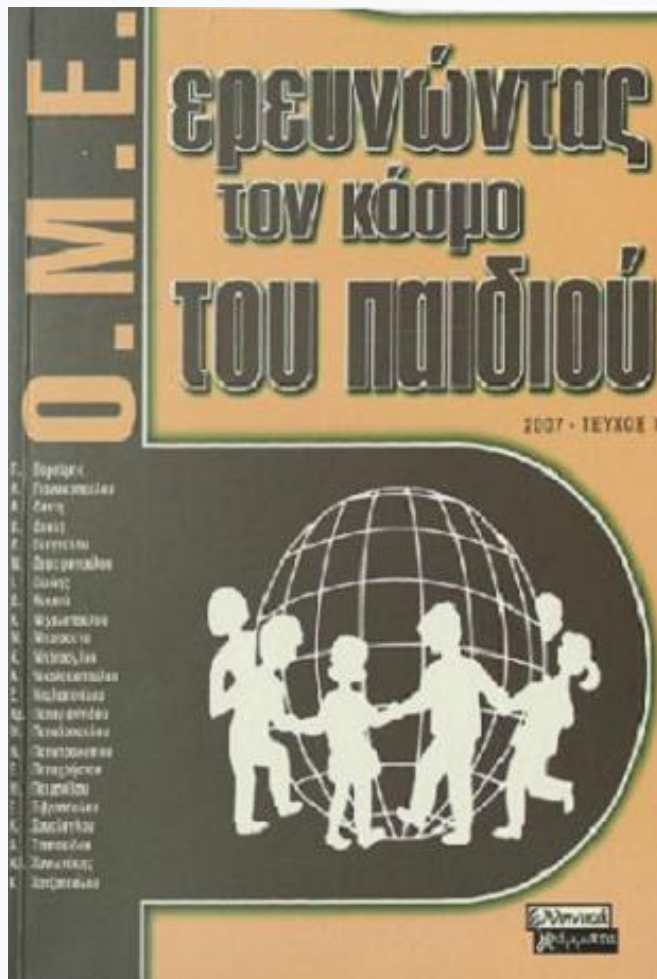


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική.

Καφένια Μπότσογλου (Kafenia Mrotsoglou), Δόμνα Κακανά (Domna Kakana), Κατιφένια Χατζοπούλου (Katifenia Chatzopoulou)

doi: [10.12681/icw.18225](https://doi.org/10.12681/icw.18225)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπότσογλου (Kafenia Mrotsoglou) Κ., Κακανά (Domna Kakana) Δ., & Χατζοπούλου (Katifenia Chatzopoulou) Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87-100. <https://doi.org/10.12681/icw.18225>

Καφένια Μπότσογλου,

*Λέκτορας Προσχολικής Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής
Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας.*

Δόμνα Κακανά,

*Αναπληρώτρια καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπ/σης,
Παν. Θεσσαλίας.*

Κατιφένια Χατζοπούλου,

*Υποψήφια διδάκτορας,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπ/σης,
Παν. Θεσσαλίας.*

Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική¹

1. Εισαγωγή

Tις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνονται αρκετές αναφορές από γνωστικούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς (Doise & Mugny, 1987. Johnson & Johnson, 1975. 1993. Kagan, 1985. Slavin, 1996) για τη μάθηση μέσα από κοινωνικές εμπειρίες. Η κοινωνική προέλευση της γνώσης υποστηρίχτηκε από κοινωνιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους όμως το ενδιαφέρον για τη διάσταση αυτή οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στις ιδέες του σοβιετικού ψυχολόγου Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου όπως η μνήμη, η προσοχή, ο σχηματισμός εννοιών έχουν κοινωνική προέλευση, και ότι ο ενήλικος λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής υποβοηθά το παιδί να μεταβεί σε μια ανώτερη ζώνη νοητικής εξέλιξης (1978). Αργότερα, ο Bruner (1985) αναγνωρίζοντας το

ρόλο του εκπαιδευτικού στην κατάκτηση της γνώσης, τόνισε το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό-κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους ερευνητές ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να εμφανίζει το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γεγονός που επηρεάζει τη γνωστική πρόοδο του ατόμου μετατρέποντας το μέσα από την παράθεση και αντιπαράθεση απόψεων γνωστικά δραστήριο (Doise & Mugny, 1987. Ραβάνης, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την παιδαγωγική αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας που να στηρίζεται τόσο στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή όσο και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μιας ομάδας (Ματσαγγούρας, 1995, 1997. Σταυρίδου, 2000).

