

Ομαδικές περιβαλλοντικές δραστηριότητες, σχέδια εργασίας και συνεργασία

Μ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ

Μ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ
Ομαδικές περιβαλλοντικές
δραστηριότητες, σχέδια
εργασίας και συνεργασία
Οδηγός - βοήθημα
για νέους και συμβούλους ομάδων

Επιστημονική εποπτεία: Ηλίας Γ. Μασαγγούρας



ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Π Ε Ρ Ι Β Α Λ Λ Ο Ν Τ Ι Κ Ε Σ Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ

Μ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ
Ομαδικές περιβαλλοντικές
δραστηριότητες, σχέδια
εργασίας και συνεργασία

Οδηγός - βοήθημα
για νέους και συμβούλους ομάδων

Επιστημονική εποπτεία: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

ΑΘΗΝΑ 2003

Σ
Ι
Ε
Σ
Ο
Δ
Κ
Ε

Σ
Ε
Κ
Ι
Τ
Ν
Ο
Λ
Λ
Α
Β
Ι
Ρ
Ε
Π

© Copyright: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς
Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Γλωσσική επιμέλεια: Αρετή Μπουκάλα
Διορθώσεις: ΕΚΚΕ σε συνεργασία με το συγγραφέα

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Eye D Design Group

Εκδοτική Παραγωγή: «ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Π. ΓΚΟΝΗ»

ISBN 960-7093-83-6
ISBN 960-8030-02-1
ISSN 1109-4044

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την εκδοτική σειρά «Περιβαλλοντικές Εκδόσεις», η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών αποσκοπούν να συμβάλουν στην πολύπλευρη περιβαλλοντική ενημέρωση των πολιτών και ιδιαίτερα των νέων που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν ενεργά στην προστασία του περιβάλλοντος, ασκώντας το σχετικό συνταγματικό δικαίωμά τους.

Ειδικές «ομάδες-στόχοι» των περιβαλλοντικών αυτών εκδόσεων, οι οποίες παρουσιάζονται και σε ηλεκτρονική μορφή στο Διαδίκτυο, είναι:

α) οι ομάδες νέων και οι μαθητικές κοινότητες που, στο πλαίσιο των υποστηρικτικών προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, διαμορφώνουν και υλοποιούν σχέδια δράσης για την αντιμετώπιση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση οικολογικά ευαίσθητων περιοχών, σε συνεργασία με τις κατά περίπτωση αρμόδιες αρχές προστασίας του Περιβάλλοντος,

β) οι περιβαλλοντικές και άλλες οργανώσεις νέων,

και

γ) οι ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που, σύμφωνα με τα ισχύοντα, συμμετέχουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων του περιβάλλοντος.

Οι παραπάνω «ομάδες-στόχοι» αποτελούν επίσης αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης της Ομάδας Περιβάλλοντος του ΙΑΑΚ του ΕΚΚΕ.

Συγγραφείς των κειμένων της σειράς «Περιβαλλοντικές Εκδόσεις» είναι επιστήμονες και ερευνητές κυρίως από τις νεότερες γενιές που έχουν ειδικευθεί σε θέματα οικολογικής διαχείρισης, αειφορικής χρήσης των πόρων, περιβαλλοντικών αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων της Διοίκησης, περιβαλλοντικών μελετών, δυναμικής περιβαλλοντικών ομάδων και δικαιωμάτων των πολιτών.

Η επάρκεια και η πληρότητα των κειμένων, πριν εκδοθούν, τίθεται υπό την κρίση πανεπιστημιακών και ερευνητών-στελεχών εθνικών ερευνητικών κέντρων.

Καταβάλλεται επίσης προσπάθεια, κατά τη φάση συγγραφής των κειμένων να λαμβάνονται υπόψη οι απορίες

και οι παρατηρήσεις αντιπροσωπευτικών ομάδων νέων/ μαθητών. Έτσι οι νέοι συμμετέχουν ενεργά όχι μόνο στη διαμόρφωση και στην υλοποίηση σχεδίων δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος αλλά και στην οριστικοποίηση του περιεχομένου των περιβαλλοντικών ενημερωτικών εκδόσεων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.

Γιώργος Σακελλίων

Θωμάς Μαλούτας

Γεν. Γραμματέας Νέας Γενιάς

Αντιπρόεδρος Δ.Σ. ΕΚΚΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Οι ευαισθησίες των νέων για το περιβάλλον και την προστασία του είναι ιδιαίτερα έντονες. Όλο και περισσότερο εκφράζουν την επιθυμία να αναλάβουν πρακτικές πρωτοβουλίες σε αυτό τον τομέα, αντί να περιμένουν να λύσουν τα προβλήματα άλλοι ή να περιοριστούν σε μια απλή ενημέρωση. Άλλωστε, μέσα από την πρακτική τους παρέμβαση, οι νέοι μπορούν να αποκτήσουν μια σειρά από σχετικές γνώσεις, αξιοποιώντας με τον πιο δημιουργικό τρόπο όλες τις διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης.

Δημιουργείται, λοιπόν, η δυνατότητα για ένα συλλογικό τρόπο δράσης, όπου θα λειτουργούν ως ομάδα, θέτοντας κοινούς στόχους, προγραμματίζοντας, εκτελώντας και αξιολογώντας όλοι και όλες μαζί, σε συνεργασία μεταξύ τους. Όπου ο καθένας θα εντάσσει τις δικές του ενέργειες στον γενικό συντονισμό της ομάδας, θα αναπτύσσει την προσωπική του ευθύνη προς όφελος του συλλογικού έργου. Αλληλεγγύη, αλληλεξάρτηση, αλληλοκατανόηση, ικανότητα για διάλογο και σύνθεση θα είναι συγχρόνως προαπαιτούμενα αλλά και αποτελέσματα της συνεργασίας τους.

Η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς υποστηρίζει τη συγκρότηση και τη λειτουργία Ομάδων Νέων για την Προστασία του Περιβάλλοντος. Στην πορεία των δραστηριοτήτων τους συνειδητοποιείται η ανάγκη μιας «θεωρητικής» υποδομής των ομάδων αυτών, καθώς υλοποιούν «σχέδια εργασίας». Σχέδιο εργασίας (project) σημαίνει πρακτική παρέμβαση ομάδας με συνεργασία των μελών της, με εξαγωγή συμπερασμάτων και «οικοδόμηση» γνώσεων στη βάση της πράξης. Πρόκειται περί μιας μεθόδου δράσης όχι και τόσο εύκολης. Γίνεται ιδιαίτερα πολύπλοκη λόγω της αναγκαίας επικοινωνίας, συνεννόησης, συντονισμού και συλλογικής λήψης αποφάσεων, ζητήματα στα οποία οι νέοι και οι νέες δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες.

Γι' αυτόν το λόγο εκδίδεται ο Οδηγός αυτός. Φιλοδοξεί να «εξοπλίσει» τα μέλη των περιβαλλοντικών ομάδων αλλά και τους συμβούλους τους με πρακτικές κατευθύνσεις επίλυσης προβλημάτων σε σύνδεση με την αντίστοιχη επιστημονική θεωρία. Όσες και όσοι θέλουν, μπορούν να τον αξιοποιήσουν και για μια εμβάθυνση στη μελέτη των

σχεδίων εργασίας και, περισσότερο, των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών.

Το **πρώτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει μια αρχική περιγραφή ενός σχεδίου εργασίας, το οποίο χρησιμεύει ως βάση για την αναγνώριση των κύριων χαρακτηριστικών του. Στη συνέχεια μελετάει τα στάδια διεξαγωγής και τα στοιχεία των σχεδίων εργασίας, αναζητώντας την ιδιαίτερη σημασία τους.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** επικεντρώνεται σε ένα βασικό χαρακτηριστικό των σχεδίων εργασίας, το οποίο, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρουσιάζει τις περισσότερες δυσκολίες: στη διαδικασία της συνεργασίας. Αναλύει τον «πυρήνα» της που είναι η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των μελών της ομάδας. Ασχολείται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτή τη βάση μεταξύ τους, με την ανάπτυξη της υπευθυνότητας κάθε μέλους καθώς και με τη «διαχείριση» των διαφωνιών, που οπωσδήποτε προκύπτουν. Αποσκοπεί στην αναλυτική παρουσίαση των δυνατοτήτων για την καθιέρωση ενός δημοκρατικού «κλίματος» συζήτησης και δράσης στις ομάδες. Παραθέτει συγκεκριμένες ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων στην επικοινωνία και, γενικότερα, στη συνεργασία.

Στο **Επίμετρο** παρουσιάζονται οι επιστημονικές θεωρήσεις σχετικά με τη μάθηση, που συντελείται από κάθε μέλος μιας ομάδας στο πλαίσιο της συλλογικής διαδικασίας. Μπορεί να το μελετήσει όποιος ή όποια ενδιαφέρεται για μια πιο θεωρητική ενασχόληση με το ζήτημα αυτό, σε ένα επίπεδο που ανταποκρίνεται στις διεθνείς, επίκαιρες συζητήσεις.

Για την οριστικοποίηση του περιεχομένου του Οδηγού-βοηθήματος ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

η Ομάδα Περιβάλλοντος του ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ ανέλαβε να διαβιβάσει το αρχικό κείμενο του συγγραφέα σε εκπαιδευτικούς για παρατηρήσεις, και να το επιστρέψει σχολιασμένο στο συγγραφέα και στον επιστημονικά εποπτεύοντα.

Οι καθηγητές που διάβασαν και σχολίασαν το κείμενο είναι:

Α΄ Αθήνας: Σχίζα Κωνσταντίνα, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Καθηγητές (που υλοποιούσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης):

- Μιχαήλ Στάθης, 9ο ΤΕΕ
- Τσιάμη Σοφία, 51ο Γυμνάσιο
- Φραγκεδάκη Αντωνία, 43ο Γυμνάσιο Αθήνας

Α΄ Θεσσαλονίκης: Αγγελίδης Ζήσης, Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Β΄ Αθήνας: Κούσουλας Γιώργος, Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Καθηγητές (που υλοποιούσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης):

- Βέλτσου Αλεξάνδρα, 1ο Λύκειο Βριλησίων
- Βουρδέρη Σπυριδούλα, 1ο ΤΕΕ Χαλανδρίου
- Διερωνίτης Δημήτρης, 5ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής
- Πολυμεροπούλου Ζωή, 2ο Ενιαίο Λύκειο Ν. Ηρακλείου
- Τσιλαφάκης Γιάννης, 1ο Λύκειο Βριλησίων

Δ΄ Αθήνας: Παλαιοπούλου Ρέα, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Καθηγητές (που υλοποιούσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης):

- Ευαγόρου Μαρία, 3ο ΤΕΕ Ν. Σμύρνης
- Μαυρέλης Μάκης, 4ο Λύκειο Καλλιθέας

Στη συνέχεια, ο συγγραφέας ξαναδούλεψε το αρχικό κείμενο, σε συνεργασία με τον επιστημονικά εποπτεύοντα, και ενσωμάτωσε, στο μέτρο του δυνατού, τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών καθώς και τις παρατηρήσεις των Βασιλικής Παπακωνσταντίνου και Γιάννη Μεταξά (από το Τμήμα Οικολογίας της ΓΓΝΓ) και του Κώστα Τσακίρη (από την Ομάδα Περιβάλλοντος του ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ). Οι επιλογές βέβαια για τα θέματα-κλειδιά, τη διαπραγμάτευσή τους και την οριστική μορφή του βιβλίου ανήκουν στο συγγραφέα που εκφράζει τις ευχαριστίες του σε όλους όσους αναφέρθηκαν πιο πάνω. Επίσης ευχαριστεί το συνεργάτη της Ομάδας Περιβάλλοντος ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ κ. Ανδρέα Παναγιωτόπουλο που ανέλαβε την επιμέλεια της έκδοσης.

Μάριος Μιχαηλίδης

Δρ Κοινωνικών Επιστημών
Σχολικός Σύμβουλος

Την επιστημονική εποπτεία της συγγραφής του βιβλίου είχε ο κ. Ηλίας Ματσαγγούρας, Καθηγητής Διδακτικής Πανεπιστημίου Αθηνών.

1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στη χώρα μας αρχίζει τα τελευταία χρόνια μια αναβάθμιση της σχολικής πρακτικής: παράλληλα με την, από μεθοδολογική άποψη, παραδοσιακή διδασκαλία εμφανίζονται σχέδια εργασίας που φέρνουν έναν άλλον «αέρα» στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρονται σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής και δραστηριότητας, όπως η διατροφή, η επικοινωνία, η λαογραφία, η τοπική Ιστορία, η προστασία του περιβάλλοντος κλπ. Το τελευταίο ιδίως θέμα έχει μεγάλη διάδοση, λόγω των οξυμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων και της αναπτυσσόμενης «οικολογικής συνείδησης».

«Περιβαλλοντικά» σχέδια εργασίας διοργανώνονται και εκτός Σχολείου, όπως αυτά που υποστηρίζονται από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Και σε αυτά συνδέεται η πρακτική παρέμβαση με την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων από μέρους εκείνων που συμμετέχουν, καθώς και, γενικότερα, με την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη διαφύλαξη και τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Νέες και νέοι, ανεξάρτητα από το αν φοιτούν σε κάποια βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος ή όχι, μπορούν να συστήσουν ομάδες οικολογικού ενδιαφέροντος και παρέμβασης, αναλαμβάνοντας πρακτική δράση στον τομέα της προστασίας του περιβάλλοντος.

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους ακολουθεί τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, όπως αυτή είναι γνωστή στο Σχολείο. Είναι, βέβαια, αναμενόμενο το να υπερτερεί στη συνείδησή τους η πρακτική διεξαγωγή έναντι της απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων, μια και δεν αποσκοπούν στο να καλύψουν την «ύλη» κάποιου μαθήματος. Η ανάγκη, όμως, για σχετικές γνώσεις συνειδητοποιείται στην πορεία εξέλιξης του σχεδίου εργασίας, οι δε γνώσεις «προκύπτουν» με τον πιο «φυσικό» και αβίαστο τρόπο: επειδή απαιτούνται για τη συνέχιση της δράσης και καθώς προκύπτουν από αυτή.

Τόσο τα σχέδια εργασίας που αναφέρονται στην προστασία του περιβάλλοντος, όσο και οποιαδήποτε άλλα που ανήκουν σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής δραστη-

ριότητας, έχουν κοινά γενικά χαρακτηριστικά. Θα τα ανιχνεύσουμε, αρχικά, μέσα από μια περιγραφική προσέγγιση ενός σχεδίου εργασίας, και μάλιστα, στο χώρο του Σχολείου, με τον οποίο είναι όλοι αρκετά εξοικειωμένοι.

1.1.1. Παράδειγμα Σχεδίου Εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν κάποιες πρωτοβουλίες παρέμβασης στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, με στόχο να τον κάνουν πιο λειτουργικό και όμορφο. Τονίζουν ότι έτσι θα αποκτήσουν γνώσεις, τις οποίες, διαφορετικά, θα τις προσέγγιζαν μόνο θεωρητικά, μέσα στις σελίδες των σχολικών βιβλίων, στην «απομόνωση» των σχολικών αιθουσών διδασκαλίας.

Έχοντας, λοιπόν, τους δικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους που αντλούν από τα Προγράμματα Σπουδών, παροτρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τα δικά τους ερωτήματα, προβληματισμούς και ενδιαφέροντα, σχετικά με δραστηριότητες που θα ήθελαν να αναλάβουν και αντίστοιχα θέματα που θα ήθελαν να μάθουν. Είναι φυσικό, μετά το πρώτο στάδιο μιας τέτοιας συζήτησης, να προχωρήσουν σε μια διαπραγμάτευση, ώστε η τελική επιλογή να πλησιάζει ή να εντάσσεται στη «λογική» του Προγράμματος Σπουδών και, ταυτόχρονα, να περιλαμβάνει αντικείμενα του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών.

Ας υποθέσουμε ότι επιλέγουν την παρέμβαση στη γειτονιά του σχολείου: να μετατρέψουν τη γειτονική «αλάνα» σε χώρο ξεκούρασης, παιχνιδιού και άθλησης. Οι μαθητές/τριες θέλουν να οργανώσουν την εμφάνιση και τη χρήση αυτού του χώρου έτσι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παίζουν, να αθλούνται ή απλώς και μόνο να συγκεντρώνονται εκεί και να «τα λένε», με εξασφαλισμένη την καθαριότητα, την ασφάλεια και την αισθητική ενός υπαίθριου, νεολαϊστικού «στεκιού». Μέσα από τη συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό ανιχνεύουν τα θέματα που μπορούν να μάθουν στην πορεία αυτής της δράσης.

Οργανώνονται, λοιπόν, σε μικρές ομάδες, στις οποίες, σε συνεργασία μεταξύ τους, καταστρώνουν ιδέες για το τι

μπορούν να κάνουν και με ποιον τρόπο, πόσα χρήματα θα κοστίσει και πόσο χρόνο θα απαιτήσει. Μετά την ολοκλήρωση των πρώτων αυτών συνεδριάσεων συγκεντρώνονται όλοι και όλες μαζί, στο πλαίσιο της «μεγάλης ομάδας» (εδώ: τάξης), συζητούν τα συμπεράσματα κάθε υποομάδας και καταλήγουν σε ενιαίες απόψεις για τα ζητήματα αυτά. Στη συνέχεια απευθύνονται σε άλλες τάξεις και εκπαιδευτικούς του Σχολείου τους, προτείνοντας τη συμμετοχή τους στις παραπάνω δραστηριότητες.

Σε αυτό το στάδιο του *αρχικού –γενικού– σχεδιασμού* είναι φανερό πως καμιά παρέμβαση σε έναν κοινόχρηστο χώρο, και μάλιστα εκτός Σχολείου, δεν είναι επιτρεπτή ούτε και δυνατή χωρίς τη συγκατάθεση και την τεχνική βοήθεια του Δήμου. Αποφασίζουν, λοιπόν, να στείλουν μια αντιπροσωπεία τους στο Δήμο, μαζί με έναν/μία εκπαιδευτικό, να εξηγήσει τις προθέσεις τους, να πάρει την άδειά του και να ζητήσει την πρακτική του υποστήριξη. Ανάλογα βήματα αναλαμβάνουν προς την κατεύθυνση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και οποιουδήποτε άλλου κοινωνικού φορέα που δρα στην περιοχή του σχολείου, όπως πολιτιστικού, εξωραϊστικού, αθλητικού συλλόγου κλπ. Σε αυτή τη διαδικασία συμβουλευούνται τόσο ειδικούς (μηχανικούς κλπ.), που προθυμοποιούνται να βοηθήσουν, όσο και γραπτές πηγές σχετικών πληροφοριών, όπως περιοδικά, βιβλία, Διαδίκτυο, ώστε να βελτιώσουν ή να εμπλουτίσουν τα σχέδιά τους.

Εάν αποφασιστούν όλα –ή κάποια από– αυτά, έρχεται η ώρα ενός *πιο λεπτομερούς προγραμματισμού*, με επιμέρους στόχους, χρονοδιαγράμματα, υπολογισμό των μέσων, των χρημάτων που θα απαιτηθούν, της ανθρώπινης εργασίας, των υποστηρικτικών παρεμβάσεων (του Δήμου κλπ.), με καταμερισμό αρμοδιοτήτων μαθητών/τριών και άλλων. Στη βάση αυτή αρχίζει η *πρακτική παρέμβαση* στο χώρο, η οποία περιλαμβάνει τόσο κυρίως χειρωνακτικές όσο και

κυρίως πνευματικές δραστηριότητες¹. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, εκτελούν μετρήσεις του χώρου, σχεδιαγράμματα, λογαριασμούς, συλλέγουν περισσότερες πληροφορίες για φυτά, όργανα και υλικά που θα τοποθετούνται στο χώρο. Οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τα στοιχεία όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, που περιέχονται στα Προγράμματα Σπουδών των εμπλεκόμενων τάξεων, όπως:

- γλωσσική επεξεργασία γραπτής επικοινωνίας με συνεργαζόμενους φορείς και τη γειτονιά, σύνταξη προγραμματισμών και περιγραφών του έργου,
- επεξεργασία μαθηματικών εννοιών και πράξεων που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων του έργου ή που σχετίζονται κατά κάποιον ορατό (από τους μαθητές) τρόπο με αυτά,
- επεξεργασία εννοιών βιολογίας (φυτά, ζώα, άνθρωπος), φυσικής και χημείας (υλικά, συσκευές, κατασκευές).

Επίσης, η συνολική δραστηριότητα έχει ισχυρά στοιχεία αισθητικής και φυσικής αγωγής, καθώς ασκείται η καλαισθησία και βελτιώνεται η φυσική κατάσταση όλων όσοι/όσες προσπαθούν να επιτύχουν ένα όμορφο αποτέλεσμα με κινητοποίηση και των μυϊκών τους δυνάμεων.

Από τη φύση της συνολικής δραστηριότητας πηγάζει η ανάγκη *επέκτασης* των προβληματισμών των τάξεων σε θέματα που ανακύπτουν στην πορεία του σχεδιασμού και εκτέλεσης του έργου και ξεπερνούν τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάζουμε, μπορεί να συζητηθεί η κοινωνική διάσταση της ύπαρξης ελεύθερων χώρων στον ιστό των πόλεων, η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου της νεολαίας, τα πολιτικά μέτρα που πρέπει να παίρνουν οι δήμοι, ώστε να μην «τσιμεντοποιούνται» οι πόλεις κλπ. Ακόμη, με αφετηρία την εμπειρία της εμπλοκής των τάξεων στο project, μπορεί να

¹ Ο απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ χειρωνακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων είναι αντιεπιστημονικός.

τεθεί «επί τάπητος» η ίδια η λειτουργία του Σχολείου: εάν δηλαδή και κατά πόσο αυξάνεται το ενδιαφέρον, η αποτελεσματικότητα και η κοινωνική χρησιμότητα των μαθημάτων, όταν αυτά συνδέονται άμεσα με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, ανοίγοντας αποφασιστικά την οπτική τους «έξω από τους τοίχους» του σχολικού διδακτηρίου, στη «χειροπιαστή ζωή».

Σε συνδυασμό με τις φάσεις εξέλιξης του σχεδίου εργασίας που περιγράψαμε, η ομάδα των μαθητριών και των μαθητών που το υλοποιεί, «ξεναγυρίζει» στο «άμεσο παρελθόν» της δουλειάς της και το *αξιολογεί*. Έτσι, τόσο ενδιάμεσα, όσο και στο τέλος, συζητούν για το αποτέλεσμα και την ίδια τη διαδικασία της δράσης τους: για το ΤΙ και ΠΩΣ πέτυχαν ή δεν πέτυχαν.

Ός προς το αποτέλεσμα: το συγκρίνουν με τους στόχους που είχαν θέσει αρχικά, ώστε να φτάσουν σε μια συνολική αποτίμηση του βαθμού επιτυχίας ή αποτυχίας της ομάδας. Αποτιμούν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του, διαπιστώνουν πιθανές ατέλειες που πρέπει να διορθωθούν στη συνέχεια (αν υπάρχει ακόμη η δυνατότητα) ή να ληφθούν σοβαρά υπόψη σε μια παρόμοια παρέμβαση στο μέλλον.

Ός προς τις διαδικασίες: καταγράφουν ποιες ενέργειες επέλεξαν και γιατί, ποιες εναλλακτικές λύσεις συνειδητοποίησαν αλλά δεν ακολούθησαν και με ποια αιτιολογία, πόσο εντατικά εργάστηκαν, με πόση προσοχή, αποφασιστικότητα και συγκέντρωση δυνάμεων αντιμετώπισαν τις δυσκολίες, ποια ήταν η συμμετοχή του καθενός και της καθεμιάς, αν και πώς πήραν συλλογικές αποφάσεις και πόσο συλλογικά τις υλοποίησαν, αν αναδείχθηκαν «ηγετικές φυσιογνωμίες» ανάμεσά τους, πώς λειτούργησαν αυτές, τι «κλίμα» διαπροσωπικών σχέσεων αναπτύχθηκε μέσα στην ομάδα.² Επίσης, αποτιμούν το κατά πόσο και με ποιον

² Ειδικά σε ό,τι αφορά στη συνεργασία, παραθέτουμε στο κεφάλαιο 2.3.9. μια σειρά από κανόνες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τα μέλη των ομάδων ως ενδεικτικοί «οδηγοί» της δράσης τους και της αξιολόγησής της από τους ίδιους.

τρόπο συνεργάστηκαν με τοπικούς φορείς και παράγοντες, στην κατεύθυνση του «ανοίγματος του Σχολείου στην Κοινωνία».

Όπως ακριβώς στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων, έτσι και εδώ επισημαίνονται τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές εμπειρίες, ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη, κατά το δυνατόν, «τεχνογνωσία» για το πώς οργανώνεται και διεκπεραιώνεται ένα σχέδιο εργασίας. Εδώ χρειάζεται να τονιστεί η μεγάλη σημασία της διερεύνησης των ΑΙΤΙΩΝ της κάθε επιτυχίας ή αποτυχίας, σε συνδυασμό με τη μελέτη των ΣΥΝΘΗΚΩΝ, μέσα στις οποίες εκτυλίχτηκαν οι δραστηριότητες των ομάδων. Οι αιτίες αναζητούνται σε προσωπικά χαρακτηριστικά (ικανότητες-αδυναμίες) των μελών της ομάδας, καθώς και στον τρόπο οργάνωσης, συντονισμού, διεύθυνσης της δουλειάς. Εκτός από τον «υποκειμενικό» αυτό τομέα, αιτίες της θετικής ή της αρνητικής έκβασης των πραγμάτων μπορεί να βρεθούν και στις «αντικειμενικές» συνθήκες, όπως είναι ο χρόνος, ο χώρος, η φύση και οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, τα μέσα που διατέθηκαν στην ομάδα, η υποστήριξη που της παρασχέθηκε (ή όχι) από το Σχολείο και άλλους κοινωνικούς φορείς.

Μια και η παραπάνω δραστηριότητα εντάσσεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό και ειδικότερο διδακτικό πρόγραμμα του Σχολείου, η ομάδα αξίζει να κάνει έναν *απολογισμό* για το *ΤΙ έμαθαν τα μέλη της* μέσα από τις ενέργειές τους: μια «επισκόπηση» των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, τις οποίες ανέπτυξαν στην πορεία της δράσης τους, στη βάση των συγκεκριμένων εμπειριών, τις οποίες αποκόμισαν και επεξεργάστηκαν, και των πληροφοριών τις οποίες αναζήτησαν. Με λίγα λόγια, να απαντήσει στο ερώτημα *αν και κατά πόσο «άξιζε ο κόπος»*, σε σχέση με τις ώρες των μαθημάτων που αφιερώθηκαν στο σχέδιο εργασίας.

Τέλος, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να «ξεφύγει» από την εκτίμηση των συγκεκριμένων ενεργειών της και να καταλήξει σε γενικότερα συμπεράσματα σχετικά με επόμενους *στόχους*, σχετικά με τις δικές της «*δυνάμεις*» και την *ανάπτυξή* τους. Είναι φανερό πως το παραπάνω παράδειγμα σφύζει, κυριολεκτικά, από «ζωή»: οι μαθητές και οι

μαθήτριες δρουν σε τομείς που τους ενδιαφέρουν αλλά είναι σημαντικοί και για την κοινωνία. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας δράσης, που έχει νόημα και γι' αυτούς τους ίδιους, ερευνούν, ανακαλύπτουν και αποκτούν γνώσεις, με όσο πιο αβίαστο, δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο γίνεται. Δεν προετοιμάζονται μόνο για τα επόμενα χρόνια της ζωής τους, αλλά «εξοπλίζονται» με άμεσο τρόπο και για το παρόν. Αναπτύσσουν θετική, ενεργητική στάση απέναντι στα προβλήματα, αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες μέσα στη διαδικασία επίλυσής τους.

Αν το παραπάνω παράδειγμα εντάσσεται στην κατηγορία των πιο προωθημένων σχεδίων εργασίας, τα οποία οδηγούν στην «παραγωγή» συγκεκριμένου, «χειροποίητου» και κοινωφελούς έργου, υπάρχει η δυνατότητα να οργανωθούν άλλα, λιγότερο «παρεμβατικά», ανάλογα με τους στόχους, τις δυνατότητες και τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Έτσι, μπορεί να αποσκοπούν στη μελέτη μιας προβληματικής κατάστασης (π.χ., της ρύπανσης μιας περιοχής) ή στη διερεύνηση ενός φαινομένου (π.χ., της παλίρροιας), με ή χωρίς την επεξεργασία και προβολή λύσεων.

Και στις περιπτώσεις αυτές επιδιώκεται η άμεση και μεγαλύτερη δυνατή δραστηριοποίηση των μαθητών με επισκέψεις και επιτόπιες μελέτες των αντικειμένων ενδιαφέροντος, με φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, μετρήσεις με επιστημονικά όργανα και μεθόδους (κατά το δυνατόν), με ενημέρωση από υπηρεσιακούς ή συλλογικούς φορείς του τόπου. Τα παραπάνω μέτρα συνδυάζονται με αναζήτηση από τους μαθητές σχετικών πληροφοριών σε σχολικές ή δημοτικές βιβλιοθήκες και στο Διαδίκτυο. «Υλικά» αποτελέσματα αυτής της συλλογικής δουλειάς μπορεί να είναι η εκπόνηση μιας πρότασης για παρεμβάσεις, η έκδοση ενός ενημερωτικού φυλλαδίου ή, απλώς, μια γραπτή περιγραφή, ένα φωτογραφικό άλμπουμ, μια βιντεοκασέτα ή ένα CD.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τα κοινά, γενικά χαρακτηριστικά των σχεδίων εργασίας, εμβαθύνοντας, ταυτόχρονα, στην παιδαγωγική-μαθησιακή τους σημασία.

1.2. ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.2.1. Στάδια ενός Σχεδίου Εργασίας

Όπως ήδη περιγράψαμε, τα περισσότερα σχέδια εργασίας υλοποιούνται με μια σειρά συγκεκριμένων σταδίων:

1. Στόχευση, 2. Σχεδιασμός, 3. Εκτέλεση, 4. Αξιολόγηση.

Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των σταδίων (βλ. Σχήμα 1), με την αξιοποίηση των όσων αναφέρθηκαν στο πλαίσιο του προηγούμενου παραδείγματος.

1. Η στόχευση, δηλαδή η συλλογική απόφαση για το στόχο της πρακτικής παρέμβασης της ομάδας, βασίζεται, σύμφωνα με τη «φιλοσοφία» των σχεδίων εργασίας, σε ένα συγκερασμό των ερωτημάτων, των προβληματισμών, των ενδιαφερόντων των μελών της ομάδας με αντίστοιχους προβληματισμούς και ενδιαφέροντα της ευρύτερης κοινωνίας. Προσανατολίζει τις δραστηριότητες των νέων στη συνειδητοποίηση και την εξυπηρέτηση των γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων.

2. Ο σχεδιασμός της συνολικής δράσης της ομάδας λειτουργεί αρχικά σε ένα γενικό επίπεδο και στη συνέχεια γίνεται πιο λεπτομερειακός. Στην αρχή, η ομάδα, έχοντας συμφωνήσει για το στόχο της (το αντικείμενο του σχεδίου δράσης), ελέγχει τα χαρακτηριστικά του, τις ευκολίες αλλά και τις δυσκολίες που παρουσιάζει, τις συνθήκες παρέμβασης (τόπος, χρόνος, βαθμός συνειδητοποίησης της κοινωνίας σχετικά με αυτόν), τις δυνατότητες συνεργασίας και ενίσχυσης από τοπικούς φορείς και παράγοντες. Επίσης εκτιμά και τις δικές της «δυνάμεις», δηλαδή τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, τόσο ως προς το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και ως προς τα μέσα που διαθέτει. Αξίζει να λειτουργήσει εδώ με ένα «δυναμικό» πνεύμα, ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τα θετικά και να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά στοιχεία της.

