



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ
ΝΕΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πτυχιακή Εργασία

ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΝΙΚΟΣ ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10638/1
Ημερ. Εισ.: 25-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΚΑΡ

Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στο Νέο Δημοτικό Σχολείο

Στους γονείς μου Ιωάννη και Αναστασία..

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία και προθυμία τους να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους απονεμήθηκαν, και τέλος, στους επιβλέποντες καθηγητές κ. Αντώνιο Μπούρα και Νίκο Χανιωτάκη , για την πολύτιμη βοήθειά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο χρονικό διάστημα δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων και συγκεκριμένα μεταξύ Οκτωβρίου 2011 και Ιουνίου 2012, στα πλαίσια μελέτης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι διττός, καθώς στο πρώτο μέρος της επιδιώκει την εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της ομαδοσυνεργατικότητας και των χαρακτηριστικών στοιχείων της, ενώ στο δεύτερο μέρος της επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις και τη στάση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δυναμική της ομάδας, ρόλος του εκπαιδευτικού, Αναλυτικά Προγράμματα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
----------------	---

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ..... 12

1.1. Η έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	12
1.1.1. Γενικά χαρακτηριστικά και σκοπός της ομαδοσυνεργατικής	13
1.1.2. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	13
1.1.3. Οργάνωση της σχολικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	14
1.1.4. Δυσκολίες επικοινωνίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τεχνικές ανάπτυξης από τον εκπαιδευτικό	16
1.1.5. Πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έναντι των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας	18
1.1.6. Οι δυσκολίες στην επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	19
1.1.7. Η αξιολόγηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	21
1.2. Η ιστορική ανασκόπηση της ομαδοσυνεργατικότητας	22
1.2.1. Τρεις σχολές για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	23
1.2.2. Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	24
1.2.3. Εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι συμβάλουν στην εξάπλωση του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

.....	29
2.1. Ακαδημαϊκή μάθηση και ομάδες	30
2.2. Κοινωνική μάθηση και ομάδες	31
2.3. Συναισθηματική ανάπτυξη-ψυχική υγεία και ομάδες.....	32
2.4. Γλωσσική ανάπτυξη και ομάδες	33
2.5. Νοητική ανάπτυξη και ομάδες	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ..... 36

3.1. Δυναμική της ομάδας- προϋποθέσεις και αποτελεσματικότητα ομάδας	36
3.2. Δημιουργία ομάδας	39
3.2.1. Αντικειμενικές προϋποθέσεις.....	40
3.2.2. Υποκειμενικές προϋποθέσεις	42
3.3. Σπουδαιότητα εργασίας σε ομάδες	46
3.4. Μέγεθος της ομάδας.....	48
3.5. Ομοιογενής και ανομοιογενής σύνθεση.....	49
3.6. Στήριξη του «προβληματικού» μέλους.....	51
3.7. Σχέσεις εντός ομάδας και μεταξύ των ομάδων	53
3.7.1. Συνεργατικές ενδοομαδικές σχέσεις	53
3.7.2. Συνεργατικές διομαδικές σχέσεις.....	54
3.7.3. Διομαδικός ανταγωνισμός.....	54
3.7.4. Ουδέτερες διομαδικές σχέσεις.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 55

4.1. Οργάνωση φυσικού χώρου.....	55
4.2. Οργάνωση διδακτικού αντικειμένου σε επίπεδο τάξης.....	55
4.2.1. Ανάθεση κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες.....	56
4.2.2. Ανάθεση διαφορετικού θέματος στις ομάδες.....	56
4.2.3. Ανάθεση κοινού έργου σε ζεύγος ομάδων	57
4.3. Οργάνωση διδακτικού υλικού σε επίπεδο ομάδας.....	58
4.3.1. Ανάθεση κοινού έργου στα μέλη όλης της ομάδας.....	58
4.3.2. Επιμερισμός ομαδικού έργου στις υπο-ομάδες.....	58
4.4. Οργανόγραμμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	59
4.4.1. Πρώτη φάση: σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου	61
4.4.2. Δεύτερη φάση: ομαδοσυνεργατική επεξεργασία	61
4.4.3. Τρίτη φάση: παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη	61
4.4.4. Τέταρτη φάση: αξιολόγηση.....	62

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^Ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....65**

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ69

1.1. Σημαντικότητα του θέματος..... 69

1.2. Σκοπός της έρευνας..... 69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ72

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ86

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....89

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης σύγχρονης κοινωνίας μας, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις που προκύπτουν, όπως επίσης και στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, προκειμένου να τις μετασχηματίσει σε διδακτικές προσεγγίσεις. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση επιχειρεί τον εν λόγω μετασχηματισμό, προσφέροντας τη δυνατότητα για μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό, το ομαδοσυνεργατικό σύστημα αποτελεί μια διδακτική πρακτική που κερδίζει συνεχώς έδαφος έναντι των άλλων μεθόδων διδασκαλίας στο νέο δημοτικό σχολείο.

Η συγκεκριμένη, λοιπόν, εργασία δεν φιλοδοξεί να εντυφήσει απλώς στην έννοια της ομαδοσυνεργατικότητας και στα βασικά χαρακτηριστικά της, αλλά αποτελεί κυρίως μια προσπάθεια ανάδειξης της στάσης και των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στον τρόπο σχηματισμού των ομαδοσυνεργατικών ομάδων και τέλος, στις επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας στην ακαδημαϊκή μάθηση. Όσον αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι δύο, η βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους της εργασίας και η χορήγηση ερωτηματολογίων και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους για την ολοκλήρωση του ερευνητικού μέρους της εργασίας.

Η ανάδειξη της ομαδοσυνεργατικότητας σε αναπόσπαστο κομμάτι του «νέου δημοτικού σχολείου του 21ου αιώνα» ή αλλιώς, του λεγόμενου «ψηφιακού σχολείου» αποτέλεσε καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή του θέματος της εργασίας, ενώ στα κριτήρια επιλογής για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος συμπεριλήφθηκε και το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την ανάδειξη της σπουδαιότητας και της υπεροχής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς επίσης και το ενδιαφέρον για ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα αποτελέσματα μάθησης που επιφέρει και τον τρόπο σχηματισμού των ομαδοσυνεργατικών ομάδων.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, εκ των οποίων το πρώτο μέρος αποτελείται από έξι κεφάλαια, ενώ το δεύτερο από τρία. Στο

πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της έννοιας της ομαδοσυνεργατικότητας καθώς επίσης και οι λόγοι που συνέβαλαν στην εξάπλωσή της. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις επιδράσεις του ομαδοσυνεργατικού συστήματος διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή μάθηση και στη γνωστική, συναισθηματική και κριτική ανάπτυξη των μαθητών. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται προκειμένου να εξασφαλιστούν αφ' ενός η λειτουργικότητα και η δυναμική της ομάδας, και αφ' ετέρου, οι απαραίτητες συνθήκες για την ορθή επιλογή του μεγέθους της αλλά και των μελών της. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της αμιγούς ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών σχημάτων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας παρατίθενται οι λόγοι για τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή και αξιοποίηση του ομαδοσυνεργατικού σχήματος διδασκαλίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας αναλύεται η σημαντικότητα του θέματος που επιλέχθηκε και ο σκοπός διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρονται αναλυτικά το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολουθεί στη συνέχεια η εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατικότητα, τις επιδράσεις της στη μάθηση και τον τρόπο σχηματισμού των ομαδοσυνεργατικών ομάδων, και ολοκληρώνεται με τις απαραίτητες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α ΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1. Η έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδική και συμμετοχική εργασία υπήρξε ανέκαθεν στοιχείο βασικότατο για την επιβίωση και εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Η τεράστια σημασία της ομαδικής εργασίας κίνησε το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, ιδιαίτερα κατά τον 20ο αιώνα, για την επιστημονική θεμελίωση και την εφαρμογή της στις μικρογραφίες της κοινωνίας, τα σχολεία. Από την ανάγκη αντικατάστασης μάλιστα της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε μία αγωγή προσαρμοσμένη στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προέκυψε τελικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία ανήκει στους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και σε ένα σχολείο που είναι καλά οργανωμένο ώστε να λειτουργεί με το μοντέλο μάθησης που θέλουμε να αποφύγουμε.

Το μοντέλο αυτό ανήκει στην «εσωτερική διαφοροποίηση» όπου η παραδοσιακή τάξη διατηρείται, ενώ διαφοροποιείται η στρατηγική και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται, όπως για παράδειγμα η χρήση εποπτικών μέσων (εικόνες, σύμβολα, πραγματικά αντικείμενα), αλλαγή στις ασκήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης (αριθμός, διατιθέμενος χρόνος, δυσκολία, δυνατότητα επιλογής) και αλλαγή στην κοινωνική οργάνωση της τάξης (ζευγάρια, μικρές ομάδες, ατομικά, μετωπικά). Οι μαθητές χωρίζονται σε όλα τα μαθήματα σε ομάδες κοινές και σταθερές, με κριτήρια τη γενική τους επίδοση, τη νοημοσύνη τους, είτε με βάση την ικανότητα, την κλίση ή την επίδοση στα διάφορα μαθήματα.

Στο σημείο αυτό θα αποσαφηνίσουμε περεταίρω την έννοια της ομάδας και την έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ως «ομάδα» ορίζεται και θεωρείται το σύνολο των μαθητών που προκύπτει από μια σταθερή και αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεγγύη, όπου και οι αδύνατοι μαθητές ενσωματώνονται και έχουν στήριξη από τους υπόλοιπους, ενώ η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνίσταται στην εφαρμογή και αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής μορφής για την προαγωγή ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Χαρακτηριστικά της στοιχεία δε, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή των μαθητικών δραστηριοτήτων, η διάταξη των θρανίων της τάξης με τέτοιο τρόπο που να ευνοείται η συνερ-

γασία των μαθητών σε ομάδες, καθώς και η στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών μέσω του πνεύματος συλλογικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας.

Επομένως, η ομαδοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνίσταται στην κατάλληλη οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και του διδακτικού υλικού, κατά τρόπον ώστε να είναι εφικτή η προετοιμασία και η επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου από ομάδες μαθητών, χωρίς ωστόσο να καταργείται και η παραδοσιακή κοινή διδασκαλία ή η εκπόνηση ατομικών εργασιών από τους μαθητές.

1.1.1. Γενικά χαρακτηριστικά και σκοπός της ομαδοσυνεργατικής

Η ομαδοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σήμερα μία διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, που μεσολαβεί ανάμεσα στην παραδοσιακή και στην εξατομικευμένη μάθηση, αποτελώντας ουσιαστικά μια μορφή διδασκαλίας που συνδυάζει τη μάθηση των πραγμάτων με την κοινωνική μάθηση. Σε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας γίνεται η επεξεργασία συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου μέσα από την καθοδηγούμενη ομαδική εργασία των μαθητών. Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες, είτε μικρές, όπως για παράδειγμα των τεσσάρων έως έξι ατόμων, είτε και σε μεγαλύτερες, με μαθητές περισσότερους από έξι.

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων αλλά και αξιών που συμβάλλουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά και μαθαίνουν να λειτουργούν σε συνεργατικά πλαίσια που επιδιώκουν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις και να τις μετασχηματίσουν σε συμπληρωματικού χαρακτήρα δημιουργικές δυνάμεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη διδασκαλία αυτή ο βαθμός οργάνωσης και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό είναι μικρός.

1.1.2. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προκειμένου να επιτύχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη αισθήματος θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, που σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας επηρεάζονται και αντιδρούν σε κάθε γεγονός που επηρεάζει οποιοδήποτε μεμονωμένο μέλος της ομάδας. Η ομάδα έχει συνοχή, η οποία καθορίζεται από την ισχύ των δεσμών

που ενοποιούν τα μέλη της. Επομένως, οι μαθητές διακατέχονται από πνεύμα ομαδικότητας, κοινούς στόχους, και ενδιαφέρονται για το έργο που επιτελείται. Προκειμένου όμως να υπάρξουν αυτά τα στοιχεία, είναι απαραίτητο να υπάρχει δίκαιος και αποδεκτός από όλους καταμερισμός εργασίας, όπως επίσης και αναγνώριση της συμβολής του καθενός στην εργασία. Η αναγνώριση αυτή, της συμβολής δηλαδή του καθενός στην εργασία, είναι άμεσα εξαρτημένη με την επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας, καθώς διασφαλίζει ότι υπάρχει ατομική ευθύνη κινούμενη στο πλαίσιο της συλλογικής ευθύνης.

Μια εξίσου σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση επομένως, για μια επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι το αίσθημα ατομικής ευθύνης κάθε μέλους για την πρόοδο της ομάδας, συνολικά αλλά και το αίσθημα συλλογικής ευθύνης για την πρόοδο κάθε μέλους της ξεχωριστά. Βασικές επιπλέον συνιστώσες μιας επιτυχημένης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η διασφάλιση της δυνατότητας για άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς επίσης και η συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας, όπως η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα, η αυτοπειθαρχία, η ανεκτικότητα στις διαφορές, η ελεύθερη έκφραση και η αλληλεγγύη προς τα μέλη της ομάδας.

Η επιτυχημένη εφαρμογή μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εξαρτάται ακόμη, από τον πλουραλισμό στη σύνθεση της ομάδας, από το γεγονός δηλαδή αν στην ομάδα μετέχουν μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλλο, την κοινωνική συμπεριφορά και το μαθησιακό προφίλ. Τέλος, για την επιτυχή εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου απαιτείται η αποκέντρωση της «εξουσίας» του εκπαιδευτικού. Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού μεταφέρονται ουσιαστικά στις ομάδες των μαθητών, όπου η αντιμετώπιση των προβλημάτων γίνεται συνεργατικά με μια διαφορετική μάλιστα αντίληψη ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Επιπρόσθετα, μέσα από διαπραγμάτευση και συμφωνία, προκύπτουν οι ρόλοι των μελών της ομάδας.

1.1.3. Οργάνωση της σχολικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει κάποιες αποφάσεις σχετικές με ζητήματα οργάνωσης των συνεργατικών ομάδων της τάξης του. Καταρχήν, πρέπει να ασχοληθεί με την τοποθέτηση των ομάδων στο χώρο της τάξης, αν θα οργανωθούν δηλαδή σε τετράγωνο

σχήμα, σε σχήμα Τ ή σχήμα Π, καθώς επίσης και με τον αριθμό των μελών που θα έχει κάθε ομάδα, αν δηλαδή οι ομάδες θα είναι εταιρικές, τριμελείς, τετραμελείς ή ακόμη μεγαλύτερες. Στην αρχή της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι ομάδες συνιστάται να αποτελούνται από δύο άτομα, καθώς είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός μεταβατικού σταδίου από την άμεση διδασκαλία σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Αργότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει, σταδιακά ένα τρίτο μέλος στην ομάδα και να την ολοκληρώσει με ένα τέταρτο και πιθανώς τελευταίο μέλος, καθώς πολυπληθείς ομάδες συντονίζονται δυσκολότερα, είναι πιο χρονοβόρες και παρέχουν λιγότερο χρόνο ενεργητικής συμμετοχής των μελών τους.

Εξίσου σημαντικό ζήτημα για το οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να αποφασίσει είναι η σύνθεση των ομάδων, οι οποίες θα είναι είτε ομοιογενείς, είτε ανομοιογενείς. Αρκετά συχνά, προτείνεται η σύσταση ανομοιογενών ομάδων προκειμένου στην ομάδα να είναι δυνατή η εξισορρόπηση τυχόν αδυναμιών κάποιων μαθητών μέσω της βοήθειας που θα τους παρέχουν οι μέτριοι και καλοί μαθητές, που με τη σειρά τους θα απολαμβάνουν την ικανοποίηση της προσφοράς προς τον συμμαθητή τους. Η σύσταση επιπλέον των ομάδων μπορεί να συνδυάζει και το στοιχείο της προτίμησης και συμπάθειας του ενός μαθητή προς τον άλλον. Γενικά, η συνεργασία μεταξύ φίλων είναι πιο εύκολη λόγω καλύτερης και ταχύτερης συνεννόησης μεταξύ τους, χωρίς αυτό να προεξοφλεί και την ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος. Σκόπιμη ακόμη, είναι και η συχνή εναλλαγή στα μέλη των ομάδων, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν πρόκειται για τους πολύ συμπαθείς και τους πολύ απομονωμένους μαθητές.

Ακόμη μια καθοριστική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός που την εφαρμόζει καλείται να ανταποκριθεί, είναι οι ρόλοι που θα αναθέσει στα μέλη της ομάδας (συντονιστής, γραμματέας, εμψυχωτής) αλλά και το διδακτικό υλικό, το οποίο ενδέχεται να είναι κοινό για όλα τα μέλη ή διαφορετικό για κάθε μέλος της ομάδας στα πλαίσια μιας περισσότερο εξατομικευμένης προσέγγισης της διδασκαλίας. Παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη για τον βαθμό δυσκολίας στην ανάθεση εργασίας σε κάθε μέλος της ομάδας είναι το γνωστικό στίλ και η μαθησιακή ετοιμότητα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, σε αρχικό στάδιο, η λειτουργία των ομάδων είναι πιο αποτελεσματική όταν η θεματολογία που οι μαθητές επεξεργάζονται είναι σχετικά απλή, σχετίζεται με ευρηματικές δραστηριότητες που προκαλούν το

ενδιαφέρον και τη φυσική περιέργεια τους και τους προδιαθέτει θετικά γύρω από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η αξιολόγηση του έργου της ομάδας ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τη λειτουργικότητα/συνεργατικότητα της ομάδας αλλά και οι διομαδικές σχέσεις αποτελούν δύο ακόμη σημαντικούς άξονες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να καλλιεργήσει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των ομάδων, είτε να δημιουργήσει συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ τους. Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες που συνθέτουν το προφίλ της επιτυχημένης συνεργασίας των μαθητών μιας τάξης, έχουν μια κοινή συνισταμένη. Η συνισταμένη αυτή αφορά στο βαθμό προετοιμασίας και στις παρεμβάσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός – οργανωτής προκειμένου να εξασφαλίσει την επιτυχημένη οργάνωση της συνεργασίας των μαθητών.

1.1.4. Δυσκολίες επικοινωνίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τεχνικές ανάπτυξης της από τον εκπαιδευτικό

Σύμφωνα με τους Cohen (1986), Gillies et al. (2004, 2008 & 2009), Johnson & Johnson (1990), Kagan (1985 & 1989), Κανάκη (2006), Κοσσυβάκη (2006), Slavin (2006), Χατζηγεωργίου (2004), τα σημαντικότερα προβλήματα επικοινωνίας που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η συζήτηση, στην άνιση συμμετοχή των μελών της ομάδας στη συζήτηση και τις εργασίες που τις αναθέτονται, και στον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων από τα μέλη της ομάδας. Επίσης, δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας παρατηρούνται στον τρόπο με τον οποίο δίνεται η απάντηση από τα μέλη της ομάδας στις ερωτήσεις, καθώς και στην συναισθηματική στηριξη των μελών της ομάδας και την αξιοποίηση του διαθέσιμου δυναμικού της. Τέλος, ακόμη δύο βασικά σημεία που δυσχεραίνουν την ομαλή εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας είναι η αδυναμία ελέγχου του θορύβου που δημιουργείται από τους μαθητές και η αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών.

Στόχος της προώθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Johnson & Johnson 2009) είναι οι σχέσεις των μελών της ομάδας να χαρακτηρίζονται από μια σειρά αρχών, όπως αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια, ανταλλαγή πληροφοριακού υλικού – αποτελε-

σματική επεξεργασία του και ανατροφοδότηση του ενός μέλους προς το άλλο, ως προς το αντικείμενο και τις ευθύνες που του έχουν ανατεθεί. Ακόμη μέσα από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, επιδιώκεται οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας να χαρακτηριστούν από κριτική θεώρηση των συμπερασμάτων του ενός μέλους προς το άλλο, η οποία θα οδηγήσει συνακόλουθα σε υψηλής ποιότητας λήψη αποφάσεων και μεγαλύτερη διεισδυτικότητα πάνω στο θέμα της δραστηριότητας.

Η αμοιβαία απαίτηση για επίτευξη του κοινού, ομαδικού στόχου και συμφέροντος και η ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας αποτελούν δυο ακόμη βασικές αρχές από τις οποίες επιδιώκεται να χαρακτηρίζονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η επίτευξη χαμηλών επιπέδων άγχους κατά την συνεργασία των μαθητών. Τέλος, μέσα από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επιδιώκεται και η επίτευξη μεγαλύτερης αποδοχής των απόψεων των άλλων μελών της ομάδας σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, που δεν είναι συνεργατικές (συμβατικοί μέθοδοι διδασκαλίας).

Όσον αφορά την εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό με πολλές τεχνικές (Johnson & Johnson 2009, Ματσαγγούρας 1994, 1995 & 1998, Παπανδρέου 2001, Webb 2009. Καταρχήν η εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την παράφραση ή ανακεφαλαίωση της άποψης του συνομιλητή ή μέσα από τη διαδοχική συμμετοχή και ομιλία όλων των μελών μιας ομάδας, τουλάχιστον από μια φορά. Εξίσου αποδοτικές τεχνικές για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου είναι η κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η οποία εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το μέγεθος της ομάδας και το είδος της δραστηριότητας, αλλά και η ατομική και συλλογική αυτοαξιολόγηση των μαθητών με τη βοήθεια κάποιων κλειδιών που μπορεί να κατασκευάσει ή να αξιοποιήσει έτοιμες ο εκπαιδευτικός. Η αυτοαξιολόγηση των μελών της ομάδας θα αφορά τόσο την κοινή πορεία εργασιών της ομάδας αυτής, όσο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το επίπεδο επικοινωνίας που ανέπτυξαν.

Εξίσου ικανοποιητικά να επιτευχθεί μέσα από συνεργατικά παιχνίδια που αποσκοπούν στην εξάσκηση και εξοικείωση των μαθητών με τις απαιτήσεις και τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι μια σειρά διαβάθμισης από τις ευκολότερες στη συνεργασία προς τις δυσκολότερες: παράλ-

ληλες δραστηριότητες, αθροιστικές δραστηριότητες, δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και ατομικής εκτέλεσης, αλλά και δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και εκτέλεσης. Τέλος, μια εναλλακτική τεχνική που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει είναι και η προσπάθεια εύρεσης συναινετικών λύσεων για τη ρύθμιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα στη τάξη. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η μέθοδος των τριών σταδίων και η μεσολάβηση ενός τρίτου.

1.1.5. Πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έναντι των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πλεονεκτεί έναντι των παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας, διότι επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των μαθητών, τόσο στον κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα, όσο και στον γνωστικό (Γιαννούλης 1993). Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και δημοκρατική αγωγή του μαθητή, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες, όπως συμμετοχή στη διεργασία λήψης αποφάσεων, ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας, ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, ανάπτυξη της ευελιξίας για την υιοθέτηση νέων ρόλων και την κάλυψη των μεταβαλλόμενων αναγκών της ομάδας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει επιπλέον, τη σχολική πειθαρχία, καθώς, αφενός μειώνονται τα κρούσματα απειθαρχίας και αφετέρου τα μέλη της ομάδας έχουν την δυνατότητα και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις παραβατικές συμπεριφορές, με τις αποφάσεις τους μάλιστα να γίνονται ευκολότερα αποδεκτές.

Ακόμη ένας σημαντικός λόγος που η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία υπερτερεί έναντι των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας είναι το γεγονός ότι βελτιώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, μειώνοντας τα επίπεδα του άγχους των μαθητών και ενισχύοντας το αίσθημα της ελευθερίας και ανεξαρτησίας στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας. Η εναλλακτική αυτή μέθοδος διδασκαλίας αναπτύσσει επιπρόσθετα την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, χαρακτηριστικά που δεν καλλιεργούνται στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και τα οποία συντελούν στην ταχύτερη προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τις ανώτερες πνευματικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των μεταγνωστικών.

Ανάμεσα στα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι αναπτύσσει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, αφού τους ασκεί στη γραπτή και προφορική επικοινωνία, τους μαθαίνει να «ρωτούν και να ακούν» και τους αναγκάζει να χρησιμοποιούν λογικά και πειστικά επιχειρήματα. Οι μαθητές αποκομίζουν, λοιπόν, από αυτήν πολλαπλά οφέλη, καθώς αποκτούν ομαδικά βιώματα, αυτενεργούν, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και κατανοούν τη σπουδαιότητα της συνεννόησης, του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων. Επιπλέον, συνηθίζουν στην εσωτερική πειθαρχία και στην πρόθυμη ανάληψη της προσωπικής και της συλλογικής ευθύνης.

Υπάρχουν ωστόσο και περιορισμοί που προκύπτουν από την επιλογή της ομαδοσυνεργατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν μερικές δεξιότητες και ικανότητες που επιτυγχάνονται καλύτερα ατομικά. Για παράδειγμα, η δημιουργικότητα είναι κατά βάθος μια διαδικασία ατομική που απαιτεί ατομική σκέψη και στοχασμό χωρίς περισπασμούς, γεγονός που ισχύει και για διάφορες άλλες μορφές μάθησης. Η ομάδα εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να πάρει εσφαλμένη κατεύθυνση κι έτσι είναι δυνατόν μερικά μέλη της να καταλήξουν να παίζουν απλώς έναν διακοσμητικό ρόλο. Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως και όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας, καταλήγει να είναι εντελώς αναποτελεσματική, όταν χρησιμοποιείται σε ακατάλληλη περίπτωση, όταν εφαρμόζεται για περισσότερο από τον απαιτούμενο χρόνο ή όταν εφαρμόζεται πολύ συχνά.

1.1.6. Οι δυσκολίες στην επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Από τις σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάζει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, είναι το γεγονός ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο από τις άλλες διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση ανάλογων γνωστικών ικανοτήτων και νοητικών δεξιοτήτων, ενώ ακόμη, δεν υπάρχει πλούσιο διδακτικό υλικό. Καθοριστικής σημασίας δυσκολία που ανακύπτει κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι και η απουσία επαρκώς εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες αυτής της διδασκαλίας. Εξίσου δύσκολο εγχείρημα, είναι και ο συγχρονισμός όλων των μαθητών της ομάδας στον ίδιο ρυθμό εργασίας και πίεσης, γεγονός που δυσκολεύει και τους μαθητές τους ίδιους, αλλά και τον εκπαιδευτικό πολλές φορές. Με

αυτόν τον τρόπο υπάρχει μία γενικότερη δυσκολία στην ατομική αξιολόγηση των μαθητών (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2006).

Η μεγάλη μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών και οι διαφορετικές προσωπικότητες που έχει κάθε ένας από αυτούς, μπορούν να δημιουργήσουν μια επιπρόσθετη δυσκολία στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Cantwell & Andrews, 2002). Η ανομοιογένεια στη σύνθεση μιας ομάδας, σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο των μελών της, μπορεί να συμβάλλει στην ουσιαστική βοήθεια των «πιο δυνατών» μαθητών προς τους λιγότερο «δυνατούς». Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, οι «δυνατοί» μαθητές αναλαμβάνουν πλήρως τα ηνία της ομάδας τους, είτε λόγω επιθυμίας των υπόλοιπων μελών, είτε λόγω δικής τους πρωτοβουλίας, ενώ παράγοντας που ενισχύει αυτή τη πρακτική είναι η ύπαρξη μιας αμοιβής, η οποία αναπόφευκτα εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων.

Σημαντική δυσκολία κατά την εφαρμογή της είναι και η οργάνωση της τάξης και ο σχεδιασμός των μαθημάτων με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, καθώς αποτελούν μια χρονοβόρο και επίπονη διαδικασία, με την οποία επιφορτίζεται κυρίως, ο εκπαιδευτικός (Cosden & Haring 1992). Καθώς λοιπόν προϋπόθεση για οποιαδήποτε συνεργατική μορφή διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει, πριν στραφεί σε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας να καλλιεργήσει μεταξύ των μαθητών, ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Μια ακόμη δυσκολία είναι εκείνη της αξιολόγησης των μαθητών, καθώς συνιστά μια αρκετά χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, λόγω των δυσδιάκριτων ορίων μεταξύ της ατομικής και της ομαδικής συνεισφοράς και επίδοσης στο μάθημα.

Πέρα όμως από τη φυσική δυσκολία που παρουσιάζει η εργασία σε ομάδες, υπάρχουν και πρακτικές δυσκολίες που επιτείνουν τη σπάνια εφαρμογή της στην Ελλάδα. Οι πληθωρικές τάξεις, οι ανύπαρκτες ή υποβαθμισμένες βιβλιοθήκες και τα ελλιπή εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ακόμη, τα πληθωρικά αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων σε ολόκληρη την εκπαίδευση και η μονόπλευρη αξιολόγηση των μαθητών σχεδόν αποκλειστικά μέσα από γραπτές εξετάσεις παράγουν ένα αρκετά δύσκαμπτο σχολείο (Chin-Tan et al. 2005).

Τέλος, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών προς εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, χρειάζεται να τονωθούν μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια ή ανανεωμένα προγράμματα σπουδών που θα παρασχεθούν από τα πανεπιστήμια. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία δεν αποτελεί πανάκεια, καθώς είναι μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας που συμπληρώνει ήδη τις υπάρχουσες και δεν τις αντικαθιστά (Cosden & Haring 1992, Gillies 2004, Johnson & Johnson 2009, Κανάκης 2006, Ματσαγγούρας 1995 & 1998).

1.1.7. Η αξιολόγηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Στην αξιολόγηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μετέχουν τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές, οι οποίοι επιβάλλεται να μετέχουν για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, γιατί η διαδικασία της ομαδικής εργασίας είναι τέτοια, ώστε δεν εξασφαλίζει σε κάθε περίπτωση την πρόσβαση του εκπαιδευτικού στη διεργασία της κάθε ομάδας, και δεύτερον, γιατί υπάρχει η ανάγκη προάσπισης της συνοχής της ομάδας, που προϋποθέτει αξιοπιστία στην κρίση του δασκάλου, δηλαδή συμφωνία της κρίσης του με τις βασικές απόψεις των μελών της ομάδας σχετικά.

Το αποτέλεσμα μιας συλλογικής ερευνητικής εργασίας κρίνεται ως συλλογικό προϊόν της ομάδας και κάθε μέλος αξιολογείται ανεξάρτητα από την προσωπική του συμβολή. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει και η ανάγκη της ατομικής αξιολόγησης των μαθητών (Βαλσαμάκη-Ράλλη, 1978), διότι η αξιολόγηση αυτή παρέχει στα άτομα την αίσθηση της δικαιοσύνης, υπό την έννοια ότι οι δραστήριοι και αποδοτικοί μαθητές δεν πρέπει να αναλαμβάνουν τα καθήκοντα κάποιων φυγόπονων ή αδιάφορων συμμαθητών τους ή να μένουν πίσω στην μαθησιακή διαδικασία εξαιτίας τους. Επιπλέον, η ατομική αξιολόγηση λειτουργεί για τον κάθε μαθητή ανατροφοδοτικά, όσον αφορά τις ικανότητες, στάσεις, συμπεριφορές και τους τρόπους εργασίας του, κι έτσι τον οδηγεί σε ουσιαστικότερη συμβολή από μέρους του στην επιτυχία του έργου της ομάδας.

Επομένως, τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι εξαρχής γνωστά στους μαθητές και, αν υπάρχει δυνατότητα, να είναι προσυμφωνημένα, ούτως ώστε να είναι αποδεκτό το αποτέλεσμα της κρίσης. Λαμβάνοντας υπόψη κανείς όλα όσα εκτέθηκαν επί του θέματος της αξιολόγησης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από

ομολόγους. Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομολόγους λοιπόν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης (Βάμβουκας, 1994).

1.2. Ιστορική ανασκόπηση της ομαδοσυνεργατικότητας

Τον 19ο αιώνα, ο Bell (1753-1832) και ο Langaster (1771-1838), προερχόμενοι από τη Μεγάλη Βρετανία, χρησιμοποίησαν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της έλλειψης διδακτικού προσωπικού στα σχολεία, ενώ στις ΗΠΑ, την ίδια εποχή, ο C. Fr. Parker υπήρξε πρωτοπόρος στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και έδωσε το έναυσμα για την επικράτηση του σχολείου εργασίας τον 20ο αιώνα, με κύριο υποστηρικτή του, τον J. Dewey. Το σχολείο κοινωνικής αρωγής του Dewey προσφερόταν για δοκιμές καινοτόμων ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης και έδωσε έμφαση στην κοινωνική αρωγή που πρέπει να λαμβάνει ο μαθητής στο σχολείο, στην ανάγκη ικανοποίησης των ιδιαίτερων αναγκών, ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους.

Συνεχιστές των απόψεων του Dewey ήταν ο W. Kilpatrick και ο C. Washburne με το ομαδοσυνεργατικό σύστημα Winetka. Στα μέσα του 20ου αιώνα, ξεκίνησε και η έρευνα των M. Deutch, K. Lewin, Johnson & Johnson, Sherif, Slavin και El. Aronson με επίκεντρο το κοινό ενδιαφέρον τους γύρω από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιφέρει η εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας, έγιναν και από τους J. Moreno, C. Rogers και G. Bateson, το έργο των οποίων αποτέλεσε την πρώτη ύλη για την ανάπτυξη του κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας, την ψυχοκοινωνιολογία της τάξης. Έτσι, τέθηκε στο προσκήνιο η σημασία των αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και ανέκυψε το θέμα της εξισορρόπησης μεταξύ ανταγωνιστικών και συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης.

Κατά τον 20ο αιώνα, ο P. Petersen, συνέλαβε και εφάρμοσε στη Γερμανία ένα σύστημα διδασκαλίας σε ομάδες, το σύστημα της Ιένας. Στα βήματα του Petersen κινήθηκαν οι B. Otto, G. Kerschensteiner και H. Gaudig, ενώ παρόμοιες προσπάθειες κατέβαλαν στο Βέλγιο ο On. Declory, στη Γαλλία ο R. Cousinet και ο C. Freinet, στην Αυστρία η El. Kohler, στην ΕΣΣΔ ο Makarenko και στην Ελβετία ο A. Ferriere. Στην Ελλάδα, την

εργασία των μαθητών σε ομάδες υποστήριξαν οι: Δελμούζος (Μαράσλειο Διδασκαλείο, 1930), Κουντουράς (Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης), Παπαμαύρος, Εξαρχόπουλος, Ζομπανάκης, Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Ράλλης, Φράγκος, Κοσμόπουλος, Γεώργας, Μασσιάλας, Παπαγεωργίου, Κανάκης, Γληνός.

Στα τέλη του 20ου αιώνα, ο Ρώσος Vygotsky έθεσε τα θεμέλια της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας της γνώσης, η οποία αποτέλεσε σταθμό στην εδραίωση της συνεργατικής μεθόδου μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανάπτυξη του μαθητή είναι αποτέλεσμα της ποιοτικής συνεργασίας του με το κοινωνικό του περιβάλλον και κυρίως με τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, ο Ελβετός Piaget δίνει έμφαση στην αυτόνομη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, χωρίς καμιά παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό, εφόσον όμως αυτά είναι τουλάχιστον επτά ετών για να θεωρούνται ώριμα να ξεκινήσουν οποιαδήποτε ωφέλιμη συνεργασία. Οι δύο αυτοί γνωστικοί ψυχολόγοι μίλησαν για την ύπαρξη ανομοιογενών σε επίπεδο ικανοτήτων, μαθητών προκειμένου να καλλιεργηθεί η σκέψη των μαθητών και να προκύψουν διάφορες εννοιολογικές αλλαγές.

1.2.1. Τρεις σχολές για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στις τρεις μεγάλες σχολές θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ακολουθώντας την χρονολογική σειρά εμφάνισής τους. Η πρώτη από τις σχολές θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, η οποία εισηγήθηκε και εφάρμοσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: α) διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, β) διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (Καμαρινού, 2004).

Η δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία διαπιστώνει ότι για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι έγχρωμοι και οι αλλοδαποί, είναι απαραίτητο να εξασφαλισθούν από πολύ νωρίς συνθήκες ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους. Πρωτοπόρος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπήρξε ο G. Allport (1954/1979), ενώ συνεχιστές του θεωρούνται όσοι προσπαθούν μέχρι σήμερα να εντάξουν ομαλά και δημιουργικά την κάθε λογής

ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού με τη βοήθεια ομαδοσυνεργατικών σχημάτων οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Τρίτη σχολή στήριξης αποτελεί ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics). Ο κλάδος αυτός μελετά την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της και, τέλος, τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν υπήρξε ο K. Lewin (1951), ενώ μεταξύ των σύγχρονων εκπρόσωπων του κλάδου, συγκαταλέγονται και οι Johnson και Johnson (1994). Τέλος, μία τέταρτη και μικρότερη σχολή αποτελεί η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης και κυρίως εκείνο το τμήμα της, που έχει έντονους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και για τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης, που λέγεται (κοινωνικός) εποικοδομητισμός (social constructivism), θεωρούνται οι J. Piaget και L. Vygotsky.

1.2.2. Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προβάλλει την ανάπτυξη της ομαδικότητας ως βασική αποστολή του σχολείου, καθώς αυτή ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, στην οποία στοχεύει το σχολείο. Έτσι, ενώ τα προγράμματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας κατέλυαν συχνά την κοινωνική διάσταση της τάξης, συναντώντας το μαθητή ως μονάδα και παρέχοντας την ευκαιρία εκπαίδευσης μέσα από εξατομικευμένο διδακτικό υλικό και με τον προσωπικό του ρυθμό και στυλ μάθησης, τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν το μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση. Με την πρακτική αυτή, θεωρείται ότι αναπτύσσεται το άτομο, ενώ παράλληλα υπηρετείται και η κοινωνική αποστολή του σχολείου, που επιδιώκει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι (Κατερέλος, 1999).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, πολλά σημαντικά κοινωνικά προβλήματα, οφείλονται στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός των μελών του κοινωνικού συνόλου, δεν έχουν αναπτύξει ούτε τις συναισθηματικές δεξιότητες απέναντι στα ατομικά και συλλογικά προβλήματα, ούτε όμως και κοινωνικές δεξιότητες παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ως εκ τούτου, καταλήγουν, εξ αδυναμίας ή εκ πεποι-

θήσεως, «λαθρεπιβάτες», κατά την έκφραση του Olson (1991), στο κοινωνικό σύστημα. Μεταξύ άλλων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει ακόμη, στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου.

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα, λοιπόν, αναγνωρίζει την παιδευτική αξία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς, βεβαίως, να παραγνωρίζει την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων (Κατερέλος, 1999). Ακόμη, ενώ στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων, το παραδοσιακό σχολείο οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία γύρω από τις σχέσεις δασκάλου με μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, που εκτείνονται από τις μονολογικές μορφές διδασκαλίας μέχρι και τον κατευθυνόμενο διάλογο. Σε κάθε μία από αυτές τις διδακτικές μορφές, ο ρόλος του δασκάλου και ο βαθμός ελέγχου της όλης διαδικασίας διαφοροποιούνται, με τον εκπαιδευτικό ωστόσο να παραμένει πάντοτε κυρίαρχο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονίσουμε πως η μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο, στο πνεύμα και τις αρχές του ομαδοσυνεργατικού σχολείου, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας, διευκόλυναν άλλα σημαντικά συγγενή κινήματα. Η διαφορά, όμως, του ομαδοσυνεργατικού κινήματος από τα συγγενή του κινήματα, είναι ότι στο πρόσωπο του δασκάλου δεν αντιτάσσει το πρόσωπο του μαθητή (διάσταση δασκαλοκεντρικής-μαθητοκεντρικής διδασκαλίας), αλλά προτείνει την οργανωμένη μαθητική ομάδα (ομαδοκεντρική διδασκαλία), η οποία λειτουργεί ως δημιουργός αλλά και ως καταλύτης και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων (Varela, 1994). Στο παλιότερο δίλημμα, λοιπόν, «δασκαλοκεντρική» ή «παιδοκεντρική» διδασκαλία, πολλοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης απαντούν «ομαδοκεντρική διδασκαλία».

1.2.3. Εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι συμβάλλουν στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος

Προτού παρατεθούν διεξοδικά οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι που συνέβαλαν στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, χρειάζεται να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στην πράξη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προσεγ-

γίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα από συγκεκριμένη ιδεολογική και παιδαγωγική σκοπιά, η οποία θεωρεί την εκπαίδευση φορέα προώθησης της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του εκδημοκρατισμού. Η καταλυτικής σημασίας αυτή θέση προϋποθέτει, βέβαια, ότι η εκπαίδευση εξασφαλίζει ευκαιρίες και παρέχει δυνατότητες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών εκείνων που υστερούν βιολογικά και κοινωνικά.

Πρώτος, λοιπόν, βασικός λόγος που οδήγησε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, είναι το γεγονός ότι στην εποχή μας το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης. Εξίσου καταλυτικής σημασίας παράγοντας που οδήγησε στη διάδοση του εν λόγω κινήματος, είναι ο περιορισμός της οικογένειας στα βασικά της μέλη, ο οποίος επέφερε την απουσία του παππού και της γιαγιάς, και, το κυριότερο, τη μόνιμη απουσία από το σπίτι τού ενός από τους δύο γονείς, στις περιπτώσεις διαζυγίου. Αν μάλιστα στη μείωση των ενήλικων μελών της οικογένειας προσθέσουμε και τον περιορισμό της χρονικής παρουσίας τους, που επέφερε η καθιέρωση της εργαζόμενης γυναίκας, τότε έχουμε μια πιο πλήρη εικόνα της σύγχρονης οικογένειας.

Το γεγονός ακόμη ότι *«η κοινωνία μας μεταβαίνει από τη φάση ανάπτυξης της βαριάς βιομηχανίας στη φάση της υψηλής τεχνολογίας και της πληροφορικής»* (Charlot 1992, Γρόλλιος 1999, Φλουρής και Πασιάς 2000) αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα που συνέβαλε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, καθώς οι συνθήκες που δημιουργούνται στη νέα φάση ανάπτυξης, απαιτούν από το άτομο να κατέχει σε υψηλό βαθμό τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να μπορέσει να συμμετέχει αποτελεσματικά στο πλέγμα της συλλογικής δράσης. Για το λόγο αυτό, το ενδιαφέρον της πολιτικής οικονομίας έχει στραφεί προς τη συλλογική πράξη (Olson, 1991) με την αυτόνομη συμμετοχή σε αυτήν να προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σε θέση να αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες, αλλά και να παράγει το ίδιο μηνύματα, που θα γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από τα υπόλοιπα άτομα. Συνοψίζοντας θα έλεγε κανείς, πως η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα σε αυτό το πλαίσιο απαιτεί υψηλού επιπέδου γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, των οποίων το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα συνιστά φυσικό χώρο ανάπτυξης (Samuels, 1994).

Η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας, αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα που έρχεται να προστεθεί σε όσους συμβάλλουν στη διάδοση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, καθώς οδηγεί στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επιβίωση και εξέλιξη των οποίων εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις. Τα δεδομένα αυτά υποχρεώνουν το σύγχρονο σχολείο να επανεξετάσει τις απώτερες επιδιώξεις του και να τοποθετήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη υψηλότερα, απ' ό,τι συνήθως τοποθετούνται, στην εκπαιδευτική στοχοταξινόμια (Miller & Harrington, 1995).

Επειδή ακόμη, στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, γίνεται σαφές πως η συμμετοχή αυτή προωθείται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Με την έννοια μάλιστα «ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία», η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει, άμεσα είτε έμμεσα, σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Όμως, τα στοιχεία αυτά δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατούν οι μονολογικές μορφές διδασκαλίας, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις που ενσωματώνονται σε αυτές τις μορφές διδασκαλίας, περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αντίθετα, εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας, τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης, 1999). Επομένως, οι προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου για εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, προϋποθέτουν εκ των προτέρων τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στην κοινωνική οργάνωση της τάξης. Ακόμη ένας καθοριστικός παράγοντας είναι και το γεγονός ότι επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά οργανωτικά προβλήματα, το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης, το πρό-

βλημα της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα και τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που προκύπτουν από τη μη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα.

Συγκεκριμένα, το πρόβλημα ανομοιογένειας της τάξης έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξη στην κανονική τάξη μαθητών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγαλύτερες μαθησιακές και ψυχολογικές αποκλίσεις, σύμφωνα και με το νόμο 2817/2000 που αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Χρηστάκης, 2000). Στοιχείο της ανομοιογένειας είναι και η συνύπαρξη μαθητών διαφορετικής φυλετικής και γλωσσικής προέλευσης στην ίδια τάξη, φαινόμενο που έγινε και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια αρκετά έντονο. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, λοιπόν, εξασφαλίζει για όλες αυτές τις περιπτώσεις το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα (Slavin, 1985). Αναφορικά με τα δύο άλλα διδακτικά προβλήματα, η ομαδοσυνεργατικότητα λειτουργεί αποτελεσματικά, γιατί εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και προβληματισμού και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Cohen, 1994).

Τέλος, σύμφωνα με γνωστικούς ψυχολόγους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει άριστο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης (Brooks & Brooks, 1993). Γενικότερα, αποδέχονται τη συμβολή του ομαδοσυνεργατικού κινήματος όλοι όσοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και τη συστηματική ανάλυση της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας (Arends, 1994). Η ομαδοσυνεργατική, λοιπόν, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτύξει το σχολείο τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες (Bertrand, 1994).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα έλεγε κανείς ότι η ατομική αυτονομία και η συλλογική δράση, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, χρειάζεται να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα συστηματικά, και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι η απάντηση στο αίτημα αυτό, καθώς *«προϋποθέτει ως συνθήκη την ατομική και ομαδική αυτονομία, που εκδηλώνεται μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη συλλογική επεξεργασία θεμάτων, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει και εμπεδώνει τις στάσεις και τις δεξιότητες της ατομικής αυτονομίας και της συλλογικής δράσης»* (Χρυσουφίδης, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της τάξης που εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Την άποψη αυτή εξέφρασαν αρκετοί παιδαγωγοί και επισφράγισαν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό, που έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα σε ομάδες μαθητών είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης και την εμφάνιση ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία ευνοούν την μάθηση αλλά και τον ίδιο το μαθητή.

Σε μία μετα-ανάλυση 164 ερευνών, οι Johnson et al. (2000), διαπίστωσαν ότι παιδιά που εργάστηκαν μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον βελτίωσαν σημαντικά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις έναντι παιδιών που εργάστηκαν εξατομικευμένα και σε περιβάλλοντα που ευνοούσαν τον ανταγωνισμό. Η συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες τους παρέχει τη δυνατότητα να κάνουν διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις, και να διατυπώσουν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια συνθετική διαδικασία η οποία τους εξασφαλίζει χαρακτηριστικά που βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τη βελτίωση της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

Η μάθηση μέσα από τη συνεργατική διδασκαλία, όπως τονίζεται από τη Cohen (1994), *«έχει γίνει αποδεκτή ως η μέθοδος διδασκαλίας που επιφέρει μαθησιακά κέρδη και βοηθά γενικότερα στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενδοφυλετικής αποδοχής»*. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ακόμα ότι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προβλήματα στη συμπεριφορά τους ή με δυσκολίες στη μάθηση μπορούν να νιώσουν ασφαλή και να εισπράξουν την αποδοχή των άλλων, ώστε η ενσωμάτωσή τους να γίνεται με τρόπο ομαλό. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται για διατομική επικοινωνία εξασφαλίζουν την μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικών τάσεων και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών.

2.1. Ακαδημαϊκή μάθηση και ομάδες

Η συστηματική χρήση των ομαδοσυνεργατικών σχημάτων εξασφαλίζει στο σύνολο των μαθητών υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, σε όλα τα αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες και, κυρίως στα δύσκολα και απαιτητικά μαθήματα, που εμπεριέχουν προβλήματα προς επίλυση και απαιτούν υψηλού επιπέδου σκέψη και δημιουργικότητα (Johnson & Johnson, 1992). Κριτήρια αξιολόγησης των σχετικών ερευνών αποτελούν ο βαθμός συγκράτησης, κατανόησης και μεταφοράς των πληροφοριών, η επίλυση προβλημάτων, ο σχηματισμός εννοιών και η εκμάθηση βασικών γλωσσικο-μαθηματικών δεξιοτήτων και η επίλυση προβλημάτων.

Ο Slavin εξηγώντας τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των επιμέρους ομαδοσυνεργατικών προγραμμάτων, επισημαίνει ότι μόνο τα προγράμματα που καθορίζουν σαφώς ομαδικούς στόχους και διαδικασίες ελέγχου της ατομικής επίδοσης επιφέρουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις. Οι δύο αυτές συνθήκες εξασφαλίζουν διαδικασίες αλληλοβοήθειας, επεξηγήσεων και εξάσκησης, που τελικά οδηγούν σε αυξημένη μάθηση (Johnson & Maryuana et al. 1981, Slavin 1989, 1990). Πέρα από τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι ερευνητές ασχολήθηκαν με ακόμη ένα σημαντικό ζήτημα, τη διερεύνηση των λόγων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες μπορεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να επιφέρει τα αυξημένα αποτελέσματα ακαδημαϊκής μάθησης. Η φύση του ερωτήματος αυτού είναι τόσο θεωρητική όσο και πρακτική, «διότι οι κωδικοποιημένες απαντήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τον δάσκαλο ως κριτήρια διαμόρφωσης και αξιολόγησης των δικών του ομαδοκεντρικών σχημάτων» (Ματσαγγούρας, 2000).

Πρώτος, λοιπόν, βασικός παράγοντας στον οποίο οφείλει την αποτελεσματικότητά της η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι το γεγονός ότι προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργοποίηση αυτή των μαθητών, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του χρόνου εμπλοκής του μαθητή στο μάθημα (time on task), καθώς επίσης και την ελάττωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Και τα δυο αυτά στοιχεία προδιαγράφουν συνθήκες που ευνοούν την αυξημένη μάθηση (Good & Brophy, 2000). Δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι η συλλογική συμμετοχή των μαθητών εμπλουτίζει την επεξεργασία με διαδικασίες που

ευνοούν την οικοδόμηση της μάθησης. Τέτοιες ενδεικτικές διαδικασίες που ευνοούν την οικοδόμηση της μάθησης, είναι οι διαδικασίες ερμηνείας και αιτιολόγησης γεγονότων και απόψεων και η διαλεκτική αντιπαράθεση, κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν ασυμβίβαστες μεταξύ τους ιδέες, πληροφορίες, απόψεις, ερμηνείες και διαπιστώσεις (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένας ακόμη λόγος που ενισχύει και ευνοεί την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στον τομέα της ακαδημαϊκής μάθησης αλλά και γενικότερα, σε όλους τους τομείς μάθησης και ανάπτυξης, είναι το κλίμα που δημιουργείται στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας. Η ενθάρρυνση και η αποδοχή, που είναι στοιχεία του θετικού αυτού ψυχολογικού κλίματος που αναπτύσσεται στη σχολική αίθουσα, καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση αλλά και την έκφραση τολμηρών ή «αιρετικών» απόψεων, τις οποίες ο μαθητής δεν θα διακινδύνευε να εκφράσει ενώπιον της τάξης, καθώς συχνά κυριαρχεί εκεί η επίκριση, η συμμόρφωση προς την κυρίαρχη στην πλειοψηφία άποψη και ο ανταγωνισμός. Αξίζει τέλος να σημειωθεί, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εμπεδώνει βιωματικά στους μαθητές τις στάσεις και τις αντιλήψεις της σύγχρονης επιστημολογίας, σύμφωνα με τις οποίες η επιστημονική γνώση είναι επινοημένη και κατασκευασμένη (Bertrand, 1994).

2.2. Κοινωνική μάθηση και ομάδες

Ο όρος «κοινωνική μάθηση» δομείται από τις αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες που αποκτά κάθε άτομο μέσα από την αλληλεπικοινωνία του με άλλα άτομα, η οποία τελικά το οδηγεί σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνικοποίηση. Το περιεχόμενο που παίρνει κάθε φορά η κοινωνική μάθηση, είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και αποκτάται με την άμεση επαφή του αναπτυσσόμενου ατόμου με το περιβάλλον του. Καθώς, λοιπόν, η αυτόνομη κοινωνικοποίηση αποτελεί στόχο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είναι καταλυτικής σημασίας ο παράγοντας των συνθηκών αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Αν οι συνθήκες αλληλεπικοινωνίας δηλαδή ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό, τότε είναι ιεραρχημένες και οδηγούν σε εξαρτήσεις, ενώ αν ρυθμίζονται μέσα από θεσμοθετημένες συλλογικές διαδικασίες τότε οδηγούν σε ισότιμη επικοινωνία, την οποία εξασφαλίζει η ομαδοσυνεργατικότητα.

Άλλα στοιχεία που αναβαθμίζουν και εξασφαλίζουν την ποιότητας της επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας είναι και η δυνατότητα θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων (empathy), η αυθεντικότητα και η διαλεκτική αντιπαράθεση. Πέραν όλων αυτών των στοιχείων όμως, η ομαδοσυνεργατική επικοινωνία υπερτερεί και από πλευράς ποσοτικής, καθώς αυξάνει κατακόρυφα κάθε είδους επικοινωνία, ιδιαίτερα δε τη διαμαθητική επικοινωνία. Ο πυρήνας της διαμαθητικής επικοινωνίας συγκροτείται από την επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου, την επίλυση κάθε είδους αντιπαράθεσεων αλλά και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες δεν έχουν θέση στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπου τα προβλήματα και οι διαφορές λύνονται με προσφυγή στην αυθεντία του δασκάλου.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί, πως ο εκδημοκρατισμός των αντιλήψεων παρουσιάζει μια συνάφεια ως πρακτική με αυτήν της αυτόνομης κοινωνικοποίησης, ο οποίος μάλιστα αποτελεί διακηρυγμένη επιδίωξη του σχολείου, από την εποχή του Dewey ακόμη. Γι' αυτό το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο θεωρείται το καταλληλότερο για την ανάπτυξη των στάσεων και δεξιοτήτων που συνεπάγεται η δημοκρατική πολιτεία (Μασσιάλας, 1984). Το δημοκρατικό σύστημα, ωστόσο, προκρίνεται έναντι των άλλων κυρίως για επιστημονικούς και μαθησιακούς λόγους, καθώς μόνο αυτό εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για τη διερεύνηση θεμάτων με τρόπο τέτοιο ώστε να εκφράζεται ο ατομικός και συλλογικός στοχασμός, που επικυρώνεται τελικά μόνο από την αποδοχή της κοινωνικής συνείδησης.

2.3. Συναισθηματική ανάπτυξη-ψυχική υγεία και ομάδες

Η δύναμη της ομάδας στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης και της ψυχικής υγείας, επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι σύγχρονοι μέθοδοι ψυχοθεραπείας χρησιμοποιούν την ομαδική θεραπεία (group therapy). Άλλωστε η δυσκολία ένταξης στην ομάδα κατά την παιδική ηλικία προδικάζει σε μεγάλο βαθμό αντικοινωνική συμπεριφορά και προβλήματα ψυχικής υγείας (Ματσαγγούρας, 1995). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει λοιπόν, πως η ομαλή ένταξη των παιδιών στην ομάδα κατά την παιδική ηλικία και η θεσμοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δρουν προληπτικά και προλαμβάνουν ανεπιθύμητες εξελίξεις στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης και της ψυχι-

κής υγείας. Η άποψη αυτή επαληθεύεται από έρευνα μετα-ανάλυσης των Johnson & Johnson, τα πορίσματα της οποίας επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στην αυτοεκτίμηση και την ψυχική υγεία.

2.4. Γλωσσική ανάπτυξη και ομάδες

Η υψηλής ποιότητας αλληλεπικοινωνία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας διεξάγεται κυρίως μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Έτσι, η συχνή χρήση της γλώσσας μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας είναι φυσικό να συμβάλλει στην ανάπτυξή της (Saran & Shachar, 1988 & Holt & Rennie 1995). Σημαντική διάσταση της γλωσσικής αυτής ανάπτυξης που συντελείται μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι η ικανότητα που αποκτά το άτομο για προσαρμογή του περιεχομένου και της μορφής του λόγου του στα δεδομένα του επικοινωνιακού συγκειμένου, μέσα από την ισότιμη γλωσσική επικοινωνία σε ποικίλες καταστάσεις. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι η γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα και το μέσο με το οποίο καθίσταται εφικτή η αναπτυξιακή επίδραση στους τομείς της σκέψης και της γνώσης. Με άλλα λόγια, οι θετικές επιδράσεις στη μάθηση και στην ανάπτυξη που έχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συντελούνται μέσα από το είδος και τη συχνότητα της γλωσσικής επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι μαθητές στα πλαίσια της συνεργατικής ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000).

2.5. Νοητική ανάπτυξη και ομάδες

Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης έχει διαπιστωθεί όχι μόνο από θιασώτες του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, όπως είναι ο Γάλλος εκπρόσωπος της Νέας Αγωγής R. Cousinet και οι αδελφοί D. και R. Johnson, αλλά και από επιστήμονες που οδηγήθηκαν μέσα από ερευνητικά δεδομένα στο συμπέρασμα ότι τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα διδασκαλίας υπερέχουν από τις ατομοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, σε ότι αφορά τη συμβολή τους στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Προκειμένου να μπορέσουν οι επιστήμονες να τεκμηριώσουν την υπεροχή των ομαδοσυνεργατικών διδακτικών σχημάτων στην ανάπτυξη των

γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μελέτησαν διαφορετικούς τομείς και εντόπισαν αρκετούς μηχανισμούς μέσω των οποίων συντελείται η ανάπτυξη.

Από τους σημαντικότερους, λοιπόν, παράγοντες που συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου είναι το γεγονός ότι το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις αμφίδρομης επικοινωνίας, όπου οι ικανότεροι των μαθητών δρουν, με φυσικό τρόπο, ως πρότυπα σκέψης (models) και όλοι μαζί προσφέρουν αμοιβαία βοήθεια στην επίλυση των προβλημάτων που μελετώνται (scaffolding) (Ματσαγγούρας, 2000). Δεύτερον, οι διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις και στρατηγικές που εκφράζουν και χρησιμοποιούν τα μέλη της ανομοιογενούς ομάδας δημιουργούν καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχουν ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης (cognitive empathy), που στο σύνολό τους προωθούν την κριτική σκέψη και τη νοητική ανάπτυξη (Johnson & Johnson, 1992).

Ένας ακόμη μηχανισμός που προωθεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του ατόμου είναι το γεγονός πως οι μαθητές μέσα από την επικοινωνία και αλληλοβοήθεια των μελών της ομάδας, συνειδητοποιούν την ίδια την αξία της κριτικής σκέψης, αναγνωρίζοντας δηλαδή ότι βασικά στοιχεία της, όπως για παράδειγμα, οι αιτιολογήσεις, οι ερμηνείες και οι αμφισβητήσεις, αποτιμώνται θετικά από το κοινωνικό σύνολο. Η διαπίστωση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη των στάσεων, των προσδοκιών και των αξιών που προϋποθέτει η κριτική σκέψη. Με αυτή την έννοια η βιβλιογραφία θεωρεί τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα ως μοναδική επιλογή του σχολείου για την ανάπτυξη των παραπάνω στοιχείων που συγκροτούν τη μη γνωστική βάση της κριτικής σκέψης (Resnick & Klopfer, 1989).

Τέλος, η κριτική σκέψη δεν αποτελεί απλώς μια νοητική λειτουργία, αλλά συνεπάγεται έναν τύπο ανθρώπου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς έχει τη «χαρακτηρολογία» της. Ανάμεσα στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου είναι:

- Εμμονή στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.
- Έλεγχο των παρορμητικών προτάσεων και τη δράση βάσει οργανωμένου σχεδίου.
- Προσεκτική ακρόαση και εμπραθητική προσέγγιση στις απόψεις των άλλων.
- Γνωστική ευκαμψία στην αναζήτηση διαφορετικών στοιχείων και εναλλακτικών προτάσεων.

- Μεταγνωστική συνείδηση του τρόπου σκέψης και δράσης.
- Πάθος για την ακρίβεια και τη σαφήνεια.
- Ικανότητα εντοπισμού προβλημάτων και διατύπωσης ερωτημάτων.
- Πρωτότυπη και δημιουργική προσέγγιση των πραγμάτων.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναπτύσσονται άριστα μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Costa & O' Leary, 1992). Για το λόγο αυτό πολλοί σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την κριτική σκέψη, μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, συνδυάζοντας έτσι τις διδακτικές πρακτικές δύο κύριων παιδαγωγικών κινήματων της εποχής μας, του κινήματος δηλαδή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και του κινήματος της κριτικής σκέψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα, παρατηρείται η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τη γνώση που αφορά τη δυναμική της ομάδας, η οποία γνώση διασφαλίζει την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ομάδας και αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που τροφοδοτεί τη σύγχρονη διδακτική. Ο συνδυασμός των γνώσεων που προέκυψαν από τις θεωρίες της κοινωνιολογίας και των ερευνητικών αποτελεσμάτων, οι οποίες αφορούσαν τη λειτουργία των μαθητικών ομάδων, οδήγησαν νεότερους ερευνητές (Stahl 1994, Cohen 1994, Slavin 1995, Johnson & Johnson 1985, 1994, 1995, 2000) στη διατύπωση θεωριών και απόψεων που αναδεικνύουν βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της ομάδας με σκοπό την υλοποίηση μαθησιακών και αναπτυξιακών της επιδιώξεων. Οι βασικές αυτές προϋποθέσεις αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης αλλά και διαφωνιών μεταξύ των ερευνητών, ως προς την αξιολόγηση και συνεισφορά τους στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, μερικοί ερευνητές επικεντρώνουν τις ερευνητικές τους προσπάθειες σε χαρακτηριστικά, όπως η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών (Johnson & Johnson, 1989, 1994), τα κίνητρα και οι ανταμοιβές (Slavin, 1995), ενώ άλλοι τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των παραγόντων που την επηρεάζουν κατά τη διάρκεια της συνεργατικής διδασκαλίας (Cohen, 1994). Στη συνέχεια, παρατίθενται εκτενώς οι σημαντικότεροι όροι και προϋποθέσεις, που μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων.

3.1. Δυναμική της ομάδας-προϋποθέσεις και αποτελεσματικότητα ομάδας

Μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις που βοηθούν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων είναι η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της, η οποία θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ομάδας. Από τη συνεργασία όλων των μελών της ομάδας εξαρτάται ο βαθμός επιτυχίας της, κάτι που σημαίνει ότι τα

μέλη της ομάδας θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η ατομική επιτυχία του καθενός εξαρτάται από τη συμβολή των υπόλοιπων μελών (Johnson & Johnson, 1995).

Αποτελέσματα σχετικών ερευνών, έδειξαν πως, χαρακτηριστικά που δυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως το αίσθημα της αποδοχής και ενθάρρυνσης, της προσωπικής ευχαρίστησης, της κατανόησης των προσδοκιών των άλλων, της διαφοροποιημένης και δυναμικής συνεργασίας, της επιτυχίας, κ.ά., προωθούνται, όταν ανομοιογενείς μαθητές αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από θετική αλληλεξάρτηση. Στην περίπτωση όμως εκείνη όπου το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζεται από αρνητική αλληλεξάρτηση, τότε προωθείται η διαδικασία της απόρριψης και έχουμε αντίθετα αποτελέσματα.

Ακόμη ένας βασικός παράγοντας είναι η αλληλοεπικοινωνία μεταξύ των μελών της. Η αλληλοεπικοινωνία θεωρείται βασικό στοιχείο για την επίτευξη των σκοπών της ομάδας, γιατί δημιουργεί κλίμα αγάπης και εμπιστοσύνης στα μέλη, με αποτέλεσμα την παροχή αλληλοβοήθειας μέσα από την ελεύθερη ροή πληροφοριών και απόψεων ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τίθενται, την ανταλλαγή πληροφοριών και υλικών για την καλύτερη επεξεργασία τους και την ενδυνάμωση της θέλησης των μελών για περαιτέρω προσπάθειες μέσα από την αμοιβαία ανατροφοδότηση και στήριξη των προσπαθειών της ομάδας για την ολοκλήρωση της κοινής εργασίας (Johnson & Johnson, 1994).

Εξίσου σημαντική παράμετρος που διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας είναι και η αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας, που μαζί με τον επιμερισμό της εξουσίας του δασκάλου σε όλα τα μέλη της ομάδας αποτελούν βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Για την άσκηση και την εμπέδωση της εξουσίας που εκχωρείται σταδιακά από το δάσκαλο στην ομάδα, ενδείκνυνται τα εξής μέτρα: α) η ανάληψη ρόλων από όλα τα μέλη της ομάδας, β) η αναγνώριση στην ομάδα του δικαιώματος και του χρέους να ρυθμίζει και να αξιολογεί την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της και γ) η οργάνωση διδασκαλιών αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, η αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας και ο επιμερισμός της σε όλα τα μέλη της ομάδας, επιτυγχάνονται σταδιακά μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους, ενώ η ανάληψη ρόλων από τα μέλη της ομάδας έχει

διττό ρόλο, καθώς βοηθά αφενός στην ενεργοποίηση όλων των μελών της ομάδας και συμβάλλει αφετέρου, στη διατήρηση της συνοχής της (Slavin, 1995).

Συνεχίζοντας, θα αναφερθούμε στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς αποτελεί μία σημαντική προϋπόθεση που συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων. Για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, απαραίτητο στοιχείο θεωρείται κατ' αρχήν η ύπαρξη ολιγομελών ομάδων (2-4 μέλη), έτσι ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη προφορικής αλληλοεπικοινωνίας και συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, με σκοπό τη διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων (Johnson & Johnson, 2000). Ο μικρός αριθμός παιδιών στην ομάδα συμβάλλει ακόμα στην ανάπτυξη ενός απλού λεκτικού συστήματος επικοινωνίας, που δε θα δημιουργεί δυσκολίες κατανόησης στα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2000). Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν επίσης η διευθέτηση του χώρου και η διάταξη των επίπλων, ώστε κάθε παιδί να μπορεί να βλέπει το πρόσωπο των άλλων και να συζητά μαζί τους. Μία από τις προτεινόμενες διευθετήσεις αναφέρεται στην κυκλική διευθέτηση των θέσεων γύρω από ένα ή δύο ενωμένα θρανία (Ματσαγγούρας, 2000).

Ακόμη μια βασική παράμετρος που βοηθά στην επίτευξη των σκοπών της ομάδας είναι η αλληλεπίδραση και αποτελεσματικότητα. Μία από τις σημαντικότερες απόψεις που διατυπώθηκαν και αφορούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων, είναι η θέση που εκφράστηκε από την Cohen, η οποία υποστήριξε ότι η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας μιας ομάδας εξαρτάται από δύο σημαντικούς παράγοντες, τη φύση της δραστηριότητας, την οποία θα πραγματοποιήσουν καθώς και τη διαδικασία ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη φύση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στις ομάδες εργασίας (Barnes & Todd, 1977, Schwartz, Black & Strange 1991) και τα αποτελέσματά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, απαιτείται η εξειδικευμένη ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων της συζήτησης, στις δραστηριότητες που επιδιώκεται υψηλού επιπέδου εργασία (ειδικότερα στα προφορικά), είτε πριν την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, είτε κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Σε μία παρόμοια πρόταση που αφορά την ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μέσα στις ομάδες καταλήγουν επιπρόσθετα αποτελέσματα ερευνών των Barnes & Todd (1977). Οι

δεξιότητες είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την παροχή κινήτρων ή με μελετημένη διδασκαλία σε αυτές, και να οδηγήσουν με τη σειρά τους τους μαθητές σε πιο αποτελεσματική ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητές ενέργειες μέσα στις συνεργατικές ομάδες.

Ακόμη ένας καθοριστικός παράγοντας είναι οι οδηγίες που δίνουν οι οργανωτές δραστηριοτήτων στις ομάδες εργασίας. Οι οδηγίες αυτές μπορεί να έχουν είτε τη μορφή λεπτομερούς περιγραφής της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί για την ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ των μελών, είτε τη μορφή της απλής πληροφόρησης. Όπως μάλιστα έδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα, η διαδικασία του να δίνει κανείς πληροφορίες και επεξηγήσεις σε άλλους, βοηθά όχι μόνο τους αδύνατους μαθητές, αλλά όλους τους μαθητές, ενώ τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων φαίνεται να μην επηρεάζονται από την ηλικία των μελών της ομάδας, καθώς στην έρευνα αυτή συμπεριλήφθηκαν και παιδιά προσχολικής ηλικίας (Tudge, 1990).

Στις συνεργατικές ομάδες παρατηρείται ακόμη να υπάρχουν ανισότητες στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην ομάδα αλλά και στη συμμετοχή μεταξύ των μελών, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με τις διαφορές που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους, σε επίπεδο ακαδημαϊκό. Οι «αδύνατοι» μαθητές αλληλεπιδρούν σε μικρότερη συχνότητα και ασκούν λιγότερη επίδραση σε σύγκριση με τους «καλούς» μαθητές. Γίνεται εμφανές, λοιπόν, πως η ακαδημαϊκή θέση μέσα στην τάξη είναι το πιο δυνατό χαρακτηριστικό, γεγονός που δικαιολογείται από τη φανερή παρουσία του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης. Εκτός από την ακαδημαϊκή θέση όμως, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η ελκυστικότητα και η δημοτικότητα.

Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται από έναν ακόμη παράγοντα, αυτόν της κοινωνικής θέσης την οποία έχουν τα μέλη της ομάδας, όπως το φύλο, η εθνικότητα και η φυλή. Αξιοσημείωτα θεωρούνται μάλιστα τα ευρήματα που αφορούν το φύλο, όπου τα κορίτσια, μέσα σε συνεργατικές ομάδες που απαρτίζονται από εφήβους, συμπεριφέρονται λιγότερο ενεργητικά και ασκούν μικρότερη επιρροή σε σύγκριση με τα αγόρια (Leal, 1985).

3.2. Δημιουργία ομάδας

Η κοινωνική ψυχολογία χρησιμοποιεί τον όρο «δυναμική της ομάδας», για να αναφερθεί στα ψυχοκοινωνιολογικά φαινόμενα που αναπτύσσονται στις μικρές ομάδες, στους κανόνες που ορίζουν τα φαινόμενα αυτά και, τέλος, στους τρόπους παρέμβασης στη λειτουργία της ομάδας. Από τα πρώτα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν όσοι ασχολούνται με τη δυναμική της ομάδας είναι ότι η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας είναι δυναμική και όχι στατική, και ξεπερνά μάλιστα τα αθροιστικά μεγέθη των επιμέρους μελών της στην ομαδική της έκφραση. Το είδος της δυναμικής που θα αναπτυχθεί σε μία ομάδα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας και με τον τρόπο αυτό καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της ομάδας.

Ο τρόπος δόμησης της μαθητικής ομάδας, λοιπόν, θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις προκειμένου αυτή να μετατραπεί από άθροισμα μαθητών που συνυπάρχουν σε ένα τραπέζι σε αποτελεσματική και λειτουργική ομάδα. Ο καθορισμός των εν λόγω προϋποθέσεων και του τρόπου διασφάλισής τους, έχουν απασχολήσει κοινωνικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς, που έχουν καταλήξει στη διατύπωση επιμέρους προσεγγίσεων για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση μέσα από την αξιοποίηση των θεωρητικών τους παραδοχών και των ερευνητικών τους διατυπώσεων. Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται προκειμένου να οργανωθούν οι μαθητές σε ομάδες σχολικής εργασίας με επιτυχία. Αυτές διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στις αντικειμενικές και στις υποκειμενικές προϋποθέσεις.

Οι αντικειμενικές προϋποθέσεις είναι αυτές που σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι εργασίες, ενώ ακόμη αναφέρονται στη διαμόρφωση του χώρου της τάξης και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της, καθώς επίσης και στο μέγεθος και τη σύνθεση της ομάδας. Απαραίτητη είναι ακόμα και η ύπαρξη των υποκειμενικών προϋποθέσεων, οι οποίες σχετίζονται με το υποκείμενο που εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή το μαθητή, και έχουν σχέση με τις στάσεις, τις δεξιότητες ή ικανότητες που απαιτείται να κατέχουν οι μαθητές για να αναπτυχθεί αλληλοεπικοινωνία και συλλογική εργασία.

3.2.1. Αντικειμενικές προϋποθέσεις

1. **Οργάνωση του φυσικού χώρου:** Ανάμεσα στους βασικότερους εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του κατάλληλου περιβάλλοντος είναι η αίθουσα διδασκαλίας, το μέγεθος και το σχήμα της αίθουσας, η διαρρύθμιση των επίπλων και τα εποπτικά μέσα και υλικά. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη διαρρύθμιση των τραπεζιών και καθισμάτων των μαθητών που εργάζονται σε ομάδες, ενώ μπορεί να διατηρήσει ή να τροποποιήσει και τη διαρρύθμιση της αίθουσας, η οποία μπορεί να εναλλάσσεται με άλλες μορφές. Για το σκοπό αυτό, προτείνονται διάφορες θέσεις όπως η διάταξη των θρανίων σε τετράγωνο σχήμα με την ένωση δύο θρανίων ή σε σχήμα Π, όπου ενώνονται τρία θρανία.

2. **Μέγεθος:** Σύμφωνα με τις απόψεις μαθητών και δασκάλων οι οποίοι ρωτήθηκαν σχετικά με το μέγεθος της ομάδας που θα προτιμούσαν, οι περισσότεροι ανέφεραν τον αριθμό των 3-4 μελών, ενώ αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ως το άριστο μέγεθος για τις μαθητικές ομάδες είναι το 5 έως 8 μαθητές και άλλοι ότι δεν ενδείκνυται να υπερβαίνει τα έξι μέλη. Επομένως, κάθε τάξη αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να κρίνει και να αποφασίσει λαμβάνοντας υπόψη του, εκτός από την ηλικία των μελών της ομάδας, τη φύση του μαθησιακού αντικειμένου, τους επιδιωκόμενους στόχους καθώς και τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, όπως είναι το μέγεθος της τάξης και τα εποπτικά μέσα και υλικά που είναι απαραίτητα για την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου. Στο σημείο αυτό όμως, χρειάζεται να υπογραμμίσουμε την ανάγκη δημιουργίας μικρών ομάδων στα πρώτα στάδια εφαρμογής της εργασίας σε ομάδες, ιδιαίτερα δε στις μικρές ηλικίες, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μετέχοντες να εξοικειωθούν ευκολότερα με αυτόν τον τρόπο εργασίας και να αναπτύξουν επικοινωνία μεταξύ τους με αποτελεσματικότερο τρόπο.

3. **Σύνθεση:** Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της είναι το είδος της σύνθεσης από την οποία εξαρτάται η εξασφάλιση του πλαισίου στήριξης και ενεργού ένταξης στη μαθησιακή διαδικασία των αδύνατων και μειονοτικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 2000). Τα περισσότερα μοντέλα συνεργατικής μάθησης υποστηρίζουν τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων ως προς την επίδοση, γιατί θεωρούν πως δίνεται η δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να ωφεληθούν από τους «καλούς» σε μία

τέτοια σύνθεση, καθώς επίσης ότι αναπτύσσεται εμπιστοσύνη και συμπάθεια μεταξύ μελών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Cohen, 1994).

Ακόμα, τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η διαδικασία του να δίνει κανείς πληροφορίες και επεξηγήσεις σε άλλους, βοηθά όχι μόνο τους «αδύνατους» αλλά όλους τους μαθητές, αν και ανάλογη συμπεριφορά τείνουν να εμφανίζουν οι καλύτεροι μαθητές μέσα σε μία ομάδα. Τα αποτελέσματα αυτά δεν επηρεάζονται από την ηλικία των μελών της ομάδας καθώς η έρευνα συμπεριελάμβανε και παιδιά προσχολικής ηλικίας (Tudge, 1990). Ένα άλλο στοιχείο που ερευνήθηκε ως προς την επίδρασή του στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και ειδικότερα ως προς τα ζητήματα της σύνθεσης των ομάδων, είναι ο παράγοντας του φύλου. Σχετική έρευνα έδειξε ότι το φύλο στις μικρές ηλικίες δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την απόδοση και αποτελεσματικότητα των ομάδων (Leal, 1985).

Επομένως, η ανομοιογενής σύνθεση αποτελεί μια σωστή επιλογή, η οποία μπορεί να συνδυαστεί σύμφωνα με την άποψη του Kagan και με κάποιες άλλες τεχνικές σύνθεσης, όπως ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα ή τυχαίας σύνθεσης. Στα πλαίσια δημιουργίας των ανομοιογενών ομάδων είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και οι προτιμήσεις των παιδιών τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει με το κοινωνιόγραμμα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αποτελεσματικότερες συνεργατικές ομάδες είναι οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια των μελών τους τόσο ως προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όσο και ως προς άλλα χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνοτική ομάδα και η κοινωνικοοικονομική τάξη (Johnson & Johnson, 1994 & Slavin, 1995).

3.2.2. Υποκειμενικές προϋποθέσεις

1. Γνωριμία και εξοικείωση παιδιών και εκπαιδευτικού και παιδιών μεταξύ τους: Όταν οι μαθητές έρχονται στο σχολείο, φέρνουν μαζί τους ως «κοινωνική προίκα» τις τάσεις κοινωνίας και επικοινωνίας, τις ανάγκες της αγάπης και στοργής που είναι τόσο σημαντικές και ιδιαίτερα σ' αυτό το στάδιο της ζωής τους, καθώς και τις ανάγκες κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης (Δερβίσης, 1998). Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του την αρχή του δισταγμού και της ανίχνευσης, μια σημαντική ψυχική λειτουργία που ασκεί ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ

των προσώπων. Το παιδί δεν αποδέχεται αμέσως κάθε καινούργιο πράγμα που του προσφέρεται και δε δημιουργεί αμέσως γνωριμία και μορφές επικοινωνίας με πρόσωπα που του είναι άγνωστα ή που δεν εκδηλώνουν συμπεριφορά παρόμοια με τα γνωστά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, αλλά περνά μια περίοδο ανίχνευσης, δοκιμασίας, γνωριμίας και εμπιστοσύνης πριν δημιουργήσει τρόπους επικοινωνίας (Φράγκος, 1985). Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να δώσει τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά να περάσουν το στάδιο διστακτικότητας και ανιχνευτικής διάθεσης και να αναπτύξουν επικοινωνία με τα νέα πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις.

2. Ηλικία και ωριμότητα των παιδιών: Το στάδιο εξέλιξης των παιδιών και η μελέτη της γλώσσας και η εξέλιξή της συνδέθηκε άμεσα με το ζήτημα της ηλικίας και ωριμότητας ένταξης των παιδιών σε ομάδες. Παρά τις διαφορετικές απόψεις που έχουν εκφραστεί σχετικά με την κατάλληλη ηλικία ένταξης των παιδιών σε ομάδες και τις δυσκολίες οργάνωσης που απορρέουν από το νεαρό της ηλικίας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, κρίνουμε πως ένα τέτοιο εγχείρημα δεν είναι ανέφικτο, καθώς τα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας δεν έχουν την ισχύ του φυσικού νόμου και η διάρκεια ισχύος τους υστερεί απέναντι στους φυσικούς νόμους, με αποτέλεσμα να σχετικοποιούνται ή να αναθεωρούνται γρήγορα.

3. Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων: Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και λειτουργία της εργασίας σε ομάδες είναι η ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα, στοιχείο που είναι απαραίτητο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της.

4. Επικοινωνιακή Δεξιότητα: Σύμφωνα με τον Hymes, ως επικοινωνιακή ικανότητα μπορούμε να ορίσουμε τη συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην πραγματική επικοινωνία. Η επικοινωνιακή δεξιότητα περιλαμβάνει τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, τη γνώση του τρόπου ορθής χρήσης της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη το όλο γλωσσικό, φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς αλλά και το τι θέλει να πράξει με τα λόγια του. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις των ψυχολinguιστών, το παιδί που πηγαίνει στο νηπιαγωγείο έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας τους μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το οικογενειακό, σχολικό αλλά και ευρύτερα, κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Σε ηλικία

των 6 περίπου χρόνων, ο προφορικός λόγος των παιδιών δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ως προς την κατάκτηση γλωσσικών δομών από τον προφορικό λόγο των ενηλίκων, διαφέρει όμως από ποσοτικής πλευράς, καθώς οι μεγαλύτεροι διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο.

5. Δεξιότητα διαλόγου και συζήτησης: Λόγω των πλεονεκτημάτων που παρέχει ο διάλογος (ή συζήτηση), θεωρείται αποτελεσματικότερος σε σύγκριση με άλλες τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας γιατί δίνει την ευκαιρία στους συζητητές να εκφέρουν ελεύθερα και αβίαστα την άποψή τους, να εθιστούν στις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, στην αγάπη για την αλήθεια, στην εντιμότητα και στο πνεύμα συνεργασίας. Μέσα από τη διαλογική συζήτηση οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν στόχους και προβληματισμούς, να παραθέτουν λογικά επιχειρήματα, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να παίρνουν αποφάσεις, να δραστηριοποιούνται νοητικά και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Γιαννούλης 1980, Γιαγλής 1983 1980, Κανάκης 1987)

Προκειμένου, λοιπόν, να διατηρηθεί ένας διάλογος, είναι απαραίτητη η προϋπάρχουσα γνώση για το θέμα που αναπτύσσεται καθώς και τα αντικείμενα και οι άνθρωποι που παρευρίσκονται κατά τη διαδικασία του διαλόγου. Το παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι πιθανόν να αναπτύξει εγωκεντρικό λόγο κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας, είτε γιατί μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνώριση των ενδείξεων που δίνουν οι συνομιλητές ότι δεν καταλαβαίνουν, είτε γιατί δε διαθέτει επαρκείς γνώσεις για την καθημερινή ζωή με αποτέλεσμα να έχει λίγα σενάρια με τα άλλα παιδιά. Στην εκπαιδευτική πρακτική το γεγονός αυτό μεταφράζεται ως ανάγκη άσκησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κατά την ανάπτυξη των συνομιλιών, ενός ιδιαίτερου ρόλου και να βοηθήσει τα παιδιά στη διατήρηση του διαλόγου μέσα στο κοινό-θέμα και στην κατάκτηση της κοινής γνώσης, μέσα από διορθωτικά σήματα και επανακατευθυντήριες ερωτήσεις.

6. Δεξιότητα συνεργασίας: «Εκτός από την άμεση και συστηματική διδασκαλία όλων των δεξιοτήτων που απαιτεί η συνεργατικότητα, θεωρείται απαραίτητο ο δάσκαλος να ενσωματώσει στην καθημερινή του πρακτική και επιμέρους τεχνικές» (Ματσαγγούρας, 2000). Από το σύνολο των τεχνικών που προτείνονται θα αναφερθούμε ειδικότερα στην τεχνική των συνεργατικών παιχνιδιών. Οι δραστηριότητες με τη μορφή αυτή περιλαμβάν-

νουν διάφορα παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες που απαιτούν την συλλογική δράση και οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στο βαθμό συνεργασίας και στο βαθμό της καθοδήγησης που παρέχεται. Οι απλούστερες δραστηριότητες είναι οι παράλληλες, όπου μικρός αριθμός παιδιών (2-3), εργάζονται ατομικά και ανεξάρτητα.

Στο επόμενο στάδιο, τα παιδιά εργάζονται ανεξάρτητα μεν αλλά τα αποτελέσματα της εργασίας τους αξιολογούνται αθροιστικά και γι' αυτό αποκαλούνται και αθροιστικές δραστηριότητες. Στο τρίτο επίπεδο, οι μετέχοντες αναπτύσσουν συνεργασία και επικοινωνία κατά τον προγραμματισμό και την οργάνωση των εργασιών τους, αλλά παράγουν έργο ατομικά ενώ στο τελευταίο επίπεδο οι συνεργαζόμενοι προγραμματίζουν και παράγουν κοινό έργο (Ματσαγγούρας, 2000).

7. Δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και διευθέτησης συγκρούσεων: Ευθύνη για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και προβληματικών συμπεριφορών σε μία σχολική τάξη με ομαδοσυνεργατική οργάνωση, έχει η ομάδα στην οποία έχει ανατεθεί αυτή η αρμοδιότητα, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μελών της. Βασική αρχή της εργασίας σε ομάδες είναι η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη διαμόρφωση και διατύπωση των κανόνων συμπεριφοράς καθώς και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όταν προκύπτουν. Όταν λοιπόν δημιουργείται μια ομάδα των μαθητών, τα μέλη της, δηλαδή οι μαθητές οφείλουν, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από την ομάδα τους, να συμμορφωθούν σε ορισμένους κανόνες και αξίες συμπεριφοράς.

Στην περίπτωση εκείνη, η προβληματική κατάσταση εντοπίζεται στη συμπεριφορά κάποιου μέλους της ομάδας, το οποίο δεν θέλει ή δε μπορεί για διάφορους λόγους να συμβάλει στη συλλογική εργασία, και με τη συμπεριφορά του, δημιουργεί έντονα προβλήματα, ενδείκνυται η αντιμετώπισή του να γίνεται από τις ομάδες των μαθητών υπό την στήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή, μπορεί να παρέχει ευκαιρίες ενσωμάτωσης και αποδοχής των προβληματικών μελών στην ομάδα μέσα από τη καθοδήγηση των προτεινόμενων πρακτικών. Για παράδειγμα, υπάρχουν μαθητές που παραμένουν παθητικοί παρατηρητές του έργου των υπολοίπων και σε αυτές τις περιπτώσεις, θα πρέπει να αναζητηθούν κατ' αρχήν οι λόγοι της μη συμμετοχής τους, ώστε αν πρόκειται για άτομα που δεν κατέχουν τις δεξιότητες και

τις γνώσεις που απαιτεί η συνεργασία, να βοηθηθούν τόσο από τους υπόλοιπους της ομάδας, όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Στην περίπτωση όμως που ο «προβληματικός» μαθητής ανήκει στην κατηγορία των «αδιάφορων» μαθητών, ο τρόπος αντιμετώπισής του μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάθεση ρόλων που ενεργοποιούν το μαθητή. Επιπρόσθετα, θετικά φαίνεται να επηρεάζει τους αδιάφορους μαθητές, η εφαρμογή τεχνικών ατομικής αξιολόγησης με την πριμοτοδότηση για τη συμμετοχή τους στο συλλογικό έργο. Τέλος, η αντιμετώπιση των μαθητών που με τη συμπεριφορά τους δημιουργούν προβλήματα, μπορεί να γίνει μέσα από την τοποθέτηση τους σε ομάδες που αποτελούνται από μαθητές με ισχυρή και πειθαρχημένη προσωπικότητα, έτσι ώστε να ελέγχουν τους προβληματικούς (Ματσαγούρας, 2000).

8. Οργάνωση διδακτικού αντικειμένου: Κατά τη διαδικασία οργάνωσης της εργασίας σε ομάδες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει τον τρόπο οργάνωσης του διδακτικού αντικειμένου, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα κριτήρια, όπως τη φύση και την έκταση του υλικού που θα πρέπει να διδαχθεί, το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, καθώς επίσης και τις ικανότητες των μαθητών της τάξης και τα ενδιαφέροντά τους (Ματσαγούρας 1987, Κανάκης 1987, Meyer 1987).

3.3. Σπουδαιότητα εργασίας σε ομάδες

Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της τάξης που εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Την άποψη αυτή εξέφρασαν αρκετοί παιδαγωγοί και επισφράγισαν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσπαθειών που έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα σε ομάδες μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης και την εμφάνιση ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία ευνοούν τη μάθηση αλλά και τον ίδιο τον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές τόνισαν ότι η μάθηση μεγιστοποιείται μέσα από την αντιπαράθεση των απόψεων και ιδεών και ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο. Υποστηρίζεται ακόμη, ότι ο μαθητής, όταν η γνώση αποκτάται μέσα στην ομάδα, έχει την ευκαιρία να αποκαλύψει διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και στρατηγικές αιτιολόγησης με ευκολότερο τρόπο, καθώς και τεχνικές για την πραγματοποίηση των

στόχων. Όπως τονίζεται από την Cohen (1994), η μάθηση μέσα από την εργασία σε ομάδες *«έχει γίνει αποδεκτή ως η μέθοδος διδασκαλίας που επιφέρει μαθησιακά κέρδη και βοηθά γενικότερα στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενδοφυλετικής αποδοχής»*.

Σημαντικές επισκοπήσεις ερευνών, όπως των Sharan 1980 και Slavin 1980, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εργασία σε ομάδες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο στην επίδοση, όσο και στις ενδοφυλετικές σχέσεις. Ο Bossert τονίζει ότι τα οφέλη από τις δραστηριότητες με συνεργατικά χαρακτηριστικά ισχύουν για όλες τις σχολικές ηλικίες και για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, και για μια ευρεία σειρά από εργασίες, όπως η απομνημόνευση, η συγκράτηση, δεξιότητες μνήμης, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κλπ. Τα αποτελέσματα μιας ανάλογης επισκόπησης 122 ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εργασία σε ομάδες τείνει να επιφέρει υψηλότερες επιδόσεις απ' ό,τι επιφέρουν τα ατομικά ανταγωνιστικά προγράμματα. Το συμπέρασμα αυτό *«ισχύει για όλες τις σχολικές ηλικίες και τα διδακτικά αντικείμενα, που περιέχουν τις ακόλουθες νοητικές διαδικασίες: κατανόησης εννοιών, γλωσσικών δραστηριοτήτων, κατηγοριοποιήσεις δεδομένων, αντίληψης χώρου, διατύπωσης υποθέσεων, πρόβλεψης συνεπειών, απομνημόνευσης πληροφοριών, κλπ.»* (Ματσαγγούρας, 1987).

Η συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες τους προσφέρει τη δυνατότητα να κάνουν υποθέσεις, διευκρινίσεις, επαληθεύσεις, συσχετίσεις και να διατυπώσουν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια συνεκτική διαδικασία, η οποία τους εξασφαλίζει χαρακτηριστικά που βοηθούν σημαντικά στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Η γνώση που αποκτάται μέσα στην ομάδα είναι πολύπλευρη, σταθερή και ολοκληρωμένη και οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί και δημιουργικοί. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μία πρακτική που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές για επικοινωνία, συνεργασία και αλληλοβοήθεια με τα μέλη της ομάδας, γεγονός που βοηθά στην ικανοποίηση της βασικής ανάγκης των παιδιών για αποδοχή, αγάπη και ασφάλεια. Από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών εξασφαλίζεται η μείωση των αντικοινωνικών τάσεων και των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς, ενώ αυξάνονται οι πιθανότητες υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 1988).

Τέλος, θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούμε στην αναβάθμιση του μαθητικού λόγου, ο οποίος στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης εξελίσσεται σε παράγοντα που επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή διαδικασία και αποκτά ιδιαίτερη θέση, καθώς οι δυνατότητες ποσοτικής αλλά και ποιοτικής του προόδου είναι σημαντικές.

3.4. Μέγεθος της ομάδας

Πριν αποφασίσει ο εκπαιδευτικός για το μέγεθος της ομάδας θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ολιγομελών και πολυμελών ομάδων και να τα συσχετίσει με τις συνθήκες διδασκαλίας, τη φύση του μαθησιακού έργου και τις διδακτικές επιδιώξεις. Σε κάθε περίπτωση, ορθά κριτήρια για τον καθορισμό του μεγέθους της ομάδας, αποτελούν η φύση του μαθησιακού έργου, το επίπεδο κατοχής από τους μαθητές των δεξιοτήτων που απαιτεί η συνεργατική μάθηση και ο διαθέσιμος χρόνος. Βάσει ερευνών έχει αποδειχθεί, ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας, το σύστημα επικοινωνίας γίνεται πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμόρφωση μεγαλύτερη και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών μικρότερη. Αντίθετα, με την αύξηση των μελών αυξάνει ο αριθμός και η ποιότητα των προτάσεων επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2000).

Για το λόγο αυτό προτείνεται συνήθως στα πρώτα στάδια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, να δημιουργεί ο εκπαιδευτικός εταιρικές ομάδες των δύο ατόμων και σταδιακά να αυξάνει τα μέλη της ομάδας. Αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, πως η απευθείας μετάβαση από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική, θα οδηγήσει αναμφισβήτητα σε αποτυχία και αυτό γιατί τα παιδιά δεν έχουν την δυνατότητα, χωρίς προηγούμενη εξάσκηση, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σε ένα πολύπλοκο σύστημα με πολλούς δίαυλους επικοινωνίας που δημιουργεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Πέρα όμως από την δυσκολία στην επικοινωνία, οι πολυμελείς ομάδες οδηγούν στην περιθωριοποίηση κάποιων μελών τους καθώς αρκετές φορές δεν εξασφαλίζουν συνθήκες ίσης επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να εξελίσσονται συχνά σε «*σχήματα μερικής και ατελούς επικοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα η επικοινωνία τύπου «τροχός» και «ύψιλον»*», όπου τα μέλη της περιφέρειας έχουν ελάχιστες δυνατότητες επικοινωνίας και πληρο-

φόρησης και η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από τις συντονιστικές ικανότητες του κεντρικού προσώπου» (Κανάκης, 1987). Ωστόσο, ιδανική λύση για τις περισσότερες περιπτώσεις είναι η ομάδα των τεσσάρων μαθητών. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της τετραμελούς ομάδας είναι ότι μπορεί να χωρισθεί σε δύο υπο-ομάδες των δύο ατόμων, που επιμερίζονται το κοινό έργο και στη συνέχεια προχωρούν στη σύνθεση του συνολικού έργου με βάση την εργασία των υπο-ομάδων ή δουλεύουν παράλληλα το ίδιο αντικείμενο και μετά την ολοκλήρωσή του κάνουν συγκρίσεις και επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές ή προσθήκες (Putnam, 1997).

Με την τετραμελή ομάδα άλλωστε, δημιουργούνται έξι έως οκτώ ομάδες μέσα σε μία τάξη, γεγονός που εξαπλασιάζει ή οκταπλασιάζει, σε σύγκριση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, τις δυνατότητες άμεσης και ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία. Η δυνατότητα αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία διαφοροποίησης της ομαδοσυνεργατικής από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, στην οποία δυνατότητα εμπλοκής στο μάθημα έχει μόνο ένας μαθητής κάθε φορά. Αν, επιπλέον, στα πλαίσια της τετραμελούς ομάδας δημιουργηθούν δυο μικρότερες υπο-ομάδες, τότε υπάρχει δυνατότητα ενεργού εμπλοκής στο μάθημα έχουν ταυτόχρονα δύο μέλη, τα μισά δηλαδή μέλη της ομάδας, και, κατ' επέκταση, οι μισοί μαθητές της τάξης, έναντι του ενός μόνο μαθητή που διασφαλίζει η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό «επιτυγχάνεται η κατακόρυφη αύξηση του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, που αποτελεί βασική επιδίωξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (Ματσαγούρας, 2000).