¹ Η ερευνητική αυτή μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΥ-ΘΑΓΩΡΑΣ II που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ II.

Τα τελευταία χρόνια η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο γιατί οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας, εξασφαλίζει προϋποθέσεις για την ισότιμη αντιμετώπιση παιδιών διαφορετικού φύλου, διαφορετικής εθνικής και φυλετικής προέλευσης, διαφορετικών επιδόσεων και δεξιοτήτων (Cohen, 1994. Σταυρίδου, 2000). Χωρίς να θεωρηθεί πανάκεια για το πρόβλημα της σχολικής μάθησης, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο αποτελεί μια εναλλακτική, αλλά και συμπληρωματική, προσέγγιση στη παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (Χατζηγεωργίου, 2000). Βέβαια στη χώρα μας, παρόλο που η αξία της ομαδοσυνεργατικής αναγνωρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Φράγκος, 1977. Κανάκης, 1987. Τριλιανός, 1988. Ματσαγγούρας, 1995, 1997. Σταυρίδου, 2000. Κακανά & Καζέλα, 2003), ωστόσο ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογής της μπορούμε να βρούμε στη βιβλιογραφία και μάλιστα στην Προσχολική εκπαίδευση (Βιγγόπουλος, 1982. Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004. Σταυρίδου, 2000. Κακανά & Καζέλα, 2003). Η δυσκολία εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης σε μεγαλύτερη εμβέλεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να αποδοθεί στο ανταγωνιστικό και ατομικό κλίμα που καλλιεργείται στα σχολεία μας (μέσα από π.χ. μεθόδους διδασκαλίας, ανα-

λυτικά προγράμματα, σχολικά εργαλείδια, κλπ), στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας που ενθαρρύνει τον ατομικισμό.

Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται ότι δυσχεραίνει την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο πλαίσιο του παραδοσιακού, ανταγωνιστικού σχολείου πιστεύουμε ότι είναι η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η μη ευέλικτη οργάνωση του σχολικού χώρου αλλά και η αδυναμία αξιοποίησής του ως παιδαγωγικού εργαλείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, είναι πλέον δεδομένο ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με την δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής και μάθησης (Γερμανός, 1998). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Hall (1971) η οργάνωση του χώρου και των στοιχείων του αποτελεί ένα είδος «σιωπηλής γλώσσας», που συνδέεται, επηρεάζει και επηρεάζεται από όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές (Γερμανός, 1990, 2002. Μπότσογλου, 2001). Η «χωροθέτηση» των υλικών στοιχείων (επίπλων και άλλων αντικειμένων), αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού και των μαθητών δεν αποτελούν τυχαίες επιλογές αλλά συνήθως υποδεικνύονται από τους παιδαγωγικούς στόχους, αντικατοπτρίζουν την παιδαγωγική σχέση και στηρίζονται στο παιδαγωγικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης το οποίο υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός. Στην

ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου η επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί ένα από τα κύρια συστατικά της (Χατζηγεωργίου, 2000), η διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης με τρόπο ανάλογο των σκοπών της αποτελεί μια βασική αλλαγή, η οποία «επιβάλλεται» από τις αρχές και τους στόχους της (Ματσαγγούρας, 2003. Γερμανός, 2002).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας πιστεύουμε ότι είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης σε συνδυασμό με την αδράνεια των Αναλυτικών Προγραμμάτων που δυσκολεύει την ενσωμάτωση τέτοιων σύγχρονων αντιλήψεων (Σολομών, 1998).