Στη βάση, λοιπόν, αυτών των πρώτων εκτιμήσεων (που στην πορεία μπορεί να επανέρχονται και να ανανεώνονται, καθώς πολλά αλλάζουν) η ομάδα μπορεί να κάνει ένα **γε-**

νικό προγραμματισμό ενεργειών, ο οποίος θα περιλαμβάνει την αρχική μελέτη του αντικειμένου της δράσης της, τις πρώτες επαφές με φορείς καθώς και έναν αρχικό προ-υπολογισμό μέσων και χρόνου. Στο πλαίσιό του, τόσο από την αρχή όσο και στην πορεία των δραστηριοτήτων, προχωρεί σε έναν **λεπτομερή προγραμματισμό**, όπου τίθενται οι επιμέρους στόχοι και οι αντίστοιχες ενέργειες, οι επιμέρους χρόνοι και τα αντίστοιχα μέσα, και, το σπουδαιότερο, όπου γίνεται και ο ανθρώπινος καταμερισμός εργασίας: τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε **υποομάδες** ή λειτουργούν ατομικά και αναλαμβάνουν συγκεκριμένες «αποστολές»-τμήματα του συνολικού έργου.

3. Η εκτέλεση του σχεδίου δράσης εκτυλίσσεται σε αλληλεπίδραση με το σχεδιασμό της, όπως τονίστηκε παραπάνω. Βασίζεται σε αυτόν, μπορεί, όμως, να οδηγήσει σε έναν επανακαθορισμό επιμέρους στόχων, χρονοδιαγραμμάτων, παρεμβάσεων και προσωπικών χρεώσεων. Το ασφαλέστερο κριτήριο αποτελεί, άλλωστε, η ίδια η πράξη, σύμφωνα με τη φιλοσοφική σχολή του πραγματισμού, στην οποία στηρίζονται τα σχέδια εργασίας.

Η πρακτική δραστηριότητα της ομάδας μπορεί να έχει και συλλογικά αλλά και ατομικά χαρακτηριστικά: τα μέλη της ομάδας μπορούν να δουλεύουν όλα μαζί, σε συνεργασία μεταξύ τους ή χωρισμένα σε υποομάδες «εξειδίκευσης» ή «κατά μόνας». Πάντα, όμως, πρέπει να υπάρχει ένας «συνεκτικός ιστός» μεταξύ τους: ο καθένας λειτουργεί στη βάση του συλλογικού σχεδιασμού και της συγκεκριμένης χρέωσης που ανέλαβε, υποστηρίζει τους άλλους, όταν αυτό είναι απαραίτητο, κάνει απολογισμό δράσης στο σύνολο της ομάδας, δέχεται τη συμπαράσταση αλλά και την κριτική της. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται στα μέλη η συνείδηση της συλλογικότητας, τόσο στον τομέα της υποστήριξης, όσο και της υπευθυνότητας, χωρίς να χάνεται η ατομική ευθύνη του καθενός. Αυτές τις διαδικασίες θα τις εξετάσουμε σε χωριστό κεφάλαιο, όπου θα μελετηθεί αναλυτικά η διαδικασία της συνεργασίας μέσα σε ομάδες.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να επεκτείνουμε την «γκάμα» δραστηριοτήτων ενός σχεδίου εργασίας, σε σχέση με

το παράδειγμα που περιγράψαμε. Ακόμη και στην περίπτωση, στην οποία τα μέλη μιας ομάδας θεωρήσουν ότι είναι δύσκολο να επιτύχουν ένα πρακτικό αποτέλεσμα, υπάρχει «χώρος» για κινητοποίηση: δράσεις με στόχο την καταγραφή, αρχική μελέτη, ευρύτερη δημοσιοποίηση και συνειδητοποίηση προβληματικών καταστάσεων και λύσεων.

Επομένως, μια πετρελαιοκηλίδα στη θάλασσα, μια ακτή γεμάτη σκουπίδια, ένα δάσος που κάηκε και οικοπεδοποιείται, απαιτούν σαφώς την κινητοποίηση οργανωμένων κρατικών υπηρεσιών. Επιτρέπουν, ωστόσο, παράλληλα και τη δραστηριοποίηση ομάδων νέων σε επιμέρους δράσεις, όπως ο καθαρισμός μιας παραλίας. Πολύ περισσότερο, όμως, παρέχουν την ευκαιρία για παρεμβάσεις άλλου τύπου: να καταγραφεί το πρόβλημα με συστηματική παρατήρηση, φωτογράφιση, συνεντεύξεις, να διερευνηθεί με βάση τη βιβλιογραφία, τον τύπο και τη νομοθεσία, να ζητηθούν οι απόψεις και προτάσεις ειδικών και πολιτικών. «Χειροπιαστό» προϊόν αυτής της δουλειάς, εκτός από τον προβληματισμό, τη συνειδητοποίηση και τη μάθηση των μελών της ομάδας, μπορεί να είναι η πλατιά κοινοποίηση των προβλημάτων, των κινδύνων και των λύσεων με δημοσίευση άρθρων, έκδοση φυλλαδίου, διοργάνωση έκθεσης φωτογραφίας, συνέντευξης τύπου, ημερίδας, επισκέψεων στα σχολεία της περιοχής κλπ. Εναλλακτικές δυνατότητες υπάρχουν πολλές, καθώς οι «πληγές» του περιβάλλοντος, δυστυχώς, είναι ακόμη πολλές!

4. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η **αξιολόγηση** της δράσης της ομάδας γίνεται από την ίδια, με συλλογικό τρόπο και αναφέρεται τόσο στα **αποτελέσματα** της παρέμβασης (ΤΙ επιτεύχθηκε) όσο και στη **διαδικασία** της (ΠΩΣ επιτεύχθηκε).

Το πρώτο ερώτημα συγκρίνει τα αποτελέσματα με τους στόχους, όπως τους είχε διαμορφώσει στην αρχή η ομάδα και όπως, πιθανά, τους τροποποίησε στην πορεία της δουλειάς της. Εδώ επανεξετάζονται και οι στόχοι που είχαν τεθεί, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο ήταν ρεαλιστικοί σε σχέση με τις δυνατότητες της ομάδας, στο πλαίσιο των

αντικειμενικών συνθηκών, στις οποίες αυτή αποφάσισε να δράσει. Μπορεί να αποδειχτούν ακόμη και κατώτεροι των δυνατοτήτων της ομάδας, έτσι όπως αυτές μπορούν να εκτιμηθούν εκ των υστέρων.

Αυτή, όμως, η εκτίμηση θα ήταν ανεπαρκής αν δεν συνοδευόταν από την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, στο ΠΩΣ. Εκεί θα διερευνηθούν οι αιτίες για τις επιτυχίες αλλά και αποτυχίες της ομάδας, με λεπτομερή και συλλογική εξέταση των μέτρων που πήρε η ομάδα, για να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει τη δράση της.

Μια τέτοια εξέταση περιλαμβάνει ενδεικτικά:

- πώς πάρθηκαν οι αρχικές αποφάσεις για το σχεδιασμό της παρέμβασης:
 - με συλλογικότητα ή όχι,
 - με ιδιαίτερη προσοχή ή επιπολαιότητα,
 - με αποσπασματικότητα ή «σφαιρικότητα»,
 - με δέος απέναντι σε αντικειμενικές δυσκολίες,
 - με «κλείσιμο» απέναντι στους κοινωνικούς φορείς·
- αν και κατά πόσο μελετήθηκε και πραγματοποιήθηκε μια έγκαιρη αναπροσαρμογή των αρχικών στόχων, εφόσον κρίθηκε αναγκαία·
- πώς οργανώθηκε ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων, ευθυνών και δραστηριοτήτων στα μέλη της ομάδας,
 - με σχηματισμό ή όχι υποομάδων,
 - με τη δημιουργία δομής επίβλεψης και συντονισμού (ορισμός υπευθύνων, γενικού συντονιστή),
 - με δυνατότητα αλληλοβοήθειας-αλληλοκάλυψης, σε περιπτώσεις ιδιαίτερων δυσκολιών,
 - με την υποχρέωση τακτικού απολογισμού, κριτικής και συζήτησης στο πλαίσιο της αρχικής ομάδας («ολομέλεια») για το τι πρέπει να αλλάξει, να ενισχυθεί ή και να παραμείνει στον τρόπο δουλειάς·
- ποιες συγκεκριμένες ενέργειες έγιναν,
 - αν υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις,
 - γιατί προτιμήθηκαν κάποιες απ' αυτές,
 - με ποιες διαδικασίες αποφασίστηκε αυτό (συλλογικά, συγκεντρωτικά)

- ποιες δραστηριότητες διευκολύνουν και φέρνουν θετικά αποτελέσματα, ποιες δυσκολεύουν ή παρεμποδίζουν την ομάδα·
- ποια συγκεκριμένα μέσα (εργαλεία, υλικά, χρήματα) απαιτήθηκαν,
 - αν αποδείχτηκαν αρκετά ή όχι,
 - αν η ποιότητά τους ήταν ικανοποιητική,
 - αν η αξιοποίησή τους ήταν σωστή·
- αν κινητοποιήσαν ή, τουλάχιστον, προσπάθησαν να κινητοποιήσουν αρμόδιους φορείς και παράγοντες, αν απευθύνθηκαν αρκετά στην «κοινωνία» ή αν «κλείστηκαν στο καβούκι της ομάδας»·
- ποιες είναι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μελών της ομάδας ως ατόμων και της ομάδας ως συνόλου (αυτογνωσία)
 - αν εξαντλήθηκαν όλες οι δυνατότητες αξιοποίησης όλων των μελών της ομάδας, με συνυπολογισμό των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους
 - πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτό καλύτερα, με ποιες συζητήσεις, τότε και με τίνος την ευθύνη·
- αν συνεκτιμήθηκαν οι αντικειμενικές (έξω από την ομάδα) συνθήκες και στην πραγματική τους έκταση, όπως φύση του αντικειμένου παρέμβασης, χρόνος, τόπος, μέσα, συμπαράσταση φορέων.

Το στοιχείο αυτό, όμως, δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει κάθε αδυναμία, γιατί η ομάδα καλείται, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, να μελετήσει το πλαίσιο δράσης της από την αρχή. Εξαίρεση αποτελεί η εμφάνιση τυχαίων ευμενών ή δυσμενών παραγόντων, τους οποίους μια ομάδα δεν μπορεί να τους προβλέψει.

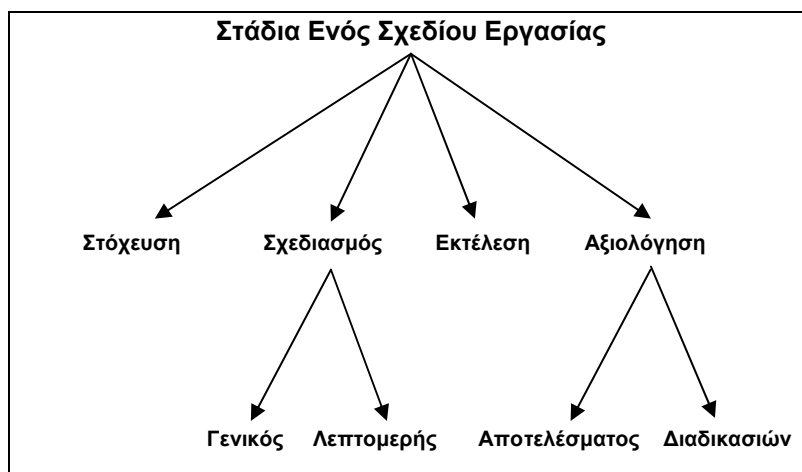
Η αξιολόγηση μιας σειράς δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα όταν αυτές τις αναλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων, ακόμη και όταν δεν γίνεται για επαγγελματικούς σκοπούς και παίρνει το χαρακτήρα περισσότερο μιας αυτοαξιολόγησης, αποδεικνύεται δύσκολη διαδικασία. Πολλές φορές, μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, να θέσει σε κίνδυνο τη συνο-

χή της ομάδας, να ακυρώσει τη συνέχιση των παρεμβάσεων της, να σπείρει σε μερικά μέλη μια γενικευμένη απογοήτευση για το κατά πόσο μπορούν διαφορετικοί άνθρωποι να υλοποιήσουν ένα συλλογικό έργο με αποτελεσματικότητα. Απαιτείται χειρισμός πολλών καταστάσεων «με το γάντι», ιδιαίτερα σήμερα, που ένας γενικευμένος ατομικισμός φέρνει εμπόδια ακόμη και στην επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους. Η κριτική δεν πρέπει να παίρνει το χαρακτήρα μιας αδιέξοδης γκρίνιας κατά πάντων, ενός μηδενισμού, μιας παραγνώρισης των δυσκολιών. Επίσης, δεν μπορεί να εκφυλίζεται σε μια ωραιοποίηση των πάντων, μόνο και μόνο για να μείνουν όλοι και όλες ικανοποιημένοι. Αξίζει να επισημαίνει δυσκολίες, λάθη, παραλείψεις, τονίζοντας και τα θετικά, τις επιτυχίες, την ιδιαίτερη ατομική ή συλλογική προσπάθεια.

Μια κριτική αποτίμηση του έργου, για να είναι εποικοδομητική, πρέπει να εντοπίζει με αντικειμενικό τρόπο, να ενθαρρύνει προς τη βελτίωση και, το σπουδαιότερο, να επεξεργάζεται προτάσεις, για το τι και πώς πρέπει να γίνει στο μέλλον. Για παράδειγμα, αντί: «κακώς έγινε αυτό» να προτιμηθεί: «την επόμενη φορά ας προσέξουμε να κάνουμε εκείνο και με αυτό τον τρόπο». Με αυτή την τεχνική τής **«θετικής ανατροφοδότησης» (positive feedback)** μειώνεται η τάση του καθενός να αμυνθεί για τις παραλείψεις του. Απαλύνονται, έτσι, οι πιθανές εντάσεις και στρέφεται η προσοχή όλων προς το μέλλον. Θεμελιακή σημασία έχει, πάντα, η δημιουργία ενός **θετικού, συνεργατικού κλίματος**, όπου το κάθε μέλος θα νιώθει ότι δεν απειλείται μέσα σε αυτή τη διαδικασία, αλλά υποστηρίζεται στο να αναπτυχθούν οι δικές του ικανότητες, ενώ υποστηρίζει με τη σειρά του σε αυτή την κατεύθυνση τους άλλους.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε την ανάγκη να συνδυαστούν: η αξιολόγηση αποτελεσμάτων και διαδικασιών, η εκτίμηση των δυνατοτήτων της ομάδας καθώς και η μελέτη των αντικειμενικών συνθηκών, μέσα στις οποίες έδρασε αυτή. Λόγω της σημασίας αυτού του σταδίου στην αποτελεσματικότητα της ομάδας αλλά και στις σχέσεις των μελών της μεταξύ τους, θα επανέλθουμε, όταν θα εξετάσουμε διεξοδικά τη διαδικασία της συνεργασίας.

ΣΧΗΜΑ 1



1.2.2. Στοιχεία ενός Σχεδίου Δράσης και η σημασία τους

Μετά τη μελέτη της «χρονολογικής» διάρθρωσης των σχεδίων εργασίας σε στάδια ενεργειών, μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια βαθύτερη ανάλυση των χαρακτηριστικών στοιχείων τους (βλ. Σχήμα 2) και της παιδαγωγικής τους σημασίας.

A. ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ

Ένα σχέδιο εργασίας υλοποιείται πάντα από μια ομάδα νέων που συνεργάζονται μεταξύ τους. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως όλα τα μέλη της δρουν κάθε στιγμή συλλογικά. Υπάρχουν και περιπτώσεις ατομικής απασχόλησης με κάποιο αντικείμενο, μόνο που εντάσσονται στον συλλογικό σχεδιασμό και καταμερισμό ευθυνών, όπως το έχουμε ήδη αναφέρει. Ακόμη και τότε ισχύει η δυνατότητα και η υποχρέωση αλληλοβοήθειας, όταν κάποιο μέλος δεν τα καταφέρνει μόνο του. Τέλος, η διαδικασία και το αποτέλεσμα αυτής της «ατομικής» δραστηριότητας αποτελεί αντικείμενο της συλλογικής αξιολόγησης, όπως την έχουμε ήδη περι-

γράψει. Η όποια, λοιπόν, ατομική δράση στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας αποτελεί συστατικό στοιχείο της συνεργατικής-συλλογικής εμπλοκής όλης της ομάδας.

Βάσει των παραπάνω, στα σχέδια εργασίας κυριαρχεί η συλλογική διάσταση των δραστηριοτήτων, στην οποία εντάσσονται οι ατομικές ενέργειες. Το πώς μπορούν αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους άνθρωποι να οργανώσουν τη δράση τους από κοινού, με ενιαίο σχέδιο, διαδικασία και αποτέλεσμα, αποτελεί πρόβλημα ιδιαίτερα σύνθετο και επίπονο. Γι' αυτόν το λόγο πρόκειται να αφιερώσουμε ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στο ζήτημα αυτό.

Β. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ - ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Μια θεμελιακή «προσφορά» των σχεδίων εργασίας είναι η ώθηση για την τήρηση αυτών των δύο διαδικασιών.

Αναλυτικά,

- η εκπόνηση ενός σχεδίου παρέμβασης με μια σχετική υποχρεωτικότητα τήρησής του,
- η δυνατότητα μετατροπών του μετά από μελέτη στο «φως» της πράξης,
- η εξέταση των «ορατών» αποτελεσμάτων,
- η εξέταση των συνθηκών (υποκειμενικών –της ομάδας– και αντικειμενικών), οι οποίες οδήγησαν σε αυτά τα αποτελέσματα,
- η εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, και
- η σκιαγράφηση εναλλακτικών λύσεων σε παρόμοιες καταστάσεις για το μέλλον.

Όλα αυτά δε, όταν επιτυγχάνονται μέσω της συνεργασίας των μελών μιας ομάδας ως συλλογικά αποτελέσματα, αποτελούν πολύτιμη παιδαγωγική συμβολή στην ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των νέων ανθρώπων γενικότερα. Τόσο σε περιβάλλον μάθησης (Σχολείο, Πανεπιστήμιο) όσο και αργότερα, στο εργασιακό περιβάλλον, αποδεικνύονται πολύτιμα –και περιζήτητα– εφόδια. Σε συνεντεύξεις μαθητών και μαθητριών, που άριστευ-

σαν στις εισαγωγικές εξετάσεις των Πανεπιστημίων, διαβάζουμε ότι η επιτυχία τους οφείλεται κατά πολύ σε έναν καλό προγραμματισμό της μελέτης τους! Αλλά και αργότερα, όποιος έχει μια έστω θολή γνώση από τον κόσμο των επιχειρήσεων ή των πολιτικών κομμάτων, γνωρίζει πόσο αυτονόητες είναι οι συλλογικές λειτουργίες του σχεδιασμού και των τακτικών απολογισμών!

Ο προγραμματισμός κατά τον Kilpatrick (βασικό θεωρητικό των projects) έχει μεγάλη σημασία και για την ίδια την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Ο Kilpatrick επισημαίνει ότι το σχέδιο κινητοποιεί, ενώνει τις δυνάμεις των μελών της ομάδας, προωθεί, προσανατολίζει προς το στόχο. Αυτό, θα προσθέταμε, ισχύει για κάθε διαδικασία σχεδιασμού-προγραμματισμού σε κάθε έργο. Δράση χωρίς σχέδιο και πρόγραμμα μοιάζει με πορεία «στα τυφλά», περιλαμβάνει ενέργειες κατά περίπτωση και επιτρέπει μεγάλη συμβολή στην τύχη. Η δραστηριότητα των μελών της ομάδας διαχέεται σε διάφορους τομείς, ενώ εύκολα μπορούν να αναπτυχθούν «φυγόκεντρες» τάσεις και να θέσουν τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα της ομάδας σε κίνδυνο. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται πλάνο ενεργειών που να δίνει κατεύθυνση, πλαίσιο, να δεσμεύει για ενιαία δράση με συγκεκριμένο τρόπο και σε ορισμένο χρόνο.

Αντίστοιχα, η απολογιστική «ματιά προς τα πίσω», με ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των αιτίων για τη συγκεκριμένη απόδοση της ομάδας, εφοδιάζει τα μέλη της με εξίσου σημαντικές δεξιότητες, όπως ο προγραμματισμός. Γενική στρατηγική της επαγγελματικής εξέλιξης σήμερα, θεμελιακής, μάλιστα, σημασίας, αποτελεί η **«στοχαστική-κριτική» (reflective)** εξέταση της δράσης του επαγγελματία από αυτόν τον ίδιο, με σκοπό την αυτοβελτίωσή του. Στις διαδικασίες μάθησης δε, σχολικές ή μη, κερδίζει συνεχώς έδαφος η ανάπτυξη της **«μεταγνώσης»**: της συνειδητοποίησης και της επανεξέτασης, από πλευράς εκείνου που μαθαίνει, όλων των νοητικών διαδικασιών, τις οποίες εφαρμόσε για να πετύχει τους μαθησιακούς του σκοπούς. Ένας καλός, λοιπόν, απολογισμός, οδηγεί σε

- **αυτογνωσία** των μελών της ομάδας *ως ατόμων* και της ομάδας *ολόκληρης*, ως οργανωμένου συνόλου μα και σε

- **νέα «τεχνογνωσία»**, όσον αφορά στην επίλυση παρόμοιων προβλημάτων αλλά και στη γενικότερη λειτουργία της ομάδας στο μέλλον.

Γ. ΑΦΕΤΗΡΙΑ: ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΟΣΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ

Στο Σχολείο, η αφετηρία ενός σχεδίου εργασίας εντοπίζεται τόσο στους διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών όσο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στους προβληματισμούς τους, σχετικά με τις εξελίξεις στη φύση και στην κοινωνία. Οι δυο αυτοί πόλοι έρχονται σε επαφή και γίνονται αντικείμενο συζήτησης, διαπραγμάτευσης, τροποποίησης ή και σύνθεσης. Έτσι, οι μαθητές/τριες δεν αισθάνονται απλά «εκτελεστικά όργανα» ενός μαθήματος που ξεκινάει «από τα πάνω», αλλά μπορούν να αναγνωρίζουν σε αυτό και το δικό τους «πρόσωπο», ως έκφραση των επιθυμιών τους για μάθηση συγκεκριμένων αντικειμένων.

Βέβαια, λόγω της συγκρότησης «από τα πάνω» –από τους ειδικούς– ενός προγράμματος σπουδών (πράγμα που δεν μπορούν να διαμορφώσουν οι εκπαιδευόμενοι), δεν είναι πάντα δυνατόν να εκπληρωθούν οι επιθυμίες των τελευταίων. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους τους λόγους, για τους οποίους δεν μπορεί να ακολουθήσει τις δικές τους προτεραιότητες. Μπορούν, όμως, αυτές να παρθούν υπόψη, να ενταχθούν σε ένα βαθμό στο περιεχόμενο του μαθήματος, ιδιαίτερα στις εφαρμογές των γνώσεων, που αυτό περιέχει.

Η σημασία αυτής της «**συμμετοχικής εκκίνησης**» είναι προφανής: οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους ως προσωπικότητες, όχι ακόμη «ολοκληρωμένες», αφού βρίσκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, πάντως, όμως, ικανές να αναπτύξουν τον δικό τους προβληματισμό, να τον εκφράσουν και να τον διαπραγματευτούν. Με αυτό τον έμπρακτο σεβασμό προς τις απόψεις τους, τους υποστηρίζουν στο να προσανατολίζονται προς ζητήματα γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος, να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν τις απαντήσεις, να αναλαμβάνουν, έτσι, μεγαλύτερη πρωτοβουλία για να μαθαίνουν.

Το γεγονός αυτό έχει θεμελιακή σημασία στη διαπαιδαγώγηση των νέων: μαθαίνουν, γενικότερα, να αντιμετωπίζουν τη δική τους, την προσωπική τους μάθηση με μεγαλύτερη αυτονομία, άρα ευθύνη. Την «παίρνουν» ολοένα και περισσότερο «στα χέρια τους» και διαμορφώνουν την «κουλτούρα» της «διά βίου μάθησης», της σύγχρονης έκφρασης του γνωστού αποφθέγματος του Σωκράτη: «γηράσκω αεί διδασκόμενος» («γερνώ πάντα μαθαίνοντας»).

Παράλληλα, λόγω της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην επιλογή των αντικειμένων του μαθήματος επιτυγχάνεται μεγαλύτερη *κινητοποίησή* τους, αύξηση του ενδιαφέροντός τους στη διεξαγωγή του. Ακόμη, και στην περίπτωση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός τούς εξηγεί για ποιο λόγο δεν μπορεί να ακολουθήσει τις επιθυμίες τους, βιώνουν το σεβασμό του προς αυτές και το πρόσωπό τους, πράγμα που μπορεί να τους παρακινήσει σε μια «σοβαρή» αντιμετώπιση του μαθήματος και πιο ενεργητική συμμετοχή σε αυτό.

Το να καταθέσουν, λοιπόν, οι μαθητές/τριες τις προτάσεις τους για το αντικείμενο της δικής τους μάθησης έχει μια «ανθρώπινη», αυτή καθαυτή, σημασία: εκείνη του σεβασμού προς την προσωπικότητά τους. Παράλληλα, αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας πρωτόβουλης και υπεύθυνης στάσης απέναντι στη μάθηση, αλλά και, γενικότερα, απέναντι στη ζωή τους, καθώς και στην ενίσχυση των κινήτρων τους για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος.

Σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει προσπαθήσει να δημιουργήσει συνθήκες μεγαλύτερης ευελιξίας στην επιλογή των θεμάτων των σχεδίων εργασίας, χωρίς υποχρεωτική ένταξη όλων των αντικειμένων τους στο Πρόγραμμα Σπουδών. Έτσι, έχει θεσμοθετηθεί η «**ευέλικτη ζώνη**» στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ούτως ώστε να λειτουργήσουν σχέδια εργασίας με μεγαλύτερο προσανατολισμό προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την επικαιρότητα.

Εκτός Σχολείου, όσον αφορά στις **ομάδες νέων** που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος, λείπει εντελώς η όποια δέσμευση από κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα. Εκεί, οι επιθυμίες των μελών τους αποκτούν βαρύνουσα σημασία. Συγκερασμός απαιτείται μόνο με τις

συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες, σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και με τις δυνατότητες παρέμβασης, οι οποίες απορρέουν από την ύπαρξη ή όχι υποστηρικτικών προγραμμάτων, χρημάτων, μελετών κλπ.

Συμπερασματικά, η γενική τάση είναι εκείνη της παρακίνησης και βοήθειας των νέων ή των μαθητών ώστε να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα προβλήματα του κοινωνικού τους χώρου, να επιλέξουν τομείς δραστηριοτήτων, οι οποίοι έχουν και για την κοινωνία και γι' αυτούς νόημα, να εξετάσουν με ρεαλισμό αλλά και τόλμη τις δυνατότητες και να αναλάβουν δράση. Αυτό αποτελεί και την καλύτερη **διαπαιδαγώγηση** της νέας γενιάς στην κατεύθυνση της **κοινωνικής υπευθυνότητας**, της **δραστηριοποίησης** και της **εμπιστοσύνης στις δυνάμεις της**.

Δ. «ΑΝΟΙΓΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ»

Θεμελιακό στοιχείο αυτής της στρατηγικής είναι η *κινητοποίηση* των νέων προς την αναζήτηση προβλημάτων στο πλαίσιο της «χειροπιαστής» πραγματικότητας της ζωής τους. Ο προσανατολισμός αυτός έχει μεγάλη σημασία στη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίησή τους, καθώς τους «βγάζει έξω» από το «μικρόκοσμο» και την «ασυλία» της σχολικής τάξης προς τα ζητήματα που απασχολούν «έξω», την κοινωνία, για τα οποία προετοιμάζονται τόσα χρόνια στο σχολείο.

Η παραδοσιακή λειτουργία του Σχολείου δεν παραμελεί εντελώς τη «ζωή» εκτός των «τειχών» του, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στο μέλλον των μαθητών/τριών, μετά την αποφοίτησή τους. Την επεξεργάζεται από μια σχετική «απόσταση», διαμεσολαβημένη με το λόγο, την εικόνα, το πείραμα ή την ηλεκτρονική προσομοίωση, παρουσιάζοντάς την –τις περισσότερες φορές– με τη μορφή των προκλήσεων που θα συναντήσουν οι νέες και οι νέοι «αύριο», στο μέλλον. Μελετάει σύγχρονα προβλήματα μόνο «επί χάρτου», επιδιώκοντας να εξοπλίσει τους μαθητές του με γνώσεις, ώστε αυτοί να μπορέσουν ως ενήλικοι να ασχοληθούν με την πρακτική τους επίλυση. Ή «προσπερνάει» την τρέ-

χουσα πραγματικότητα και στρέφεται προς ό,τι «διαχρονικό» υπάρχει στο Πρόγραμμά του.

Αυτός ο προσανατολισμός έχει ως συνέπεια να χάνει η διδασκαλία σε «ζωντάνια», να μειώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γι' αυτή, να μην αναπτύσσει προσωπικότητες με ενεργητική στάση προς τα «κοινά». Διαπαιδαγωγεί «δυνάμει» μελλοντικούς πολίτες σε συνθήκες εργαστηρίου, δεν τους «βαφτίζει» έγκαιρα στην κοινωνική πρακτική. Το μήνυμα προς τις μαθήτριες και τους μαθητές είναι πως «έχουν ακόμη καιρό», πως αυτά που μαθαίνουν θα τα χρειαστούν «όταν μεγαλώσουν». Τα μαθήματα εμφανίζονται στη συνείδησή τους περισσότερο ως πνευματικά «γυμνάσματα», χωρίς την αίσθηση της «πίεσης» εκ μέρους της πραγματικότητας.

Οι συνέπειες των παραπάνω είναι δυσμενείς όσον αφορά στη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος και, γενικότερα, της πειθαρχίας των μαθητών/τριών. Το ίδιο στον τομέα της «μεταφοράς» –ικανότητας εφαρμογής– της γνώσης σε πραγματικές συνθήκες, μια και το «πέρασμα» από τη «θεωρία» στην πράξη παρουσιάζει δυσκολίες. Τέλος, η «θεωρητική» («εξ αποστάσεως» σε σχέση με τα προβλήματα) μάθηση δεν μπορεί να καλύπτει όλες τις πτυχές της πραγματικότητας, τις οποίες αναδεικνύει μόνο η άμεση αντιπαράθεση με αυτήν.

Η «παραδοσιακή» αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων επιχειρείται μόνο στο επίπεδο της κινητοποίησης των μαθητών με εξωτερικά κίνητρα (κυρίως βαθμούς και πειθαρχικά μέσα), με περιορισμένη πάντως αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, σοβαρά βήματα επίλυσής τους μπορούν να γίνουν μόνο εάν το Σχολείο κινηθεί προς την κατεύθυνση ριζικών αλλαγών στη φυσιογνωμία του, εμπλουτίζοντας το «ρεπερτόριό» του με σχέδια εργασίας.

Έτσι, εντάσσει μέρος της τρέχουσας κοινωνικής πρακτικής στο πρόγραμμά του, μετατρέπεται σε «ζωντανό κύταρο» της πραγματικότητας, συνοδεύει κι ενισχύει τους μαθητές του στην επιτόπια ανάληψη κοινωνικής υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας. Τα μαθήματά του εμπεριέχουν σε ένα βαθμό το «κλίμα» απαιτητικότητας και σοβαρότητας που χαρακτηρίζει την πράξη, διαπαιδαγωγώντας τις μαθή-

τριες και τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση με ικανοποιητική αποτελεσματικότητα.

Ε. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ «ΔΕΣΙΜΟ» ΜΕ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Η συμμετοχή στα σχέδια εργασίας αποσκοπεί και σε ένα επιπλέον αποτέλεσμα: στη δημιουργία **θετικής στάσης** απέναντι στο ίδιο το αντικείμενο παρέμβασης. Έτσι, στην περίπτωση των δραστηριοτήτων για την προστασία ή την αναβάθμιση του περιβάλλοντος, τα μέλη των ομάδων έχουν την ευκαιρία να «δεθούν» με το περιβάλλον, να «πονήσουν» το πράσινο, το νερό, να τα αντιμετωπίσουν ως αντικείμενα «συνευθύνης» τους, όπου, μάλιστα, «επενδύουν» αρκετή προσωπική εργασία.

Η δράση των νέων, λοιπόν, προαπαιτεί ένα ορισμένο επίπεδο συνειδητοποίησης των προβλημάτων και των πιθανών λύσεων τους, με τη σειρά της, όμως, την αναπτύσσει παραπέρα και δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς με ό,τι προστατεύει και αναβαθμίζει. Το σχετικό «κέρδος» στη διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων είναι αρκετά μεγαλύτερο απ' όσο θα «έφερνε» η συζήτηση ή μόνο η μέλη των ίδιων ζητημάτων.

ΣΤ. ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

(«LEARNING BY DOING»)

Εξετάζοντας, μετά από αυτά, τη συνολική διαδικασία του σχεδίου εργασίας ως προς τη **μάθηση**, πρέπει να απαντήσουμε σε δυο θεμελιακά ερωτήματα σχετικά με αυτή: ΠΩΣ και ΤΙ μαθαίνουν τα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας. Με διαφορετική φρασεολογία, ποια τα **χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας και της γνώσης** στην πορεία ενός project;

Τα σχέδια εργασίας οδηγούν σε μια ριζικά διαφορετική αντίληψη γι' αυτά τα ζητήματα. Η μάθηση εντάσσεται στη συλλογική, πρακτική δραστηριότητα των μαθητών/τριών, ώστε να μαθαίνουν θέματα, τα οποία ανακύπτουν στην πορεία της δράσης τους, απορρέουν από την κατανόηση των συνεπειών της, από τις ανάγκες συνέχισής της ή ξεκινούν

από αυτή και επεκτείνονται σε άλλα, σχετικά ή και διαφορετικά από αυτή ζητήματα.

Η αντίληψη αυτή συμπυκνώνεται στη φράση **«learning by doing»** (**«μαθαίνουμε δρώντας»**) και παραπέμπει στο φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey, ο οποίος τόνισε την πρωταρχική σημασία της **πράξης** στη συνολική ανθρώπινη δραστηριότητα και του αντίστοιχου **βιώματος** στη μάθηση.

Έτσι, δεν φτάνει το να «κλειστούν» οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί «στους τέσσερις τοίχους» του σχολείου και να επεξεργαστούν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους θεωρητικά, με τα σχολικά βιβλία, τον πίνακα, ακόμη και το εργαστήριο της φυσικής και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Όπως έχουμε τονίσει, απαιτείται το «άνοιγμα» του σχολείου «στη ζωή» με την έννοια της ενεργού συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών στην πράξη, όχι μόνο μέσα από τις ασκήσεις κι εφαρμογές των σχολικών βιβλίων, αλλά, κυρίως, με την ανάληψη πρωτοβουλιών για συγκεκριμένες παρεμβάσεις των μαθητών/τριών στη φύση και την κοινωνία, στο βαθμό, φυσικά, των δυνατοτήτων τους.

Στο σχέδιο εργασίας που παρουσιάστηκε στην αρχή ως παράδειγμα, οι μαθητές δεν έμαθαν πρώτα τη «θεωρία», για να την εφαρμόσουν μετά στην πράξη με τη μορφή των «ασκήσεων». Αντίθετα, προηγήθηκε η πράξη. Στο πλαίσιο της οι μαθητές «οικοδόμησαν», «ανακάλυψαν» τη γνώση ή χρειάστηκε να ανατρέξουν στη θεωρία. Η γνώση, λοιπόν, στα σχέδια εργασίας «γεννιέται» από την ίδια την εφαρμογή της, απορρέει από τη συλλογική πράξη.

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας παρουσιάζει βασικές ομοιότητες με τη διδασκαλία που επικεντρώνει στην *επίλυση προβλημάτων* και την *ανακάλυψη της γνώσης* από τις ίδιες τις μαθήτριες και τους μαθητές. Η διαφορά τους, όμως, εντοπίζεται στο γεγονός ότι αρκετά σχέδια εργασίας φτάνουν μέχρι την πρακτική, «χειροπιαστή» επίλυση ενός προβλήματος, δηλαδή, την παραγωγή έργου. Δεν περιορίζονται στην επεξεργασία προβλημάτων «επί χάρτου», ούτε ασχολούνται με προβλήματα που παρουσιάζονται στις μαθήτριες και στους μαθητές έτοιμα, μέσα από ένα βιβλίο ασκήσεων. Τελικά, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η «στρατηγική» των σχεδίων εργασίας συμπεριλαμβάνει τη «θεω-

ρητική» επίλυση προβλημάτων και την ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές, προχωρεί, όμως, πολλές φορές παραπέρα, καθώς αποσκοπεί στην έμπρακτη υλοποίηση της επίλυσης των προβλημάτων που θέτει. Γι' αυτόν το λόγο είναι απαιτητικότερη και «πλουσιότερη» σε βιώματα, επομένως και σε μαθησιακά αποτελέσματα.

Όπως αναλύθηκε, η διαδικασία της μάθησης «ξετυλίγεται» στο πλαίσιο της πρακτικής δραστηριότητας των μελών των ομάδων. Το γεγονός αυτό έχει τις παρακάτω συνέπειες τόσο στη φύση της γνώσης που «παράγεται», όσο και στον ίδιο τον άνθρωπο που μαθαίνει:

α) στην πορεία ενός σχεδίου εργασίας τα μέλη των ομάδων αποκτούν γνώσεις σχετικά με τις ιδιότητες των αντικειμένων και των φαινομένων, που επεξεργάζονται ή διερευνούν, καθώς και με τις έννοιες, που συναντούν για πρώτη φορά ή μελετούν βαθύτερα. Αυτές οι γνώσεις ονομάζονται **«δηλωτικές»**.

Παράλληλα, όμως, μέσω της διαδικασίας της παρέμβασης τους μαθαίνουν στοιχεία της ίδιας της διαδικασίας: την επίμονη προσήλωση σε στόχους, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, δεξιότητες πρακτικής εκτέλεσης και αξιολόγησης της δράσης, την πρακτική οργάνωση της συνεργασίας κλπ. Έτσι, αντικείμενα μάθησης δεν είναι τα αντικείμενα της παρέμβασης μόνο, αλλά και η ίδια η παρέμβαση ως διαδικασία ή, αλλιώς, ως «στρατηγική» δράσης. Οι αντίστοιχες γνώσεις ονομάζονται **διαδικαστικές** και έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς «εξοπλίζουν» τους κατόχους τους με γενικότερες ικανότητες αλλά και ειδικότερες δεξιότητες δράσης. Όσες αφορούν, μάλιστα, στις διαδικασίες μάθησης, αναγνωρίζονται ως σπουδαιότερες από τις δηλωτικές, επειδή οι τελευταίες, στις σημερινές συνθήκες, «παλιώνουν» και αντικαθίστανται από νέες αρκετά γρήγορα. Είναι, ήδη, γνωστό το σύνθημα **«μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε»**, σε συνδυασμό με την έμφαση στην ανάπτυξη της **κριτικής σκέψης**, σε αντιπαράθεση με τη μηχανική και στείρα απομνημόνευση. Όποιος μπορεί να αναζητήσει, να διερευνήσει και να «οικοδομήσει» με τα «εργαλεία» των «στρατηγικών» πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά τη νέα

γνώση, αυτός έχει κερδίσει σε χρόνο αλλά και σε αποτελεσματικότητα, αν αναλογιστεί κανείς το επίπονο –αλλά και μάταιο– της αποστήθισης.

β) Η δράση των μελών των ομάδων, άρα η μαθησιακή διαδικασία του καθενός και η παραγόμενη γνώση ανταποκρίνονται στις πολύπλευρες ιδιότητες των πραγμάτων και της ανθρώπινης πράξης. Άλλωστε, τίποτε δεν είναι μονοδιάστατο, παντού υπάρχει η διασύνδεση τομέων, στοιχείων, διαστάσεων. Έτσι, λοιπόν, ο κάθε νέος ή νέα μπορεί να αποκτήσει μία κατά το δυνατόν πιο ρεαλιστική συνείδηση του κόσμου. Αυτό, σε σχολικά δεδομένα, ξεπερνά την αποσπασματική, χωριστή διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, που εύκολα δημιουργεί αντιλήψεις κατακερματισμού της πραγματικότητας. Αντίθετα, συνδέει τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία ανήκουν σε ξεχωριστά μαθήματα, και τα «ομαδοποιεί» γύρω από τη θεματική του σχεδίου εργασίας. Αυτός ο τύπος οργάνωσης της γνώσης, γνωστός ως «**διεπιστημονικός**» ή «**διαθεματικός**», ανταποκρίνεται καλύτερα τόσο στις ανάγκες μελέτης μιας κατά το δυνατόν «πιστής» απεικόνισης της πραγματικότητας όσο και στις δυνατότητες των ανθρώπων να μαθαίνουν. Η συνολική γνώση που «οικοδομείται» με αυτό τον τρόπο, είναι «σφαιρική», ολόπλευρη ή «ολιστική», όπως ονομάζεται στη σύγχρονη παιδαγωγική ορολογία.

γ) Πρακτική δραστηριότητα στα σχέδια εργασίας δεν σημαίνει αποκλειστικά ή κυρίως σωματική, χειρωνακτική εργασία. Αναφέρεται στη σφαιρική αντίληψη περί ανθρώπινης πράξης ως «ολικής» δραστηριότητας του ανθρώπου μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον. Έχει, λοιπόν, πολλές διαστάσεις, σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους: νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, αισθητικές, χειρωνακτικές, γενικότερα σωματικές. Γι' αυτόν το λόγο κινητοποιούνται στο πλαίσιό της όλες οι αισθήσεις, ενεργοποιούνται όλα τα «κάνάλια» πρόσληψης ερεθισμάτων, επομένως και τα αντίστοιχα κέντρα επεξεργασίας στον εγκέφαλο. Αυτή είναι η «υλική» βάση μιας πολύπλευρης γνώσης σχετικά με τα αντικείμενα παρέμβασης και τις σχετικές διαδικασίες δράσης. Στην πορεία, επομένως, ενός σχεδίου εργασίας δεν παρά-

γεται μόνο πολύπλευρη γνώση, αλλά, ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται και μια αντίστοιχα **πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας** εκείνου που μαθαίνει: ανάπτυξη και των πνευματικών και των σωματικών του δυνάμεων στο πλαίσιο της κοινωνικής δράσης. Υλοποιείται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο η παιδαγωγική απαίτηση του Pestalozzi για τη συνδυαστική και ισόρροπη ανάπτυξη «της κεφαλής, της καρδιάς και του χεριού». Ή, σε σύγχρονη «γλώσσα», ικανοποιείται το αίτημα για ανάπτυξη όλων των τύπων της «πολλαπλής νοημοσύνης».

δ) Όσον αφορά, τώρα, στη διατήρηση, **«μεταφορά»** και τη δυνατότητα πρακτικής **εφαρμογής** των γνώσεων που αποκτώνται με τα σχέδια εργασίας, είναι γενικά παραδεκτό πως ό,τι μαθαίνει κάποιος *αναπτύσσοντας τη δική του δραστηριότητα* και, μάλιστα, μέσα σε πραγματικές συνθήκες, μπορεί να το χρησιμοποιήσει αργότερα πολύ πιο εύκολα και αποτελεσματικά απ' όσο ένας άλλος, που το έμαθε «θεωρητικά» (μόνο από τα βιβλία). Γνώση, που απορρέει από *άμεση* και «σφαιρική» *εμπειρία της ζωής*, βεβαίως και με την υποστήριξη των βιβλίων, παραμένει «ζωντανή» για τον κάτοχό της. Γνώση, αντίθετα που αποκτάται σε μεγάλη απόσταση από την πραγματικότητα, χρησιμεύει τις περισσότερες φορές μόνο για τις επερχόμενες εξετάσεις! Μετά, ή ξεχνιέται στο μεγαλύτερο μέρος της ή απαιτεί σοβαρή επεξεργασία, για να μπορέσει να εφαρμοστεί στην πράξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, με τα σχέδια εργασίας δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια μάθηση:

- περισσότερο **ενεργητική** από κάθε άλλη μέθοδο,
- **βιωματική,**
- **κριτική,**
- **ολόπλευρη,**
- **διαθεματική,** και
- **αποτελεσματική** ως προς την **εφαρμογή** των γνώσεων στην πράξη.

Επίσης, μια μάθηση «διπλή»:

- πρόσκτηση **γνώσεων μέσω της δράσης,**

αλλά και

- εκμάθηση **της ίδιας της «στρατηγικής» της δράσης.**

Ζ. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Ή ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Αντικείμενο συζήτησης αποτελεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών ή των συμβούλων των περιβαλλοντικών ομάδων. Εάν η ομάδα δεν ανήκει σε μια σχολική τάξη και δραστηριοποιείται εκτός του τυπικού σχολικού προγράμματος, τότε υποστηρίζεται από σύμβουλο. Αυτός μπορεί να είναι εκπαιδευτικός το επάγγελμα, δεν λειτουργεί, όμως, στο πλαίσιο της ομάδας ως δάσκαλος και αξιολογητής των μελών, όπως θα έκανε στη σχολική τάξη. Εδώ υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας των νέων –μελών των περιβαλλοντικών ομάδων– απ' όσο στη διάρκεια ενός σχολικού μαθήματος³. Εκτός από εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ένας/μία εμπειρογνώμονας ή ειδικός επιστήμονας, σχετικός με το περιβάλλον ή, γενικότερα, ένας μορφωμένος και ευαισθητοποιημένος πολίτης, που βρίσκει σημεία «επαφής» με τη νεολαία.

Αναμένεται, λοιπόν, ο/η σύμβουλος να διακρίνεται για το έμπρακτο ενδιαφέρον του για το περιβάλλον, για τη διάθεση αλλά και την ικανότητα να βοηθήσει τη νεολαία στην ανάληψη πρακτικών πρωτοβουλιών. Αυτός/αυτή έχει αντικειμενικά την ευρύτερη ενημέρωση και γνώση για περιβαλλοντικά προβλήματα καθώς και για δυνατότητες παρέμβασης που επιτρέπουν ή προωθούν φορείς, προγράμματα, νομικό πλαίσιο κλπ.

Συναντιέται, λοιπόν, με τις νέες και τους νέους και αφουγκράζεται τις ανησυχίες τους για το ένα ή το άλλο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Τούς ενημερώνει σχετικά με αυτό ή, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους, σχετικά με άλλους τομείς του περιβάλλοντος. Τούς ενθαρρύνει στο να αναλά-

³ Είναι φανερό πως ο σύμβουλος μιας περιβαλλοντικής ομάδας ΔΕΝ πρέπει να συγχέεται με τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος είναι επιστημονικός προϊστάμενος των Σχολείων.

βουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, αντί απλώς και μόνο να διαπιστώνουν προβληματικές καταστάσεις και να περιμένουν κάποια λύση «από τα πάνω».

Ο/η σύμβουλος προσανατολίζει την ομάδα, ώστε αυτή πλέον να αναζητήσει συγκεκριμένη στήριξη από κάποιο φορέα, υπηρεσία ή ειδικούς. Στις επαφές της ομάδας με αυτούς τους παράγοντες συμβάλλει αποφασιστικά με τη διαμεσολάβηση και την παρουσία του. Ακόμη, σοβαρή μπορεί να είναι η συμβολή του στη δημοσιοποίηση της πρωτοβουλίας των νέων και των αποτελεσμάτων της μέσα από τοπικά ή υπερτοπικά Μέσα Ενημέρωσης, μαζικές εκδηλώσεις, έκδοση πληροφοριακού υλικού.

Στις φάσεις εξέλιξης του σχεδίου εργασίας είναι παρών και συνεργάζεται με την ομάδα. Την υποστηρίζει στον προγραμματισμό και τον απολογισμό των ενεργειών της, ιδιαίτερα, όμως, στη συλλογική-συνεργατική μέθοδο, με την οποία διεξάγεται το σύνολο των δραστηριοτήτων της. Με κατάλληλες παρεμβάσεις φροντίζει να αναπτυχθεί μια «κουλτούρα» δημοκρατικής συζήτησης, η οποία περιλαμβάνει τη διαφωνία, χωρίς να επιτρέπει να εξελιχθεί σε σύγκρουση. Συμβάλλει στην αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των νέων που συμμετέχουν, ιδιαίτερα εκείνων που η ομάδα θεωρεί «αδύνατους». Οργανώνει την εξάσκηση των μελών της ομάδας, ώστε να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Την ώρα του απολογισμού τα καθοδηγεί στη δημιουργική αξιοποίηση της προσωπικής τους εμπειρίας από τη διαδικασία, που μόλις ολοκληρώθηκε.

Θεωρούμε αναγκαία την ύπαρξη και τη δραστηριοποίηση του «έμπειρου και υπεύθυνου γνώστη», η οποία δεν αναιρείται υποχρεωτικά από την αυτοοργάνωση και αυτενέργεια των μαθητών ή των νέων. Εφόσον μαθητές ή νέοι – μέλη περιβαλλοντικών ομάδων– βρίσκονται στη διαδικασία της μάθησης, χρειάζονται την υποστήριξη από ένα πρόσωπο, που ήδη γνωρίζει και μπορεί να βοηθήσει. Στο «ξετύλιγμα» της δράσης των ομάδων μπορεί, άλλωστε, να χρειαστεί να διδάξει άμεσα κάποια αντικείμενα ή να παραπέμψει σε συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης ή να κάνει και τα δύο.

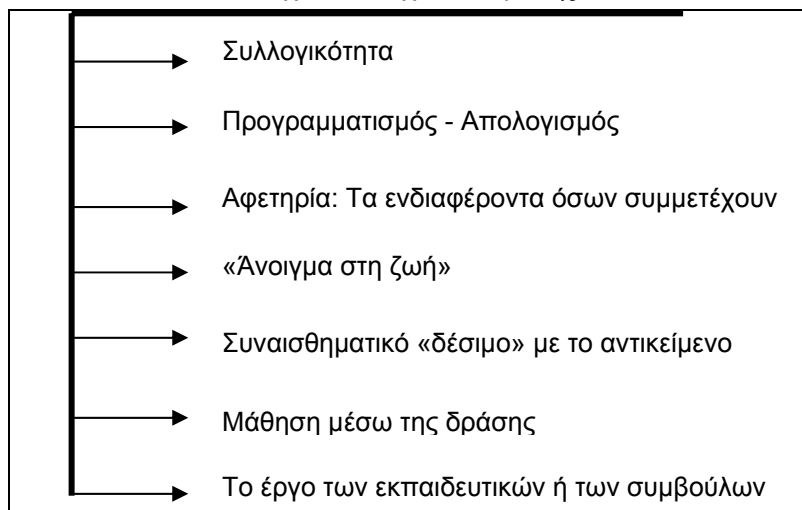
Κάθε παρέμβασή του, όμως, πρέπει να αποσκοπεί και στην προώθηση της *αποκέντρωσης*: στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη των μελών των ομάδων, ώστε αυτά τα ίδια να φέρουν σε πέρας τη διόρθωση ή την καλύτερη οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Πρέπει, λοιπόν, να παρεμβαίνει *όποτε, όσο και όπως χρειάζεται*, ώστε τα μέλη να μπορούν να συνεχίζουν τη *σχετικά αυτοτελή* δουλειά τους. Χρειάζεται γνώση και τέχνη στο να δίνει περιορισμένες οδηγίες στους υπευθύνους κάθε δραστηριότητας, οι οποίοι, με τη σειρά τους, θα τις μεταφέρουν στα υπόλοιπα μέλη. Έτσι βοηθούνται οι νέοι και οι νέες στο να βρίσκουν τον σωστό προσανατολισμό της δράσης τους στο πλαίσιο μιας σχετικής, «συλλογικής» αυτονομίας.

Με λίγα λόγια, ο σύμβουλος μιας ομάδας νέων λειτουργεί ως *παιδαγωγός* με την πλατιά έννοια της λέξης, χωρίς να ταυτίζεται με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη.

Η. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ

ΣΧΗΜΑ 2

Στοιχεία του Σχεδίου Δράσης:



Θ. ΣΥΝΟΨΙΣΗ

Το σχέδιο εργασίας είναι μια μέθοδος διδασκαλίας και, γενικότερα, δράσης, με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν γνώσεις υλοποιώντας ένα έργο ενδιαφέρον γι' αυτούς και σημαντικό για την κοινωνία, οργανωμένοι σε ομάδες, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, πάλι στο χώρο της Παιδαγωγικής, αποτελεί μορφή συλλογικής, πρακτικής παρέμβασης νέων σε προβλήματα της φύσης και της κοινωνίας, χωρίς να εντάσσεται σε σχολικό πρόγραμμα, οδηγώντας, όμως, και πάλι σε συγκεκριμένα μαθησιακά και ευρύτερα παιδαγωγικά «οφέλη».

Τα βασικά στάδια της διεκπεραίωσης ενός σχεδίου εργασίας είναι: η διατύπωση των στόχων της δράσης, ο προγραμματισμός της, η υλοποίησή της και η αξιολόγησή της από τις ίδιες τις νέες και τους νέους που παίρνουν μέρος.

Θεμελιακά του χαρακτηριστικά είναι η στενή σύνδεση της μάθησης με τη «Ζωή» και την «Πράξη» («learning by doing»), ο συνδυασμός της χειρωνακτικής με τη νοητική και συναισθηματική διάσταση της δραστηριότητας, η μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία, ενεργοποίηση, συλλογικότητα και υπευθυνότητα εκείνων που συμμετέχουν.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση διαμορφώνεται πιο άμεση, πιο «ζωντανή», πιο ενδιαφέρουσα, πιο βαθιά, περισσότερο «σφαιρική», άρα πιο «ανθεκτική» στο χρόνο και πιο εφαρμόσιμη.

Εξίσου σημαντικό όφελος, που αποκομίζει κανείς από τη συμμετοχή του σε αυτά, είναι το ότι μαθαίνει την ίδια τη «στρατηγική» του σχεδίου εργασίας: πώς να αντιμετωπίζει δημιουργικά και συλλογικά τα προβλήματα κοινού ενδιαφέροντος. Ακόμη, «διαπαιδαγωγείται» στο πνεύμα της υπευθυνότητας και της σοβαρότητας που απαιτείται –και προωθείται– στην παρέμβαση αυτή.

Τέλος, η μέθοδος των σχεδίων εργασίας παρέχει πολύτιμες υπηρεσίες στην εκπλήρωση του υπ' αριθμόν 1 παιδαγωγικού στόχου της εποχής μας: στο «να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε».

2. ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Θεμελιακό στοιχείο της σχεδίων εργασίας αποτελεί η *συνεργασία* όσων συμμετέχουν, οι οποίοι/ες οργανώνονται σε ολιγομελείς ομάδες. Αυτό σημαίνει πως κάθε μέλος αυτών των ομάδων πρέπει να εντάσσει τον προσωπικό του/της προβληματισμό και δραστηριότητα στον συνολικό προβληματισμό και δραστηριότητα της ομάδας. Αφού επεξεργάζεται ένα θέμα καταρχήν μόνος του/μόνη της, μετά καταθέτει τις απόψεις και τις προτάσεις του/της στα υπόλοιπα μέλη, ακούει τις αντίστοιχες δικές τους, παίρνει μέρος σε συλλογική συζήτηση γύρω από αυτές, συναποφασίζει και υλοποιεί την απόφαση από κοινού με τους άλλους/τις άλλες, αναλαμβάνοντας το μερίδιο της κοινής ευθύνης που του αναλογεί.

Ένα σχέδιο εργασίας, λοιπόν, περιβαλλοντικό ή όχι, διεκπεραιώνεται μέσα από το συντονισμό των δραστηριοτήτων των μελών των ομάδων, τα οποία έχουν θέσει έναν και μόνο κοινό στόχο, έχουν εκπονήσει έναν κοινό προγραμματισμό κι εκτελούν όλες τις επιμέρους ενέργειες σε συνεννόηση μεταξύ τους.

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Συνεργασία είναι μια στρατηγική δράσης τουλάχιστον δύο ανθρώπων, με κοινό στόχο, σχεδιασμό και συντονισμό ενεργειών. Ο στόχος, που τίθεται, και η διαδικασία δράσης που ακολουθείται, είναι αποτελέσματα κοινού προβληματισμού και συνεννόησης όσων παίρνουν μέρος σε αυτή, οι οποίοι/ες πρέπει να συμφωνήσουν στον προσανατολισμό και τη δομή της δραστηριότητάς τους. Με τη συνέχιση της συνεργασίας –εφόσον δηλαδή διατηρείται αυτή η συλλογικότητα– στόχος και διαδικασία γίνονται αντικείμενα παραπέρα συλλογικής διαπραγμάτευσης, ώστε να εξειδικευτούν ή, ακόμη, και να μετατραπούν, να φωτιστούν λεπτομέρειες, πάντα ανάλογα με τη φύση του αντικειμένου, που μελετούν, και το πλαίσιο εκτέλεσής του.

Θεμελιακή προϋπόθεση, λοιπόν, της έναρξης και της συνέχισης της διαδικασίας της συνεργασίας αποτελεί μια βασική *συλλογικότητα* μεταξύ των συνεργατών/τριών. Με αυτό δεν θέλουμε να ισχυριστούμε πως η συνεργασία μπορεί να πετύχει μόνο αν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Απαιτείται μόνο μια *συμφωνία* πάνω στα *βασικά ζητήματα των*

στόχων και των διαδικασιών της συλλογικής δράσης, ενώ, σε σχέση με τα υπόλοιπα, είναι ευνόητο πως συναντιούνται διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετικές απόψεις, στρατηγικές, επιμέρους ενδιαφέροντα. Αυτό δεν είναι μόνο φυσιολογικό, αλλά και επιθυμητό, γιατί έτσι μπορεί να δημιουργηθεί και να τεθεί στη διάθεση όλων των συνεργατών μια πολύπλευρη «προσφορά ιδεών».

Μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι θέλουν να συνεργαστούν ή συνεργάζονται ήδη, χρειάζεται να επικρατεί ένα κλίμα βασικού «δεσίματος», κατανόησης και συμπάθειας. Οι άνθρωποι δεν είναι χωρίς συναισθήματα. Κανείς δεν μπορεί να μοιραστεί εθελοντικά κάτι με έναν άλλον άνθρωπο εάν, για οποιονδήποτε λόγο, νιώθει μια αντιπάθεια γι' αυτόν. Έτσι μπορούν οι συνεργάτες να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο και να αναπτύξουν μια αίσθηση της κοινότητας – του «εμείς»–, ώστε να μοιραστούν ιδέες και δράση και να ανέχονται τις διαφοροποιήσεις. Επομένως, ένα βασικό επίπεδο *θετικών συναισθημάτων* μεταξύ εκείνων που θα συνεργαστούν μπορεί να θεωρηθεί σαν μια ακόμη προϋπόθεση της συνεργασίας τους.

Ένας τρίτος όρος της διεξαγωγής της συνεργασίας είναι η αίσθηση των συνεργατών ότι παίρνουν μέρος *ισότιμα* στη διαδικασία, ιδιαίτερα στη λήψη των αποφάσεων. Με αυτό, βέβαια, δεν εννοούμε πως όλοι οι συνεργάτες έχουν τις ίδιες ικανότητες ή και αδυναμίες. Η συμβολή τους στο ομαδικό έργο είναι ισότιμη, όχι, όμως, υποχρεωτικά ισοδύναμη. Απλώς αναφερόμαστε στους κανόνες της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ότι, δηλαδή, το κάθε μέλος της ομάδας έχει ίσα δικαιώματα έκφρασης λόγου, άσκησης κριτικής και συναπόφασης με τα άλλα.

Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για το ξεκίνημα και το προχώρημα της συνεργασίας στο πλαίσιο ενός συλλογικού σχεδίου δράσης, είναι η αρχική διάθεση των ανθρώπων να συνεργαστούν, μια αρχική *θετική στάση* στο να συναντηθούν στη διαδικασία και να μοιραστούν σε ισότιμη βάση προσπάθειες, επιτυχίες και αποτυχίες. Αυτή η βασική ψυχολογική προϋπόθεση μπορεί να αναλυθεί σε ένα *θετικό, διαπροσωπικό κλίμα* μεταξύ των συνεργαζομένων που να διαπνέεται από *αλληλεγγύη και συλλογικότητα*, μια βα-

σική **συναντίληψη** για στόχους και διαδικασίες του συλλογικού έργου, καθώς κι ένα καθεστώς **ισοτιμίας** μεταξύ των συνεργαζομένων σε σχέση με τα δικαιώματα ενεργού συμμετοχής τους.

Η ομάδα στη συνέχεια συγκροτείται στο βαθμό που τα μέλη της αναπτύσσουν συμπάθειες, κοινούς κανόνες λειτουργίας και αξίες μεταξύ τους, στο βαθμό που ο καθένας ρυθμίζει τη λειτουργία του σε συντονισμό με τη λειτουργία των άλλων. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις έχουμε να κάνουμε με μια «δήθεν» –καταναγκαστική– συνεργασία, κατά την οποία τα μέλη της ομάδας υποκρίνονται ότι συνεργάζονται, ενώ, στην πραγματικότητα, ο ένας λειτουργεί απλώς παράλληλα ή και εναντίον του άλλου. Έτσι αναπτύσσονται «φυγόκεντρες» δυνάμεις που παρεμποδίζουν, παραλύουν, τέλος, τινάζουν στον αέρα την ομαδική δουλειά.

2.2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ό,τι συμβαίνει σε μια ομάδα νέων, που δραστηριοποιούνται σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιό της, αλλά βρίσκει και πλατιά εφαρμογή στην κοινωνία γενικότερα. Η ίδια η πορεία της δημοκρατίας και των οργανωμένων θεσμών της, αλλά και η καθημερινή συμβίωση των ανθρώπων στην οικογένεια, στην παρέα, σε κάθε είδους συλλόγους, αναδεικνύει χαρακτηριστικά στενότερης ή χαλαρότερης συνεργασίας, είτε άμεσης («πρόσωπο με πρόσωπο») είτε έμμεσης (με γραπτή ή ηλεκτρονική επικοινωνία, με το εμπόριο, τον καταμερισμό εργασίας κλπ.).

Οι εξελίξεις στην Τεχνολογία, την Οικονομία, την Επιστήμη συχνά δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από έναν και μόνο άνθρωπο, ο οποίος δουλεύει ξεχωριστά από τους άλλους στο δικό του πόστο. Η διαχείριση σύγχρονων, πολύπλοκων διαδικασιών απαιτεί τη συνεργασία αρκετών εργαζομένων μεταξύ τους, πολλές φορές και διαφορετικής ειδίκευσης, οι οποίοι αντιμετωπίζουν με «συνέργεια» τις υψηλές απαιτήσεις του αντικειμένου τους.

Έτσι, σε πολλές, για παράδειγμα, αυτοκινητοβιομηχανίες, ολόκληρα τμήματα της παραγωγικής διαδικασίας δι-

εκπεραιώνονται από συνεκτικές ομάδες εργαζομένων, που λειτουργούν από κοινού σε έναν ευρύτερο χώρο ευθύνης. Επίσης, στην επιστημονική έρευνα έχει περάσει πια ο καιρός του μοναχικού μεγαλοφυούς επιστήμονα που κλεισμένος στο εργαστήριό του ανακάλυπτε κάτι συνταρακτικό. Τώρα, στα σύγχρονα εργαστήρια δουλεύουν πολλοί επιστήμονες και το έργο που συντελείται εκεί είναι πολύ περισσότερο ομαδικό και διεπιστημονικό.

Η εξέλιξη, λοιπόν, της ανθρώπινης δραστηριότητας, η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων ωθεί όλο και περισσότερο προς το ξεπέρασμα του παλιού μοντέλου εργασίας, όπου οι εργαζόμενοι δουλεύουν σε ατομική βάση, σε ένα επιμέρους πόστο, στο πλαίσιο μιας μεγάλης αλυσίδας της παραγωγής. Οδηγεί προς την κατεύθυνση του «ομαδοσυνεργατικού μοντέλου», όπου ομάδες εργαζομένων αναλαμβάνουν υπ' ευθύνη τους μεγαλύτερα και πολυπλοκότερα τμήματα της συνολικής παραγωγικής διαδικασίας. Επομένως, η ικανότητα να λειτουργεί κάποιος αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας ομάδας, αναδεικνύεται, πλέον, σε **«προσόν-κλειδί» (key-qualification)**, στρατηγικής σημασίας για τον εργαζόμενο. Γίνεται ζητούμενο από αυτόν ως αρχική προϋπόθεση καταλληλότητας αλλά και ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς, «διά βίου», μάθησης, που λαμβάνει χώρα κυρίως στο πλαίσιο συστηματικών μετεκπαιδευτικών προγραμμάτων των επιχειρήσεων.

Βέβαια, η σύγχρονη κοινωνία δεν διέπεται κατ' αποκλειστικότητα ή κυρίως έστω από τις αρχές της συλλογικότητας και της συνεργασίας! Ο ανταγωνισμός παραμένει ως η υπέρτατη αρχή λειτουργίας της, στο πλαίσιό του, όμως, αναπτύσσονται και συνεργατικές δομές και λειτουργίες, οι οποίες αξιοποιούνται για την άνοδο της ανταγωνιστικότητας των φορέων τους. Όμως, ακόμη κι έτσι, δημιουργείται μια «υπόγεια», αντίρροπη δυναμική, η οποία υπόσχεται κάτι καινούργιο στον «κόσμο» της εργασίας.

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται πως η άσκηση των νέων στη συνεργατική αντιμετώπιση διαφόρων –και περιβαλλοντικών– ζητημάτων συμβάλλει ιδιαίτερα όχι μόνο στο να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τα ζητήματα αυτά, αλλά και στο να μάθουν πώς οργανώνεται καλύτερα η ίδια η

συνεργασία τους. Με άλλη διατύπωση, να μάθουν τη λειτουργία μιας ολοκληρωτής Στρατηγικής Εργασίας και Μάθησης, να μάθουν τις απαιτήσεις της και τους τρόπους βελτίωσής της. Γενικότερα, διαγράφεται ένας θεμελιακός σκοπός: εκείνος της ανάπτυξης της συλλογικότητάς τους, άρα της προώθησης της κοινωνικοποίησής τους, στη βάση της αντιμετώπισης των προβλημάτων και των αναγκών των σύγχρονων κοινωνιών.

2.3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στη συνέχεια στρέφουμε το ενδιαφέρον μας προς την ίδια τη διαδικασία της συνεργασίας, συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα των ανθρώπων, που συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι πράξεις τους έχουν *διπλή κατεύθυνση* και *διπλό τρόπο έκφρασης*:

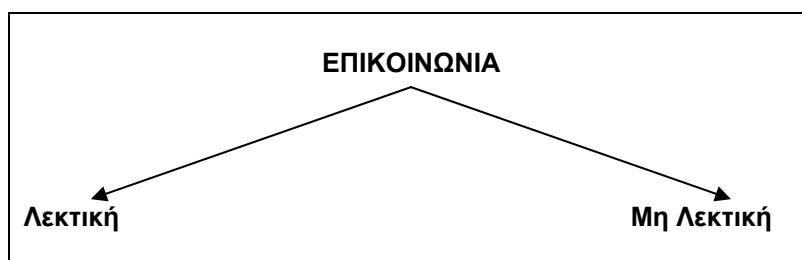
- διπλή κατεύθυνση με την έννοια ότι κάθε πράξη κάθε μέλους της ομάδας έχει σαν άμεσο αποδέκτη τόσο το αντικείμενο εργασίας όσο και τα άλλα μέλη της ομάδας σε σχέση με τις προηγούμενες, τωρινές ή αναμενόμενες πράξεις τους. Αυτή η *αλληλεπίδραση* μεταξύ των συνεργαζόμενων μελών της ομάδας σημαίνει *κοινωνική δραστηριότητα δύο ή περισσότερων ανθρώπων, στο πλαίσιο της οποίας οι πράξεις του ενός επιδρούν στον άλλο και αντίστροφα, ενώ έχουν ταυτόχρονα έναν κοινό σκοπό, την επίδραση στο κοινό αντικείμενο εργασίας της ομάδας*. Έτσι, οι συνεργάτες *συντονίζουν* μεταξύ τους τις επιμέρους ενέργειές τους, καθώς ο ένας παίρνει υπόψη του τις πράξεις, τις διαθέσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, παράλληλα με τις ιδιότητες και την εξέλιξη του αντικειμένου εργασίας.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το σύστημα των αλληλεπιδράσεων σε μια ομαδική δουλειά δεν αποτελείται πάντα από πράξεις συνεργατικού χαρακτήρα. Υπάρχουν και εκείνες που λειτουργούν σε βάρος του πνεύματος της συνεργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ή λείπει ο συντονισμός των ενεργειών μεταξύ των μελών της ομάδας (ο ένας δρα «παράλληλα» με τον άλλο, αγνοώντας τον) ή ο ένας

στρέφεται ανοιχτά εναντίον του άλλου (τον περιφρονεί, τον παρεμποδίζει, συγκρούεται με αυτόν) ή, τέλος, κάποιος δρα σε τομείς άσχετους με το αντικείμενο της ομάδας ή δεν δρα καθόλου, χάνοντας έτσι την επαφή με την ομαδική δραστηριότητα.

- διπλό τρόπος έκφρασης με την έννοια της **λεκτικής** και **μη λεκτικής επικοινωνίας** των μελών της ομάδας (βλ. Σχήμα 3). Η επικοινωνία είναι μια διάσταση της αλληλεπίδρασης, η οποία έχει τη λειτουργία της ανακοίνωσης με χρήση προφορικής γλώσσας ή «γλώσσας του σώματος» (γκριμάτσες, ματιές, επιφωνήματα, χειρονομίες). Δεν μπορεί να υπάρξει αλληλεπίδραση χωρίς επικοινωνία: οι συνεργάτες πρέπει να έρχονται συνεχώς σε συνεννόηση, ώστε να μπορούν να προγραμματίζουν, να εκτελούν, να αξιολογούν ή και να αναθεωρούν από κοινού. Έτσι η επικοινωνία αναδεικνύεται σε θεμελιακό συστατικό της αλληλεπίδρασης.

ΣΧΗΜΑ 3



2.3.1. Επικοινωνία με όλα τα εκφραστικά μέσα

Το αν τα μέλη της ομάδας εκφράζονται κυρίως με λεκτική ή μη λεκτική «γλώσσα» κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους, εξαρτάται από τη φύση του αντικειμένου εργασίας, την περίσταση, τις συνήθειες και τις ικανότητες δραστηριοποίησης, που έχουν αναπτύξει. Σε εργασίες υψηλής πολυπλοκότητας, οι οποίες απαιτούν την κατάστρωση εναλλακτικών σεναρίων και τον υπολογισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων τους, μαζί με αιτιολογήσεις, ερμηνείες, διασαφηνίσεις και διαχείριση συγκρούσεων, δηλαδή μια συνεχή διαπραγμάτευση για αντικείμενα και διαδικα-

σίες, κυριαρχεί η χρήση λεκτικής «γλώσσας», χωρίς να λείπει η μη λεκτική, η οποία, όμως, έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό αναμένεται να ισχύει και σε αρκετά περιβαλλοντικά προγράμματα.

Η μη λεκτική επικοινωνία διατηρεί τη σημασία της, καθώς φέρνει στην επιφάνεια με άμεσο τρόπο το τι σκέφτεται ή τι αισθάνεται το κάθε μέλος της ομάδας. Έτσι, συμφωνία ή διαφωνία, αποδοχή ή άρνηση, χαρά κι ενθουσιασμός ή λύπη και απογοήτευση, ποιότητα σχέσεων, όπως συντροφικότητα ή απόρριψη, «καθρεφτίζονται» σε μια γκριμάτσα, σε μια ματιά ή σε μια χειρονομία. Ακόμη και η παντελής αδιαφορία προς ό,τι συμβαίνει στην ομάδα, εκδηλωμένη με μια γυρισμένη πλάτη ή ένα βλέμμα στραμμένο αλλού, ανήκει στην κατηγορία της μη λεκτικής επικοινωνίας: το μέλος της ομάδας που συμπεριφέρεται έτσι, κάνει με αυτό τον τρόπο φανερό στους άλλους ότι η διαδικασία τον αφήνει αδιάφορο. Πολλές φορές αυτά τα «σινιάλα» εκπέμπονται ταυτόχρονα με αντίστοιχες λέξεις, οπότε προσδίδουν σε αυτές μια μεγαλύτερη βαρύτητα, άρα και σαφήνεια.

2.3.2. «Ανοιχτή» και ήπια συζήτηση

Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, το κάθε μέλος της ομάδας ερμηνεύει τις πράξεις καθώς και τις λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις των συνεργατών του, ώστε να κατανοήσει το νόημα που τους προσδίδει ο άλλος και να δράσει το ίδιο ανάλογα. Πολλές φορές μπορούν σε αυτή την ερμηνεία να παρεμβάλλονται διάφορες προκαταλήψεις, έτσι ώστε να παρανοοούνται οι προθέσεις των άλλων και, επομένως, οι αντιδράσεις στις πράξεις τους να είναι ανασταλτικές για την εξέλιξη της συνεργασίας. Πρέπει, επομένως, τα μέλη των ομάδων να μάθουν να συζητούν «ανοιχτά» και αμέσως οποιαδήποτε προβλήματα αναφύονται, ώστε να διατηρείται ένα συντροφικό κλίμα μεταξύ τους και να παραμένει ανοιχτός ο δρόμος της συνεργασίας τους. Εδώ, βέβαια, πρέπει να προσεχτεί η διεξαγωγή μιας τέτοιας συζήτησης, η οποία πρέπει να είναι ήπια, ώστε να μην οδηγήσει σε σύγκρουση και, με αυτό τον τρόπο, επιδεινώσει αντί να βελτιώσει το «κλίμα» στην ομάδα. Σε επόμε-

νες γραμμές θα γίνει πιο σαφής ο τρόπος διεξαγωγής μιας «προωθητικής» ανταλλαγής απόψεων, με στόχο την επίλυση προβλημάτων.

Πάντως, αξίζει να αναρωτηθούμε για το αν οι άνθρωποι, γενικά, εκφράζουν πάντα τις σκέψεις και τις προθέσεις τους! Ο καθένας επιλέγει ανάλογα με τη σημασία, που ο ίδιος προσδίδει στη συγκεκριμένη περίπτωση, και το «κλίμα», το οποίο επικρατεί στην ομάδα (εμπιστοσύνη, ανεκτικότητα, τρόπος επίλυσης συγκρούσεων), αν θα εκφραστεί ανοιχτά ή όχι. Η διάθεση και η ικανότητα έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων με εποικοδομητικό τρόπο αποτελεί στόχο της συνεργασίας, με την έννοια ότι στο πλαίσιο της ομάδας αξίζει ο καθένας να μάθει να λειτουργεί με «ανοιχτά χαρτιά», καθώς και να είναι ανεκτικός στα «ανοιχτά χαρτιά» του άλλου.

2.3.3. Επικοινωνία: Περιεχόμενο - Σχέσεις

Κάθε αλληλεπίδραση/επικοινωνία έχει δύο **διαστάσεις**: εκείνη του **περιεχομένου** και εκείνη της **σχέσης**. Το **περιεχόμενο** αποτελείται από το νόημα του μηνύματος που απευθύνεται από ένα μέλος της ομάδας σ' ένα άλλο (ή στα άλλα). Για παράδειγμα, εάν κάποια πει στους άλλους: «προσέξτε και αυτό, το έχουμε ξεχάσει», τότε το περιεχόμενο της δικής της συμβολής στην επικοινωνία της ομάδας είναι ότι η ομάδα πρέπει να προσέξει κάποιο ζήτημα που ως τότε είχε παραλείψει να το κάνει. Εάν το μέλος της ομάδας είχε διαμορφώσει το μήνυμά του με διαφορετική σύνταξη και λεξιλόγιο, προσθέτοντας λέξεις ή αφαιρώντας κάποιες από αυτές και συμπληρώνοντας με μια χειρονομία, διατηρώντας όμως το ίδιο νόημα, τότε το περιεχόμενο θα παρέμενε το ίδιο. Για παράδειγμα, λέγοντας «παιδιά, κοιτάξτε, ούτε που το είδαμε αυτό εδώ», δεν θα εννοούσε τίποτε διαφορετικό απ' ό,τι με την προηγούμενη διατύπωση.

Η διάσταση της **σχέσης** αναφέρεται στον τρόπο έκφρασης των όσων λέγονται ή γίνονται μέσα στην ομάδα και στην επίδρασή τους σε αυτή. Έτσι, παραμένοντας στο παραπάνω παράδειγμα, εφόσον η φράση αυτή διατυπώθηκε με ευγενικό και συντροφικό ύφος (μη λεκτική συμπεριφο-

ρά), αποτελούμενη ακριβώς από τις λέξεις που αναφέρθηκαν, φανερώνει μια καλή σχέση του συγκεκριμένου μέλους της ομάδας με τα άλλα και μπορεί να λειτουργήσει ως μια δημιουργική, προωθητική πρόταση προς όφελος της συλλογικής δραστηριότητας. Εάν, όμως, το μέλος που μίλησε, είχε υποτιμητικό ή επιθετικό ύφος στη φωνή του και αντίστοιχη έκφραση στο πρόσωπό του (μη λεκτική συμπεριφορά), οι δε λέξεις, που χρησιμοποίησε, ήταν υποτιμητικές ή επιθετικές προς τους άλλους, χωρίς να αλλοιώνεται το βασικό περιεχόμενο του μηνύματος (να προσεχτεί κάτι που είχε παραλειφθεί), τότε θα δήλωνε με αυτό τον τρόπο την κακή σχέση που είχε με τα άλλα μέλη της ομάδας του (τα υποτιμούσε ή τα αντιμετώπιζε σαν αντιπάλους). Μια τέτοια σχέση, που θα εκφραζόταν με αυτό τον τρόπο στην επικοινωνία της ομάδας, θα μπορούσε να εμποδίσει τη συλλογική υλοποίηση του μηνύματος (να προσέξουν κάτι που είχαν παραλείψει) και να οδηγήσει ή σε παράβλεψη του μηνύματος ή σε «ψύχρανση» του συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα ή και σε ανοιχτή σύγκρουση.

Έτσι, η αλληλεπίδραση/επικοινωνία διαμορφώνεται στη βάση του *ΤΙ* θέλουμε να πούμε ή να κάνουμε με τα άλλα μέλη της ομάδας (περιεχόμενο) αλλά όχι μόνο. Κεφαλαιώδης είναι η σημασία και του *ΠΩΣ* το λέμε (σχέση): ή με έναν ψυχολογικά θετικό τρόπο που καθρεφτίζει αλλά και διαμορφώνει παραπέρα ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας, παράγοντα προώθησης της συλλογικής δραστηριότητας, ή με ένα αρνητικό κλίμα αντιπαράθεσης που μπορεί να «φρενάρει» ή να δυναμίσει την απαιτούμενη κοινή προσπάθεια. Η διάσταση του περιεχομένου αναφέρεται, λοιπόν, στη λειτουργία της σκέψης των μελών της ομάδας, ενώ η διάσταση της σχέσης αναφέρεται στο κοινωνικό επίπεδο της ομαδικής ζωής και στα συναισθήματα των προσώπων, που εμπλέκονται. Σε αυτές τις δύο διαστάσεις αντιστοιχούν τα δύο είδη μάθησης, που αναφέραμε: μάθησης περιεχομένων των μαθημάτων και «κοινωνικής» μάθησης, δηλαδή μάθησης τρόπων συμπεριφοράς στην κοινωνία, ειδικότερα σε περιπτώσεις συνεργασίας με άλλους ανθρώπους.

2.3.4. Περιεχόμενο και Σχέσεις: Αλληλεπίδραση

Εμβαθύνοντας τους προβληματισμούς μας στον τομέα της επικοινωνίας, μπορούμε να τονίσουμε τη σχέση των δύο διαστάσεων της μεταξύ τους: του περιεχομένου και της σχέσης. Το περιεχόμενο ενός μηνύματος επιδρά άμεσα στο αντικείμενο της ομαδικής δουλειάς, αλλά και στη σχέση μας με τους άλλους, καθώς μπορεί να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα, όπως ικανοποίηση, αισιοδοξία ή λύπη, αποθάρρυνση, σύγκρουση κλπ. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν ανακοινώνουμε φωναχτά μια επιτυχία ή μια αποτυχία της ομάδας, όταν, μετά από αρκετό χρόνο δυσκολίας καταθέτουμε μια πρόταση, που πιθανόν να «ξεμπλοκάρει» τη δουλειά μας, όταν ανακοινώνουμε την αδυναμία μας να κάνουμε κάτι, όταν, ακόμη, αντιπαραθέτουμε διαφορετικές απόψεις χωρίς να τις στηρίζουμε με ουσιαστική επιχειρηματολογία.

Ταυτόχρονα, τα μη λεκτικά εκφραστικά μέσα, που χρησιμοποιούμε, καθώς και οι λέξεις που επιλέγουμε, δημιουργούν, όπως έχουμε επισημάνει, ένα συγκεκριμένο «κλίμα» στην ομάδα. Έτσι, επιδρούν άμεσα στις σχέσεις μεταξύ των μελών της και, στη συνέχεια, στην πορεία και την αποδοτικότητα της δουλειάς της, άρα στο περιεχόμενο της επικοινωνίας.

Επομένως, *η μία διάσταση επηρεάζει την άλλη κι εξαρτάται από αυτή*. Και οι δυο μαζί, στη διαπλοκή μεταξύ τους, καθορίζουν το αποτέλεσμα της δραστηριότητας της ομάδας. **Η ποιότητα και των δύο**, λοιπόν, είναι καθοριστικής σημασίας, ουσιαστικά **η θεμελιακή προϋπόθεση της επιτυχίας** της ομάδας.

2.3.5. Ισοτιμία και Αυθεντικότητα

Στη διάσταση της σχέσης μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο ιδιότητες, της **κοινωνικής «συμμετρίας»-ισοτιμίας** και της **αυθεντικότητας**.

Οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, οι οποίες εκφράζονται μέσω της επικοινωνίας τους, χαρακτηρίζονται κατά κανόνα από μια απαίτηση ισοτιμίας –όσο αυτή είναι δυνατή–, σε διαφοροποίηση από τις σχέσεις των μελών με

τον/την εκπαιδευτικό ή τον/τη σύμβουλο. Είναι κατανοητό ότι οι τελευταίοι/ες αντιπροσωπεύουν έναν ολόκληρο θεσμό και είναι «εξοπλισμένοι/ες» με την ευθύνη και τη νοοτροπία του κύρους και της καθοδήγησης. Αυτό δεν συμβαίνει ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες ή περίπου συνομηλίκους-μέλη των ομάδων, οι οποίοι/ες, θεσμικά τουλάχιστον, έχουν το ίδιο κύρος και εξουσία.

Βέβαια, όπως ειπώθηκε προηγουμένως, δεν ξεχνάμε ότι η κοινωνία στην οποία ζούμε και στην οποία ανήκουν όλα τα μέλη των ομάδων, χαρακτηρίζεται κυρίως από έντονο ανταγωνισμό. Λογικό επακόλουθο είναι τα μέλη των ομάδων να έχουν αφομοιώσει –σε διαφορετικό βαθμό το καθένα– αυτό το πνεύμα της ανταγωνιστικότητας και να το εκφράζουν στην πράξη, όποτε αισθάνονται ότι βρίσκονται σε κάποια φανερή ή κρυφή αντιπαράθεση μεταξύ τους. Ακόμη και στην περίπτωση, όπου συνειδητά απορρίπτουν τέτοιες ανταγωνιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, μπορεί να τις εμφανίζουν ως αυτοματοποιημένες αντιδράσεις, που τις έχουν εδραιώσει μέσα στο Σχολείο και, γενικότερα, στην κοινωνία. Άλλωστε, παρά την τυπική ισότητα μεταξύ των μελών των ομάδων, υπάρχουν πάντα διαφορές μεταξύ τους, είτε σχετικά με τις μαθησιακές τους ικανότητες είτε σχετικά με τις όποιες «αρχηγικές» τάσεις.

Έτσι, μέσα στην ομάδα αποτελεί στόχο η επίτευξη μιας *κοινωνικής συμμετρίας*, ώστε το κύρος, τα δικαιώματα και οι αρμοδιότητες όλων των μελών να έχουν το ίδιο βάρος, και να μη δημιουργείται κάποιος πόλος εξουσίας και αυθαιρεσίας, άρα, ταυτόχρονα, κι ένας άλλος της περιθωριοποίησης και αποδοχής της χειραγώγησης. Είναι φανερό πως δεν χρειάζεται να οργανώσουμε ομαδική εργασία για να αναπτυχθούν φαινόμενα, που τα γνωρίζουμε πολύ καλά από την άσκηση μιας ασφυκτικής, δασκαλοκεντρικής καθοδήγησης στην τάξη! Η «φιλοσοφία» της συνεργασίας σε ομάδες προωθεί την ισότιμη ανάπτυξη του καθενός/της καθενιάς σε πλαίσιο συλλογικών λειτουργιών, άρα αντίκειται στην υπόθαλψη μορφών καταπίεσης μέσα σε αυτές. Αυτό μπορεί να διασφαλίζεται στην πορεία της ομαδικής εργασίας με το να συζητιούνται ανοιχτά, με ειλικρίνεια, όλα τα σχετικά προβλήματα που παρουσιάζονται στην πορεία.

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας χαρακτηρίζεται από *αυθεντικότητα*, καθώς δεν αναγκάζονται να χρησιμοποιούν επιτηδευμένο λόγο, όπως κάνουν στους διαλόγους τους με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι ερωτήσεις, που θέτουν μεταξύ τους, είναι –κατά κανόνα– ειλικρινείς, καθώς αναφέρονται σε κάτι που κάποιος δεν ξέρει και θέλει να πληροφορηθεί. Σε αντίθεση με αυτό, ο εκπαιδευτικός ρωτάει κυρίως για να ελέγξει το επίπεδο γνώσης των μαθητών, άρα η επικοινωνία αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αυθεντική.

2.3.6. Δυναμική και «κλίμα» των ομάδων

Στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων/επικοινωνίας μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται μια ολόκληρη δομή σχέσεων, με αντίστοιχες αξίες και κανόνες, σχέσεις επιρροής κι εξουσίας, διαδικασίες υποταγής ή δημοκρατικής ρύθμισης, με μέλη στο περιθώριο αλλά και σε θέσεις καθοδήγησης. Αυτή η κοινωνική πραγματικότητα είναι *δυναμική*, δηλαδή εξελίσσεται κάτω από την επίδραση των «κοινωνικών δυνάμεων» της ομάδας. Οι επιστήμονες, που μελετούν τις διαδικασίες αυτές, χρησιμοποιούν τον όρο **«Δυναμική των Ομάδων»**, ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο των φαινομένων και διαδικασιών, που αναπτύσσονται στις ομάδες, όπως σχέσεις ισοτιμίας ή επιβολής, αρχηγικές λειτουργίες αλλά και περιθωριοποιήσεις, πίεση της πλειοψηφίας για συμμόρφωση, δημιουργική επίδραση της μειοψηφίας, επιλύσεις προβληματικών καταστάσεων με δημοκρατικό ή αυταρχικό τρόπο κτλ.

Η *ποιότητα της σχέσης* των μελών μεταξύ τους διαμορφώνει το **κοινωνικο-συναισθηματικό «κλίμα»** της ομάδας. Όταν το κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται ελεύθερο να συμβάλει στην κοινή προσπάθεια με όλες τις δυνάμεις αλλά και τις ανεπάρκειες, να συναντηθεί με τη διαφορετικότητα των άλλων και να διαπραγματευθεί μαζί τους, να ζητήσει τη βοήθειά τους, χωρίς να φοβάται μήπως αντιμετωπίσει υπεροψία, ειρωνεία ή και ανοιχτή εχθρότητα από μέρους τους, τότε θεωρούμε ότι το «κλίμα» της ομάδας λειτουργεί προωθητικά σε σχέση με την κοινή –ομαδική– επιδίωξη, άρα και τις προσωπικές επιδιώξεις του κάθε μέλους.

Σε αυτή την περίπτωση, ένα κοινωνικο-συναισθηματικό «κλίμα» της παραπάνω ποιότητας ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες κάθε μέλους και διαμορφώνει, έτσι, την ομάδα σε χώρο «ζωής», που παρέχει αίσθημα ασφάλειας και δημιουργίας.

Σε ένα τέτοιο, δημοκρατικό κοινωνικό περιβάλλον, με «ζεστό» κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα, οι διαφορετικές εργασιακές συνήθειες των μελών της ομάδας, οι διαφορετικές τους απόψεις και επιμέρους επιδιώξεις μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή πλούτου για την κοινή προσπάθεια και όχι ως ανασταλτικός παράγοντας. Ανάμεσα στις πολλές ιδέες θα βρίσκονται –κατά πάσα πιθανότητα– οι καλύτερες, ή από πολλές καλές μπορεί να σχηματιστεί με σύνθεση μια αρκετά καλύτερη. Ο τρόπος δημιουργικής διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων δεν είναι άλλος από την ανοιχτή, ήρεμη, ουσιαστική συζήτηση πάνω στις διαφορετικές προτάσεις, με λογικά επιχειρήματα αντί για φωνές, μαλώματα και άλλες συναισθηματικές εκρήξεις.

2.3.7. Περίπτωση διαφωνίας

Με την αντιπαράθεση επιχειρημάτων, συνοδευόμενη από τον απαραίτητο σεβασμό και την ανοχή προς την αντίθετη άποψη, επιδίωξη των μελών της ομάδας είναι να πείσει ο ένας τους άλλους για την ορθότητα των δικών του απόψεων ή για την ωριμότητα της δικής του συνθετικής πρότασης, που περιλαμβάνει στοιχεία από άλλες, μεταξύ τους διαφορετικές. Εάν τα «μέτωπα» των διαφορών παραμένουν αναλλοίωτα μετά από κάποιο χρόνο συζήτησης, τότε μπορούν τα μέλη της ομάδας να προχωρήσουν σε κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις από τις διαφορετικές τους αρχικές τοποθετήσεις, δηλαδή, να συναντηθούν «κάπου στη μέση». Ή να καταλήξουν σε μια «συνθετική» πρόταση, η οποία θα ενσωματώνει βασικά στοιχεία των επιμέρους προτάσεων. Στην περίπτωση που ούτε και αυτό είναι δυνατό, είτε για υποκειμενικούς λόγους (δεν το θέλουν τα μέλη) είτε για αντικειμενικούς (δεν το επιτρέπει το αντικείμενο της δουλειάς), απομένει η λύση της ψηφοφορίας.

Δεν υπάρχει καμία αυταπάτη σχετικά με το αν είναι δύσκολη μια τέτοια διαδικασία! Ιδιαίτερα με τη «συμβολή» τού Σχολείου, πολλοί νέοι και νέες έχουν ενστερνιστεί την «ιδεολογία» της μιας και σωστής λύσης, έχουν βιώσει την ανασφάλεια που διαδίδεται σε όσους εκφέρουν μια εναλλακτική άποψη. Είναι, δυστυχώς, ακόμη σπάνια η ύπαρξη «ανοιχτών» ερωτημάτων, που επιδέχονται περισσότερες από μία, εναλλακτικές απαντήσεις, ή η ύπαρξη απαντήσεων που, διαφορετικές με μια πρώτη ματιά, περιέχουν, ωστόσο, αρκετά κοινά σημεία.

Η πολύπλοκη, λοιπόν, διαδικασία της «διαχείρισης κρίσεων» πρέπει να επικεντρώνεται –κατά το δυνατόν– στην ουσία των προτάσεων που έχουν τεθεί σε διαπραγμάτευση, αφήνοντας «στην άκρη» φιλίες ή αντιπάθειες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κριτήρια συμφωνίας ή διαφωνίας. Κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα της δεν περιορίζεται σε αυτή καθαυτή την επιτυχία της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά έχει πολύ γενικότερη παιδαγωγική αξία. Τα μέλη της μαθαίνουν στην πράξη αυτό, που εμφανίζεται ως ιδιαίτερα δύσκολο σε μια δημοκρατική κοινωνία: να επεξεργάζονται αντιπαρατιθέμενες απόψεις με τέτοιο τρόπο, ώστε ούτε η συνοχή του συνόλου να απειλείται ούτε η λειτουργικότητά του να «παραλύει».

Σημαντικό σε αυτές τις διαδικασίες είναι να μπορεί ο καθένας που εμπλέκεται, να αισθάνεται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην εξέλιξή τους, ότι λαμβάνεται από τους άλλους υπόψη, ότι διατηρεί, όπως λέμε, και το δικό του «πρόσωπο». Μόνο με αυτό τον όρο «κερδίζεται» στην πορεία της δουλειάς. Αλλιώς, νιώθει να τον σπρώχνουν στο περιθώριο, με τελικό κίνδυνο να το επιδιώξει και ο ίδιος, είτε λόγω απογοήτευσης είτε λόγω αντιπάθειας προς τους άλλους ή και για τους δυο λόγους. Αντίστοιχος είναι και ο κίνδυνος που διατρέχει ένα τέτοιο «κατ' όνομα» μέλος, σε σχέση με την *αυτοεκτίμησή* του: εσωτερικεύοντας τη μειωμένη εκτίμηση που τρέφουν οι άλλοι για το πρόσωπό του, μπορεί να θεωρήσει τον εαυτό του άχρηστο, και μάλιστα, όχι μόνο σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα, αλλά και γενικότερα, στην κοινωνική του δραστηριότητα!

Όπως αναφέρθηκε, σε περίπτωση που δεν μπορεί να βρεθεί με τον παραπάνω τρόπο (**πειθώ, υποχωρήσεις, σύνθεση**) κάποια κοινά αποδεκτή μα και αποτελεσματική λύση, παραμένει η διενέργεια μιας τυπικής **ψηφοφορίας** ως η τελική διέξοδος. Το να ψηφίσουν τα μέλη της ομάδας πάνω σε διαφορετικές προτάσεις δεν είναι καθόλου κακό, ίσα-ίσα παραπέμπει σε γνωστές κοινωνικές διαδικασίες. Αξίζει όμως να προσεχτεί το ότι η ψηφοφορία μπορεί να επιλέγεται μόνο αφού η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η προσπάθεια για αμοιβαίες υποχωρήσεις και συνθέσεις δεν έχουν οδηγήσει πουθενά. Αλλιώς, εάν δηλαδή μετά την καταγραφή των διαφορετικών προτάσεων προχωρήσει η ομάδα στην ψηφοφορία, χάνει τη δυνατότητα να κερδίσει από τον πλούτο των επιχειρημάτων, που υποστηρίζουν ή αντιστρατεύονται την κάθε πρόταση, ή να ασκηθεί στη δύσκολη «τέχνη» της σύνθεσης και των αμοιβαίων υποχωρήσεων. Γνωστικά και κοινωνικά οφέλη αποκομίζονται με την «τριβή» και τη διαπραγμάτευση, όχι με την αριθμητική καταγραφή.

Σε σχέση με τα παραπάνω, τονίζεται πως η ανταλλαγή απόψεων μέσα στην ομάδα πρέπει να είναι παραγωγική: να οδηγεί, δηλαδή, στη *λήψη* και την *εκτέλεση* μιας κοινής απόφασης. Μετά τα λόγια πρέπει ν' ακολουθούν τα έργα! Γι' αυτό, λοιπόν, τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν να συζητούν χωρίς χρονικούς περιορισμούς, ούτε για άσχετα θέματα. Απαιτείται μια συγκροτημένη, σύντομη, περιεκτική κατάθεση ιδεών, ερωτήσεων, απαντήσεων, επιχειρημάτων, που θα περιστρέφονται γύρω από το γενικό ερώτημα «τι να κάνουμε».

2.3.8. Συστατικά στοιχεία –κατηγορίες– της επικοινωνίας

Μετά τις παραπάνω επισημάνσεις για τη δομή και τη σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων/επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της συνεργασίας σε ομάδες, παρουσιάζουμε τα *συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας* που είναι, ουσιαστικά, *κατηγορίες* συνεργατικής-επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Η παρακάτω συστηματοποίηση είναι μία από τις πολλές που

υπάρχουν ή μπορούν να επιχειρηθούν. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ολόκληρη ή τμηματικά για ερευνητικούς σκοπούς ή για την εξάσκηση των μελών μετά τη διαδικασία της συνεργασίας, η οποία θα έχει αποτυπωθεί σε βίντεο ή μαγνητοταινία.

<u>Κατηγορία</u>	<u>Σχολιασμός</u>
Αίτηση για βοήθεια	Κάθε παράκληση προς τους άλλους για παροχή υποστήριξης – μια από τις πιο αυθόρμητες και συνηθισμένες εκφράσεις ομαδικότητας
Αιτιολόγηση – Επιχειρηματολογία	Ανάλυση του «γιατί» μιας τοποθέτησης – στοιχείο έκφρασης και προώθησης της «κριτικής» σκέψης
Ακρόαση με προσοχή	Βασική επικοινωνιακή απαίτηση και δεξιότητα, όταν μιλάει ένα μέλος της ομάδας
Αμφισβήτηση ιδεών και πληροφοριών	Έκφραση διαφωνίας στο περιεχόμενο της τοποθέτησης των άλλων που μπορεί να αποτελέσει απαρχή γόνιμης –ή όχι– αντιπαράθεσης
Ανάγνωση κειμένου	Ανάγνωση κειμένων σε καταρχήν ατομική ή ομαδική βάση, ανάλογα με την πορεία και τις ανάγκες της ομαδικής-συνεργατικής διαδικασίας
Ανάδειξη σπουδαιότητας	Ανάδειξη της σπουδαιότητας ή μη συγκεκριμένου στοιχείου ή σταδίου της ομαδικής εργασίας
Αναζήτηση αιτιολόγησης	Προβολή της ανάγκης να αιτιολογηθούν απόψεις και προτάσεις – ερέθισμα για εμβάθυνση – στοιχείο έκφρασης και προώθησης της «κριτικής» σκέψης

Ανακοίνωση άσχετη με το αντικείμενο της ομάδας	Δραστηριότητα εκτός πλαισίου του αντικειμένου της ομάδας
Ανακοίνωση πληροφοριών και απόψεων, σχετική με το αντικείμενο της ομάδας	Δραστηριότητα εντός πλαισίου του αντικειμένου της ομάδας – θεμελιακή επικοινωνιακή λειτουργία
Αναφορά	Αναφορά σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα της δουλειάς ενός μέλους ή όλης της ομάδας
Απαίτηση	Προβολή απαιτήσεων, σχετικών με την ομαδική διαδικασία, προς συγκεκριμένα μέλη ή προς όλη την ομάδα
Απάντηση σε ερώτηση ή σε έκφραση άποψης	Απάντηση – ένδειξη προσοχής προς το τι λένε άλλα μέλη της ομάδας
Απασχόληση – Συμπεριφορά άσχετη με το αντικείμενο της ομάδας	Δραστηριότητες που δείχνουν απομάκρυνση από τους στόχους της ομάδας, όπως είχαν τεθεί αρχικά
Απόδειξη	Ολοκληρωμένη σειρά συλλογισμών, που οδηγούν στην απόδειξη υποθέσεων που είχαν διατυπωθεί
Αποδοχή – Αξιοποίηση ιδεών των άλλων	Αποδοχή εξ ολοκλήρου μιας άποψης άλλων μελών ή ενός μέρους της, που μπορεί να αξιοποιηθεί παραπέρα
Αποδοχή συναισθημάτων	Συναισθήματα όπως ενθουσιασμός ή απογοήτευση, χαρά ή θυμός ενός άλλου μέλους γίνονται αποδεκτά από τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτά με φιλικό-δημιουργικό τρόπο
Άρνηση – Διαφωνία	Έκφραση μη αποδοχής άλλης άποψης ή πρότασης, απαραί-

	τητη σε περιπτώσεις ύπαρξης διαφωνίας, η οποία δεν πρέπει να «κουκουλώνεται»
Άσκηση κριτικής σε άλλα μέλη βασισμένη σε γνώσεις	Κριτική στάση απέναντι στις απόψεις και τη δραστηριότητα άλλων μελών, στη βάση επιχειρημάτων σχετικών με το γνωστικό περιεχόμενο της ομαδικής διαδικασίας
Άσκησης κριτικής βασισμένη στο προσωπικό κύρος	Κριτική στάση απέναντι στις απόψεις και τη δραστηριότητα άλλων μελών, βασισμένη στο προσωπικό κύρος – αυθεντία ή εξουσία εκείνου που κρίνει χωρίς επιχειρήματα σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο της ομαδικής διαδικασίας
Γενίκευση	Εξαγωγή γενικών κανόνων, συμπερασμάτων ή εννοιών από πολλά, επιμέρους, συγγενή δεδομένα
Δημιουργία αρνητικού «κλίματος» στην ομάδα	Οποιαδήποτε προσωπική αντιπαράθεση ή έκφραση αδιαφορίας, που «ψυχραίνει» τις σχέσεις των μελών της ομάδας μεταξύ τους
Δημιουργία θετικού «κλίματος» στην ομάδα	Οποιαδήποτε έκφραση ή δραστηριότητα, που προωθεί φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, συμβάλλει στη δημιουργία μιας «ατμόσφαιρας» ελευθερίας και δημιουργίας, προωθεί την αίσθηση της «κοινότητας» και τη λειτουργική συνοχή της ομάδας
Διαπίστωση	Αποτέλεσμα εύρεσης και επεξεργασίας δεδομένων

Διασαφήνιση	«Ξεκαθάρισμα» δυσνόητων σημείων κειμένων ή διατυπωμένων απόψεων
Διαταγή	Επιβολή προσωπικών απόψεων στην ομάδα – στοιχείο που δεν ταιριάζει καθόλου με το πνεύμα της συνεργασίας
Δυσaréσκεια	Έκφραση αρνητικής τοποθέτησης απέναντι σε απόψεις και δραστηριότητες – στοιχείο που μπορεί να προκαλέσει αρνητικό «κλίμα» στην ομάδα
Εγκατάλειψη ομάδας	«Διαλυτική» κατάληξη στάσης και δράσης ενός μέλους της ομάδας απέναντί της
Εισήγηση – Παρουσίαση	Έκφραση συνολικής, συγκροτημένης άποψης – στοιχείο ώριμης παρέμβασης στην ομαδική διαδικασία
Έλεγχος συμπεριφοράς	Άσκηση ελέγχου της συμπεριφοράς άλλων μελών της ομάδας – κάτι που απαιτεί προσοχή ώστε να βοηθήσει στη διόρθωση αρνητικών καταστάσεων, χωρίς να προκαλέσει γενικευμένη αντιπαράθεση
Ενθάρρυνση	Ιδιαίτερα θετική πράξη υποστήριξης της προσπάθειας άλλων μελών, κυρίως αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες
Έπαινος	Έκφραση επιδοκimasίας ξεχωριστών προσπαθειών κάποιου μέλους της ομάδας, είτε γιατί κατάφερε κάτι σημαντικό για τη συλλογική προσπάθεια είτε γιατί «ξεπέρασε» τον εαυτό του

Ερώτηση – Απάντηση «ανοιχτή»	Διατύπωση ερώτησης, που «προκαλεί» απαντήσεις με αναπτυγμένη διατύπωση, επιχειρηματολογία και διαφοροποίηση – στοιχείο ανάπτυξης «κριτικής» σκέψης και πλούσιας συζήτησης
Ερώτηση – Απάντηση «κλειστή»	Διατύπωση ερώτησης, που «προκαλεί» ολιγόλογες απαντήσεις, χωρίς αναπτυγμένη επιχειρηματολογία και διαφοροποίηση, του τύπου «Ναι – Όχι», ή επιδιώκει αναφορά ονομάτων, χρονολογιών, μονοσήμαντων και σαφών δεδομένων – στοιχείο που δεν ευνοεί την ανάπτυξη πλούσιας συζήτησης
Ισχυρισμός	Ανακοίνωση τοποθέτησης χωρίς να συνοδεύεται από αιτιολόγηση – επιχειρηματολογία
Καθοδήγηση	Υπόδειξη προσανατολισμού, περιεχομένου και οργάνωσης της δουλειάς – απόρροια ικανοτήτων, κύρους ή εξουσίας εκείνου του μέλους που την ασκεί
Προτροπή – Κάλεσμα των άλλων για να κάνουν κάτι	Δραστηριότητα που αποσκοπεί στο «ξεμπλοκάρισμα» της διαδικασίας και το ξεπέρασμα της αδράνειας άλλων μελών της ομάδας – ιδιαίτερα θετικό στοιχείο ένδειξης ενδιαφέροντος και προώθησης της διαδικασίας
Ορισμός	Διατύπωση ολοκληρωμένου ορισμού μιας έννοιας – στοιχείο ιδιαίτερης γνωστικής ωριμότητας

Παροχή βοήθειας	Παροχή υποστήριξης κατόπιν παράκλησης ενός μέλους – έκφραση συλλογικότητας και αλληλεγγύης στην ομάδα
Προσβλητικός λόγος	Στοιχείο-«δυναμίτης» για την προώθηση της συνεργασίας και της ίδιας της συνοχής της ομάδας
Συνόψιση των όσων έχουν ειπωθεί	Ποιοτικά ανώτερο στοιχείο της συζήτησης, καθώς κάποιο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να επαναφέρει σε «συμπυκνωμένη» μορφή την ουσία των επιχειρημάτων, που είχαν διατυπωθεί ως τώρα

Η διάσταση του **περιεχομένου** της επικοινωνίας περιέχει κατηγορίες όπως είναι η **Αιτιολόγηση – Επιχειρηματολογία, Ανακοίνωση Πληροφοριών και Απόψεων, η Διασαφήνιση, η Απόδειξη, η Γενίκευση, ο Ορισμός, Εισήγηση – Παρουσίαση.**

Η διάσταση της **σχέσης** συμπεριλαμβάνει την **Ενθάρρυνση, τον Έπαινο, τη Δημιουργία αρνητικού και θετικού «κλίματος», τον Προσβλητικό λόγο** και άλλες όσες επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

Με τη συντονισμένη επίδραση και των δύο διαστάσεων μπορεί το ένα μέλος να μάθει από τα άλλα και αντίστροφα, είτε επικρατεί ένα γενικό κλίμα ομοφωνίας, επεξεργασίας και προώθησης απόψεων, που κινούνται στην ίδια κατεύθυνση, είτε κυριαρχεί μια αντιπαράθεση απόψεων και προτάσεων, σε ένα κλίμα, όμως, αλληλοσεβασμού, πρόταξης επιχειρημάτων και διάθεσης συνεννόησης. Η δεύτερη, μάλιστα, περίπτωση αποτελεί ένα κατεξοχήν ιδανικό κοινωνικό και νοητικό πλαίσιο ανάπτυξης της ικανότητας για «κριτική σκέψη», καθώς απαιτεί αιτιολογήσεις, αναφορές σε πηγές και δεδομένα, συνδυασμούς, συγκρίσεις, συνθέσεις κλπ.

2.3.9. Άσκηση στην επικοινωνία

Όπως έγινε φανερό στα παραπάνω κεφάλαια, το σύνολο των αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας αποτελεί την «καρδιά» της διαδικασίας της συνεργασίας. Εκεί «γεννιούνται», ανακοινώνονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης διάφορες ιδέες, εκεί διαμορφώνεται η ομαδική δραστηριότητα που αποσκοπεί στο να φέρει σε πέρας το κοινό αντικείμενο της ομάδας.

Στην πορεία της συνεργασίας, εκτός από την εκμάθηση συγκεκριμένων περιεχομένων («*ακαδημαϊκή*» γνώση) αναμένεται και η λεγόμενη «*κοινωνική μάθηση*», που σημαίνει μάθηση τρόπων συμπεριφοράς στην κοινωνία, ειδικότερα σε καταστάσεις συνεργασίας ή και αντιπαράθεσης με άλλους ανθρώπους. Αυτή είναι πολύτιμη τόσο μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας, ως γενικό προσόν κάθε μέλους, όσο και στην αρχή και στη διάρκεια του σχεδίου εργασίας, ως ειδική δεξιότητα – παράγοντας ικανοποιητικής εκτέλεσης της δράσης. Αποτελεί, επομένως, προϊόν αλλά και προϋπόθεση, ταυτόχρονα, της ομαδοσυνεργατικής πράξης.

Η ανάπτυξη της ικανότητας του κάθε μέλους της ομάδας για όλο και πιο εποικοδομητική συμμετοχή του στη συνεργασία αποτελεί στόχο μάθησης και αντικείμενο συνειδητής παρέμβασης πριν και μετά την ομαδική δουλειά.

Στην κατεύθυνση αυτή υπάρχουν ολόκληρα προγράμματα «επικοινωνιακής εξάσκησης» (communication training), που αποτελούνται από σενάρια τυπικών καταστάσεων ομαδικής δουλειάς. Προσφέρουν ευκαιρίες βελτίωσης της επικοινωνιακής στρατηγικής των μελών της ομάδας, της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται προβληματικές καταστάσεις, να παίρνουν ομαδικές αποφάσεις κλπ. Έτσι τα μέλη συνειδητοποιούν και ασκούνται στην τήρηση σαφών πρακτικών κανόνων, από τους πιο απλούς μέχρι τους πιο σύνθετους, όπως: «δεν μιλάμε όλοι μαζί», «ακούμε προσεκτικά ο ένας τον άλλο», «σεβόμαστε τη διαφορετική άποψη ακόμη και όταν δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε με αυτή», «διαπραγματευόμαστε με τους άλλους ένα πλάνο δουλειάς και μετά το τηρούμε όλοι», «στηρίζουμε τις απόψεις και

προτάσεις μας με επιχειρήματα», «στην πορεία μιας εκτεταμένης συζήτησης συνοψίζουμε τα επιχειρήματα», «προσπαθούμε να συνθέσουμε διαφορετικές απόψεις» κλπ.

Ακόμη, μετά το τέλος της ομαδικής δουλειάς υπάρχει η δυνατότητα για μια κριτική εξέταση συγκεκριμένων περιστατικών από τη συνεργατική διαδικασία, ιδιαίτερα εάν αυτά έχουν αποτυπωθεί σε βιντεοκασέτες ή έχουν γίνει αντικείμενο παρατήρησης έμπειρων παρατηρητών. Στην ανάλυση και εκτίμηση της διαδικασίας βοηθάει ιδιαίτερα η αναλυτική συστηματοποίηση κατηγοριών συμπεριφοράς, όπως αυτή που αναφέρθηκε. Η επανεξέταση στιγμιότυπων της ομαδικής δραστηριότητας δεν πρέπει να παίρνει το χαρακτήρα μιας στείρας προσκόλλησης στο παρελθόν της ομάδας, με απόδοση πιθανών ευθυνών, αλλά τη δημιουργική επεξεργασία τους με στόχο την *κατανόηση του τι και γιατί* συνέβη και, πολύ σημαντικότερο, την *κατάσρωση εναλλακτικών «σεναρίων»*, που στο μέλλον θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της συνεργατικής διαδικασίας. Με λίγα λόγια, όπως έχει τονιστεί νωρίτερα, επεξεργασία της συσσωρευμένης εμπειρίας με ένα θετικό τρόπο, στραμμένη προς το μέλλον, με αναζήτηση εναλλακτικών «δρόμων».

Συμπερασματικά, προϋποθέσεις για μια καλή συνεργασία είναι σαφώς η αρχική θετική στάση του κάθε μέλους της ομάδας απέναντι στα άλλα καθώς και στη συνεργασία αυτή καθαυτή, αλλά και η ικανότητα για συνεργασία, που συνίσταται στη γνώση και την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων του «παιχνιδιού».

Η ικανότητα αυτή «οικοδομείται»:

- με ασκήσεις πριν από την ομαδική διαδικασία ή κατά τη διάρκειά της
- με συλλογική ανάλυση της διαδικασίας μετά την ολοκλήρωσή της.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά «βοηθήματα» για την εξάσκηση στην επικοινωνία και, γενικότερα, στη συνεργασία. Ένα, μάλιστα, από αυτά, η «Άσκηση Λήψης Απόφασης» είναι διατυπωμένο σκόπιμα απλουστευτικά, βασισμένο σε φανταστική περίπτωση, που δεν έχει καμιά σχέση με σχέδιο εργασίας ή «σοβαρές» αποφάσεις. Έτσι επιδιώκεται

να επικεντρώσουν όλοι στην επικοινωνιακή διαδικασία γύρω από ζητήματα «χαλαρού» –όχι ιδιαίτερα συγκρουσιογόνο– χαρακτήρα.

A. ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

▷ Η επιτυχία της ομάδας μας εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων μας. Συμμετέχω στην κοινή προσπάθεια όσο πιο καλά μπορώ. Ζητώ και από τους άλλους να κάνουν το ίδιο.

▷ Συνεργασία ΔΕΝ σημαίνει πως αρχίζω να μιλάω με τους άλλους, μόλις αναλάβει κάτι η ομάδα μου. Σκέφτομαι πρώτα μόνος μου, ετοιμάζω προτάσεις και μετά τις καταθέτω στους άλλους. Συνεργασία ΔΕΝ σημαίνει ένα διαρκές «κουτσομπολιό», αλλά επικοινωνία και αλληλεπίδραση με λογική, μετά από επαρκή κινητοποίηση της προσωπικής πρωτοβουλίας του καθενός.

▷ Μερικές φορές προσπαθώ πρώτα μόνος μου να φέρω σε πέρας τη δουλειά, που έχω αναλάβει στην ομάδα. Ζητώ υποστήριξη μόνο αν, μετά από ένα λογικό χρονικό διάστημα, δεν τα καταφέρω. Αν χρειαστεί, απευθύνομαι και σε άλλες ομάδες.

▷ Ίσως κάποιο μέλος της ομάδας έχει ανάγκη από υποστήριξη. Παρέχω βοήθεια, ιδιαίτερα όταν μου τη ζητήσει. Προσπαθώ να τον/την ενθαρρύνω.

▷ Παραμένω στο αντικείμενο, με το οποίο ασχολείται η ομάδα μου, και στο θέμα της συζήτησης, που ακολουθείται. Δεν «πετάγομαι» σε άσχετα ζητήματα.

▷ Εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα μου τις δικές μου ιδέες και συναισθήματα, ακόμη και όταν νομίζω ότι οι άλλοι δεν θα συμφωνήσουν. Λέω ανοιχτά και ήρεμα τι σκέφτομαι και τι νιώθω. Προσπαθώ να συνεννοηθώ με τους άλλους πάνω σε αυτά, αποφεύγοντας τις προστριβές.

▷ Φροντίζουμε να μη μιλάμε όλοι μαζί, μα να περιμένει ο καθένας τη σειρά του. Δεν διακόπτω κανέναν, περιμένω να ολοκληρώσει όποιος μιλάει.

▷ Ακούω με προσοχή και σεβασμό ό,τι έχει να μου πει ο άλλος. Πιθανόν να έχει διαφορετική άποψη, γνώμη, πρότα-

ση από τη δική μου. Αξίζει να την πάρω υπόψη μου και να τη δεχτώ ή να την απορρίψω μετά από συζήτηση με επιχειρήματα.

▷ Τα άλλα μέλη της ομάδας μπορεί να σκέφτονται και να εργάζονται με διαφορετικό τρόπο από τον δικό μου. Μήπως μπορώ να μάθω κάτι από αυτό; Ίσως να μου φανεί ενδιαφέρον και αποδοτικό.

▷ Αποφεύγω κάθε σύγκρουση προβάλλοντας με ήρεμο τρόπο τα δικά μου επιχειρήματα, ζητώντας κι από τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Προσέχω μήπως τα λόγια μου προσβάλλουν τους άλλους.

▷ Προσπαθώ να διαπραγματευθώ με τα άλλα μέλη της ομάδας μου σχετικά με τις διαφορετικές προτάσεις. Στόχος είναι να βρεθεί μια λύση κοινής αποδοχής. Ίσως χρειαστούν, εκτός από επιχειρήματα και πειθώ, κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις.

▷ Προσπαθώ να δημιουργήσω –όσο μπορώ– μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην ομάδα, ώστε αυτή να γίνει ένα ελκυστικό πλαίσιο δουλειάς.

B. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ως έναυσμα «μετέπειτα» προβληματισμού πάνω στη διαδικασία της συνεργασίας

- ▷ Δούλεψαν όλοι/ες μέσα στην ομάδα;
- ▷ Κρατήθηκε η συζήτηση στο πλαίσιο του θέματός της;
- ▷ Περιμένατε να σκεφτούν πρώτα όλοι/ες και μετά να συζητήσετε;
- ▷ Βοήθησε ο ένας τον άλλο, εάν είχε ανάγκη;
- ▷ Περιμένατε να πουν πρώτα όλοι/ες τη γνώμη τους και μετά ν' αποφασίσετε;
- ▷ Μπορούσε ο καθένας να μιλήσει ελεύθερα, χωρίς να τον διακόπτουν ή να τον ειρωνεύονται οι άλλοι, ακόμη κι αν είχε διαφορετική γνώμη απ' αυτούς;
- ▷ Έδινε προσοχή ο καθένας στην άποψη του άλλου, ακόμη κι αν ήταν διαφορετική από τη δική του;

- ▷ Μίλησαν όλοι/ες με επιχειρήματα, χωρίς φωνές;
- ▷ Είχε κάποιος/α την πρωτοβουλία; Μήπως επέβαλε την άποψή του στην ομάδα;
- ▷ Πώς αποφασίσατε όταν διαφωνούσατε;
- ▷ Πώς ήταν το κλίμα της συζήτησης;

Γ. ΑΣΚΗΣΗ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΕ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η οικογένειά σας είναι έτοιμη να ξεκινήσει για τις καλοκαιρινές της διακοπές! Τελευταία στιγμή, κι ενώ το αυτοκίνητο είναι γεμάτο, ανακαλύπτετε ότι ξεχάσατε τα παρακάτω πράγματα που είχατε προγραμματίσει να πάρετε:

- ✓ κινητό
- ✓ βραδινό γυναικείο φόρεμα
- ✓ ρακέτες
- ✓ 2 κασέτες με μουσική ενός δημοφιλούς, ελαφρολαϊκού τραγουδιστή
- ✓ 2 κασέτες με δημοτικά
- ✓ σεντ μείκαπ
- ✓ λογοτεχνικό βιβλίο
- ✓ σταυρόλεξο
- ✓ τάβλι
- ✓ ταξιδιωτικό οδηγό
- ✓ κιάλια
- ✓ αντρική φόρμα γυμναστικής

Δυστυχώς, τώρα χωράνε μόνο 3 από αυτά. Ποια θα διαλέξετε να πάρετε;

Γ.1. Ανάλυση της παραπάνω διαδικασίας λήψης απόφασης της ομάδας:

- ▷ Πώς οργανώθηκε η διαδικασία επιλογής;
- ▷ Πήραν όλα τα μέλη της ομάδας ενεργητικά μέρος σ' αυτή; Μήπως κάποιο μέλος αισθάνθηκε να περιθωριοποιείται;

- ▷ Μπορούσε ο καθένας να μιλήσει ελεύθερα, χωρίς να τον διακόπτουν ή να τον ειρωνεύονται οι άλλοι, ακόμη κι αν είχε διαφορετική γνώμη απ' αυτούς;
- ▷ Έδινε προσοχή ο καθένας στην άποψη του άλλου, ακόμη κι αν ήταν διαφορετική απ' τη δική του;
- ▷ Πρόβαλαν όλοι/ες επιχειρήματα για να στηρίξουν τις απόψεις τους;
- ▷ Είχε κάποιος/α την πρωτοβουλία; Μήπως επέβαλε την άποψή του στην ομάδα;
- ▷ Πώς αποφασίσατε σε περίπτωση διαφωνίας;
- ▷ Πώς ήταν το κλίμα της συζήτησης;

2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗ - ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

Στο πλαίσιο της συνεργασίας μέσα σε μια ομάδα αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχέσεις *αλληλεξάρτησης* και *αλληλεγγύης*. Το αν κάθε μέλος δρα με επιτυχία εξαρτάται όχι μόνο από τη δική του δραστηριότητα, αλλά και από τη δραστηριότητα των άλλων μελών, καθώς όλοι μαζί δρουν συντονισμένα και επιδρούν ο ένας στον άλλο. Έτσι, από την ποιότητα των επιχειρημάτων του ενός εξαρτάται και ο προβληματισμός των άλλων ή από τον τρόπο συμπεριφοράς του ενός εξαρτάται και η ψυχολογική διάθεση άρα και η δραστηριοποίηση των υπολοίπων. Αυτή η επίδραση αλλάζει συνεχώς αφετηρία και προορισμό, καθώς στην πορεία εξέλιξης της αλληλεπίδρασης ο «αποστολέας» ενός μηνύματος γίνεται «παραλήπτης» της απάντησης των άλλων και αντίστροφα.

Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα σύστημα διαρκούς επίδρασης και εξάρτησης, μέσα στο οποίο δεν είναι εύκολο να καθορίσουμε αρχή και τέλος, δηλαδή το ποιος εξαρτάται κι επηρεάζεται από ποιον. Με το προχώρημα της συνεργασίας όλοι εξαρτώνται απ' όλους, έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα της ομάδας αλλά και το αποτέλεσμα των προσωπικών προσπαθειών του κάθε μέλους να μην μπορεί να χρεωθεί αποκλειστικά και μόνο σε ένα μέλος, αλλά σε όλα! Όσο πιο πλούσια είναι η συνεργασία των μελών μιας ομάδας, όσο, δηλαδή, πιο πυκνή και «πολυκάναλη» είναι η επι-

κοινωνία τους, τόσο μεγαλύτερη και η συνολική επίδραση που ασκεί αυτό το «πλέγμα» σε όλους και τον καθένα ξεχωριστά!

Αλληλεγγύη αισθάνεται το κάθε μέλος προς τα άλλα στη βάση της συνεργασίας και της αλληλεξάρτησης. Έτσι, νιώθει χαρά όταν πετυχαίνουν οι άλλοι, αντίστοιχα μοιράζεται τη δυσaréσκειά τους, όταν αυτοί κάπου αποτυγχάνουν, οπότε και τους παρέχει έμπρακτη υποστήριξη.

Η αλληλεγγύη είναι πλατύτερη από την αλληλεξάρτηση: καλύπτει και τις περιπτώσεις των «αδύνατων» μελών της ομάδας, από τα οποία δεν μπορούν να εξαρτώνται οι άλλοι σε συγκεκριμένες φάσεις της παρέμβασης. Τότε πρέπει ο τομέας ευθύνης τους να καλυφθεί από τους «δυνατούς», χωρίς απαίτηση ανταπόδοσης. Η επίδειξη «μονόπλευρης» αλληλεγγύης αποτελεί έκφραση ενός προωθημένου πνεύματος ομαδικότητας. Αυτό είναι το «απόγειο» της παιδαγωγικής επίδρασης της ομάδας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων.

Εκφράζονται, βέβαια, φόβοι, ιδιαίτερα στο Σχολείο, μήπως υπάρξει κανένας «ριγμένος» σε αυτή τη διαδικασία, δηλαδή, μήπως χάσει ο «ικανός» κάτι από τη δική του εξέλιξη, προκειμένου να βοηθήσει τον αδύνατο. Εκτός από την ανθρωπινή αξία της «μονόπλευρης» αλληλεγγύης, προσθέτουμε πως στη ζωή υπάρχουν πολλά παραδείγματα, στα οποία ο αδύνατος σε έναν τομέα δραστηριότητας είναι ικανός σε έναν άλλο και αντίστροφα. Πολύ περισσότερο στις περιβαλλοντικές ομάδες, όπου οι δραστηριότητες των μελών τους είναι τόσο πολλές και ποικίλες, ώστε ο αδύνατος σε ένα χώρο ευθύνης μπορεί να είναι αναντικατάστατος σε έναν άλλο, άρα γενικά απαραίτητος στην ομάδα. Στη ζωή υπάρχουν λίγες περιπτώσεις, στις οποίες ένας «γενικά αδύνατος» δεν έχει κάποιες δυνατότητες. Η πρόκληση έγκειται στο να ανιχνευθούν οι δυνατότητες αυτές και να αξιοποιηθούν.

2.4.1. Θετική Αλληλεξάρτηση

Εφόσον οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας είναι πράγματι σχέσεις συνεργασίας, τότε η δραστηριότητα του

καθένα αποσκοπεί στη διευκόλυνση και την επιτυχία των ενεργειών των άλλων, άρα όλης της ομάδας. Ή, αλλιώς, τα αποτελέσματα της δράσης του ενός εξαρτώνται κατά θετικό τρόπο από τα αποτελέσματα της δράσης του άλλου. Στην περίπτωση αυτή θεωρούμε ότι επικρατεί *θετική κοινωνική αλληλεξάρτηση* μεταξύ όλων των μελών. Η θετική αλληλεξάρτηση διαφοροποιείται από την *αρνητική*, καθώς η τελευταία υποδηλώνει ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων: ο καθένας προσπαθεί να εξασφαλίσει την προσωπική του επιτυχία με το να αντιστρατεύεται την επιτυχία των άλλων ή να εκμεταλλεύεται την αποτυχία τους.

Δεν αποκλείεται καθόλου να παρατηρείται κατά περίπτωση και αρνητική κοινωνική αλληλεξάρτηση μέσα σε μια ομάδα, όταν κάποιος παρεμποδίζει με διάφορους τρόπους την προσπάθεια των άλλων ή απλώς αδιαφορεί γι' αυτούς, αναμένοντας να αναδειχτεί ως ο καλύτερός τους. Είναι φανερό πως εδώ δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επικρατεί ομαδικό-συνεργατικό πνεύμα. Στην καλύτερη περίπτωση η ομάδα χάνει το δυναμισμό της, ενώ στη χειρότερη μπορεί να απειληθεί η ίδια η συνοχή της ομάδας.

Συμπερασματικά, η ομαδική εργασία είναι συνυφασμένη με «συντροφικές», συνεργατικές σχέσεις, οι οποίες διαπνέονται από την ύπαρξη θετικής κοινωνικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ

Στη θετική αλληλεξάρτηση διακρίνουμε δύο κατηγορίες:

- αλληλεξάρτηση ως προς το **αποτέλεσμα**, και
- αλληλεξάρτηση ως προς τα **μέσα**.

Αλληλεξάρτηση *ως προς το αποτέλεσμα* σημαίνει ότι όλα τα μέλη της ομάδας έχουν συνειδητοποιήσει έναν κοινό σκοπό, που είναι η εκπλήρωση του στόχου της ομάδας, κι έτσι, εξαρτώνται όλοι από όλους, για να μπορέσουν να τον εκπληρώσουν. Η ολοκλήρωση, για παράδειγμα, μιας μελέτης ενός περιβαλλοντικού προβλήματος και η ανάληψη συγκεκριμένων ενεργειών για την πρακτική του αντιμετώπιση, αποτελούν έναν ομαδικό στόχο, που, αν τον επιδιώξουν

όλα τα μέλη της ομάδας σε συνεργασία μεταξύ τους, δημιουργούν σχέσεις αλληλεξάρτησης ο ένας από τον άλλο.

Αλληλεξάρτηση *ως προς τα μέσα* σημαίνει ότι κάθε μέλος αναλαμβάνει μια ξεχωριστή αποστολή στο πλαίσιο της ομαδικής δράσης. Με αυτό τον τρόπο, η επιτυχία της ομάδας ως συνόλου εξαρτάται από την επιτυχή συμβολή κάθε μέλους της. Επίσης, κάθε μέλος της μπορεί να πετύχει αν, ταυτόχρονα, ανταποκρίνονται και τα άλλα μέλη της ομάδας στις υποχρεώσεις τους: ο ένας εξαρτάται από τους άλλους.

Εάν λοιπόν, για παράδειγμα, αναλάβει ένα μέλος της ομάδας να συγκεντρώσει πληροφορίες για ένα θέμα που είναι απαραίτητο στην ομάδα, τότε όλοι οι άλλοι μπορούν να προχωρήσουν, μόνο εάν αυτός ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτή την υποχρέωση (*αλληλεξάρτηση ως προς πηγές πληροφόρησης*). Επίσης, μπορεί ένας να αναλάβει τη φωτογράφιση μιας περιοχής, άλλος τις μετρήσεις της θερμοκρασίας σε αυτή, άλλος την εκτίμηση της βλάστησής της κλπ. (*αλληλεξάρτηση ως προς ενέργειες*). Τέλος, στο πλαίσιο ενός καταμερισμού ρόλων στην ομάδα, ένας μπορεί να διευθύνει τη συζήτηση, άλλος να γράφει πρακτικά, ένας τρίτος να έχει αναλάβει τις «δημόσιες σχέσεις» της ομάδας (*αλληλεξάρτηση ως προς ρόλους*).

2.4.2. Κάθε μέλος από μια υπευθυνότητα

Η αλληλεξάρτηση *ως προς τα μέσα* της συνεργασίας αναφέρεται, λοιπόν, στην πορεία ανάπτυξης της ομαδικής δουλειάς με *καταμερισμό καθηκόντων*. Είναι φανερό ότι η εξασφάλισή της συνεπάγεται αύξηση της υπευθυνότητας των μελών της ομάδας απέναντι στους άλλους, απέναντι σε όλη την ομάδα γενικότερα. Ενώ η αλληλεξάρτηση *ως προς το αποτέλεσμα* είναι αυτονόητη, καθώς χωρίς αυτή δεν υπάρχει κοινός, ομαδικός στόχος, η αλληλεξάρτηση *ως προς τα μέσα* δεν εμφανίζεται αυτόματα, παρά μόνο εάν τα μέλη της ομάδας καταμερίσουν συνειδητά ξεχωριστές αρμοδιότητες μεταξύ τους.

Καταμερισμός δεν σημαίνει πως εάν κανείς δεν τα καταφέρει στον δικό του τομέα ευθύνης, πρέπει να αφεθεί αβοήγητος. Αντίθετα, εκεί πρέπει η ομάδα να δείξει στην πράξη

αίσθημα αλληλεγγύης και να τον υποστηρίξει. Άλλωστε, εάν η εργασία που είχε αναλάβει δεν εκπληρωθεί, τότε θα ζημιωθεί όλη η ομάδα, καθώς χρειάζεται τα αποτελέσματά της. Ούτε είναι σωστό να τον αφήσουν χωρίς καμιά αρμοδιότητα την επόμενη φορά και να τον σπρώξουν, έτσι, στο περιθώριο ή και έξω από την ομάδα. Μπορούν να επιλέξουν μαζί του μια δραστηριότητα που εκείνος, ακόμη και με τη βοήθειά τους, μπορεί να φέρει σε πέρας. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, είναι καλό να έχει το κάθε μέλος της ομάδας την αίσθηση του δικού του, προσωπικού χρέους απέναντι στους άλλους, το οποίο πρέπει στην αρχή να αντιμετωπίσει μόνος του, και μόνο σε περίπτωση αδυναμίας, να απευθυνθεί για βοήθεια στους άλλους.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η ανάπτυξη σχέσεων θετικής αλληλεξάρτησης ως προς τα μέσα είναι η μέθοδος ανάπτυξης της προσωπικής υπευθυνότητας στην ομάδα, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά και συγκεκριμένα, με την ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων στο κάθε μέλος.

2.5. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ - ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ

Είναι κατανοητό ότι καμία σοβαρή υπόθεση δεν ολοκληρώνεται με επιτυχία, εάν εκείνοι που την έχουν αναλάβει δεν διακατέχονται από ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στη δική τους δέσμευση, απέναντι στις προσδοκίες εκείνων που τους την ανέθεσαν, και απέναντι στις αντικειμενικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν την εκπλήρωσή της. Δυστυχώς, από τη γενική πείρα της ζωής γνωρίζουμε πως πολλές φορές λίγοι επωμίζονται τις ευθύνες πολλών, έτσι που οι «φιλότιμοι» αναλαμβάνουν τελικά τα βάρη εκείνων που επαναπαύονται και «ποντάρουν» στον ιδρώτα των άλλων.

Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου είναι πολυσύνθετη: οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έναν άκρατο ατομικισμό-ανταγωνισμό, που σημαίνει ότι εάν οι συνθήκες το επιτρέπουν, η εκμετάλλευση της φιλοτιμίας των άλλων γίνεται δείκτης «καπατσοσύνης» και καλοπέρασης. Άλλες φορές, οι ίδιοι οι ικανοί «κακοσυνηθίζουν» τους λιγότερο ικανούς, θέλοντας να αναλάβουν οι ίδιοι το μεγαλύτερο βάρος

της δουλειάς, είτε λόγω εγωισμού και τάσης επίδειξης, είτε λόγω ανυπομονησίας να τελειώνουν «μια ώρα αρχύτερα». Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας πρακτικής είναι οι τελευταίοι να «διαπαιδαγωγούνται» στο πνεύμα της δικής τους αδράνειας και της ανάθεσης της δουλειάς σε άλλους. Τέλος, ιδιαίτερα στο Σχολείο, μπορεί κάποιες συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες «να μη λένε τίποτα» στους μαθητές, είτε λόγω του περιεχομένου τους, είτε λόγω της μεθόδου προσέγγισης, ή λόγω εξεταστικών διαδικασιών κλπ. Μία από τις πλατιά διαδεδομένες στρατηγικές σε παρόμοιες περιπτώσεις είναι η «αποστράτευση» από την προσπάθεια και η εκχώρηση όλων των αρμοδιοτήτων σε άλλους, που έχουν ακόμη το κουράγιο να τη συνεχίσουν.

Με όλα τα παραπάνω φαίνεται πως η εξασφάλιση και η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του καθενός έχει πολλές φορές βαθύτερες αιτίες από εκείνες, που φαίνονται με την «πρώτη ματιά». Καμία άμεση λύση δεν είναι εύκολη. Δεν αξίζει, όμως, να «σηκώσουμε τα χέρια», αλλά χρειάζεται να εξαντλήσουμε κάθε δυνατότητα μέσα στις δοσμένες, αρνητικές συνθήκες. Η κατάλληλη «στρατηγική» είναι η ανάθεση συγκεκριμένης υπευθυνότητας στον καθένα ξεχωριστά, με την υποχρέωση να τη φέρει σε πέρας, αλλά και με τη δυνατότητα να του δοθεί βοήθεια, εάν αποδειχτεί πως δεν μπορεί μόνος του να προχωρήσει.

Στο συνεργατικό περιβάλλον των ομάδων δεν μπορεί, όμως, να υπάρχει απλώς και μόνο η συνειδητοποίηση της **προσωπικής ευθύνης** του κάθε μέλους, σχετικά με την ξεχωριστή, δική του αρμοδιότητα. Ακριβώς λόγω της συλλογικότητας που αναπτύσσεται, υπάρχει ευθύνη του κάθε μέλους και για το προχώρημα της δουλειάς όλης της ομάδας, άρα της δουλειάς του κάθε άλλου μέλους. Έτσι, όλα τα μέλη μιας ομάδας, βασισμένα σε μια θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους ως προς το αποτέλεσμα της ομάδας τους, αναπτύσσουν ένα αίσθημα **συλλογικής ευθύνης**, που τους ωθεί στο να ενδιαφέρονται όχι μόνο για την εκπλήρωση των προσωπικών στόχων του καθενός, αλλά και για τη συνολική επιτυχία όλης της ομάδας. Αυτός ο συλλογικός προσανατολισμός εξασφαλίζεται με συγκεκριμένες αλληλεπι-

δράσεις-κατηγορίες επικοινωνίας. Το κάθε μέλος βοηθάει, παροτρύνει, επιβλέπει, παρατηρεί ακόμη άλλα μέλη, προκειμένου να ανέβει η ποσότητα και η ποιότητα της δουλειάς τους και, επομένως, η αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Στην πορεία της ομαδικής συνεργασίας, προσωπική και συλλογική υπευθυνότητα βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους: η ευθύνη για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (συλλογική υπευθυνότητα) ωθεί στην ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι επιμέρους στόχοι του κάθε μέλους, οι οποίοι συντείνουν στον γενικό, συλλογικό σκοπό. Αντίστροφα, η ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας στο πλαίσιο της συνεργασίας έχει σαφή προσανατολισμό όχι μόνο προς την απόδοση του κάθε μέλους σχετικά με τους προσωπικούς του, επιμέρους στόχους, αλλά και προς την απόδοση των άλλων μελών, δηλαδή του συνόλου της ομάδας (συλλογική υπευθυνότητα).

2.6. ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑ - ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ

Σε πολλές συζητήσεις σχετικά με τη συνεργασία στις ομάδες ανακύπτουν σοβαρές επιφυλάξεις γύρω από τη διαφύλαξη της ατομικότητας του κάθε μέλους μέσα στο οργανωμένο σύνολο: μήπως κάποιο συγκεκριμένο μέλος της ομάδας «χαθεί» ανάμεσα στους άλλους, μήπως «καπελωθεί» από αυτούς, μήπως δεν μπορέσει να λειτουργήσει ως αυτόνομη προσωπικότητα. Ακόμη, όπως αναφέραμε, μήπως αναλωθεί σε βοήθεια προς τους αδυνάτους και δεν μπορέσει να αναπτύξει τη δική του δυναμική.

Οι παραπάνω επιφυλάξεις ή αντιρρήσεις είναι καταρχήν δικαιολογημένες, καθώς αναπτύσσονται στο «έδαφος» μιας κοινωνίας, στην οποία κυριαρχεί η «φιλοσοφία» του ανταγωνισμού και του ατομικισμού. Ο καθένας έχει μάθει –ώς τώρα– να λειτουργεί βασικά ως άτομο ξεχωριστά από τους άλλους και σε ανταγωνισμό με αυτούς. Το ότι στην ανθρώπινη κοινωνία επικρατεί ένας τεράστιος καταμερισμός εργασίας, μέσα στον οποίο τίποτε δεν επιτυγχάνεται βάσει της προσφοράς ενός και μόνο ατόμου, αλλά βάσει της συνει-

σφοδράς πολλών, και μάλιστα, ίσως άγνωστων μεταξύ τους, δεν γίνεται αντιληπτό με την «πρώτη ματιά».

Για παράδειγμα, ένα βιβλίο αποτελεί καρπό δουλειάς πολλών ανθρώπων, από την παρασκευή του χαρτιού και της μελάνης, τη συγγραφή και την επεξεργασία του κειμένου, την εκτύπωση και τη βιβλιοδέτηση μέχρι τη διακίνηση και την τελική διάθεση. Όλοι, όμως, που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, δεν έρχονται σε επαφή «πρόσωπο με πρόσωπο» και σε άμεση συνεργασία μεταξύ τους. Γι' αυτό δεν είναι εύκολο να αποκτήσουν την εμπειρία της συνεργασίας, η οποία λειτουργεί μέσα από πολλά, δυσδιάκριτα «κανάλια».

Οι φόβοι, πάντως, μήπως η ομάδα αποδειχτεί χώρος καταπίεσης της προσωπικής ελευθερίας και παρεμπόδισης της προσωπικής ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου μέλους-ατόμου, δεν βασίζονται μόνο στις παραπάνω κοινωνικές αντιλήψεις, αλλά και σε μια πραγματική εμπειρία λειτουργίας οργανωμένων συνόλων, όπου υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις δέσμευσης της προσωπικής ελευθερίας. Μπορούν να αντιμετωπιστούν, όμως, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, με τον τονισμό της **δημοκρατικότητας**, της **ισοτιμίας**, της δυνατότητας για **διαπραγμάτευση** και **αλληλοβοήθειας** μέσα σε μια ομάδα, η οποία λειτουργεί σωστά. Τα παραπάνω στοιχεία είναι συστατικά της ομαδικής-συνεργατικής διαδικασίας –τουλάχιστον έτσι όπως πρέπει να λειτουργεί– και συμποσούνται όλα μαζί, σε συνδυασμό μεταξύ τους, στη **δημοκρατικότητα** της ομάδας, δηλαδή στο σεβασμό των δικαιωμάτων αλλά και στην τήρηση των υποχρεώσεων του κάθε μέλους της. Αυτά τα δύο επιδρούν στο επίπεδο των προσωπικών συναισθημάτων του μέλους προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της **αυτοεκτίμησής** του και, παράλληλα, της **δέσμευσης** που νιώθει απέναντι στην ομάδα του.

Εφόσον ισχύει θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών μιας ομάδας, εφόσον σε αυτή τη βάση αναπτύσσεται τόσο προσωπική όσο και συλλογική υπευθυνότητα και στο βαθμό που η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι περισσότερο συμμετρική, τότε δεν είναι εύκολο να καταπιεστούν τα δικαιώματα και οι πρωτοβουλίες κάποιου

μέλους. Αποτελεί στόχο μάθησης μέσα στις ομάδες το να διαφυλάσσει ο καθένας τα δικαιώματά του και να τα προβάλλει αποφασιστικά μα ήπια, όχι επιθετικά, σε όλους τους υπόλοιπους. Επίσης, το να θέτει ανοιχτά, σε δημιουργική συζήτηση προβλήματα, που δημιουργούνται, όταν κάποιο μέλος αντιμετωπίζει με «χαλαρό» τρόπο τις υποχρεώσεις του ή όταν προσπαθεί να παρεμποδίσει την ελεύθερη έκφραση και δημιουργία άλλων μελών.

Από τα παραπάνω ανακύπτει πως υπάρχουν δύο κοινωνικοί προσανατολισμοί της ατομικότητας των ανθρώπων. Ο ένας εντάσσεται στο κοινωνικό πλαίσιο του ατομικισμού-ανταγωνισμού, όπου η ατομικότητα του ενός διαφυλάσσεται και αναπτύσσεται μόνο ξεχωριστά και ανταγωνιστικά προς την ατομικότητα του άλλου. Ο άλλος κοινωνικός προσανατολισμός της ατομικότητας ανήκει στη σφαίρα των ομαδικών-συνεργατικών διαδικασιών, στην οποία η πρωτοβουλία, η δραστηριότητα και η προσπάθεια του ενός αποσκοπεί στην ανάπτυξη όλου του οργανωμένου συνόλου, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου. Στην ιδανική περίπτωση ένταξης των ιδιαίτερων, ατομικών συμφερόντων στο γενικό πλαίσιο συμφερόντων της ομάδας, η ατομικότητα του καθενός κατευθύνεται προς το σύνολο, και το σύνολο, αντίστροφα, φροντίζει για την ατομικότητα του κάθε μέλους. Ατομικότητα και συλλογικότητα λειτουργούν αλληλένδετα, κατά την παροιμία: «το ένα χέρι νίβει τ' άλλο και τα δυο το πρόσωπο». Με αυτό το μοντέλο σκέψης-δράσης μπορούμε να νιώσουμε μεγάλη χαρά, όταν προσφέρουμε ταυτόχρονα και στον εαυτό μας και στους άλλους.

2.7. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μια ομάδα που δρα στη βάση της συνεργασίας των μελών της, έχει ένα ενιαίο αντικείμενο εργασίας, έναν κοινό στόχο, υποχρεωτικό για όλα τα μέλη της. Μόνο στο πλαίσιο ενός πιθανού καταμερισμού εργασίας ανάμεσα στα μέλη της μπορούν από το γενικό αντικείμενο και στόχο να προκύψουν επιμέρους αντικείμενα και στόχοι. Και πάλι, όμως, τα μέλη, που θα τα «μοιραστούν», πρέπει να έχουν τη συνεί-

δηση του ενιαίου αρχικού στόχου, από τον οποίο οι επιμέρους πηγάζουν και προς τον οποίο όλοι συγκλίνουν.

Όταν το κοινό αντικείμενο εργασίας της ομάδας είναι δύσκολο, πολύπλοκο, με ασαφή δομή, ανοιχτό σε πολλές απαντήσεις, όταν απαιτεί προσπάθειες για διερεύνηση, όταν δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία από ένα ή έστω λίγα μέλη της ομάδας, τότε αναγκάζει όλα τα μέλη να προσεγγίσουν το ένα το άλλο και να συνεργαστούν (θετική αλληλεξάρτηση).

Όταν όμως, αντίθετα, το αντικείμενο της ομάδας είναι αρκετά βατό για ένα ή μερικά από τα μέλη της, όταν είναι καλά δομημένο, όταν επιδέχεται μία και μοναδική λύση και δεν απαιτεί δημιουργική σκέψη παρά μόνο την εφαρμογή κάποιων κανόνων τύπου «τυφλοσύρτη», τότε δεν ωθεί τα μέλη σε αναγκαστική «συστράτευση». Διευκολύνει την ενεργοποίηση ενός ή λίγων μόνο από αυτά, που ως ικανότερα ή ταχύτερα ή προθυμότερα από τα άλλα φέρνουν σε πέρας την αποστολή της ομάδας τους, χωρίς να έχουν εμπλακεί ενεργά στην προσπάθεια και τα υπόλοιπα μέλη.

Ο βαθμός δυσκολίας-πολυπλοκότητας, λοιπόν, του αντικείμενου της ομαδικής εργασίας είναι όρος ανάπτυξης της συνεργατικής διαδικασίας. Η επίδρασή του, όμως, αυτή δεν είναι υποχρεωτική. Εξαρτάται, με τη σειρά της, από το πόσο ενδιαφέρον είναι το αντικείμενο παρέμβασης για τα μέλη της ομάδας.

2.8. ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι ομάδες μπορούν να αποτελούνται από λίγα ή πολλά μέλη, από μέλη του ενός φύλου ή και των δύο, από μέλη που έχουν ικανότητες του ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου («δυνατοί» - «αδύνατοι»), από μέλη της ίδιας ή διαφορετικής εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης. Ο *αριθμός των μελών*, το *φύλο*, το *επίπεδο των ικανοτήτων* τους και άλλα *κοινωνικά-πολιτιστικά χαρακτηριστικά* τους είναι θεμελιακά ζητήματα που απασχολούν ιδιαίτερα όλους όσους έχουν άμεση πρακτική ή θεωρητική σχέση με την ομαδική εργασία. Η σύνθεση μιας ομάδας θεωρείται ως ισχυρός παράγοντας αποτελεσματικότητας ή αναποτελεσματικότητάς της.

Ως προς τον **αριθμό** των μελών της ομάδας πρέπει να τηρείται το κριτήριο της δυνατότητας του κάθε μέλους να εμπλέκεται ενεργά στη συνεργατική διαδικασία, να κατέχει σημαντικό μερίδιο στην επικοινωνία, να μπορεί να αναλάβει κάποια συγκεκριμένη αρμοδιότητα στο πλαίσιο του καταμερισμού εργασίας μέσα στην ομάδα. Εάν, λοιπόν, η ομάδα αποτελείται από πολλά μέλη, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να μειωθεί σοβαρά ο χρόνος πραγματικής συμμετοχής του καθενός στη συνεργατική διαδικασία ή να δημιουργηθούν στην πράξη «υποομάδες», που δεν συντονίζονται μεταξύ τους και έτσι υπονομεύουν τη συνοχή της ομάδας. Ομάδες που αποτελούνται από 3 μέχρι 5 μέλη, είναι ιδανικές ως προς το μέγεθός τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεργατικής διαδικασίας.

Στην περίπτωση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, τα οποία αναδεικνύουν ποικίλες και πολύπλευρες δραστηριότητες, αλλά και εμπλέκουν μεγαλύτερες ομάδες, είναι αναγκαίος ένας *καταμερισμός εργασίας*, ο οποίος επιτρέπει το προσωρινό «σπάσιμο» της αρχικής ομάδας σε *υποομάδες*. Βέβαια, η διαδικασία και το αποτέλεσμα της δουλειάς κάθε *υποομάδας* θα πρέπει να παρουσιάζονται στις άλλες, ώστε και αυτές να κερδίσουν (να μάθουν) από αυτό, αλλά και να συμβάλουν στην παραπέρα κριτική επεξεργασία του έργου της. Πρέπει, ακόμη, να προσεχτεί, μήπως στο όνομα της μεγαλύτερης ικανότητας κάποιων σε μερικούς τομείς δημιουργηθεί μια εξειδίκευση τέτοια, που θα οδηγήσει σε ομάδες διαφορετικών «ταχυτήτων»: των ικανών για τα δύσκολα ζητήματα και των αδυνάτων για τη διεκπεραίωση των απλούστερων εργασιών.

Επομένως, σοβαρό κριτήριο εύρεσης του ικανοποιητικού αριθμού των μελών μιας ομάδας αποτελεί η εξασφάλιση της λειτουργικότητάς της, με διατήρηση των χαρακτηριστικών της συλλογικότητας και συνοχής, σε συνδυασμό με την προσωπική ανάπτυξη κάθε μέλους.

2.8.1. Πολυμορφία στην ομάδα: πλούτος ή πρόβλημα;

Η επιλογή ανάμεσα σε **ομοιογενή ή ανομοιογενή** σύνθεση της ομάδας ως προς το *φύλο*, την *εθνική, κοινωνική*

προέλευση και, ιδιαίτερα, τις *ικανότητες* των μελών⁴ είναι πολύ δύσκολη. Ισχυρά είναι τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της συγκρότησης μιας ομάδας μόνο από «καλούς» ή μόνο από «αδύνατους», έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ένα κοινό, υψηλό επίπεδο επίδοσης με τους πρώτους ή μια ουσιαστική βοήθεια στους δεύτερους.

Το αντίθετο επιχείρημα, υπέρ της ανάμιξης «καλών» και «αδυνάτων» σε μια ενιαία ομάδα, αναφέρεται καταρχήν στις απαιτήσεις διαπαιδαγώγησης των νέων στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία το κριτήριο της επίδοσης πρέπει να συνδυάζεται με εκείνο της αλληλεγγύης. Στο πλαίσιο ενός κατάλληλου καταμερισμού εργασίας, οι «καλοί» θα αναπτύξουν ανεμπόδιστα την πρωτοβουλία τους, ενώ θα παρέχουν, ταυτόχρονα, υποστήριξη στους «αδύνατους». Οι τελευταίοι θα αναλάβουν αντικείμενα αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους και, σε κάποιες δραστηριότητες, όπου αναδεικνύονται ικανοί, μπορεί να συμβάλουν αποφασιστικά στην προώθηση της εργασίας της ομάδας. Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη τονίσει, είναι απίθανο να υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι είναι σε όλους τους τομείς «αδύνατοι», όπως, αντίστροφα, οι «καλοί» δεν μπορεί να είναι το ίδιο ικανοί σε όλα τα θέματα.

Σχετικές επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει πως, όταν τα αντικείμενα εργασίας των ομάδων είναι σχετικά πολύπλοκα και οι ικανότεροι βοηθούν τους «αδύνατους», τότε αποκομίζουν και οι ίδιοι (οι ικανοί) οφέλη από τη βοήθεια αυτή: όταν κάποιος εξηγεί, καθοδηγεί, «διδάσκει» άλλους, αντιμετωπίζει προκλήσεις για περισσότερη διασαφήνιση των ζητημάτων, ανακαλύπτει δικά του κενά, που δεν τα είχε ως τότε συνειδητοποιήσει, προσεγγίζει το ζητούμενο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αντίστοιχες με την οπτική γωνία των άλλων, που θέτουν τα ερωτήματα. Βάσει των παραπάνω συμπεραίνουμε ότι σε περιπτώσεις «ετερογενούς» –ανάμικτης– σύνθεσης των ομάδων αναπτύσσεται

⁴ Πρακτικά: εάν η ομάδα αποτελείται από νέους και νέες, ελληνικής και ξένης υπηκοότητας, που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή όχι.

μια «ώσμωση» ικανοτήτων, η οποία έχει και το χαρακτήρα της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Όταν η ομάδα, επίσης, αποτελείται από αγόρια και κορίτσια και, μάλιστα, διαφορετικής εθνικής και κοινωνικής προέλευσης, τότε δημιουργείται ένα περιβάλλον συνάντησης διαφορετικών απόψεων, γνώσεων, τρόπων ζωής. Εάν επικρατεί ένα ουσιαστικό κλίμα συνεργασίας, τότε ο ένας προσεγγίζει τον άλλο και μαθαίνει κάτι από τα διαφορετικά του χαρακτηριστικά, καθώς και από τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο αντικείμενο της δράσης. *Η ανομοιογένεια, λοιπόν, της ομάδας γίνεται παράγοντας ανταλλαγής ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους και μάθησης διαφορετικών οπτικών γωνιών.* Γι' αυτόν το λόγο θεωρείται ως κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον για τη «διαπολιτισμική αγωγή», τη συνάντηση, δηλαδή, ανθρώπων - φορέων διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων, όπου οι μὲν μαθαίνουν από τους δε.

Συμπερασματικά, η διαφορετικότητα των μελών μιας ομάδας μπορεί να αποτελέσει παράγοντα βελτίωσης όλων, αφού κι εκείνοι που βρίσκονται σε μια πλεονεκτική θέση σε σχέση με τους άλλους, ωθούνται να οργανώσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα τη γνώση τους, για να την κάνουν πιο κατανοητή στους υπόλοιπους. Όλοι μπορούν να κερδίσουν απ' όλους, με την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητά τους με ανοχή και αλληλοσεβασμό. Αλλιώς, το αποτέλεσμα θα είναι περιθωριοποίηση για τους αδυνάτους και «φρενάρισμα» για τους ικανότερους.

3. ΕΠΙΜΕΤΡΟ: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Άμα εμβαθύνουμε στους προβληματισμούς μας, ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ερώτηση-κλειδί: *με ποιον τρόπο μαθαίνει κάποιος, όταν δραστηριοποιείται σε μια ομάδα;* Πώς αποκτά το μέλος της ομάδας την «ακαδημαϊκή» και την «κοινωνική γνώση»⁵ κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του με τα άλλα μέλη της ομάδας του; Και για να ακριβολογούμε, όχι απλώς κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, αλλά ακριβώς λόγω αυτής της συνεργασίας; Σε συνάφεια με αυτό το ερώτημα, προβάλλουν και άλλα, ιδιαίτερα σημαντικά, όπως το εάν και κατά πόσο η μάθηση αυτή είναι ποιοτικότερη, αποτελεσματικότερη από τη μάθηση σε ατομική βάση, σε ποια θέματα και για ποιους ανθρώπους.

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, πρέπει να ανατρέξουμε στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, από την οποία θα επιλέξουμε τις βασικότερες θέσεις με συνοπτικό και όσο γίνεται πιο κατανοητό τρόπο. Αρχίζουμε, λοιπόν, με τη διασαφήνιση του όρου **«συνεργατική μάθηση»**, γνωστού παγκόσμια ως **«cooperative ή collaborative learning»**. Τι σημαίνει ακριβώς ο προσδιορισμός «συνεργατική» στη μάθηση; Μήπως ότι όλοι, όσοι συμμετέχουν στην ομαδική εργασία, μαθαίνουν στην πορεία της από κοινού, ως ένα συγκροτημένο σύνολο; Ή ότι κάθε μέλος, ξεχωριστά, μαθαίνει μόνο του, προσωπικά, ενώ συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας; Γενικότερα: ποιος μαθαίνει τελικά; Ο καθένας, ξεχωριστός άνθρωπος στο πλαίσιο μιας «κοινότητας» ή όλη η «κοινότητα», συνολικά, και κατά συνέπεια, το κάθε μέλος της;

3.1. «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ» ΚΑΙ «ΔΙΑΝΟΜΗ» ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Κατά την άποψή μας, κάθε «κοινότητα», όπως η κοινωνία συνολικά, μια μικρή ομάδα κλπ., δεν αποτελεί ένα μεταφυσικό μόρφωμα υπεράνω των ανθρώπων, που την απαρτίζουν, αλλά ένα σύστημα συγκεκριμένων, «γνήινων» ανθρώπων, οι οποίοι αναπτύσσουν ορισμένες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Έτσι, στο πλαίσιο μιας «κοινότητας», όπως

⁵ Αποτέλεσμα της «κοινωνικής μάθησης».

την περιγράψαμε, «παράγεται» Γνώση κατά τη διαδικασία των αλληλεπιδράσεων των μελών της (ή μερικών από αυτά), στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων. Αυτή η θεωρητική ερμηνεία προέρχεται από τις θέσεις μιας σύγχρονης ψυχολογικής σχολής που είναι γνωστή διεθνώς ως **«κοινωνικός κονστрукτιβισμός»**.

Στη συνέχεια δημιουργείται το ερώτημα για το εάν αυτή η Γνώση, η οποία δημιουργήθηκε («κατασκευάστηκε») στο πλαίσιο της «κοινότητας» με συλλογικό τρόπο, είναι πράγματι διαθέσιμη σε όλα τα μέλη της «κοινότητας» και αφομοιώνεται (μαθαίνεται) από αυτά. Πρόκειται, λοιπόν, περί της «εκπαιδευτικής πολιτικής» μιας τέτοιας «κοινότητας», στον τομέα της «διανομής» των εκπαιδευτικών αγαθών στα μέλη της. Εάν ο προβληματισμός μας αυτός αναφέρεται στην κοινωνία εξ ολοκλήρου (μακροκοινωνικό επίπεδο), η δυνατότητα πρόσκτησης ενός τεράστιου φάσματος γνώσεων από τα μέλη της εξαρτάται από την ύπαρξη εκπαιδευτικών ευκαιριών γι' αυτά, οι οποίες καθορίζονται σε πολιτικό επίπεδο και αποτελούν αντικείμενο ευρύτατου διαλόγου και οξυμένων αντιπαραθέσεων.

