχος 1^ο Φ.Ε.Κ.163/21-09-2010
- Πολέμη-Τοδούλου Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Γ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Σιπητάνου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2010). Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 3-11
- Τσιμπουκλή, Α. (2000). Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. 1^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χαρισιάδης, Α. (2007). *Ο Θεσμός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας από τη σκοπιά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Κολωνίας (ΤΑΣ)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Η Έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ. 35-40). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ
- Χρυσafiδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στα Σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg