

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και επικοινωνούν ως μέλη ομάδας εργασίας κατά την άσκησή τους στην εφαρμογή της μεθόδου project

Μαρίνα Κουγιουρούκη, Ζηνοβία Μασάλη

Εισαγωγή

Η μέθοδος project στη διδασκαλία και στη μάθηση είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που σκοπό έχει τη δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων και την ενθάρρυνσή τους στη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες (Al-Balushi & Al-Aamri, 2014· Blumenfeld et al., 1991· Mettas & Constantinou, 2007: 81· Wurdinger et al., 2007), παρέχοντάς τους συνάμα «ανεξάρτητες και ομαδικές δεξιότητες μάθησης» (Menzies, Hewitt, Kokotsaki, Collyer & Wiggins, 2016).

Οι συμμετέχοντες μετά από ένα «καθοδηγητικό ερώτημα», έναν προβληματισμό ή έναν κοινό στόχο (Prichard, Bizo & Stratford, 2006), εμπλέκονται σε μια εποικοδομητική έρευνα (Blumenfeld et al., 1991), στο πλαίσιο της οποίας τα μέλη στοχεύουν στην ολοκλήρωση του συλλογικού έργου και συνεργάζονται σε μικρές ομάδες αναλαμβάνοντας ο καθένας πολύ συγκεκριμένα καθήκοντα (Cheng, Lam & Chan, 2008: 206). Η συνεργασία αυτή θα οδηγήσει στη δημιουργία γνώσεων μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της ομάδας (Menzies, Hewitt, Kokotsaki, Collyer & Wiggins, 2016) και στην κατασκευή ενός τελικού προϊόντος (Thomas, 2000), το οποίο θα παρουσιαστεί και θα αξιολογηθεί κατά την ολοκλήρωση των εργασιών.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμόσει αποτελεσματικά τη μέθοδο project στο σχολείο καθώς και τον ρόλο τον οποίο θα κληθεί να επιτελέσει στην τάξη είναι απαραίτητη η εκπαίδευση (Wurdinger, Haar, Hugg & Bizon, 2007: 159) ή η επιμόρφωσή του στη μέθοδο αυτή. Για το σκοπό αυτό σε πολλές σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπως και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, προσφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών τους ένα μάθημα Διδακτικής Μεθοδολογίας που αφορά τη μέθοδο project¹. Στο πλαίσιο αυτού

¹ Η ένταξη του μαθήματος Διδακτική Μεθοδολογία II – μέθοδος project στο πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΔΠΘ πραγματοποιήθηκε από την καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη (ακαδημαϊκό έτος 2001-2002) και πλαισιώθηκε από θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου,

του μαθήματος οι φοιτητές αφενός ενημερώνονται θεωρητικά για τη μέθοδο project, για τα μοντέλα στα οποία μπορεί να διακρίνεται ένα project, για τις προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου, για τα στάδια και τις φάσεις υλοποίησής της, καθώς και για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο, κι αφετέρου υλοποιούν ένα έργο, εφαρμόζοντας όλα τα βήματά της. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς έχει διαπιστωθεί ότι αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας, τις οποίες θα επιχειρήσει η παρούσα εργασία να αναδείξει και να παρουσιάσει αναδιφώντας τη σχετική -πενιχρή- βιβλιογραφία.

Η συνεργασία και η επικοινωνία των μελών της ομάδας εργασίας κατά την εφαρμογή της μεθόδου project

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην πράξη τη μέθοδο project και βιώνουν διαδικασίες προβληματισμού, δηλαδή θέτουν ερωτήματα, αναλαμβάνουν ρόλους σε συμμετοχικές διαδικασίες κ.α. Με τον τρόπο αυτό κατανοούν καλύτερα το ρόλο τους ως διδάσκοντες και το έργο που μελλοντικά θα επιτελέσουν (Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019: 50). Η υλοποίηση ενός project απαιτεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των συμμετεχόντων, οι οποίοι καλούνται να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες σε όλα τα στάδια πραγμάτωσής του, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια.

Την έναρξη των εργασιών υλοποίησης του έργου τους σηματοδοτεί ο ορισμός ενός θέματος, το οποίο μπορεί είτε να συνδέεται με την επικαιρότητα είτε να απορρέει άμεσα ή έμμεσα από τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Η επιλογή του αποτελεί προϊόν διαλόγου και γόνιμης ανταλλαγής απόψεων. Ακολουθεί, μετά από συζήτηση και πάλι, η οριοθέτηση των στόχων του έργου και ο χωρισμός των μελών σε ομάδες. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των συμμετεχόντων ή με βάση τις φιλίες (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός - συντονιστής, ο οποίος δίνει ιδιαίτερη προσοχή ώστε όλες οι ομάδες που θα προκύψουν να έχουν περίπου τον ίδιο αριθμό μελών, γεγονός που θα απαιτεί να αξιοποιήσει πιθανότατα αποτελεσματικές μεθόδους πειθούς.

Στην επόμενη φάση υλοποίησης του project οι ομάδες, προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο που έχουν αναλάβει, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν

1996· Ταρατόρη, Χατζηδήμου & Χλεμές, 2001· Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2005· Ταρατόρη, 2005· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006²· Ταρατόρη, 2007· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

αυτόνομα τόσο σε τακτές όσο και σε έκτακτες συναντήσεις σε χώρους της δικής τους επιλογής ή στις εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου (Κουγιουρούκη, 2019). Η διάρκεια της συνεργασίας των ομάδων στο πλαίσιο των μεταξύ τους συναντήσεων μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το σκοπό της συνάντησης, αλλά και το χρόνο που έχουν προς διάθεση τα συνεργαζόμενα μέλη. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση που η συνάντηση πραγματοποιείται στο πλαίσιο των ορισμένων τακτικών συναντήσεων στο χώρο του πανεπιστημίου σε ολομέλεια, η διάρκεια της είναι καθορισμένη από τον συντονιστή, ενώ στις κατ' ιδίαν συναντήσεις των ομάδων, η διάρκεια καθορίζεται από τους συμμετέχοντες.

Έρευνες (Κουγιουρούκη, 2019² Kougourouki & Masali, 2020) έδειξαν ότι οι προγραμματισμένες συναντήσεις των φοιτητών κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης του project πραγματοποιούνται μία ή δύο φορές την εβδομάδα, σε προσωπικό τους χώρο ή σε χώρους του πανεπιστημίου και διαρκούν ως επί το πλείστον δύο ώρες. Βασικό χαρακτηριστικό των συναντήσεων αυτών είναι ότι ακολουθούν κάποιο προγραμματισμό κι έχουν οργανωτικό σκοπό, γεγονός που συμβάλλει, μετά την ολοκλήρωσή τους, στη θετική αποτίμηση των συζητήσεων που έχουν λάβει χώρα κατά τη διάρκειά τους (Κουγιουρούκη & Masali, 2020). Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των μεταξύ τους συζητήσεων, αυτές εστιάζουν στο ρόλο που θα αναλάβει ο καθένας μέσα στην ομάδα, στις μεταξύ τους σχέσεις, στους στόχους που θέτουν για το project τους² και στη διαδικασία εκπόνησης της εργασίας τους (Hertz-Lazarowitz, 1990: 14² Κουγιουρούκη, 2019) και μόνο ορισμένες φορές εκτρέπονται σε άσχετα με το project ζητήματα (Κουγιουρούκη & Masali, 2020). Ωστόσο, ακόμη κι αν κάποιες φορές οι συζητήσεις τους ξεφεύγουν από τους στόχους της ομάδας ή από τα χρονικά όρια, αυτό δεν επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση των συμμετεχόντων (Κουγιουρούκη, 2019).

Σε ένα επόμενο στάδιο του project, το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει, με βάση τους στόχους του project που έχουν τεθεί, να συλλέξει πληροφορίες για το υπό διαπραγμάτευση θέμα και, στο πλαίσιο των συναντήσεων, να τις μοιραστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Επίσης, στις συναντήσεις αυτές πραγματοποιείται από τα μέλη των ομάδων η συλλογή του υλικού, η προετοιμασία των τελικών προϊόντων της εργασίας τους και η τελική παρουσίασή της (Κουγιουρούκη, 2019), διεργασίες που αξιώνουν επαρκείς επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να τελεσφορήσει η ομαδική αυτή προσπάθεια.

Τόσο κατά τη διαδικασία κοινοποίησης του συλλεγμένου υλικού μέσα στην ομάδα, όσο και κατά την προετοιμασία του τελικού προϊόντος εργασίας τους οι

2 Οι Stefanou, et al. (2013) έχουν επισημάνει τον σταθερό προσανατολισμό των συμμετεχόντων στους στόχους τους project.