Το ζήτημα αυτό γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκο και απαιτεί μεγάλη μεθοδικότητα στην αντιμετώπισή του, καθώς ο όγκος και η διαφοροποίηση της παραγόμενης Γνώσης είναι υπερμεγέθης σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσκτησής της απ' όλα τα μέλη της κοινωνίας. Σε κοινωνικούς σχηματισμούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαστρωμάτωση και αντιτιθέμενα συμφέροντα των στρωμάτων αυτών, διαφοροποιούνται οι ευκαιρίες πρόσβασης στη Γνώση, που απολαμβάνουν τα μέλη των διαφόρων στρωμάτων. Επομένως, το ΠΟΙΟΣ μαθαίνει ΤΙ αποτελεί τη συνισταμένη των προσωπικών του επιδιώξεων και προσπαθειών καθώς και της πολιτικής «ανοίγματος» ή «μπλοκαρίσματος» της εκπαίδευσης προς το συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα, στο οποίο αυτός ανήκει. Η κοινωνική «κατασκευή» της Γνώσης δεν συνεπάγεται αναγκαστικά την (τμηματική, φυσικά) αφομοίωσή της απ' όλους τους ανθρώπους.

Εμείς, εστιάζοντας στο επίπεδο της «μικροομάδας», αξίζει να εξετάσουμε το κατά πόσο ισχύουν εδώ οι παραπάνω διαπιστώσεις από το μακροκοινωνικό επίπεδο. Μια πρώτη,

ορατή διαφορά εμφανίζεται στον αριθμό των μελών της και, αντίστοιχα, των σχέσεων/αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. *Κοινωνική κατασκευή της γνώσης λαμβάνει χώρα ακριβώς κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της συνεργασίας, ακριβέστερα, μάλιστα, στη βάση της αλληλεπίδρασης/επικοινωνίας.* Στη συνέχεια ανακύπτουν και άλλα ερωτήματα, όπως: μαθαίνουν μόνο εκείνα τα μέλη των ομάδων, τα οποία παίρνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, εκείνα δηλαδή που επικοινωνούν συχνά και συνεργάζονται δραστήρια μεταξύ τους; Ή μαθαίνουν και οι άλλοι, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν συμμετέχουν άμεσα και δραστήρια στη συλλογική επεξεργασία του θέματος, αλλά, απλώς, ακούν και παρατηρούν τους πρώτους;

3.2. PIAGET, VYGOTSKY ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΟΙ

Μια γενική απάντηση επιχειρούν να δώσουν σχετικές θεωρητικές επεξεργασίες, οι οποίες ανάγονται στις σκέψεις δύο κλασικών: του J. Piaget και του L. Vygotsky. Στη βάση αυτή έχουν ήδη σχηματιστεί δύο θεωρητικά ρεύματα, από τα οποία το πρώτο (των οπαδών του *Piaget*) διαμορφώνει το μοντέλο της **«κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης»** και το άλλο (των οπαδών του *Vygotsky*) αναδεικνύει τη διαδικασία της **«εσωτερίκευσης»** ή της **«πρόσληψης»**. Επίσης, στο χώρο της σύγχρονης Παιδαγωγικής Ψυχολογίας έχουν συζητηθεί συγγενείς αντιλήψεις, οι οποίες προβάλλουν το στοιχείο της **«κοινωνικότητας»**, όπως οι Johnson & Johnson με το μοντέλο της **«ακαδημαϊκής αντιπαράθεσης»** (συγγενές με την κοινωνικογνωστική σύγκρουση), και οι Webb, Dansereau κ.ά., οι κατά τον Slavin (1995) εκπρόσωποι της κατεύθυνσης του **«γνωστικού εμπλουτισμού»** (βλ. Σχήμα 4).

Όλα τα θεωρητικά ρεύματα, που αναφέραμε, αντιμετωπίζουν τις διαδικασίες μάθησης ως σύμφυτες με τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης/της επικοινωνίας στο πλαίσιο των ομάδων. Σύμφωνα με τη διατύπωση της Resnick (1991), **«οι ίδιες οι κοινωνικές διαδικασίες θεωρούνται ως γνώση»**.

Θεωρητικοί της «σχολής» του Piaget προσπαθούν να ξεπεράσουν τη σχετική υποτίμηση της μακροκοινωνικής διάστασης των πραγμάτων στο έργο του, καθώς τονίζουν κι επεξεργάζονται βαθύτερα μερικές αποστροφές του ίδιου. Οι Doise & Mugny (1984) αναφέρουν ότι ο Piaget είχε ήδη αναγνωρίσει τη σημασία της συνεργασίας. Κατά τη διάρκειά της μπορούν να «παραχθούν» νέες γνωστικές δομές και να εξασφαλιστεί η *γνωστική εξισορρόπηση*, στο πλαίσιο *συμμετρικών σχέσεων* πάντως, οι οποίες είναι απελευθερωμένες από διαφορές αυθεντίας και κύρους. Υποστηρίζουν πως ο Piaget παρατήρησε την **«κοινωνικογνωστική σύγκρουση»**, η οποία αναπτύσσεται στη βάση των υπαρκτών διαφορών στις «επικεντρώσεις» δύο παιδιών και συνδυάζει το κοινωνικό με το γνωστικό στοιχείο.

3.3. ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ

Οι Light & Littleton (1994) παρουσιάζουν την **«κοινωνικογνωστική σύγκρουση»** ως εξής: «στο πλαίσιο κυρίως συμμετρικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, οι διαφορές στις τοποθετήσεις τους μπορούσαν να οδηγήσουν τόσο σε μια απόκλιση των απόψεών τους (διαφορετικές «επικεντρώσεις», οι οποίες έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους) όσο και στην κοινωνική πίεση προς μια «τελική επίλυση» αυτής της διαφοροποίησης. Από τη διαφοροποίηση, λοιπόν, των προσωπικών αντιλήψεων αναπτύσσεται μια κοινωνική απαίτηση για κοινά αποδεκτή λύση «εξισορρόπησης». Με αυτό τον τρόπο ξεπερνούν τα παιδιά τον εγωκεντρισμό τους και προοδεύουν στην κατεύθυνση του επόμενου σταδίου εξέλιξης.

Η διαδικασία της κοινωνικής-γνωστικής αντιπαράθεσης οδηγεί τα μέλη της ομάδας (κατά την άποψη των υποστηρικτών αυτού του ρεύματος) σε ένα γνωστικά υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με το αρχικό, όπου αυτά βρίσκονταν πριν από την αντιπαράθεση. Ερευνητές, μάλιστα, όπως οι Perret-Clermont (1991) επικαλούνται ερευνητικά πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία η αντιπαράθεση όχι μόνο ορθώνει μελανθασμένες, αλλά και μεταξύ δύο λανθασμένων απόψεων μπορεί να λειτουργήσει προωθητικά στην πνευματική εξέλι-

ξη όλων εκείνων, που τις πρεσβεύουν! Όπως εξηγούν, η κοινωνικογνωστική σύγκρουση γίνεται «η αφετηρία της αναδόμησης των σκέψεων του υποκειμένου».

Η θέση αυτή σημαίνει ότι μια διαφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας τα παρακινεί προς μια βαθύτερη επεξεργασία των δικών τους και των ξένων απόψεων, προς αναζήτηση εναλλακτικών πηγών πληροφόρησης, στην κατεύθυνση καλύτερης επιχειρηματολογίας και κατάθεσης αποδείξεων. Γενικότερα, η διαφοροποίηση προξενεί ανασφάλεια, αμφισβήτηση, ωθεί προς επανεξέταση. Έτσι, τα μέλη των ομάδων πιθανόν να προχωρήσουν σε αναθεώρηση των αρχικών τους τοποθετήσεων, επομένως σε αλλαγή των νοητικών τους σχημάτων και δομών, πράγμα που σημαίνει μάθηση.

Οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν δύο προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση αυτής της διαδικασίας:

- κάθε μέλος πρέπει να βρίσκεται σε ένα νοητικό επίπεδο εξέλιξης, το οποίο να του επιτρέπει να αποκομίσει οφέλη από την αλληλεπίδραση που περιγράψαμε,
- οι διαφορές των μελών ως προς το γνωστικό τους δυναμικό δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλες.

Εμείς θα προσθέταμε πως απαιτείται επίσης μια *ετοιμότητα*, μια θετική στάση των μελών της ομάδας στο να αντιμετωπίσουν δημιουργικά τη διαφοροποίηση των απόψεων τους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Δημιουργική είναι η αντιμετώπιση όταν τηρούμε μια ανοχή απέναντι στις ιδέες των άλλων, όταν έχουμε τη διάθεση να τις επεξεργαστούμε και, εάν πειστούμε, να τις αποδεχτούμε ή να τις ενσωματώσουμε στις δικές μας ιδέες, αλλάζοντας, έτσι, τις αρχικές μας απόψεις πάνω στο ζήτημα.

3.4. ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΧΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ

Ταυτόχρονα, πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος «κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση» δεν εννοεί βίαιη αντιπαράθεση, σύγκρουση με την έννοια του «μαλώματος», αλλά συνάντηση διαφορετικών ανθρώπων και, αντίστοιχα, αντιπαράθεση των διαφορετικών απόψεων τους. Κατά κανέναν τρόπο δεν θα μπορούσαν παιδαγωγοί να θεωρήσουν ως προωθητική

την προσωπική διαμάχη μεταξύ εκείνων, οι οποίοι μάλιστα έχουν αποφασίσει να συνεργαστούν! Αντίθετα, στόχος της Αγωγής είναι το να μάθουν οι νέοι και οι νέες να επιλύουν τις διαφωνίες τους ήπια, δημοκρατικά και διαλεκτικά, προς όφελός τους, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, εάν το κρίνει σκόπιμο.

Συμπερασματικά, πρωταρχική σημασία έχει το να θέλει το μέλος της ομάδας να μάθει βάσει των προσωπικών του προσανατολισμών, σε συνδυασμό με το να μπορεί να το κάνει, βάσει του σταδίου της νοητικής ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκεται.

Συγγενής της έννοιας της κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης είναι εκείνη της **ακαδημαϊκής-δημιουργικής αντιπαράθεσης** των Johnson & Johnson (1994b, 1985). Και οι δύο έννοιες αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση όχι μόνο ως αναπόφευκτη, αλλά και ως απαραίτητη, καθώς τη θεωρούν ως μία από τις κύριες πηγές υψηλών επιδόσεων, επιχειρηματολογίας, δημιουργικότητας και αφομοίωσης της γνώσης, που παρατηρούνται κατά τη συνεργασία. Βασίζονται, επιπλέον, και σε σχετικές επισημάνσεις του J. Dewey, όπου αυτός αξιολογεί τις αντιπαράθεσεις ιδεών ως ιδιαίτερα προωθητικές στη δραστηριοποίηση εκείνων που συμμετέχουν: «η αντιπαράθεση προκαλεί ένα σοκ, που οδηγεί έξω από μια κατάσταση παθητικότητας, όπως εκείνη των προβάτων»!

Ο «μηχανισμός» της **αντιπαράθεσης** παρουσιάζεται ως παρόμοιος με εκείνον της **κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης**: όταν διατυπώνονται στο πλαίσιο της ομάδας διαφορετικές απόψεις από κάποια μέλη της, τότε αυτά παρακινούνται στο να επιλύσουν το πρόβλημα της διαφοράς. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολουθεί, μπορεί να δημιουργηθεί σε κάποιο μέλος μια αμφιβολία, ως προς την ορθότητα της άποψης που είχε εκφράσει, ή η επιθυμία να πείσει τους άλλους. Ένα πιθανό επόμενο βήμα είναι η προσπάθεια να κατανοήσει τη διαφορετική «οπτική γωνία» των άλλων, να προβληματιστεί εκ νέου για τη δική του και να τις συσχετίσει. Ή, προκειμένου να πείσει, η προσπάθεια να βρει πληρέστερα επιχειρήματα, που να αγγίζουν τη «λογική» της διαφωνίας των άλλων.

Σε αυτή τη διαδικασία ψάχνουν όλοι όσοι συμμετέχουν για πρόσθετες πηγές πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να τους διευκολύνουν στην κατεύθυνση της επανεξέτασης των απόψεων και της ανάπτυξης άλλων, ποιοτικότερων επιχειρημάτων. Έτσι τίθενται νέα ερωτήματα και καταστρώνονται νέες αποδείξεις, επιχειρούνται συγκρίσεις και διασυνδέσεις, παράγονται, προβάλλονται και ανταλλάσσονται, γίνονται αποδεκτά, απορρίπτονται ή τροποποιούνται νέα επιχειρήματα. Ακόμη, στηρίζονται, επιβεβαιώνονται κι ενισχύονται ήδη γνωστές θέσεις ή προτείνονται κι αιτιολογούνται εναλλακτικές τοποθετήσεις.

Καθώς το αντικείμενο της συζήτησης «φωτίζεται» από διαφορετικές πλευρές, είναι δυνατό να αναδεικνύονται και να διασαφηνίζονται άγνωστες «γωνίες» και όψεις του. Ταυτόχρονα, αναζητούνται απαντήσεις στα ερωτηματικά, συμπεράσματα και εναλλακτικές λύσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο γίνεται όλο και πιο εφικτή η προσέγγιση του «πυρήνα» του ζητήματος.

Όλες αυτές οι κοινωνικές-πνευματικές διεργασίες, οι οποίες ανήκουν στον τομέα ανάπτυξης της «κριτικής σκέψης», προωθούνται μέσω της αντιπαράθεσης και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της (Johnson & Johnson, 1992, 1994b). Το αποτέλεσμα τους είναι η σύνθεση και η επεξεργασία νέων απόψεων και μοντέλων σκέψης και δράσης, η οποία δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την αντιπαράθεση των ιδεών. Η *δημιουργικότητα* όσων συμμετέχουν μεγαλώνει. Η γνώση την οποία κατείχαν πριν από την αντιπαράθεση τροποποιείται, εμπλουτίζεται, γίνεται βαθύτερη ή πιο λεπτομερειακή κατά περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη μαθαίνουν όχι μηχανικά, αλλά με νόημα (έλλογα).

Σε σχέση με την κατάληξη της αντιπαράθεσης, οι Johnson & Johnson (1994b) εκφράζουν την επιθυμία για *συμβιβασμούς-ένταξη-σύνθεση* όλων των διαφορετικών απόψεων που έχουν κατατεθεί, σε μια νέα αντίληψη, την οποία αποδέχονται όλα τα μέλη. Εδώ πρόκειται, βέβαια, για προσπάθεια προς επίτευξη μιας αρμονίας, όπου το κάθε μέλος διατηρεί την αυτοεκτίμησή του. Μια τέτοια συνθετική απόφαση, όμως, δεν είναι πάντα δυνατή, όχι μόνο λόγω επικοινωνιακών αδυναμιών των μελών της ομάδας, αλλά και λό-

γω της φύσης του προβλήματος, που τίθεται κάθε φορά στην ομάδα για επίλυση. Υπάρχουν, για παράδειγμα, προβλήματα, που δεν επιδέχονται ισοδύναμες εναλλακτικές λύσεις. Σε αυτά η σύνθεση είναι αδύνατη, απαιτείται επιλογή. Η ικανότητα επιλογής της προσφορότερης ή της σωστής λύσης είναι και αυτός ένας σημαντικός στόχος μάθησης!

3.5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ - ΜΑΘΗΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ

Ένα άλλο θεωρητικό ρεύμα, ιδιαίτερα ισχυρό κατά τα τελευταία χρόνια, είναι εκείνο της Σχολής του Vygotsky (1978), γνωστής ως **«πολιτιστικής-ιστορικής»** ή, κατ' άλλους, **«κοινωνικής-πολιτιστικής»**. Στο πλαίσιό της, οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες του ανθρώπου, όπως η Γλώσσα, η θέληση, η προσοχή, η λογική (μη μηχανική) μνήμη κ.ά. αναπτύσσονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό-πολιτιστικό περιβάλλον, στο οποίο ο καθένας ζει και δρα. Στην κοινωνία, όπου ήδη υπάρχουν, *εσωτερικεύονται* από το κάθε μέλος της, μετασχηματισμένες σε εσωτερικές, δικές του ψυχολογικές διαδικασίες. Η *πρόσκτηση* των γνώσεων ακολουθεί την ίδια πορεία: ο άνθρωπος αφομοιώνει μέρη του πλούτου της Γνώσης, που έχει ήδη παραχθεί στην κοινωνία, γεγονός που τον κάνει και αυτόν ικανό να συμβάλει με τη σειρά του όχι μόνο στην εφαρμογή της ήδη υπάρχουσας, αλλά και στην παραπέρα παραγωγή Γνώσης.

Στη βάση αυτή, ο Vygotsky διατύπωσε μια «επαναστατική» θέση σχετικά με την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού: διέκρινε *δύο επίπεδα* ανάπτυξης, το τωρινό και το άμεσα μελλοντικό (το *«δυνάμει»*). Το πρώτο καθορίζεται από την ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα μόνο του. Το δεύτερο από την ικανότητά του να επιλύει δυσκολότερα προβλήματα με την καθοδήγηση ενός ενηλίκου ή με τη συνεργασία ενός ικανότερου συνομήλικου. Την «απόσταση» μεταξύ αυτών των δύο επιπέδων ονόμασε **«Ζώνη της Επικείμενης Εξέλιξης»** - **ΖΕΕ** (Vygotsky, 1978).

Εάν, λοιπόν, ένα παιδί προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα, και δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνο του, παρά μό-

νο όταν το καθοδηγήσει κάποιος άλλος, που είναι γνώστης, εργάζεται στο πλαίσιο της προσωπικής του «ZEE». Εργάζεται, δηλαδή, στα όρια των ατομικών του δυνατοτήτων, εκεί που αυτές εξαντλούνται, αλλά όχι σε μεγάλη απόσταση από αυτές. Όταν βοηθηθεί και βρει τη λύση του προβλήματος, τότε γίνεται αυτόνομος «λύτης» προβλημάτων του βαθμού δυσκολίας, που πριν αντιστοιχούσε στο «δυνάμει» επίπεδό του.

Παράλληλα, δεν μαθαίνει μόνο τη λύση αυτή καθαυτή, αλλά κάνει και ένα σοβαρό βήμα στην ανάπτυξη των πνευματικών του ικανοτήτων. Και τούτο, γιατί, κατά τον Vygotsky, ο συγκεκριμένος αυτός τρόπος μάθησης «αφυπνίζει» μια σειρά ποικίλων εσωτερικών, αναπτυξιακών διαδικασιών. Έτσι, λόγω της μάθησης των προβλημάτων, που αναφέρθηκαν, και της περαιτέρω ενεργοποίησης των αναπτυξιακών διαδικασιών, το παιδί «ανεβαίνει» στο «δυνάμει» επίπεδο ανάπτυξης, το οποίο μετατρέπεται σε «τωρινό». Ταυτόχρονα εμφανίζεται το επόμενο «δυνάμει» επίπεδο. Προκαλείται, δηλαδή, η δημιουργία της επόμενης ZEE.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση έχει το μεγαλύτερο και ταχύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου ΟΧΙ όταν συντελείται ακριβώς επάνω στο επίπεδο της τωρινής εξέλιξής του (όπως υποστήριζε ο Piaget), αλλά λίγο παραπάνω από αυτό, εντός της «Ζώνης της Επικείμενης Εξέλιξής» του. Βάσει αυτής της θεωρίας, λοιπόν, κυρίαρχος είναι ο «ρόλος» της μάθησης, καθώς αυτή «προξενεί» ανάπτυξη. Επίσης, η μάθηση λειτουργεί σε κοινωνικό πλαίσιο, αφού τον τελικό λόγο έχει η παρέμβαση του προσώπου, που γνωρίζει. Το συνολικό θεωρητικό οικοδόμημα του Vygotsky, περί της κοινωνικά προσδιορισμένης ψυχολογικής ανάπτυξης του ανθρώπου («από την κοινωνία στο άτομο») είναι συνεκτικό.

Η προσεκτική μελέτη των παραπάνω δεν επιτρέπει συγχύσεις μεταξύ του μοντέλου μάθησης κατά Vygotsky και της κλασικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός «παραδίδει» το μάθημα σαν «μασημένη τροφή». Στο μοντέλο, που παρατέθηκε, συνδυάζεται η αυτόνομη προσπάθεια, όπου αξιοποιούνται στο έπακρο οι ατομικές δυνατότητες ως τα όριά τους, με την καθοδήγηση από ένα

πρόσωπο, που γνωρίζει καλύτερα. Το περιεχόμενο, μάλιστα, αυτής της καθοδήγησης μπορεί να αποτελείται από μία μόνο νύξη, έναν προσανατολισμό, μια κατευθυντήρια ερώτηση, μια βοήθεια που δεν «τα λέει όλα», αλλά «ανοίγει ένα δρόμο». Και πάλι, δηλαδή, ωθείται το παιδί στη μεγαλύτερη δυνατή ενεργοποίηση.

Οι παραπάνω θεωρητικές επεξεργασίες βρίσκουν την εφαρμογή τους και στο πλαίσιο της ομαδικής δουλειάς, καθώς μέσα σε κάθε ομάδα υπάρχουν μέλη διαφορετικού επιπέδου ικανοτήτων. Υπάρχουν, λοιπόν, μέλη, που είναι σαφώς ικανότερα (λιγότερο ή περισσότερο) από τα άλλα σε όλα τα θέματα, με τα οποία ασχολείται η ομάδα, υπάρχουν όμως και εκείνα που είναι ικανότερα σε κάποια μόνο ζητήματα, ενώ σε άλλα ικανότεροι είναι οι συνεργάτες τους (McCarthy & McMahon, 1992). Και στις δύο περιπτώσεις, από τις οποίες, μάλιστα, η δεύτερη συναντάται συχνότερα, τα περισσότερα μέλη των ομάδων συνεργάζονται με άλλα που βρίσκονται «ένα βήμα πιο μπροστά», τουλάχιστον στον τομέα της τρέχουσας δουλειάς. Δημιουργούνται, λοιπόν, δυνατότητες καθοδήγησης των μεν από τους δε στο πλαίσιο της Ζώνης της Επικείμενης Εξέλιξής τους (**«αλληλοδιδασκαλία»**). Βέβαια, όπως τονίστηκε, η καθοδήγηση αυτή πρέπει να γίνεται με έναν τρόπο που «δεν τα λέει όλα», αλλά να λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο όπως θα λειτουργούσε ένας δάσκαλος, που θα ήθελε να υποστηρίξει τους μαθητές του στην κατεύθυνση ανάπτυξης της δικής τους πρωτοβουλίας.

3.6. ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Μια τρίτη θεωρητική προσέγγιση της μάθησης μέσω της συνεργασίας είναι εκείνη του **γνωστικού εμπλουτισμού**, που παρουσιάστηκε από τον Slavin (1995). Η βασική της ιδέα, η οποία ήταν ήδη γνωστή στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας, είναι πως ο άνθρωπος μαθαίνει αποτελεσματικά αν *αναδιοργανώσει* και *εμπλουτίσει* τα αντικείμενα που θέλει να μάθει. Ο Slavin διαπιστώνει την εφαρμογή της κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μέσα στην ομάδα: όταν τα μέλη της συζητούν διασαφηνίζοντας αντιφατικά ή ασαφή

ζητήματα, αναλύουν, βρίσκουν παραδείγματα, ανακαλύπτουν αναλογίες με παρόμοια θέματα, συστηματοποιούν, εμβραθύνουν, επομένως εμπλουτίζουν τα στοιχεία του θέματος που συζητούν. Ταυτόχρονα αλλάζουν τη διάταξή τους, προβάλλοντας καταρχήν εκείνα που τους είναι ήδη γνωστά ή ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ή ό,τι άλλο, έτσι ώστε να εξηγήσουν ή να ρωτήσουν ή να κάνουν μια ανασκόπηση. Η αναδιοργάνωση του υλικού με προσωπικά κριτήρια και η αναδιατύπωσή του «με τα δικά τους λόγια» επιδρά προωθητικά στη μάθηση εκείνων που τη διενεργούν. Το ενσωματώνουν στις δικές τους γνωστικές δομές κατά τον πιο προσωπικό, άρα πιο πρόσφορο γι' αυτούς τρόπο.

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε τη σημασία που έχει αυτή η θεωρητική αντίληψη για τη μάθηση, όχι μόνο για εκείνους που δέχονται βοήθεια από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, *αλλά και για εκείνον/η, που την παρέχει!* Εκείνον/η, δηλαδή, που κάνει τις παραπάνω αναδιατάξεις και εμπλουτισμούς, όχι μόνο για να επεξεργαστεί καλύτερα ο ίδιος το θέμα, αλλά για να το παρουσιάσει στους άλλους, να τους το εξηγήσει, να τους βοηθήσει. Άλλωστε, το ότι μαθαίνει κανείς καλύτερα όταν παρουσιάζει κάτι σε άλλους, είναι μια ήδη γνωστή θέση από παλιά.

Η θεωρία του γνωστικού εμπλουτισμού υποστηρίζει την ανομοιογενή σύνθεση των ομάδων ως προς τις ικανότητες των μελών τους, τη συνύπαρξη, δηλαδή, αδυνάτων με ικανότερα μέλη. Εάν οι τελευταίοι αναλάβουν την ευθύνη να «διδάξουν» κάτι από τα αντικείμενα της ομάδας στους «αδύνατους» συνεργάτες τους, τότε, βάσει των παραπάνω, μπορεί να μάθουν και αυτοί καλύτερα απ' όσο θα μάθαιναν, εάν δεν αναλάμβαναν το ρόλο του βοηθού. Αυτό, βέβαια, συμβαίνει, όπως τονίζουν ερευνητές (Dansereau, 1988· Webb, 1985), όταν το αντικείμενο που εξηγούν δεν είναι κάποια απλή, μηχανική λειτουργία, αλλά πολύπλοκο, εάν επιδέχεται εναλλακτικές μεθόδους επίλυσης, εάν παρουσιάζει, τέλος πάντων, έναν υψηλό βαθμό δυσκολίας.

3.7. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ

Ο *Slavin* (1995), θεωρητικός και ερευνητής στον τομέα της μάθησης μέσω της συνεργασίας, τόνισε ιδιαίτερα την ύπαρξη και τη σημασία των **κινήτρων** που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία της συνεργασίας. Διέκρινε δύο είδη κινήτρων:

- εκείνα που απορρέουν από την επιδίωξη να πετύχει συνολικά η ομάδα τους *στόχους* της, άρα και κάθε μέλος της τους δικούς του, προσωπικούς *στόχους*, στο πλαίσιο των συλλογικών, και
- όσα απορρέουν από την προσδοκία και την επίτευξη μιας ομαδικής *επιβράβευσης* για τη συλλογική επιτυχία, καθώς και μιας ατομικής *επιβράβευσης* σε αλληλεξάρτησή με την ομαδική.

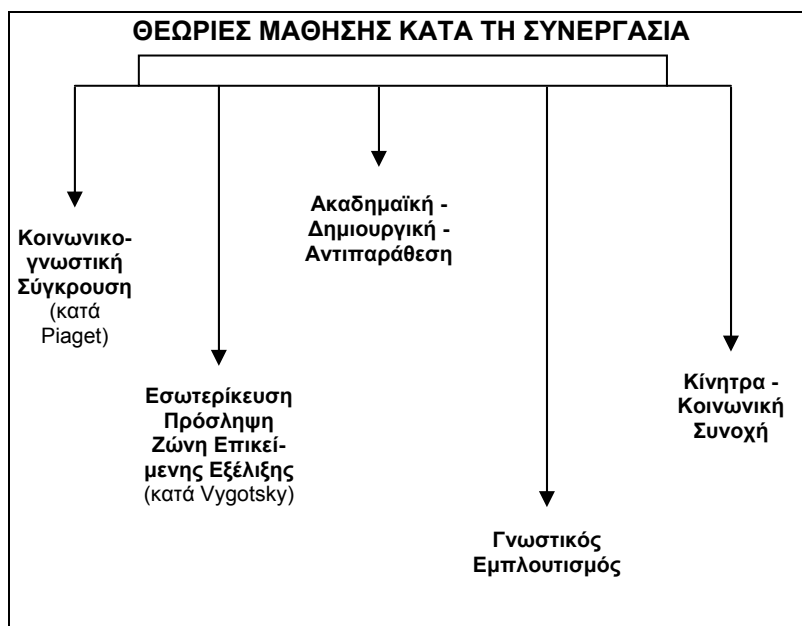
Η παραπάνω κατεύθυνση των κινήτρων είναι δυνατό να ισχύσει και στην περίπτωση των περιβαλλοντικών σχεδίων εργασίας, καθώς οι ομάδες ως σύνολα και τα μέλη τους ως άτομα επιδιώκουν την *επιβεβαίωση* των προσπαθειών τους για την ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει, και την *επιβράβυσή τους* με τη μορφή της κοινωνικής αναγνώρισης, από τη μεριά των κοινωνικών φορέων που σχετίζονται με αυτό.

Ο *Slavin* έχει, επίσης, στο παρελθόν (1993) αναφερθεί στην ανάπτυξη ενός αισθήματος **κοινωνικής συνοχής** ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και των κοινωνικών σχέσεων, που δημιουργούνται στη βάση αυτού του αισθήματος. Έτσι, στην πορεία της συλλογικής δραστηριότητας «δένει» η ομάδα, καθώς τα μέλη της γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και αναπτύσσουν συντροφικούς δεσμούς. Με το χρόνο νιώθουν να γίνεται όλο και δυνατότερη η αίσθηση του «*εμείς*», να δημιουργείται, δηλαδή, η συνείδηση της ιδιότητας (*ταυτότητα*) του μέλους της συγκεκριμένης ομάδας. Αυτή η πραγματικότητα βοηθάει τα μέλη στο να αλληλοϋποστηρίζονται και να συντονίζουν τις προσπάθειές τους, άρα στο να μαθαίνουν.

Σε μια ομάδα μπορεί να υπάρχουν μέλη με γνωστικές ελλείψεις, με «αντικοινωνική» συμπεριφορά, που υποφέρουν από προκαταλήψεις των άλλων σε βάρος τους, που υφίστανται, πολλές φορές, τις συνέπειες ενός «φαύλου κύ-

κλου» των παραπάνω στοιχείων. Αυτά τα μέλη αποτελούν ένα ολοένα σταθεροποιούμενο «κοινωνικό περιθώριο». Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής συνοχής είναι εύκολο να προβλέψουμε τη μαθησιακή τους πορεία στην ομάδα! Χαμηλή ή ανύπαρκτη συνοχή σημαίνει αντίστοιχη έλλειψη συνεργασίας και, το πιθανότερο, αποχή από τις συλλογικές δραστηριότητες, ακόμη και στο επίπεδο της παρατήρησης. Πολλές φορές, μάλιστα, για λόγους αντεκδίκησης, ανοιχτή «αντιδραστική» συμπεριφορά, με τη μορφή της συνειδητής ενόχλησης των όσων δουλεύουν. Άρα, «εξαγωγή» της μαθησιακής υστέρησης και στους υπολοίπους.