Δεδομένα σαν κι αυτά αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της απόφασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και τις νέες τεχνολογίες (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000).

Όμως είναι ευρέως γνωστό στην Ελλάδα και στο εξωτερικό από πλήθος ερευνών ότι ακόμη και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμίες στο να υιοθετήσουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις (Gettinger et al, 1999. Grieshaber et al, 2000. Helm, Benekee & Steinheimer, 1997. Ματσαγγούρας, 2000. McNair et al 2003. Σταυρίδου, 2000. Sylva et al, 1992). Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι οι εκ-

παιδευτικοί δεν αλλάζουν εύκολα την καθημερινή τους πρακτική και συνήθειες εδραιωμένες από πολλά έτη που επιπλέον έχουν γερά ερείσματα από την εποχή που οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες ήταν μαθητές και μαθήτριες.

Βέβαια, οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν ενταθεί. Όμως, ο τρόπος υλοποίησης των σημαντικότερων και πιο μαζικών επιμορφώσεων (π.χ. Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, Προγράμματα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης για τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας, Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, κλπ) δημιουργεί την εντύπωση πως οι επιμορφώσεις αυτές αποβλέπουν περισσότερο στην λήψη τίτλων σπουδών και όχι στην ουσιαστική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Κακανά κ.α, 2004). Χαρακτηριστικό των επιμορφώσεων αυτών είναι αφενός η απουσία των εκπαιδευόμενων από τη διαδικασία διαμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσής τους και αφετέρου η θεωρητικού τύπου προσέγγισή τους. Εξάλλου, αυτά έρχονται σε αντίθεση με βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Hackos & Stevens, 1997. Rogers, 1999). Έτσι κι αλλιώς όμως, ακόμη και ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα δύσκολα μπορεί να καλύψει την ανάγκη για στήριξη του εκπαιδευτικού στο καθημερινό πολυσύνθετο έργο του. Για παράδειγμα, πρόσφατη έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε

πρόγραμμα επιμόρφωσης στη χρήση ΤΠΕ (Μπρατίτσης κ.α., 2003), έδειξε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό είχε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Αυτό αποδόθηκε μεταξύ άλλων στην ανασφάλεια που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί από την έλλειψη τεχνικής υποστήριξης κάποιου ειδικού και στην έλλειψη εκπαίδευσης σχετικής με την ειδικότητά τους. Έχει υποστηριχθεί ότι: «εάν επιδιώκουμε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα πρέπει να διαμορφώσουμε ένα σύστημα έρευνας, εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και πράξης στο οποίο τα συστατικά μέρη να αλληλεπιδρούν σε υψηλό βαθμό και να εξελίσσονται διαρκώς» (Bruer, 1993). Θεωρούμε ότι η στενή και ισότιμη συνεργασία ερευνητών, εκπαιδευτικών και επιμορφωτών μπορεί να είναι επωφελής και για τα τρία εμπλεκόμενα μέρη. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από τη δυνατότητα που τους δίνεται να συνδιαμορφώσουν την επιμόρφωσή τους αλλά και το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν. Αυτό θα συμβαίνει στα πλαίσια μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης με έμφαση στη διαδικασία και όχι σε ένα τελικό βέλτιστο αποτέλεσμα (επιμόρφωση, Αναλυτικό Πρόγραμμα) που εκ των πραγμάτων είναι ανέφικτο (Bruer, 1993). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσωπική εμπειρία ενεργητικής μάθησης μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους

2. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και οι προβληματισμοί ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελληνικό χώρο (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κακανά & Καζέλα, 2003. Ματσαγγούρας, 2000. Σταυρίδου, 2000) σχετικά με το θέμα, μας οδήγησε αρχικά στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τις απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις εμπειρίες που τυχόν έχουν από την μέχρι τώρα εφαρμογή της, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα οφέλη που αποκόμισαν και γενικότερα την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για αυτήν την νέα μέθοδο διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, τα *ερωτήματα* τα οποία διαμορφώθηκαν ήταν:

- Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο;
- Πόσο έτοιμοι/ες νιώθουν να υιοθετήσουν την μέθοδο αυτή στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική;
- Ποιες είναι οι επιφυλάξεις τους, οι φόβοι, και οι ενδοιασμοί σχετικά με τη μέθοδο αυτή;
- Από τι πιστεύουν ότι εξαρτάται η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου αυτής;
- Με ποιόν τρόπο πιστεύουν ότι μπορούν επιμορφωθούν αποτελεσματικά σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης;

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης
- Να διαπιστωθεί το κατά πόσο έτοιμοι/ες νιώθουν προκειμένου να υιοθετήσουν τη μέθοδο αυτή στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική
- Να γίνει μια πρώτη καταγραφή των αναγκών αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ώστε να εντοπιστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ο εκπαιδευτικός «μεταβαίνει» από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στον ομαδοσυνεργατικό
- Λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα παραπάνω να σχεδιαστούν αποτελεσματικές επιμορφωτικές δράσεις που θα βοηθήσουν ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό να κατακτήσει νέα παιδαγωγικά εργαλεία

Οι υποθέσεις εργασίας που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1η Υπόθεση: Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γενικότερα εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και καινοτόμων στοιχείων

2η Υπόθεση: Έχουν γενικότερα θετική στάση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η εφαρμογή της στην παιδαγωγική διαδικασία

3η Υπόθεση: Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν έχουν επιμωρωθεί επαρκώς σχετικά με την

ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης

4η Υπόθεση: Θεωρούν ως περισσότερο αποτελεσματικότερες μορφές επιμόρφωσης την ενεργή συμμετοχή τους σε εργαστήρια, ή σε ομάδες εφαρμογής-ανατροφοδότησης από την παρακολούθηση διαλέξεων

3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 131 νηπιαγωγοί από τον νομό Μαγνησίας. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και προέρχονταν από το σύνολο του νομού. Το 27,5% είχε 15-25 χρόνια υπηρεσίας, το 24,4% πάνω από 26 χρόνια, το ίδιο ποσοστό 6-15 και τέλος το 18,3% 1-5 έτη υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
0 έτη	7	5.3
1-5	24	18.3
6-15	32	24.4
16-25	36	27.5
26-	32	24.4
Σύνολο	131	100.0

4. Μεθοδολογικά εργαλεία

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας έγινε χρήση ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια που κατα-

σκευάστηκαν, ελέγχθηκαν και διορθώθηκαν σε κάποια σημεία τους μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 9.0) και περιελάμβανε δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, μετά από μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων των υποκειμένων, καθορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης. Στην πρώτη κατηγοριοποίηση, κάθε ιδέα ή σκέψη θεωρήθηκε ως μονάδα ανάλυσης. Οι αναφορές, οι οποίες σημειώθηκαν σε κάθε μονάδα, ομαδοποιήθηκαν σε σχέση με ομοιότητες στο νόημα και έτσι καταλήξαμε στη δημιουργία των θεμάτων. Προκειμένου να οριστούν τα θέματα, ως αναλυτική τεχνική χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα εμφάνισης (frequency analysis) των θεμάτων (Bos & Tarnai, 1999). Η συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων μετρήθηκε και συγκρίθηκε, για να επλεγούν αυτά τα οποία εμφανίζονταν περισσότερο στα ερωτηματολόγια και εξέφραζαν ορισμένους κοινούς τρόπους σκέψεων και πρακτικών στα υποκείμενα.

5. Τα ευρήματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα που λάβαμε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματός μας ήταν αρκετά

αναμενόμενα. Συγκεκριμένα, στην 1η ερώτηση, παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος μας (78), (59,5%) δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Με τη 2η ερώτηση επισημαίνουν το πλαίσιο που έχει αυτή πραγματοποιηθεί. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος που απαντούν θετικά έχουν επιμορφωθεί είτε στην εξομείωση (37 αναφορές), είτε σε επιμορφώσεις από τη σχολική σύμβουλο (47 αναφορές), είτε σε σεμινάρια-συνέδρια (45 αναφορές).