συμμετέχοντες εκδηλώνουν μία ιδιαίτερη συμπεριφορά που απορρέει συνήθως από τον χαρακτήρα τους. Υπάρχουν, λοιπόν, άτομα με ιδιαίτερα ισχυρό χαρακτήρα που προσπαθούν να παρουσιάσουν τις θέσεις τους και αξιώνουν αυτές να γίνουν αποδεκτές από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αντίστοιχα υπάρχουν και άτομα που σιωπούν, αποδέχονται με ευκολία μία τέτοια συμπεριφορά και δεν αντιδρούν, όπως και άτομα που θα αντιδράσουν έντονα απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές (Σταμάτης, 2011).

Γενικά σε όλα τα στάδια του project φαίνεται ότι οι συνεργαζόμενοι φοιτητές αποφεύγουν τις εριστικές συμπεριφορές που δημιουργούν ένταση (Kougiourouki & Masali, 2020), ωστόσο δεν είναι απίθανο τέτοιες να κάνουν την εμφάνισή τους περιστασιακά και να δημιουργήσουν ένταση μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό καλό είναι να σημειώσουμε ότι η ύπαρξη διαφορών κατά τη διεκπεραίωση ενός έργου, καθώς κι η ανταγωνιστική στάση κατά την επίλυσή τους, μπορεί να δημιουργήσει συγκρουσιακές καταστάσεις (DeChurch, Hamilton & Haas, 2007). Φυσικό επακόλουθο αυτών των συγκρούσεων είναι ο αποπροσανατολισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τον αρχικό τους στόχο και η μείωση αφενός της απόδοσης της ομάδας (Peterson & Behfar, 2003· DeDreu & Weingart, 2003) κι αφετέρου του βαθμού ικανοποίησης των μελών της (DeDreu & Weingart, 2003). Για να προαχθεί, λοιπόν, η αποδοτική εργασία κατά την υλοποίηση ενός project καλό είναι τα μέλη των ομάδων να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και να προσπαθούν να συνεισφέρουν μέσα σε ένα κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και από τον Green (1998), μέσα από την εφαρμογή του project αναδύονται απεριόριστες δυνατότητες οικοδόμησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ομαδικής εργασίας και αυτοεκτίμησης. Έτσι, στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής συνεργασίας, όταν τα μέλη της ομάδας συζητούν προκειμένου να λάβουν μια απόφαση, προβαίνουν στις ακόλουθες επικοινωνιακές ενέργειες: καταθέτουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και οι οποίες αφορούν στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, εκφράζονται με σαφήνεια και ακρίβεια, διατυπώνουν ερωτήσεις, ακούν τη γνώμη των συνομιλητών τους προσεκτικά, αντιλαμβάνονται τα όσα λέγονται, αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους σκέψεις και απόψεις αλλά και πάνω στις σκέψεις και στις απόψεις των άλλων, συγκεφαλαιώνουν τα όσα ειπώθηκαν και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, όταν χρειάζεται (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palinscsar, 1991: 377· Remedios, Clarke & Hawthorne, 2008: 12· Järvenoja & Järvelä, 2009).

Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, μέσα στην ομάδα εργασίας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επικοινωνούν με τη μορφή της συνομιλίας και ανταλλάσσουν απόψεις συνεισφέροντας στο υπό συζήτηση θέμα (Littlejohn & Foss, 2011). Συνεργασίες αυτού του είδους «ενθαρρύνουν τα κίνητρα και τη γνωστική δέσμευση» των

συμμετεχόντων (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006), δεν πρέπει όμως να θεωρούνται ως «δεδομένες»³, κι αυτό γιατί όλα τα μέλη των ομάδων δεν συμμετέχουν με το ίδιο «πάθος» (Green, 1998). Έτσι, π.χ. ορισμένα μέλη επιδεικνύουν μία «πλημμελή» συμμετοχή στις συναντήσεις, είτε προσερχόμενα με αργοπορία σε κάποιες από αυτές είτε απουσιάζοντας από αυτές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρονοτριβεί η ομάδα καθώς τα υπόλοιπα μέλη της προσπαθούν να ανακεφαλαιώσουν, να ξαναπαρουσιάσουν και να εξηγήσουν τι έχει ήδη συζητηθεί και αποφασιστεί (Dobber, Akkerman, Verloop & Vermunt, 2012: 614).

Άλλοτε, πάλι, ορισμένα από τα μέλη της ομάδας δεν συνεισφέρουν εξίσου στην εύρεση πληροφοριών για την υλοποίηση του έργου τους. Η ροή πληροφοριών όμως είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική υλοποίηση ενός έργου και κάθε μέλος αποτελεί σημαντική πηγή πληροφόρησης μέσα στην ομάδα καθώς όχι μόνο προσφέρει αλλά και λαμβάνει πληροφορίες από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και στοχάζεται πάνω σ' αυτές (Littlejohn & Foss, 2011: 264). Βέβαια, ορισμένες φορές συγκεντρώνεται ιδιαίτερα μεγάλος όγκος πληροφοριών⁴, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στη διαπροσωπική ή ενδοοργανωτική επικοινωνία της ομάδας (Ζαβλανός, 2002). Όμως, ακόμη και πληροφορίες, οι οποίες φαινομενικά δεν σχετίζονται με τη συζήτηση στην εργαζόμενη ομάδα, μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή των εργασιών της (Remedios, Clarke & Hawthorne, 2008: 13), αρκεί να αποτελούν εφελκυστικό γόνιμου προβληματισμού, διαλόγου και αλληλεπίδρασης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βέλτιστη αξιοποίηση της κάθε πληροφορίας στην υλοποίηση ενός project είναι η έγκαιρη κατάθεσή της και η διάχυσή της μεταξύ των μελών της ομάδας (Butt, Naaranoja & Savolainen, 2016: 1582). Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε προφορικά στις μεταξύ τους συναντήσεις και συνομιλίες είτε γραπτώς με την αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (emails) ή τη διανομή φωτοτυπιών (Kougiourouki, 2019). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν ερευνητικά αποτελέσματα (Green, 1998), κατά την υλοποίηση ενός project μόνο το 1/3 της ομάδας συμμετέχει ένθερμα καταθέτοντας ιδέες και πληροφορίες. Οι υπόλοιποι εισέρχονται σ' αυτή τη διαδικασία σταδιακά, αφότου έχουν κατατεθεί οι αρχικές ιδέες, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην πρόοδο των εργασιών.

Όπως προαναφέρθηκε, καλό είναι τα μέλη της ομάδας να επιδιώκουν την απρόσκοπτη συνεργασία για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του project

3 Ο Cohen (1994) αναφέρει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμογής μοντέλων συνεργατικής μάθησης παρατηρήθηκε οι ομάδες να μην επιδεικνύουν συμπεριφορές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «συνεργασία».

4 Όπως έχει καταδειχθεί σε έρευνα των Moti & Barzilai (2004: 50).

που έχουν αναλάβει. Συνεργασία, όμως, δε σημαίνει απαραίτητα και συμφωνία όλων των μελών της ομάδας πάνω σε κάθε υπό διαπραγμάτευση θέμα. Η συχνότητα συμφωνίας των μελών στις συναντήσεις ωστόσο συμβάλει στην ικανοποίηση τους από τη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς έτσι αισθάνονται ότι πετυχαίνουν τόσο τους προσωπικούς τους στόχους όσο και τους στόχους της ομάδας, και εκτιμούν τη συμβολή του καθενός στην επίτευξη του στόχου (Järvenoja & Järvelä, 2009). Έρευνα έδειξε ότι, ακόμη και όταν στις μεταξύ τους συζητήσεις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν ένα project δεν καταλήγουν σε συμφωνία στη λήψη μιας απόφασης, συνεχίζουν να συμμετέχουν όλοι ισότιμα, εξακολουθούν να ακούγονται όλες οι απόψεις και -τελικά- όλες οι ιδέες ενσωματώνονται στο τελικό παραδοτέο της ομάδας (Κουγιουρούκη, 2019).

Μια ακόμη πτυχή της επικοινωνιακής διάστασης στο πλαίσιο ενός project είναι η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, απαλλαγμένου από τον φόβο της κριτικής από τους άλλους ως απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα μέλη μιας ομάδας στις μεταξύ τους συζητήσεις (Green, 1998). Σε έρευνα των Κουγιουρούκη & Masali (2020) φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στις μεταξύ τους συζητήσεις διακρίνουν στα άλλα μέλη τύπους «επίμονης» συμπεριφοράς αλλά και «απροθυμίας», ενώ θεωρούν ότι οι ίδιοι συμμετέχουν με υπευθυνότητα, κοινωνικότητα και εκφραστικότητα, δρουν ενθαρρυντικά και προτρέπουν να μέλη της ομάδας να εκφραστούν και να αναλάβουν δράση δείχνοντας με τον τρόπο αυτό σεβασμό στη γνώμη τους.

Όπως καταδεικνύει έρευνα (Κουγιουρούκη, 2019) έλλειψη σεβασμού μπορεί να δείξει είτε ο ομιλών όταν π.χ. κάνει υποδείξεις, δίνει εντολές, αγνοεί τα συναισθήματα των άλλων, επαινεί υπέρμετρα ή ειρωνεύεται, είτε και κάποιο από τα μέλη της ομάδας όταν διακόπτει τον ομιλούντα ή τον κριτικάρει αρνητικά κλπ.⁵ Επιπρόσθετα, όταν ο ομιλών δεν φροντίζει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να ελκύσει την προσοχή των ατόμων που τον ακούν, χάνεται το ενδιαφέρον τους για τα λεγόμενά του και πιθανόν είναι να αναπτυχθεί μία παράλληλη συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας⁶.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα τα συνεργαζόμενα μέλη, κατά την επικοινωνία τους στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου

5 Πιθανή απροθυμία, έστω και ενός μέλους, να ακούσει τις απόψεις των άλλων και έλλειψη σεβασμού απέναντι στο άτομο που έχει τον λόγο μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο όχι μόνο στη λειτουργικότητα της ομάδας αλλά και στην ποιότητα του τελικού της αποτελέσματος (Webb, Ing, Kersting & Nemer, 2006).

6 Προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιου είδους ανταγωνιστικές συζητήσεις καλό είναι οι ομάδες να θεσπίζουν εξ αρχής κανόνες που θα τις αποθαρρύνουν (Remedios, Clarke & Hawthorne, 2008: 10).

project είναι η χρήση λεξιλογίου γνωστού σε όλα τα μέλη της ομάδας, προκειμένου όσα λέγονται να είναι κατανοητά από όλους. Για να επιτευχθεί αυτό, τα άτομα που χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο, όταν συνομιλούν με άτομα που υστερούν στον τομέα αυτό, επιλέγουν να απλουστεύσουν το λεξιλόγιό τους ή ακόμη και να επιβραδύνουν την ομιλία τους (Littlejohn & Foss, 2011: 184).

Επίσης, διαφαίνεται πως, για να είναι αποτελεσματική η συνομιλία μεταξύ των μελών της ομάδας, καλό είναι το κάθε μέλος που παίρνει το λόγο να φροντίζει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας και να το διατηρήσει αμείωτο. Για να επιτευχθεί αυτό, όπως έχει καταδειχθεί σε έρευνα της Κουγιουρούκη (2020), στη μεταξύ τους προφορική επικοινωνία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για μια σειρά από παράγοντες όπως: ο λόγος τους να διέπεται από λογική διάρθρωση - με ενημέρωση για τα κύρια σημεία της ομιλίας τους στην αρχή και με σύνοψη κατά την ολοκλήρωσή της-, ο επιτονισμός τους να είναι ο αρμόζων στη συζήτηση, να υποβάλλουν διευκολυντικά ερωτήματα, να διατηρούν οπτική επαφή με τους συνομιλητές τους και να αξιοποιούν την προσήκουσα μη λεκτική επικοινωνία⁷ και -τέλος- να εξασφαλίζεται επαρκής χρόνος για να αναπτύξουν όλα τα μέλη το σκεπτικό τους.

Ως καίριος παράγοντας για την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας εργασίας αναδεικνύονται επιπλέον τα στενά χρονικά περιθώρια και ο όγκος της εργασίας που πιθανόν ορισμένες φορές να αγχώσουν τα μέλη της ομάδας εργασίας, τα οποία ωστόσο, μπορούν να ξεπεράσουν το άγχος τους εμπλουτίζοντας την επικοινωνιακή κατάσταση με κάποιο αστείο ή ακόμη και με ένα σχόλιο. Τα σχόλια μεταξύ των συμμετεχόντων στην υλοποίηση ενός project επηρεάζουν τη μάθηση των μελών της ομάδας (Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019: 53), ενώ τα αστεία, που γίνονται με προσοχή και με φειδώ, μπορούν να συμβάλλουν στην αποσυμφόρηση κάποιας πιθανής έντασης (Littlejohn & Foss, 2011: 263).

Ένταση όμως μπορεί να υπάρξει και στην περίπτωση που οι εργασίες της ομάδας στο πλαίσιο της υλοποίησης του project οδηγηθούν σε αδιέξοδο. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν εμφανιστούν αρνητικές επικοινωνιακές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των μελών της ομάδας, οι οποίες, όπως επισημαίνεται από έρευνα της Κουγιουρούκη (2019), αποσυντονίζουν τα μέλη της ομάδας και τα αποπροσανατολίζουν από τους στόχους τους, χωρίς, ωστόσο, να επηρεάσουν αρνητικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή να επιφέρουν κάποιο ρήγμα στη συνοχή της ομάδας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την μεταξύ τους επικοινωνία, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, είναι η περιορισμένη πληροφόρηση, η έλλειψη διάθεσης και ενδιαφέροντος των μελών, οι

7 Για τη διέγερση της προσοχής του ακροατηρίου βλ. Π. Σταμάτης (2011: 124).

μεταξύ τους σχέσεις, η χρονική στιγμή της συνάντησης, καθώς και η απουσία σαφούς στοχοθεσίας και επιχειρηματολογίας (Kougiourouki, 2019).

Βασική συνιστώσα στην προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας εργασίας του project, στη λήψη μιας ριζοσπαστικής απόφασης ή και στην επίλυση κάποιου προβλήματος που πιθανόν να αντιμετωπίσουν αποτελεί η ποικιλόμορφη συμμετοχή όλων στη διαδικασία εκπόνησης της εργασίας. Οι συμμετέχοντες μπορούν π.χ. να θέτουν ερωτήματα που θα δραστηριοποιήσουν την ομάδα, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι δεν θα υπάρξουν και μέλη που θα συνεχίσουν να παραμένουν παθητικά και να αγνοούν την κρισιμότητα της κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει η ομάδα τους (Littlejohn & Foss, 2011: 263). Σε μια τέτοια περίπτωση, ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλία και να παροτρύνουν όλα τα μέλη της ομάδας να ενεργοποιηθούν περισσότερο.

Εκτός όμως από την γενικευμένη συμμετοχή και δράση, σημαντικό ρόλο για την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών ενός project παίζουν αδιαμφισβήτητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των ομάδων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων (Bell, 2010), ενώ η συνεργασία τους μέσω της «ενδοομαδικής» και της «ενδοατομικής» διαδικασίας της μάθησης οδηγεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο στην κατάκτηση της γνώσης (Järvenoja & Järvelä, 2009).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που ασκούνται στην εφαρμογή της μεθόδου project έχουν τη δυνατότητα μέσω αυτής να συνεργαστούν σε ένα συναινετικό κλίμα, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους αναπτύσσοντας τις ανάλογες δεξιότητες και έτσι συνακόλουθα να οδηγηθούν στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους, απολαμβάνοντας ικανοποίηση τόσο από το προϊόν της δουλειάς τους όσο και από το επίπεδο συνεργασίας και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας τους.

Βιβλιογραφία

- Al-Balushi, S.M., & A-Alamri, S.S. (2014). The effect of environmental science projects on students environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(3), 213-227.
- Bell, St. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. doi: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Blumenfeld, Ph.C., Kempler, T.M., & Krajcik, J.S. (2006). Motivation and

- Cognitive Engagement in Learning Environments. In *The Cambridge Handbook of The Learning sciences*, Chapter 8, 475-488.
- Blumenfeld, Ph.D., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- Butt, A., Naaranoja, M., & Savolainen, J. (2016). Project change stakeholder communication. *International Journal of Project Management*, 34, 1579-1595.
- Cheng, R.W., Lam, S., & Chan, J.C. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 205-221.
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. Doi: 10.3102/00346543064001001.
- DeChurch, L.A., Hamilton, K.L., & Haas, C. (2007). Effects of Conflict Management Strategies on Perceptions of Intragroup Conflict. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(1), 66-78. Doi: 10.1037/1089-2699.11.1.66.
- DeDreu, C.K.W. & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749. Doi: 10.1037/0021-9010.88.4.741.
- Dobber, M., Akkerman, S.F., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 609-617.
- Green, A.M. (1998). Project-based Learning: Moving Students through the GED with Meaningful Learning. ED 422 466.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1990). An Integrative Model of the Classroom: The enhancement of Cooperation in Learning. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ED 322 121.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 463-481.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2019). Η συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων φοιτητών – Έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 37-53.
- Kougiourouki, M. (2019). Factors that Hamper Communication among Student-