ΣΧΗΜΑ 4



3.8. ΣΥΝΟΨΙΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΩΝ

Σε αυτό το σημείο γίνεται φανερό η ανάγκη συνόψισης όλων των θεωρητικών κατευθύνσεων, που παρουσιάστηκαν:

– τα δύο ρεύματα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, που θεμελιώνονται στις «σχολές» των *Piaget* και *Vygotsky*, βασίζονται στη ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ των απόψεων και των ικανοτήτων μεταξύ των μελών της ομάδας. Εδώ, οι κοινωνικές σχέσεις του τύπου της «αντιπαράθεσης» και της «αλληλο-διδασκαλίας», αντίστοιχα, επιδρούν στη μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη.

– οι αντιλήψεις περί γνωστικού εμπλουτισμού των αντικειμένων αναδεικνύουν τη διαδικασία της συλλογικής επεξεργασίας των ζητημάτων, για τα οποία συζητούν και διαπραγματεύονται τα μέλη της ομάδας.

– εκτός από τον καθαρά γνωστικό τομέα της παραγωγής, ανταλλαγής και επεξεργασίας πληροφοριών κι επιχειρημάτων υπάρχουν και οι κατευθύνσεις που ανήκουν στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Αυτές απευθύνονται στην «ανθρώπινη φύση» της μάθησης, η οποία λειτουργεί και στη βάση συναισθημάτων, που γεννιούνται και αναπτύσσονται στην εξέλιξη της δράσης και των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην ομάδα. Έτσι, τονίζουν τη σημασία των κινήτρων (συλλογικών και ατομικών) καθώς και του αισθήματος συνοχής (των «δεσμών») στην ομάδα, ως καθοριστικών παραγόντων μάθησης των μελών της.

3.9. ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΛΟΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ;

Στη διαδικασία της μάθησης γενικότερα, και, ιδιαίτερα, στο πλαίσιο των ομάδων, ασκούν μεγάλη επίδραση οι **διαφοροποιήσεις στην προσωπικότητα** των μελών τους. Άλλοι είναι δεκτικοί απέναντι σε ξένες ιδέες και εύκολα αναθεωρούν τις δικές τους, ενώ, άλλοι, υπερασπίζονται πεισματικά και αμετακίνητα τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Οι πρώτοι μπορούν εύκολα να μάθουν από τους συνεργάτες τους, καθώς «βλέπουν» τη μάθηση ως διεύρυνση και εμπλουτισμό του εαυτού τους. Οι δεύτεροι, όμως, εκλαμβάνουν την αλλαγή των απόψεών τους ως «απειλή» των «σταθερών» τους, γι' αυτό και «μπλοκάρουν» τη διαδικασία μάθησης.

Σχετικά με αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και προσανατολισμούς αναφέρονται αντιθετικές κατηγορίες ανθρώπων, όπως: «ανοιχτόμυαλοι»-άνθρωποι με «κλειστά μυα-

λά», «προσανατολισμένοι προς βέβαιες»-«προσανατολισμένοι προς αβέβαιες καταστάσεις».

Η διχοτομία **«ανοιχτόμυαλοι άνθρωποι»-«άνθρωποι με κλειστά μυαλά»** εξετάζεται από τους Johnson & Johnson (1975) σε σχέση με τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων σε ομαδικό πλαίσιο. Ο «ανοιχτόμυαλος» μπορεί να αποδεχτεί εναλλακτικές λύσεις, που προβάλλουν οι άλλοι, πράγμα πολύ πιθανό μέσα σε μια ομάδα. Αντίθετα, εκείνος με τα «κλειστά μυαλά» δυσκολεύεται να απομακρυνθεί από τα μοντέλα των δικών του απόψεων, από τις οποίες πολλές μπορεί να είναι προϊόντα προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Δεν αποκλείεται πίσω από αυτά τα χαρακτηριστικά να «κρύβονται» εγωισμοί, άγνοια, χρόνιες συνήθειες ρουτίνας και έλλειψη προκλήσεων για αλλαγές.

Ο Huber (1995) προτείνει το διαχωρισμό των ανθρώπων σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με τον **προσανατολισμό τους προς καταστάσεις βεβαιότητας ή αβεβαιότητας**. Εκείνοι που αρέσκονται να λειτουργούν σε συνθήκες «χάους» και «αταξίας», όπου πολλά πράγματα δεν μπορούν να προβλεφθούν με σιγουριά, εκείνοι που προτιμούν να «βουτάνε στα βαθιά», χωρίς να είναι εκ των προτέρων σίγουροι για το αποτέλεσμα, εκείνοι που θέλουν να ρισκάρουν και να «το παλέψουν» στην πορεία, εκείνοι που αποδίδουν καλύτερα σε συνθήκες «χαμηλής δόμησης», χαρακτηρίζονται ως «προσανατολισμένοι προς την αβεβαιότητα».

Αυτοί μπορούν να βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη δουλειά στην ομάδα, καθώς οι εξελίξεις δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από τους ίδιους, αλλά είναι προϊόντα διαπραγμάτευσης με άλλους ανθρώπους, γι' αυτό και σχετικά απρόβλεπτες. Η συνάντησή τους με διαφορετικές απόψεις τους προξενεί ενδιαφέρον, δεν έχουν πρόβλημα να τις αποδεχτούν. Η έκβαση της ομαδικής δουλειάς τους παρουσιάζεται ως πρόκληση. Ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να «ξεδιπλώσουν» τις ικανότητές τους.

Αντίθετα, όσοι προτιμούν την «πεπατημένη», τη σιγουριά, όσοι αρέσκονται σε καταστάσεις υψηλής δόμησης και αποδίδουν σε αυτές, όσοι λειτουργούν καλύτερα μέσα σε προκαθορισμένο πλαίσιο οδηγιών και κανόνων, όσοι δηλα-

δή είναι προσανατολισμένοι προς καταστάσεις βεβαιότητας, αυτοί δεν μπορούν να αποδώσουν σε συνθήκες ομαδικής δουλειάς. Αισθάνονται την ύπαρξη αντίθετων απόψεων ως απειλή, γιατί αυτές τους απομακρύνουν από την ασφάλεια των δικών τους ενεργειών και αντιλήψεων. Γι' αυτό αποφεύγουν τις κοινωνικές συνθήκες της ομαδικής δραστηριότητας. Προτιμούν και είναι αποδοτικοί όταν εργάζονται μόνοι τους, καθοδηγούμενα, έχοντας δεδομένη τη σιγουριά των προδιαγραφών και του εαυτού τους.

Εκτός από τις ψυχολογικές διαφοροποιήσεις που αναλύσαμε, υπάρχουν και άλλες, που αντιστοιχούν στη διαφορετική κοινωνική «ταυτότητα» των μελών των ομάδων. Το **κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο** (χρήματα, μόρφωση, κοινωνική θέση) ή η **εθνική καταγωγή** (μετανάστες, μειονότητες) αποτελούν πολλές φορές παράγοντες δημιουργίας προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Το πρόβλημα αυτό οξύνεται ιδιαίτερα σε εποχές και χώρους «άνθησης» ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών κοινωνικού αποκλεισμού. Ευνόητες είναι οι συνέπειές του στην κοινωνική «ζωή» μιας ομάδας: άρνηση προσέγγισης και κατανόησης, άγνοια αντιπαράθεση, απόρριψη. Για ποια μάθηση θα μπορούσαμε να μιλήσουμε σε αυτές τις συνθήκες;

Πρέπει, όμως, εδώ να τονιστεί ότι εάν τα μέλη μιας τέτοιας «δύσκολης» ομάδας καταφέρουν να ξεκινήσουν μια έστω υποτυπώδη συνεργασία, υπάρχουν πολλές πιθανότητες για σταδιακή άμβλυνση των προκαταλήψεων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη δυναμική της ομαδικής-συνεργατικής διαδικασίας, η οποία «φέρνει κοντά» εκείνους/ες που συμμετέχουν.

Το τελικό ερώτημα που τίθεται, είναι αν όλοι αυτοί με την αρνητική «προδιάθεση» απέναντι στη συνεργασία είναι «καταδικασμένοι» να μην μπορούν –και να μην επιθυμούν– ποτέ να πάρουν μέρος σε μια συλλογική δραστηριότητα. Μήπως, όμως, και αυτοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποδοτικά σε μια ομάδα και να αντλήσουν οφέλη από αυτή αν προσέγγιζαν τη συνεργασία μέσα από έναν ιδιαίτερο, «δικό τους δρόμο»; Μήπως πρέπει στην περίπτωση τους να οργανωθεί διαφορετικά η διαδικασία, με κλιμάκωση και υποστήριξη τέτοια, ώστε να παίρνει υπόψη της τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά τους; Μπορεί, για παράδειγμα, να τους «εκθέτει» βαθμιαία και με «ασφάλεια» στις προκλήσεις της συνεργασίας; Ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν αυτή την αισιόδοξη προοπτική. Άλλωστε, εκτός από ακραίες, ίσως και παθολογικές περιπτώσεις, κάθε άνθρωπος είναι σε θέση να λειτουργήσει λιγότερο ή περισσότερο μαζί με άλλους ανθρώπους!

4. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΟΨΙΣΗ

Τα σχέδια εργασίας αποσκοπούν στη μελέτη και προβολή λύσεων επίκαιρων κοινωνικών προβλημάτων, με παράλληλο στόχο τη μάθηση όλων όσοι/ες συμμετέχουν, βάσει της εμπειρίας τους από τη δράση σε αυτά. Υλοποιούνται με συλλογική-συνεργατική δραστηριότητα στο πλαίσιο ομάδων.

Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία. Για να είναι αποδοτική, πρέπει να βασίζεται σε σχέσεις ισοτιμίας, αποδοχής και αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Το «άτομο» δεν πρέπει να «χάνεται» στην ομάδα. Ζητούμενο είναι να λειτουργήσει το κάθε μέλος υπεύθυνα και πρωτόβουλα, χωρίς να «κρύβεται» πίσω από τους άλλους ή να τους υποκαθιστά.

Στην πορεία της συνεργασίας όλοι μαθαίνουν. Μαθαίνουν σχετικά με το αντικείμενο της δραστηριότητάς τους αλλά και σχετικά με την ίδια τη συνεργασία ως «στρατηγική». Οι γνώσεις οργάνωσης της συνεργασίας και της επικοινωνίας («κοινωνική μάθηση») αναδεικνύονται σε «πρόσόν-κλειδί» τόσο στη «διά βίου» εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική σταδιοδρομία.

Η μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας βασίζεται στη διαφορετικότητα των μελών της, άρα και των απόψεων που εκφράζονται. Έτσι, η πολυμορφία (ανομοιογένεια) στη σύνθεση των ομάδων μπορεί να αποτελεί «πηγή μαθησιακού πλούτου» για τα μέλη τους. Τίποτε, όμως, δεν λειτουργεί αυτόματα. Απαιτείται σωστή διαχείριση αυτών των δυνατοτήτων, με οργάνωση απαιτητικών (γνωστικά) συζητήσεων σε θετικό κοινωνικο-συναισθηματικό «κλίμα».

Υπάρχουν διαφορές στη θέληση και την ικανότητα των ανθρώπων να συνεργαστούν στην ομάδα, που οφείλονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Άλλοι αντιδρούν θετικά στις προκλήσεις της διαπραγμάτευσης και της πιθανής αλλαγής των «σταθερών» τους, άλλοι, όμως, τις αισθάνονται ως «απειλή». Χρειάζεται, επομένως, διαφορετική οργάνωση-κλιμάκωση των διαδικασιών, ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας εκείνων που συμμετέχουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argyle, M.** (1991). *Cooperation. The Basis of Sociability*. London & NY: Rutledge.
- Bönsch, M.** (1991). *Variable Lernwege: Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. UTB -Schöningh.
- Borich, G.** (1992). *Effective Teaching Methods*. 2nd edition. Merrill.
- Brody, C.M.** (1993). *Die Rolle der Lehrer/innen bei kooperativem Lernen*, στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bruer, J.T.** (1994). *Schools for Thought. A Science of Learning in the Classroom*. The MIT Press.
- Brunner, E.J. & Huber, G.L.** (1989). *Interaktion und Erziehung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Cohen, E.G.** (1994). *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, στο: *Review of Educational Research*, Vol. 64(1), σελ. 1-35.
- (1993). *Bedingungen für produktive Lerngruppen*, στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
 - **et al.** (1990). *Treating Status Problems in the Cooperative Classroom*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Cooperative Learning. Theory and Research*. NY: Praeger.
- Cole, M.** (1991). *Conclusion*, στο: Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S. (επιμ.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dale, H.** (1994). *Collaborative Writing Interactions in One Ninth-Grade Classroom*, στο: *The Journal of Educational Research*, Vol. 87(6), σελ. 334-344.
- Davidson, N. & Worsham, T.** (1992). *Introduction. HOTSICLE - Higher Order Thinking Skills in Cooperative Learning Environments*, στο: Davidson, N. & Worsham, T. (επιμ.) *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Teachers College Press.
- Delhees, K.H.** (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W.H.** (1935). *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

- (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietrich, G.** (1984). *Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Doise, W., Mugny, G. & Perez, J.A.** (1995). *Soziale Konstruktion des Wissens - soziale Markierung und soziokognitiver Konflikt*, στο: Flick, U. Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Rowohlt's Enzyklopädie.
- Doise, W. & Mugny, G.** (1984). *The Social Development of the Intellect*. Oxford: Pergamon.
- Drebes, K.** (1993). *Gruppenlernen in der Lehrerbildung - eine Alternative?*, στο: Huber, G.L. (επιμ.). Neue Perspektiven der Kooperation. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Edelmann, W.** (1986). *Lernpsychologie. Eine Einführung*. 2. Auflage. Urban & Schwarzenberg - Psychologie Verlags Union.
- Esser, U.** (1992). *Gruppenarbeit. Theorie und Praxis betrieblicher Problemlösegruppen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flanders, N.A.** (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Forgas, J.P.** (1994). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Forman, E.A. & McPhail, J.** (1993). *Vygotskian Perspectives on Children's Collaborative Problem-Solving Activities*, στο: Forman, E.A., Minick, N. & Stone, C.A. Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development. Oxford University Press.
- Frey, K.** (1991). *Die Projektmethode*. 4 Auflage. Beltz - Gruene Reihe.
- Gudjons, H.** (1994). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haft et al.** (1989). *Gesamtschule. Geschichte - Konzeption - Praxis*. Kiel: IPN.
- Hargie, O.D.W.** (1997). *The Handbook of Communication Skills*. 2nd edition. Routledge.
- Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N.** (1992) (επιμ.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge University Press.

- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J.** (1992). *Planning Text Together. The Role of Critical Reflection in Student Collaboration*, στο: *Written Communication*, Vol. 9(1), σελ. 48-84.
- Hinde, Robert A. & Groebel, J.** (1991). *Cooperation and Prosocial Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K.** (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Verlag.
- Huber, G.L.** (1997). *Neue Formen der Gruppenarbeit*, στο: Kunert, K. (επιμ.). *Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- (1995). *Lernprozesse in Kleigruppen: Wie kooperieren die Lerner?*, στο: *Unterrichtswissenschaft*, 4, σελ. 316-331.
- Huber, G.L., Scholz, G. et al.** (1995). *Entscheidungsprozesse von Schülern in Lernsituationen*. Abschlußbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- (1993) (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Huber, G.L. & Eppler, R.** (1990). *Team Learning in German Classrooms: Processes and Outcomes*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Cooperative Learning. Theory and Research*. NY: Praeger.
- Huber/Rotering-Steinberg/Wahl** (1984). *Kooperatives Lernen. Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum "Lernen in Gruppen" bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Husen, T. & Postlethwait, T.N.** (επιμ.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition. Elsevier Science Ltd.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.** (1994a). *Learning Together*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- (1994b). *Structuring Academic Controversy*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- (1992a). *Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation*, στο: Hertz - Lazarowitz, R. & Miller, N. *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. New York: Cambridge University Press.
- (1992). *Encouraging Thinking Through Constructive Controversy*, στο: Davidson, N. & Worsham, T. (επιμ.). *Enhancing Thinking Through Cooperative learning*. Teachers College Press.

- (1990). *Cooperative Learning and Achievement*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Cooperative Learning. Theory and Research*. NY: Praeger.
- (1985). *The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups*, στο: Slavin et al. (επιμ.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P.** (1975). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jos van der Linden, Erkens, G. & Nieuwenhuysen, T.** (1995). *Gemeinsames Problemlösen in Gruppen*, στο: *Unterrichtswissenschaft*, 4, σελ. 301-315.
- Joyce, B. & Weil, M.** (1992). *Models of Teaching*. 4. edition. Allyn & Bacon.
- Kemmis, S.** (1994). *Action Research*, στο: Husen, T., Postlethwaite, T.N. (επιμ.). *The International Encyclopedia of education*. 2nd edition. Pergamon Press, Vol.1.
- Kirsten, R.E. & Müller-Schwarz, J.** (1993). *Gruppentraining. Ein Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests*. Rowohlt.
- Klafki, W.** (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Kouros, C., S. d'Apollonia, Poulsen, C., Howe, N. & Abrami, P.** (1993). *Beobachtung kooperativer Gruppenarbeit im Biologieunterricht: Die Verwendung eines strukturierten Schemas*, στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kron, F.W.** (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leontjew, A.** (1987). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. 3. Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Fischer TB, Athenäum.
- Light, P., Littleton, K.** (1994). *Cognitive Approaches to Group Work*, στο: Kutnick, P. & Rogers, C. (επιμ.). *Groups in Schools*, Cassell.
- Lompscher, J. et al.** (1989). *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Ludwig, H.** (1981). *Gesamtschule in der Diskussion*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

- Mandl, H. & Friedrich, H.F.** (1995). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung.
- Mandl, H. & Huber, G.L.** (1983). *Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition*, στο: Mandl, H. & Huber, G.L. (επιμ.). *Emotion und Kognition*. Urban & Schwarzenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. 2η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.
- (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίες*. 5η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.
 - (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
 - (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιο-κεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McCarthy, S.J. & McMahon, S.** (1992). *From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing*, στο: Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (επιμ.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meloth, M.S. & Deering, P.D.** (1994). *Task Talk and Task Awareness Under Different Cooperative Learning Conditions*, στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 31(1), σελ. 138-165.
- Mercer, N.** (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Multilingual Matters Ltd.
- Meyer, E.** (1991). *Lernen in Gruppen - Lernen in Freiheit*, στο: Meyer, E. & Winkel, R. (επιμ.). *Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen, Forschungen, Praxishilfen*. Baltmansweiler/Hohengehren: Schneider.
- Meyer, H.** (1987). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- (1989). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F.** (1992). *Scripted Cooperation in Student Dyads: A Method for Analyzing and Enhancing Academic Learning and Performance*, στο: Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (επιμ.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Osterkamp, U.** (1999). *Zum Problem der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen*, στο: Forum Kritische Psychologie, 40, σελ. 3-49, Argument.
- Παπαδημητρίου, Β.** (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Bell, N.** (1991). *The Social Construction of Meaning and Cognitive Activity in Elementary School Children*, στο: Resnick, L.B. & Levine, J.M. & Teasley, S. (επιμ.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Petersen, P.** (1980). *Der kleine Jena-Plan*. 56.-60. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Piaget, J.** (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Pontecorvo, C.** (1987). *Discussing for Reasoning: The Role of Argument in Knowledge Construction*, στο: Eric de Corte, Lodewijks, H., Parmentier, R. & Span P. *Learning and Instruction*, Vol. 1. Leuven University Press and Pergamon Press.
- (1993). *Social Interaction in the Acquisition of Knowledge*, στο: Educational Psychology Review, Vol. 5, No. 3, σελ. 293-310.
- Poulsen, C., Abrami, P.C., Kouros, C. & Chambers, B.** (1993). Beobachtung kooperativen Lernens im Geometrieunterricht: Die Verwendung von "running records", στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Projektgruppe Praktisches Lernen** (Hrsg). (1998). *Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform*. Beltz Pädagogik.
- Qin, Z., Johnson, D.W. & Johnson, R.T.** (1995). *Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving*, στο: Review of Educational Research. Vol. 65, No. 2.
- Renkl, A.** (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Renkl, A. & Mandl, H.** (1995). *Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren*, στο: Unterrichtswissenschaft, 4.
- Resnick, L.B.** (1991). *Shared Cognition: Thinking as Social Practice*, στο: Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.

- (επιμ.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roeders, P.** (1995). *Learning together. Reflections on the Basics of Effective Small-Group-Learning*, στο: Olechowski, R. & Khan-Svik, G. *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Röhrs, H.** (1991). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schröder, H.** (1992). *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Shachar, H. & Sharan, S.** (1993). Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer: Eine Interdependenz, στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Sharan, S., Shachar, H. & Levine, T.** (1999). *The Innovative School. Organization and Instruction*. Bergin & Garvey.
- Sharan, S.** (1994). (επιμ.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- Sharan, S. & Shachar, H.** (1994). *Cooperative Learning and School Organization: A Theoretical and Practical Perspective*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- Sharan, S.** (1994). *Cooperative Learning and the Teacher*, στο: Sharan, S. (επιμ.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- Schön, D.** (1987). *Educating the reflective Practitioner*. Jossey – Bass Publishers.
- Simons, P.R.J.** (1997). *Definitions and Theories of Active Learning*, στο: Stern, D. & Huber, G.L. (επιμ.). *Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang und OECD.
- Slavin, R.E.** (1997). *Co-Operative Learning among Students*, στο: Stern, D. & Huber, G.L. (επιμ.). *Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang und OECD.
- (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. 2. edition. Allyn & Bacon.
 - (1993). *Kooperatives Lernen und Leistung: eine empirisch fundierte Theorie*, στο: Huber, G.L. (επιμ.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- (1992). *When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives*, στο: Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (επιμ.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., Schmuck, R.** (επιμ.). (1985) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. NY & London: Plenum Press.
- Sorrentino, R.M. & Short, J.-A.C.** (1985). *Uncertainty Orientation, Motivation and Cognition*, στο: Sorrentino, R.M. & Higgins, E.T. (επιμ.). *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. New York: Guilford. σελ. 379-403.
- Stevens, R.J. & Slavin, R.E.** (1995). *The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations*, στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 32(2), σελ. 321-351.
- Terhart, E.** (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thomas, A.** (1991). *Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse*. Hogrefe - Verlag für Psychologie.
- (1992). *Grundriß der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum - Gruppe - Gesellschaft*. Hogrefe - Verlag für Psychologie.
- Tudge, J.** (1990). *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*, στο: Moll, L.C. (1990). *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited By: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D.** (1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 8. Auflage. Verlag Hans Huber.
- Webb, N.M., Nemer, K.M., Chizhic, A.W. & Sugrue, B.** (1998). *Equity Issues in Collaborative Group Assessment: Group Composition and Performance*, στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 35(4), σελ. 607-651.

- Webb, N.M., Troper, J.D. & Fall, R.** (1995). *Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups*, στο: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87(3), σελ. 406-423.
- Webb, N.M. & Farivar, S.** (1994). *Promoting Helping Behavior in Cooperative Small Groups in Middle School Mathematics*, στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 31(2), σελ. 369-395.
- Webb, N.M.** (1992). *Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups*, στο: Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (επιμ.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). *Task-Related Verbal Interaction and Mathematics Learning in Small Groups*, στο: *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 22(5), σελ. 366-389.
 - (1990). *Peer Interaction and Learning in Small Groups*, στο: *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, Chapter 2, σελ. 21-39.
 - (1985). *Student Interaction and Learning in Small Groups. A Research Summary*, στο: Slavin et al. (επιμ.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
 - (1982). *Student Interaction and Learning in Small Groups*, στο: *Review of Educational Research*, Vol. 52(3), σελ. 421-445.
- Weidenmann, B., Krapp, A. et al.** (1994). *Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Wellhöfer, P.R.** (1993). *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Wilhelmer, B.** (1979). *Lernen als Handlung: Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Φλογαΐτη, Ε.** (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Χρυσοφίδης, Κ.** (1996). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

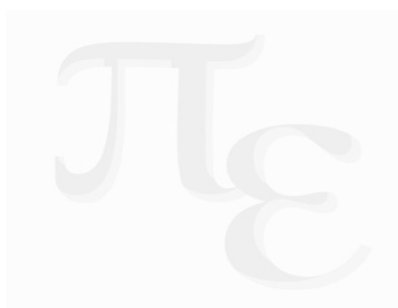
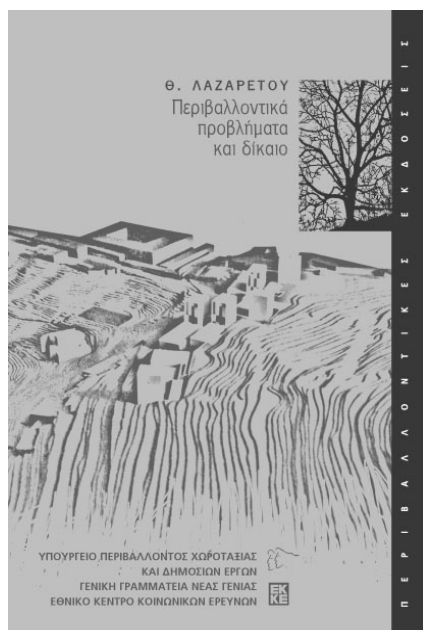
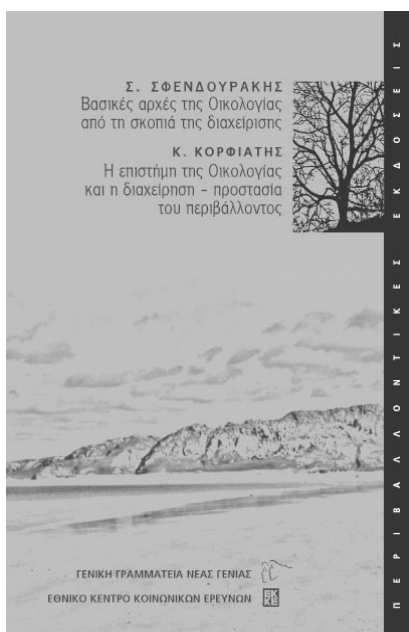
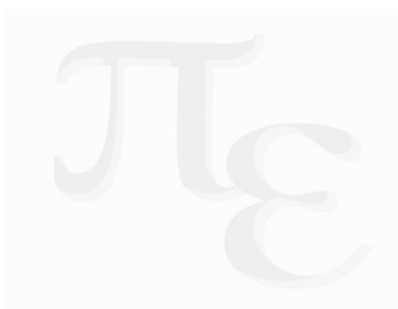
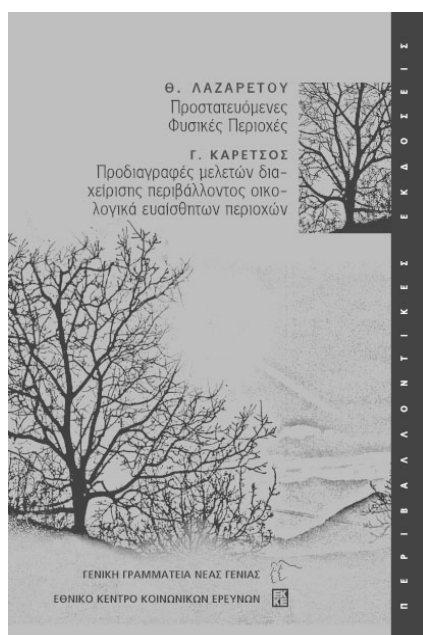
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	8
1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	12
1.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	12
1.1.1. Παράδειγμα Σχεδίου Εργασίας	13
1.2. ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	19
1.2.1. Στάδια ενός Σχεδίου Εργασίας.....	19
1.2.2. Στοιχεία ενός Σχεδίου Δράσης και η σημασία τους.....	25
Α. Συλλογικότητα	25
Β. Προγραμματισμός - Απολογισμός	26
Γ. Αφετηρία: Τα ενδιαφέροντα όσων συμμετέχουν	28
Δ. «Άνοιγμα στη ζωή»	30
Ε. Συναισθηματικό «δέσιμο» με το αντικείμενο	32
ΣΤ. Μάθηση μέσω της δράσης («Learning by doing»).....	32
Ζ. Το έργο των εκπαιδευτικών ή των συμβούλων	37
Η. Στοιχεία του Σχεδίου Δράσης.....	39
Θ. Συνόψιση	40
2. ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	41
2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	41
2.2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	43
2.3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	
ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	45
2.3.1. Επικοινωνία με όλα τα εκφραστικά μέσα.....	46
2.3.2. «Άνοιχτη» και ήπια συζήτηση	47
2.3.3. Επικοινωνία: Περιεχόμενο - Σχέσεις.....	48
2.3.4. Περιεχόμενο και Σχέσεις: Αλληλεπίδραση	50
2.3.5. Ισοτιμία και Αυθεντικότητα.....	50
2.3.6. Δυναμική και «κλίμα» των ομάδων.....	52
2.3.7. Περίπτωση διαφωνίας	53
2.3.8. Συστατικά στοιχεία –κατηγορίες– της επικοινωνίας.....	55
2.3.9. Άσκηση στην επικοινωνία	62
Α. Κανόνες συνεργασίας των μελών της ομάδας.....	64
Β. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο	65
Γ. Άσκηση λήψης απόφασης σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο	66
Γ.1. Ανάλυση της παραπάνω διαδικασίας λήψης απόφασης	
της ομάδας.....	66

2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗ - ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ	67
2.4.1. <i>Θετική Αλληλεξάρτηση</i>	68
Κατηγορίες της Θετικής Αλληλεξάρτησης	69
2.4.2. <i>Κάθε μέλος από μια υπευθυνότητα</i>	70
2.5. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ - ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ	71
2.6. ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑ - ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ	73
2.7. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	75
2.8. ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	76
2.8.1. <i>Πολυμορφία στην ομάδα: πλούτος ή πρόβλημα;</i>	77
3. ΕΠΙΜΕΤΡΟ: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	
 ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	80
3.1. «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ» ΚΑΙ «ΔΙΑΝΟΜΗ» ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	80
3.2. ΡΙΑΓΕΤ, ΒΥΓΟΤΣΚΥ ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΟΙ	82
3.3. ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ	83
3.4. ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΧΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ	84
3.5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ - ΜΑΘΗΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ	87
3.6. ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ	89
3.7. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ.....	91
3.8. ΣΥΝΟΨΙΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΩΝ	92
3.9. ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΛΟΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ;	93
4. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΟΨΙΣΗ	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98

Για την πραγματοποίηση της έκδοσης συνεργάστηκαν το Τμήμα Οικολογίας της Διεύθυνσης Αναπτυξιακών Πρωτοβουλιών-Απασχόλησης της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και η Ομάδα Περιβάλλοντος του Ινστιτούτου Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, στο πλαίσιο του προγράμματος εκδοτικής συνεργασίας των δύο Φορέων.

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ «ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΟΔΗΓΟΣ/ΒΟΗΘΗΜΑ ΓΙΑ ΝΕΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ ΟΜΑΔΩΝ» ΤΟΥ ΜΑΡΙΟΥ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΣΤΙΣ ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Π. ΓΚΟΝΗ ΤΟΝ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟ ΤΟΥ 2003 ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ. ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΑΝΕΛΑΒΕ Ο ΗΛΙΑΣ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ-ΔΙΟΡΘΩΣΗ Η ΑΡΕΤΗ ΜΠΟΥΚΑΛΑ. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΕΓΙΝΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΙΑΝΝΗ ΜΕΤΑΞΑ ΚΑΙ ΚΩΣΤΑ ΤΣΑΚΙΡΗ, Η ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΝΔΡΕΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗ ΠΑΓΚΑΛΟΥ.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



ISBN 960-8030-02-1
ISBN 960-7093-83-6
ISSN 1109-4044