Το ένα τρίτο των νηπιαγωγών του δείγματος (35,1%) έχει ήδη πειραματιστεί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές που έχουν πειραματιστεί, δηλώνουν ότι το έχει πραγματοποιήσει κυρίως στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών (32,6%), σε σχέδια εργασίας (19,5%) καθώς και σε διάφορα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή αγωγής υγείας στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης (19,5%).

Στην ερώτηση 4, η πλειοψηφία των παιδαγωγών του δείγματος (72,5%) δηλώνει «λίγο» έτοιμες για να ενσωματώσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο καθημερινό τους πρόγραμμα, το 16,8% του δείγματος καθόλου έτοιμες, ενώ μόνο το 8,4% νιώθουν ότι είναι έτοιμες. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δύσκολη (84%) ενώ μόνο το 13% την θεωρεί εύκολη (ερώτηση 5).

Από την 6η ερώτηση του ερωτη-

ματολογίου στην οποία απάντησαν 17 νηπιαγωγοί του δείγματος (13%), προκύπτει ότι θεωρούν την εφαρμογή της εύκολη γιατί πιστεύουν: α) ότι αυτό οφείλεται σε προηγούμενη εμπειρία που έχουν σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας (6 αναφορές), β) ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «συνεργάζεται» με το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα (6 αναφορές), γ) ότι θεωρούν εύκολη την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας γιατί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις (4 αναφορές) και δ) γιατί διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (μία αναφορά).

Από τις 110 νηπιαγωγούς τους δείγματος που θεωρούν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας δύσκολη (7η ερώτηση), οι 48 νηπιαγωγοί το αποδίδουν στην έλλειψη εμπειρίας σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας, οι 28 στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποστήριξης που απαιτείται για τη σωστή εφαρμογή της, οι 26 γιατί δεν έχουν κατανοήσει σε επαρκή βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της μεθόδου αυτής και τέλος 6 νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εργαστούν με τον τρόπο αυτό.

Η 8η ανοιχτή ερώτηση τους ζητούσε να αναφέρουν τα τρία *καλύτερα* και τα τρία *χειρότερα* κατά τη γνώμη τους στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Η ερώτηση απαντήθηκε από 62 νηπιαγωγούς. Παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος αποφεύγουν να απαντήσουν στην ανοιχτή ερώτηση είτε γιατί δεν την έχουν

κατανοήσει είτε γιατί δεν τους είναι εύκολο να απαντήσουν σε μια ερώτηση που αναφέρεται σε ένα αντικείμενο που δεν γνωρίζουν επαρκώς. Άλλωστε, η μη ανταπόκριση των υποκειμένων σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι σύνηθες φαινόμενο (ΕΑΠ, 1999). Τα θέματα που αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς, ήταν:

A) θετικά

- Ενθάρρυνση της συνεργατικότητας, ομαδικότητας, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας για τα παιδιά (35 αναφορές).
- Ενεργή δράση, πρωτοβουλία, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, υπευθυνότητας για τα παιδιά (33 αναφορές).
- Αλληλοβοήθεια, υποστήριξη των αδυνάτων μαθητών (5 αναφορές).

B) αρνητικά

- Προβλήματα συντονισμού της ομάδας (επεξεργασία θεμάτων, έλλειψη κοινού ενδιαφέροντος από τα παιδιά, μεγάλος αριθμός παιδιών, προβλήματα παιδιών: συνεργασία, ένταξη στο σύνολο, ανταγωνισμός, ανταπόκριση στην ομάδα) (31 αναφορές).
- Έλλειψη υποδομής, προβλήματα μετακινήσεων και θορύβου (17 αναφορές).
- Τέλος, άλλα θέματα που αναφέρθηκαν είναι η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ο επιπλέον φόρτος εργασίας για τις ίδιες (12 αναφορές).

Η 9η κλειστή ερώτηση τους ζητούσε

να επιλέξουν εκείνο τον τρόπο επιμόρφωσης αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, που θεωρούν ότι είναι ο καλύτερος. Αναφέροντας μόνο την πρώτη επιλογή των ερωτώμενων πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις: σχεδόν οι μισές (49,6%) θεωρούν ότι η παρακολούθηση «δειγματικών διδασκαλιών» είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος, ακολουθεί η συμμετοχή τους σε εργαστήριο (29,8%), η συμμετοχή τους σε ομάδες εφαρμογής-ανατροφοδότησης σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο (8,4%) ενώ ως λιγότερο αποτελεσματική μορφή επιλέχθηκε ο συνηθέστερος τρόπος σε επιμορφωτικές δράσεις, η παρακολούθηση διαλέξεων (7,6%).

Τέλος, η 10η ανοιχτού τύπου ερώτηση δεν σχολιάζεται γιατί απαντήθηκε μόνο από 5 νηπιαγωγούς, γεγονός το οποίο ερμηνεύεται κατά την γνώμη μας από τη συνήθη στάση των υποκειμένων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως επισημάνθηκε παραπάνω.

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αν και περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας μόνο το 8,4% νιώθουν ότι είναι έτοιμες να την εφαρμόσουν. Αυτό πιθανότατα δείχνει ότι η επιμόρφωση που είχαν δεν ήταν αποτελεσματική και ότι γενικότερα κρατούν επιφυλακτική στάση στην υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών

προσεγγίσεων. Η στάση αυτή των παιδαγωγών του δείγματος μας επιβεβαιώνει την 1η υπόθεση εργασίας μας, η οποία επισημαίνεται και από άλλες έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπου τονίζεται η δυσκολία μετάβασης και μεταφοράς της αποκτηθείσας γνώσης από μία επιμορφωτική δράση στην σχολική τάξη (Guskey, 1985).

Μέσα τις απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί φαίνεται να εκτιμούν αρκετά θετικά την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, ιδιαίτερα στα θέματα που αναφέρονται στην παιδαγωγική διαδικασία και ειδικότερα στους μαθητές και στις μεταξύ τους σχέσεις (συνεργατικότητα, ομαδικότητα, κοινωνικοποίηση και επικοινωνία, ενεργή δράση, πρωτοβουλία, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, υπευθυνότητα, αλληλοβοήθεια, υποστήριξη των αδυνάτων μαθητών). Όμως, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την εφαρμογή της μεθόδου δύσκολη (84%). Ειδικότερα, οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στα αρνητικά σημεία της προσέγγισης και αφορούν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διαχείριση της σχολικής τάξης (προβλήματα συντονισμού της ομάδας, επεξεργασία θεμάτων, έλλειψη κοινού ενδιαφέροντος από τα παιδιά, μεγάλος αριθμός παιδιών, ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών λόγω ηλικίας, ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, προβλήματα μετακινήσεων και θορύβου στην τάξη, έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ο επι-

πλέον φόρτος εργασίας για τις ίδιες). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει εν μέρει την 2η ερευνητική μας υπόθεση, και πλήρως την 3η σύμφωνα με την οποία, η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν είναι επαρκής. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να έχουν ενημερωθεί για τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης, ωστόσο διαπιστώνουμε αδυναμία στην υιοθέτηση και στην εφαρμογή της. Κατά τη γνώμη μας το γεγονός αυτό οφείλεται στη θεωρητικού τύπου επιμόρφωση που έχουν λάβει (σεμινάρια, διαλέξεις) και στην έλλειψη εμπειρίας τους σε επιμορφωτικές δράσεις βιωματικού τύπου. Από την άλλη το γεγονός ότι σχεδόν οι μισές (49,6%) νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η παρακολούθηση «δειγματικών διδασκαλιών» είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης παραπέμπει αφενός σε παρωχημένες μορφές διδασκαλίας της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν κατά κύριο λόγο στις σχολές νηπιαγωγών κατά την αρχική εκπαίδευση των νηπιαγωγών του δείγματος μας, και αφετέρου στην έλλειψη εμπειρίας και γνώσης για άλλου τύπου επιμορφώσεις (μερική επιβεβαίωση της 4ης υπόθεσης). Δεδομένα άλλων ερευνών τονίζουν την ανάγκη υιοθέτησης βιωματικού-ενεργητικού τύπου επιμόρφωσης και διαρκούς στήριξης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων (Γαλανοπούλου 2002. Νικολακάκη 2003. Κακανά κ.α 2004. Riga & Botsoglou 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας αναδεικνύουν τα ακόλουθα:

Με αφετηρία το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πιστεύουμε ότι σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η δική τους ουσιαστική επιμόρφωση η οποία θα είναι σχεδιασμένη με βάση μια ενεργητική-εμπειρική προσέγγιση της μάθησης (Corrigan, 1986) βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της τόσο κατά την διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων όσο και κατά τη μετέπειτα στήριξη των εκπαιδευτικών.

Μέσα από ένα τέτοιο μοντέλο επιμόρφωσης που περιλαμβάνει θεωρητικές αλλά και βιωματικές-ενεργητικές δράσεις καθώς συνεχή στήριξη των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της επιμόρφωσης, πιστεύουμε ότι μπορεί να επέλθει αλλαγή στη στάση τους και να τους βοηθήσει να μεταβούν με αποτελεσματικό τρόπο από παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφων Κυριακίδη α.ε.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31, 659-671.
- Bruer, J. (1993). *Schools for thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. Τ. 7, 230-238.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group work: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Corrigan, D. (1986). *Adult learning and its implications for in-service*. In D. Hopkins *In-service Training and Educational Development: An International Survey*. London: Croom Helm.
- Doise, W. & Mugni, G. (1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. (μτφρ. Ν. Ράπτης – Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (1999). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2000). *Τροποποιημένη πρόταση: Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*. Βρυξέλλες.
- Gettinger, M. & Stoiber, K. C. (1999). Excellence in teaching: Review of instructional and environmental variables. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The handbook of school psychology* (3rd ed.) New York: John Wiley.
- Grieshaber, S., Halliwell, G., Hatch, J. A. & Walsh, K. (2000). Child observation as Teacher's Work in Contemporary Australian Early Years Childhood Programmes. *International Journal Early Education*. 8, 1, 41-55
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Hackos, J. T. & Stevens, D. M. (1997). *Standards for online communication: Publishing information on: The Internet and World Wide, corporate intranets, help systems*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Helm, J., Beneke, S. & Steihheimer, K. (1997). Documenting children's learning. *Childhood Education*, 73, 200-205.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Minnesota.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1993). *Cooperation in the classroom*. Minnesota.
- Kagan, S. (1985). A flexible cooperative learning technique, Co-op Co-op.

- Στο R. Slavin (Ed.) "Learning to cooperate, Cooperating to learn" (σσ. 437-452). New York.
- Κακανά, Δ. & Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: η περίπτωση του μαγνητισμού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 5, 27-39.
- Κακανά, Δ., Ιωαννίδης, Χ. & Κοτζαμπασάκη, Ε. (2004) Ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Μετά τι; Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεχιζόμενη στήριξη του έργου τους. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, 10, 20-26.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτη, Α., & Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχο-, Τρόπος-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kypotos, B. (2003). Teachers Speak out on Assessment Practice. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). *Η Παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού*. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Εκδ). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 365-390) Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μπρατίτσης, Θ., Μηναιΐδη, Α., Χλαπάνης, Ε. & Δημητρακοπούλου Α. (2003). *Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2003.
- Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Riga, V., & Botsoglou, K. (2004). Reforming "Traditional" Teaching Methods in In-Service Training Programs for Early Childhood Teachers: An Action Research Project. *International Journal of learning*. 11, 223-230.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (1996). *Cooperative learning*. Boston.
- Sylva, K., Sirai-Blatchord, I. S. & Johnson, S. (1992). The Impact of the U.K. National Curriculum on preschool practice: some top processes at work. *International*