3.5 Ομοιογενής και ανομοιογενής σύνθεση

Το δεύτερο άμεσα συνδεδεμένο στοιχείο με το μέγεθος μιας ομάδας μαθητών, είναι το είδος της σύνθεσης, από την οποία μάλιστα εξαρτάται τελικά και η έκβαση της προσπάθειας για στήριξη και ενεργό ένταξη των αδύνατων και μειονοτικών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, προτείνεται από όλους σχεδόν τους ερευνητές η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, που όταν είναι τετραμελείς, αποτελούνται συνήθως από έναν μαθητή υψηλών επιδόσεων, από δύο μαθητές μέτριων δυνατοτή-

των και από έναν αδύναμο μαθητή (Ντολιοπούλου, 1999). Η ύπαρξη ενός καλού και δύο μέτριων μαθητών εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής «φροντιστηριακής βοήθειας» (tutoring) προς τον αδύνατο μαθητή και *«γενικά την έκθεση των αδύνατων και μέτριων μαθητών σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και δράσης, γεγονός που συμβάλλει, κατά την αναπτυξιακή ψυχολογία, στη γνωστική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών»* (Ματσαγγούρας, 1999).

Η ανομοιογενής σύνθεση των ομάδων σχολικής εργασίας, βέβαια, έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της, όπως για παράδειγμα την απουσία παροχής ευκαιριών στους καλούς μαθητές για διαλεκτική αντιπαράθεση, αλλά και την απουσία παροχής ευκαιριών στους μέτριους και αδύνατους μαθητές της τάξης να πρωτοστατήσουν και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, δυνατότητες δηλαδή που εξασφαλίζει μόνο η ομοιογενής σύνθεση. Γι' αυτό και σε αυτήν την περίπτωση, ενδείκνυται ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί ευκαιριακά, παράλληλα με τις σταθερές ανομοιογενείς, ομάδες τυχαίας σύνθεσης ή ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, καθώς και αμιγώς ομοιογενείς για τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών (Kagan, 1995).

Κατά τον σχηματισμό των ανομοιογενών ομάδων θα ήταν καλό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του και τις προτιμήσεις των μαθητών του, όπως αυτές αποτυπώνονται με τη βοήθεια του κοινωνιογράμματος του T. Moreno. Για τη σύνταξη του εν λόγω κοινωνιογράμματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν σε μία κόλλα χαρτί το ονοματεπώνυμό τους και στη συνέχεια, τα ονόματα τριών συμμαθητών τους που θα καλούσαν στο πάρτυ γενεθλίων τους καθώς και το όνομα ή τα ονόματα των μαθητών που σε καμία περίπτωση δεν θα καλούσαν σε καμία περίπτωση σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις. Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις απαντήσεις του κοινωνιογράμματος, μπορεί να φτιάξει το κοινωνιομετρικό πίνακα των προτιμήσεων και το κοινωνιογράφημα της τάξης, ενώ κατόπιν μίας προσεκτικής ανάγνωσής του, μπορεί να διακρίνει τις όποιες αλυσιδωτές και κλειστές σχέσεις μεταξύ των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιήσει τις σχέσεις αυτές, στο μέτρο βέβαια που του επιτρέπει η επιδιωκόμενη ανομοιογένεια, επιδιώκοντας πάντοτε να ικανοποιεί μια τουλάχιστον προτίμηση για κάθε παιδί και να μην τοποθετεί στην ίδια ομάδα αμοιβαίως αποκρουόμενα παιδιά. Τα απορριπτόμενα παιδιά που προκύπτουν από την κατασκευή

του κοινωνιογραφήματος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα τοποθετεί σε ομάδα που δεν τα απορρίπτουν και στην οποία το απορριπτόμενο παιδί θα ήθελε να ενταχθεί. Ο δάσκαλος δηλαδή, πρέπει κατά προτεραιότητα να ικανοποιεί τις προτιμήσεις των απορριπτόμενων μαθητών, χωρίς όμως να τοποθετεί δύο απορριπτόμενους στην ίδια ομάδα.

Τελευταίο σημείο στο οποίο θα σταθούμε, είναι η αναδόμηση των σταθερών ομάδων, η οποία κρίνεται σκόπιμο να μην πραγματοποιείται νωρίτερα από μερικές εβδομάδες, προκειμένου να δοθεί χρόνος στην ομάδα να αναπτύξει πνεύμα συλλογικότητας και ομαδική ταυτότητα, στοιχεία απαραίτητα για να εξασφαλιστεί η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά της. Ακόμη, μπορούν να γίνουν ενδιάμεσες αναδομήσεις στις ομάδες, με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα ιδιαίτερα «δυναμικά» ή «προβληματικά» μέλη, τα οποία αδυνατούν να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα στην οποία αρχικά τοποθετήθηκαν, ενώ, τέλος υπενθυμίζουμε, πως εκτός από τις σταθερές ομάδες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργεί περιστασιακά ομάδες κοινού ενδιαφέροντος και ομάδες φιλίας, αλλά αυτές πρέπει να είναι περιορισμένης διάρκειας (Meyer, 1987).

3.6. Στήριξη του «προβληματικού» μέλους

Σε κάθε σχολική τάξη συναντά κανείς μαθητές που δεν είναι αποδεκτοί από τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν, και τα οποία είναι συνήθως άτομα που είτε δημιουργούν έντονα προβλήματα, είτε δεν θέλουν ή δεν μπορούν να συμβάλλουν στην συλλογική εργασία. Η λύση στο πρόβλημα δεν δίνεται με την περιφορά των μαθητών αυτών από ομάδα σε ομάδα, αλλά με την αντιμετώπιση των αιτιών που τους καθιστούν στους συμμαθητές τους ανεπιθύμητους. Σε αυτό το εγχείρημα το έργο της στήριξης θα το αναλάβουν οι ομάδες, οι οποίες όμως χρειάζεται να βοηθηθούν με έξυπνο και έντεχνο τρόπο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα καθοδήγησης και στήριξης των ομάδων από τον εκπαιδευτικό είναι η καθιέρωση, για όσους μαθητές παρουσιάζουν αυτοβελτίωση, πριμοδοτικών μονάδων, η οποία ενισχύει τις ομάδες στην προσπάθειά τους να χειριστούν τους αδύνατους και αδιάφορους μαθητές. Παρομοίως, και η εξατομίκευση των εργασιών που ανατίθενται στην υπο-ομάδα των αδύνατων μαθητών, είναι μια άλλη επιλογή του δασκάλου που στηρίζει τις ομάδες στο χειρισμό των προβληματικών μαθητών (Ματσαγούρας, 2000).

Η στήριξη του δασκάλου παρέχει δυνατότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης στους μαθητές και δημιουργεί συνθήκες αποδοχής ή τουλάχιστον ανοχής για τους μαθητές εκείνους που αποτελούν στόχο επίθεσης ή απόρριψης στις παραδοσιακές σχολικές τάξεις (Slavin 1995, Putnam 1997). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα ωριμότερα παιδιά έχουν και τις δυνατότητες και την τάση να συμπεριφέρονται υποστηρικτικά προς τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς, ιδίως αν υπάρχει και κάποια μικρή διαφορά στην ηλικία (Ντολιοπούλου, 1999). Αξίζει να σημειωθεί, πως οι δυνατότητες των ομάδων δεν είναι απεριόριστες, και χωρίς τη στήριξη του εκπαιδευτικού δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα ιδιαίτερα «προβληματικά» μέλη τους, καταλήγοντας έτσι πολλές φορές στην αποδιοργάνωσή τους.

Για τους μαθητές εκείνους που παραμένουν παθητικοί παρατηρητές του έργου των υπολοίπων μελών της ομάδας τους, χρειάζεται κατ'αρχήν να αναζητηθούν οι λόγοι της μη συμμετοχής τους, προκειμένου να διδαχθούν με φροντιστηριακό τρόπο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που δεν κατέχουν και που είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας. Με τον ίδιο τρόπο πρέπει να διδαχθούν και οι βασικές γνώσεις από τα σχολικά μαθήματα της ημέρας. Δημιουργείται, δηλαδή, μέσα στην ομάδα ένα γενικότερο πνεύμα στήριξης και βοήθειας όσων έχουν ανάγκη (Ματσαγγούρας, 2000). Ιδιαίτερα σημαντικό μέλημα επίσης του εκπαιδευτικού, είναι η προσεκτική επιλογή του είδους των ερωτήσεων που υποβάλλει στους αδύνατους μαθητές, όταν τους καλεί, ενώπιον της τάξης, να απαντήσουν εκ μέρους της ομάδας τους σε ερωτήσεις που αφορούν το έργο της ομάδας, καθώς επίσης και ο καταμερισμός της εργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, κατά τον οποίο αναθέτει στους αδύνατους μαθητές εύκολες εργασίες.

Στην περίπτωση τώρα που οι προβληματικοί μαθητές ανήκουν στην κατηγορία των αδιάφορων μαθητών, τότε ένας τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, θα ήταν με την ανάθεση από τον εκπαιδευτικό, ρόλων, που προκαλούν την άμεση εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Σε ότι αφορά στη συνέχεια, τους μαθητές που δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς εντός της ομάδας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τους τοποθετήσει σε ομάδες με μαθητές που έχουν ισχυρή και πειθαρχημένη προσωπικότητα (Ματσαγγούρας, 2000). Ταυτόχρονα ωστόσο, χρειάζεται ο δάσκαλος να αναθέσει στους μαθητές με προβλήματα

συμπεριφοράς και ανάλογους ρόλους, που θα αναιρούν την προβληματική συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, στο μαθητή που φωνασκεί και προσπαθεί να μονοπωλήσει τη συζήτηση εντός της ομάδας του, ο δάσκαλος μπορεί να αναθέσει το ρόλο να διευθύνει τη συζήτηση και να ελέγχει το επίπεδο θορύβου της ομάδας (Putnam, 1997).

Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών των οποίων η προβληματική συμπεριφορά ξεφεύγει από τα συνήθη δεδομένα και δυσχεραίνουν ακόμη και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης να τους αντιμετωπίσει στα πλαίσια της κοινής-μετωπικής διδασκαλίας. Αυτούς τους μαθητές είναι πολύ δύσκολο να τους αντιμετωπίσει μόνη της η ομάδα και πρέπει συνολικά να τους αντιμετωπίσει ο ίδιος ο δάσκαλος, αξιοποιώντας την ίδια την τάξη ως ενιαία ομάδα, σύμφωνα με τις τεχνικές των Glasser και Dreikurs (Ματσαγγούρας, 1999).

3.7. Σχέσεις εντός ομάδας και μεταξύ των ομάδων

Οι ενδοομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας και διομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων, αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα που διαμορφώνει τη δυναμική και τη λειτουργικότητα της ομάδας. Οι ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις λοιπόν που αναπτύσσονται κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μπορεί να είναι ουδέτερες, συναγωνιστικές ή συνεργατικές, και διαμορφώνονται από δύο σημαντικούς παράγοντες: α) τη διαδικασία της διδασκαλίας και β) το είδος των αμοιβών.

3.7.1. Συνεργατικές ενδοομαδικές σχέσεις

Απαραίτητη προϋπόθεση της αυτόβουλης εμπλοκής του ατόμου, η οποία κυριαρχεί στις συνεργατικές ενδοομαδικές σχέσεις, είναι η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία εξασφαλίζεται από το κοινό έργο και τη συλλογική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, σε κάθε ομάδα ανατίθεται κοινή εργασία, η οποία είναι δυνατόν να επιμεριστεί στις δύο υπο-ομάδες της τετραμελούς ομάδας. Στην περίπτωση αυτή η ομαδική εργασία αποτελεί τη σύνθεση του έργου των υπο-ομάδων, που γίνεται συλλογικά στο τέλος της ώρας από όλα τα μέλη (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος που θα εξασφάλιζε το στοιχείο της αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης, είναι με την διατήρηση των ατομικών επιδόσεων των μελών, εφόσον όμως έχουν εξασφαλίσει όλοι ορθές απαντήσεις σε ποσοστό 80% και άνω, ή αν όλα τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν σε σχέση με παλαιότερες επιδόσεις τους αυτοβελτίωση. Τέλος, ακόμη ένας τρόπος με τον οποίο εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας στο πλαίσιο της αξιολόγησης, είναι με την απόδοση του μέσου όρου της ομάδας ως ατομικού βαθμού, πρακτική όμως που παραποιεί πολύ τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών, προκαλώντας έτσι έντονες αντιδράσεις.

3.7.2. Συνεργατικές διομαδικές σχέσεις

Σε αντίθεση με τις ενδοομαδικές σχέσεις, που είναι πάντοτε συνεργατικές, οι διομαδικές σχέσεις ενδέχεται να είναι συνεργατικές ή ανταγωνιστικές ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού και την εκάστοτε περίπτωση. Προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι διομαδικές συνεργατικές σχέσεις, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να θέσει κοινούς στόχους για όλη την τάξη και να λαμβάνει υπόψη του τη συμβολή κάθε ομάδας στην επίτευξη του κοινού στόχου. Αν, για παράδειγμα, γίνει καταμερισμός του συνολικού έργου στις επιμέρους ομάδες, οι οποίες εξειδικεύονται σε κάποιο αντικείμενο και στη συνέχεια διδάσκουν τις υπόλοιπες ομάδες το αντικείμενό τους, ή αν συνυπολογίζεται ο μέσος όρος επιτυχίας κάθε ομάδας για τον υπολογισμό του συνολικού βαθμού της τάξης, που θα καθορίζει την επιτυχία ή αποτυχία της τάξης, δημιουργούνται οι συνθήκες διομαδικής συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000).

3.7.3. Διομαδικός ανταγωνισμός

Ο ανταγωνισμός είναι στοιχείο της ζωής και συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η κατά καιρούς οργάνωση ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των ισοδύναμων, ανομοιογενών ομάδων, κατά την οποία όλες οι ομάδες αναλαμβάνουν το ίδιο έργο και η καλύτερη ή πρώτες δύο ή τρεις καλύτερες ομάδες αμείβονται ανάλογα. Ωστόσο, η καθιέρωση του διομαδικού ανταγωνισμού ως μοναδική μορφή σχέσεων μεταξύ των μαθητών και συνεπώς, ως μόνιμο σχήμα, πρέπει να αποφεύγεται, καθώς δημιουργεί προστριβές και αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη.

3.7.4. Ουδέτερες διομαδικές σχέσεις

Υπάρχει και η περίπτωση δημιουργίας θετικών ενδοατομικών σχέσεων και ουδέτερων διομαδικών, στις οποίες το έργο των επιμέρους ομάδων δεν ταυτίζεται, κι έτσι κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει διαφορετικό έργο από τις υπόλοιπες ομάδες.

Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στο Νέο Δημοτικό Σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πριν αναφερθούμε αναλυτικά στις φάσεις διεξαγωγής μιας ολοκληρωμένης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θα σταθούμε σε δυο βασικές παραμέτρους που θα πρέπει να προσέξει ο δάσκαλος κατά την ανάπτυξη της προετοιμασίας της διδασκαλίας, την οργάνωση του φυσικού χώρου δηλαδή, στην οποία έχουμε αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, και στην οργάνωση του διδακτικού αντικειμένου τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο επίπεδο της ομάδας.

4.1. Οργάνωση φυσικού χώρου

Η σχολική αίθουσα αποτελεί κατά κανόνα το φυσικό χώρο μέσα στον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρείται ως ένα από τα στοιχεία του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος. Δομικά στοιχεία που καθορίζουν την παιδευτική της λειτουργία είναι το μέγεθος, το σχήμα, ο φωτισμός, ο αερισμός, το χρώμα, η επίπλωση και ο λοιπός εξοπλισμός της. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς επηρεάζουν άμεσα τις μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, του δασκάλου και του διδακτικού αντικειμένου, του συνόλου δηλαδή των παραγόντων της διδασκαλίας. Μέσα, λοιπόν, από τα κυριότερα στοιχεία της αίθουσας, το σχήμα και το μέγεθός της δηλαδή, ο δάσκαλος καλείται να αναζητήσει και να καταλήξει σε μία τέτοια αξιοποίηση τους, η οποία θα εξασφαλίζει την οπτική και ακουστική επαφή μεταξύ των μελών της ομάδας, την «απομόνωση» της κάθε ομάδας από τις υπόλοιπες, διαδρόμους μετακίνησης του εκπαιδευτικού αλλά και τη δυνατότητα ελεύθερης και εύκολης μετακίνησης των μαθητών για τη χρήση των απαραίτητων υλικών και μέσων (Ματσαγγούρας, 1999).