- Teachers Working as a Team in the Framework of the Application of the Project Method – Research. *Journal of Education and Human Development*, 8(4), 184-188.
- Kougiourouki, M. (2020). Techniques for oral communication during project implementation among student-teachers – Research. *International Journal of Education and Research*, 8(2), 63-74.
- Kougiourouki, M. & Masali, Z. (2020). Communicational behavior among Student-teachers in a Working Team. *American Journal of Educational Research*, 8(8), 531-535.
- Littlejohn, St. W. & Foss, K.A. (2011). *Theories of Human Communication*. 10th edition. Long Grove, Illinois: Waveland.
- Menzies, V., Hewitt, C., Kokotsaki, D., Collyer, C., & Wiggins, A. (2016). *Project Based Learning. Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Metts, A.C. & Constantinou, C. (2007). The Technology Fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 79-100.
- Moti, F. & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Peterson, R.S. & Behfar, K.J. (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in groups: A longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92(1-2), 102-112. Doi: 10.1016/S0749-5978(03)00090-6.
- Prichard, J.S., Bizo, L.A & Stratford, R.J. (2006). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140. Doi: 10.1348/000709904X24564.
- Remedios, L., Clarke, D., & Hawthorne, L. (2008). Framing Collaborative Behaviors: Listening and Speaking in Problem-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1), 1-20.
- Σταμάτης, Π. (2011). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Stefanou, C., Stol, J.D., Prince, M., Chen, J.C., & Lord, S.M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 0(0), 1-14. doi: 10.1177/1469787413481132.
- Ταρατόρη, Ε. (1996). Η μέθοδος Project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 49-55.

- Ταρατόρη, Ε., Χατζηδήμου, Δ., & Χλεμές, Δ. (2001). Τα επαγγέλματα, Εφαρμογή της μεθόδου project. *Κίνητρο*, 3, 161-172.
- Ταρατόρη, Ε. (2005). Η μέθοδος Project από τη σκοπιά του εξομοιούμενου εκπαιδευτικού (έρευνα). Στο Α. Τριλιανός, Ιγ. Καραμήνας (επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή του Ε.Κ.Π.Α Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης* (512-520). Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2006²). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2007). Λήμμα «Μέθοδος Project (μέθοδος σχεδίου)». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό Παιδαγωγικών Όρων* (435-436). Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε., Βαρδάκα, Α., Γκιουζέλης, Α., Δαρόγλου, Ε., Κασπαρίδου, Π., Μελισσόπουλος, Σ., Τεμπρίδου, Α., & Χαμπίδης, Θ. (2005). *Η μέθοδος Project στην πράξη – Το παράδειγμα των Πομάκων της Δυτικής Θράκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015³). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. *The Autodesk Foundation*. <http://www.autodesk.com/foundation>.
- Tsybulsky, D. & Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59.
- Webb, N.M., Ing, M., Kersting, N., & Nemer, K.M. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. In S.A. Karabenick & R.S.Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups, and contexts* (45-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R., & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle-school. *Improving Schools*, 10(2), 150-161.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). Η μέθοδος Project στο σχολείο. Στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (115-130). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Abstract

The aim of this article is to present the cooperation and communication that develops between prospective teachers who participate in a working team during the implementation of the project method within their curriculum. Issues related to cooperation, interpersonal relationships, communication and behavior, effective oral communication techniques and inhibitors of effective communication between members of a working team are raised and discussed.

Key-words: project, teacher education, interpersonal relationships, communication, working teams, cooperation

Μαρίνα Κουγιουρούκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Δ.Π.Θ.
Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη 681 00
Τηλ.: 2551030101, 6945236390
E-mail: mkougiou@eled.duth.gr

Ζηνοβία Μασάλη

Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. - Δ.Π.Θ.
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη 681 00
Τηλ.: 6949770626
E-mail: zinmasali@gmail.com