- Journal of Early Childhood*, 24 (1), 41-51.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τ. 1, τεύχος 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση της μέθοδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Summary

Recent researches have indicated that the co-operative model of teaching leads in better learning results. Nevertheless, the educators-especially these of the early childhood education- appear to have difficulties in its application. This research presents the views of 130

early childhood education teachers of Magnesia Prefecture regarding the co-operative model of teaching and learning. The results indicate that even though the preschool teachers face positively this approach they hesitate to adopt it because they feel insufficient. This research suggests the adoption of non-traditional forms of further education during the initial and constant teaching of the educators to achieve, in an active way, the conquest of modern teaching approaches by the educators.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Καφένια Μπότσογλου
 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής
 Αγωγής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
 Αργοναυτών & Φιλελλήνων
 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74838
 Email: kmpotso@uth.gr

Δόμνα Κακανά
 Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
 Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
 Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φι-
 λελλήνων 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74774
 Email: dkakana@uth.gr

Κατιφένια Χατζοπούλου
 Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
 Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
 Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φι-
 λελλήνων 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74774

Παράρτημα
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη υπηρεσίας: 1-5 6-15 15-25 26 και άνω

Προηγούμενη επιμόρφωση: Όχι Ναι

ΣΕΛΔΕ /Διδασκαλείο

ΠΕΚ

Άλλη επιμόρφωση:

Διάρκεια:

Άλλες σπουδές:

1. Έχετε επιμορφωθεί μέχρι σήμερα σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και μάθησης;

Ναι Όχι

2. Αν ναι σε τι πλαίσιο; (υπογραμμίστε την απάντηση που θα επιλέξετε)

- Εξομοίωση
- Σεμινάρια, συνέδρια
- Επιμορφώσεις από σχολική σύμβουλο
- Άλλο (αναφέρετε τι)

3. Έχετε πειραματιστεί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε τι ακριβώς

.....
.....
.....

4. Σημαντική θέση στην εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ καταλαμβάνουν, η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*.

Πόσο έτοιμοι/ες αισθάνεστε να ενσωματώσετε στο καθημερινό σας πρόγραμμα την νέα αυτή μορφή διδασκαλίας

• Πολύ λίγο καθόλου

5. Πιστεύετε ότι πρακτικά η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι:

• Εύκολη

• Δύσκολη

6. Αν πιστεύετε ότι είναι **εύκολη**, αυτό οφείλεται στο ότι: (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Έχετε προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «συνεργάζεται» με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα
- Διαθέτετε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Διαθέτετε την απαραίτητη γνώση για την εφαρμογή της
- Άλλο

7. Αν πιστεύεται ότι είναι **δύσκολη**, αυτό οφείλεται στο ότι: (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Δεν έχετε εμπειρία σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας
- Πιστεύετε ότι δεν έχετε κατανοήσει σε επαρκή βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της μεθόδου αυτής
- Δεν έχετε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποστήριξη που απαιτείται για τη σωστή εφαρμογή της
- Τα παιδιά δεν μπορούν να εργαστούν με τον τρόπο αυτό
- Άλλο

8. Ονοματίστε τα κατά τη γνώμη σας **τρία καλύτερα** και τα **τρία χειρότερα** στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:

- | | |
|---------|---------|
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |

9. Ποιος πιστεύετε ότι θα ήταν για σας ο καλύτερος τρόπος επιμόρφωσης σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4, 5 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Παρακολούθηση διαλέξεων
- Συμμετοχή σε εργαστήριο
- Παρακολούθηση «δειγματικής» διδασκαλίας
- Συμμετοχή σε ομάδες εφαρμογής- ανατροφοδότησης σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο
- Άλλο

10. Σημειώστε οποιαδήποτε σκέψη, άποψη ή/και πρόβλημα σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που θα μπορούσαμε να το αξιοποιήσουμε στην έρευνα μας.

.....
.....
.....