4.2. Οργάνωση διδακτικού αντικειμένου σε επίπεδο τάξης

Ένα από τα ερωτήματα που τίθενται κατά τον προγραμματισμό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι αν όλες οι ομάδες αναλάβουν το ίδιο έργο ή αν γίνει χωρισμός του

μαθήματος της ημέρας σε επιμέρους ενότητες και κάθε ομάδα αναλάβει ξεχωριστή ενότητα. Ο δάσκαλος, ανεξάρτητα με την επιλογή που θα κάνει σε επίπεδο τάξης, καλείται να απαντήσει στο ίδιο ερώτημα και στο επίπεδο της ομάδας, αποφασίζοντας αν το έργο της ομάδας θα επιμεριστεί στις υπο-ομάδες και τα μέλη της ή αν όλα τα μέλη και συνεπώς όλες οι υπο-ομάδες θα φέρουν σε πέρας το ίδιο έργο (Ματσαγγούρας, 2000).

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι πως όλες οι προαναφερθείσες επιλογές βρίσκονται στη διάθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος κάθε φορά θα αποφασίζει ποιο από όλα αυτά τα σχήματα θα ακολουθήσει με βάση τη φύση και την έκταση του διδακτικού υλικού, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών του και τέλος, με βάση το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Τα σχήματα οργάνωσης του διδακτικού αντικειμένου μεταξύ των οποίων μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.2.1. Ανάθεση κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες

Το συγκεκριμένο σχήμα είναι πολύ πιο απλό και σύντομο σε σύγκριση με τα άλλα σχήματα της κατηγορίας του, καθώς όλες οι ομάδες έχουν το ίδιο θέμα προς επεξεργασία και δεν απαιτείται αλληλοενημέρωση, όπως απαιτείται όταν οι ομάδες επεξεργάζονται διαφορετικά μεταξύ τους θέματα. Μετά την επεξεργασία του θέματος, ο δάσκαλος μπορεί είτε να ζητήσει τις απαντήσεις των ομάδων και να προχωρήσει σε μία σύγκριση των τυχόν διαφορετικών απαντήσεων που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων, είτε να προβεί στη διόρθωση των απαντήσεων μόνος του, χωρίς όμως οι ομάδες να μένουν ανενημέρωτες για μέρος του θέματος.

Θέματα που προσφέρονται ιδιαίτερα για κοινή επεξεργασία είναι εκείνα που αναφέρονται σε έννοιες, σε γραμματικούς κανόνες και σε φυσικούς νόμους, γιατί οι ομάδες οδηγούνται σε παρόμοια συμπεράσματα τα οποία μπορούν να συγκρίνουν και να συζητήσουν για τυχόν διαφορές που προέκυψαν. Για παράδειγμα, στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος, οι μαθητές της Δ΄ τάξης μπορούν με βάση τις εικόνες και τις πληροφορίες του βιβλίου να ορίσουν τις έννοιες ερπετό και αρπακτικό (Κανάκης, 1987).

4.2.2. Ανάθεση διαφορετικού θέματος στις ομάδες

Στην παρούσα επιλογή, το σύνολο της διδακτικής ενότητας επιμερίζεται σε επιμέρους θέματα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει την επεξεργασία ενός μόνο θέματος. Μάλιστα,

προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων και αλληλοσυμπλήρωσης, είναι δυνατόν να ανατεθεί και σε δύο ομάδες η επεξεργασία του ίδιου θέματος. Οι φάσεις της τεχνικής αυτής είναι οι εξής τρεις (Ματσαγγούρας, 2000):

A) Επιλογή ομαδικής εργασίας: Αφότου ο εκπαιδευτικός ανακοινώσει τα επιμέρους θέματα της ενότητας προς επεξεργασία, γίνεται επιλογή του θέματος με το οποίο θα ασχοληθεί η κάθε ομάδα, είτε με την παρέμβαση του δασκάλου, είτε χωρίς αυτήν. Τα επιμέρους θέματα που θα επεξεργαστούν οι ομάδες, είναι συνήθως βασικά ερωτήματα ή πλευρές μιας ωριαίας διδακτικής ενότητας, ούτως ώστε η επεξεργασία και παρουσίασή τους να μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε μία ή δύο διδακτικές ώρες.

B) Ομαδική επεξεργασία: Στη φάση αυτή, γίνεται η επεξεργασία του θέματος από την ομάδα προκειμένου να το ανακοινώσει στη συνέχεια στην υπόλοιπη τάξη, με προϋπόθεση όλων αυτών την εξάσκηση των μαθητών στις απαιτούμενες από την εργασία τους δεξιότητες και διαδικασίες. Άλλες βέβαια εργασίες, οι οποίες δεν έχουν το στοιχείο της επεξεργασίας, είναι αρκετά πιο απλές, καθώς στηρίζονται στην κατανόηση και ανάκληση στοιχείων και γι' αυτό δεν προϋποθέτουν ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες.

Γ) Παρουσίαση ομαδικής εργασίας: Στα πλαίσια επιμερισμού μεταξύ των ομάδων των θεμάτων που αυτές θα επεξεργαστούν, είναι αδιαμφισβήτητα αναγκαία η παρουσίαση της εργασίας όλων των ομάδων, «ιδίως μάλιστα όταν πρόκειται για αρχική ενημέρωση της τάξης επί ενός αντικειμένου και δεν πρόκειται για περαιτέρω επεξεργασία μιας ήδη γνωστής ενότητας». Η ενημέρωση βέβαια στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής, γίνεται διαδοχικά και όλη η τάξη παρακολουθεί την ομάδα που παρουσιάζει, υποβάλλοντάς της ενστάσεις και ερωτήσεις, οι οποίες και συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης.

Δ) Συζήτηση σύνδεσης και σύνοψης συμπερασμάτων: Επειδή υπάρχει ο κίνδυνος της παρουσίασης με ασύνδετο τρόπο των επιμέρους θεμάτων που έχουν επεξεργαστεί οι ομάδες, κρίνεται απαραίτητο να γίνεται στην ολομέλεια της τάξης μια συζήτηση των πλευρών της θεματικής ενότητας που μελετήθηκε και σύνοψης των συμπερασμάτων. Η διεξαγωγή της συζήτησης γίνεται με την ευθύνη του δασκάλου, που υποβάλλει τα κατάλληλα ερωτήματα, ενώ η σύνοψη γίνεται συνήθως μονολογικώς.

4.2.3 Ανάθεση κοινού έργου σε ζεύγος ομάδων

Η επιλογή αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να προβούμε στην ανάθεση του ίδιου θέματος σε δυο διαφορετικές ομάδες, που είτε ανταγωνίζονται η μια την άλλη, είτε συνεργάζονται και αλληλοτροφοδοτούνται, ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός. Στην περίπτωση που οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων χαρακτηρίζονται από ανταγωνιστικότητα, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους κατά την επεξεργασία του θέματος, με εξαίρεση τη φάση της παρουσίασης, όπου η μια ομάδα λειτουργεί ως ομάδα ανακοίνωσης και η άλλη ως ομάδα ελέγχου. Στη δεύτερη περίπτωση, οι δύο ομάδες εργάζονται μεν ανεξάρτητα κατά την φάση επεξεργασίας του θέματος, αλλά αλληλοβοηθούνται και συζητούν τις διαφορές τους.

4.3. Οργάνωση διδακτικού υλικού σε επίπεδο ομάδας

Από τη στιγμή που η ομάδα αναλάβει το έργο της, άσχετα από το αν είναι το ίδιο ή όχι με τις άλλες ομάδες, τίθεται και πάλι το θέμα αν θα γίνει ή όχι επιμερισμός του έργου μεταξύ των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000).

4.3.1. Ανάθεση κοινού έργου στα μέλη όλης της ομάδας

Μία από τις επιλογές που έχει ο εκπαιδευτικός είναι αυτή της ταυτόχρονης ενασχόλησης όλων των μελών της ομάδας με το σύνολο του έργου. Η επιλογή αυτή είναι χρονοβόρα, ιδίως όταν η ομάδα έχει πολλά μέλη, στη συνέχεια όμως εξοικονομεί αρκετό χρόνο, καθώς δεν απαιτείται αλληλοενημέρωση των ομάδων και σύνθεση των επιμέρους έργων.

4.3.2. Επιμερισμός ομαδικού έργου στις υπο-ομάδες

Με αυτό το σχήμα εργασίας της ομάδας δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τις εργασίες στις ικανότητες των μελών της, ενώ ταυτόχρονα εξοικονομείται και χρόνος, καθώς η εργασία επιμερίζεται στις υπο-ομάδες, οι οποίες λειτουργούν σαφώς ταχύτερα από τις πολυμελείς ομάδες. Ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της εργασίας στο εσωτερικό των ομάδων χωρίζεται σε τρεις επιμέρους φάσεις (Ματσαγγούρας, 2000):

A) Ανάθεση ομαδικής εργασίας και εξατομίκευση εργασίας: Στη φάση αυτή ο δάσκαλος ενημερώνει τις ομάδες πως ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν για τη θεματική ενότητα που μελετάται, είναι με το σύστημα των υπο-ομάδων και στη συνέχεια τις αφήνει μόνες τους να προβούν στην εσωτερική κατανομή της εργασίας. Υπάρχει ωστόσο και η περίπτωση ο εκπαιδευτικός να καθορίσει τις υπο-ομάδες και το έργο που κάθε μια θα αναλάβει, όταν επιδίωξή του είναι η εξατομίκευση της εργασίας με τη προσαρμογή της σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή δυνατότητες των μαθητών.

B) Σύνθεση ομαδικής εργασίας: Προκειμένου να διασωθεί το πνεύμα και τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση του έργου των επιμέρους υπο-ομάδων στην ολομέλεια της ομάδας, μέσα από τη διόρθωση και τη συμπλήρωση του οποίου θα προκύψει η τελική εργασία της ομάδας.

Γ) Ανακοίνωση συνθετικού έργου ομάδων: Το έργο κάθε ομάδας πρέπει να φτάσει στους αποδέκτες του, τον δάσκαλο και τις υπόλοιπες ομάδες. Για το λόγο αυτό, ο δάσκαλος καλείται να χρησιμοποιήσει άλλες τεχνικές ή διαδικασίες προκειμένου να επιτευχθεί η ανακοίνωση του συνθετικού έργου των ομάδων με ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές αλλά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ένας τρόπος είναι να ζητάει διαδοχικά από συγκεκριμένα μέλη των ομάδων να απαντήσουν στις ερωτήσεις των φυλλαδίων, αναθέτοντας κάθε φορά στους εκ περιτροπής ερωτώμενους ερωτήσεις που δεν είχαν τύχει επεξεργασίας αρχικά στην υπο-ομάδα τους. Ο χρόνος βέβαια μιας διδακτικής ώρας δεν επαρκεί, όταν οι ερωτήσεις είναι πολλές και σύνθετες, κι έτσι ο δάσκαλος μπορεί να πάρει σπίτι του τις ομαδικές εργασίες προς βαθμολόγηση, θέτοντας όμως λίγες ενδεικτικές ερωτήσεις σε κάθε ομάδα (Ματσαγούρας, 2000).

4.4. Οργανόγραμμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Κατά την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διακρίνουμε τέσσερις φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται σε πίνακα παρακάτω με τη μορφή οργανογράμματος:

ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	
1.	Προβληματισμός και οριοθέτηση θέματος
2.	Οργάνωση μαθητικού δυναμικού και χώρου
3.	Επιμερισμός έργου στο επίπεδο τάξης μεταξύ των ομάδων
4.	Καθορισμός ακαδημαϊκών και συνεργατικών στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης
Δεύτερη φάση: Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία	
1.	Ομάδα καθορίζει διαδικασία επιμερισμού έργου ή συλλογικής επεξεργασίας
2.	Ομάδα καθορίζει ρόλους
3.	Ομάδα επεξεργάζεται υλικό σε ολομέλεια ή κατά υπο-ομάδες
4.	Ομάδα συνθέτει εργασία της
Τρίτη φάση: Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη	
1.	Ομάδες παρουσιάζουν εργασία τους
2.	Συζήτηση ομαδικών εργασιών
3.	Ανακεφαλαίωση και συστηματοποίηση συμπερασμάτων
Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση	
1.	Ατομική αξιολόγηση Α. μάθησης Β. συνεργασίας
2.	Ομαδική αξιολόγηση Α. μάθησης Β. συνεργασίας Γ. μεταγνωστικού

Πηγή πίνακα: Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα.

4.4.1. Πρώτη φάση: σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου

Ο δάσκαλος μπορεί με αφορμή κάποιον προβληματισμό να προσδιορίσει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη. Στη συνέχεια και αφού έχει πλέον καθοριστεί η θεματική ενότητα και οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι, ακολουθεί ο σχηματισμός των ομάδων και αποφασίζεται αν θα γίνει επιμερισμός του θέματος, όπου οι ομάδες θα μελετήσουν κάθε μια ένα διαφορετικό ζήτημα, ή αν θα αναλάβουν όλες οι ομάδες να ασχοληθούν με τα ίδια ακριβώς θέματα. Τέλος, μετά τον καθορισμό του τρόπου εργασίας των ομάδων, καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης της ατομικής συμβολής και του ομαδικού προϊόντος.

4.4.2. Δεύτερη φάση: ομαδοσυνεργατική επεξεργασία

Ο δάσκαλος ή η ομάδα αποφασίζουν με ποιο τρόπο θα γίνει η επεξεργασία των δεδομένων της ομάδας, η οποία μπορεί να δημιουργήσει υπο-ομάδες που θα επεξεργαστούν επιμέρους πλευρές του θέματος ή μπορεί να επεξεργαστεί τα δεδομένα της ως ενοποιημένα. Ακόμη, υπάρχει δυνατότητα να προχωρήσει ο δάσκαλος στην ανάθεση ατομικής εργασίας σε καθένα μέλος χωριστά, με σκοπό να εμπλέξει όλους στη διαδικασία, και, ταυτόχρονα, να εξασφαλίσει δυνατότητες εξατομίκευσης της εργασίας (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952).

Ο επιμερισμός όμως της εργασίας περιορίζει σημαντικές δυνατότητες που επιθυμεί να προωθήσει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως οι περιστάσεις, αντιπαράθεσης, συναπόφασης, σύνθεσης και ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών. Στη φάση αυτή λαμβάνει μέρος ακόμη και η κατανομή των ρόλων στους μαθητές, όπως αυτός του συντονιστή, του γραμματέα, κ.λ.π.. Τέλος, οδηγούμαστε μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους εργασιών των υπο-ομάδων σε ενιαία εργασία στην ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας, *«την οποία πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ενώπιον της τάξης όλα τα μέλη της ομάδας, ανεξάρτητα από το ποιο επιμέρους θέμα επεξεργάστηκαν»* (Ματσαγγούρας, 2000).

4.4.3. Τρίτη φάση: παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη

Στη φάση αυτή οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης την κοινή τους εργασία είτε μέσω των επιλεγμένων από τον δάσκαλο εκπροσώπων τους, είτε μέσω των

γραμματέων που είχαν οριστεί σε κάθε ομάδα κατά τη δεύτερη φάση. Ανεξάρτητα από το αν οι ομάδες είχαν ασχοληθεί με διαφορετικά θέματα, οπότε και επιχειρείται η σύνθεση των επιμέρους θεμάτων, ή αν είχαν όλες κοινό έργο, οπότε και πραγματοποιείται σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν στα ίδια ερωτήματα, οι μαθητές από τις άλλες ομάδες έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν αποσαφηνίσεις, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να προβάλλουν αντιρρήσεις. Εξέχουσας σημασίας είναι και ο λόγος του δασκάλου στο σημείο αυτό, καθώς διευκολύνει τη συζήτηση αλλά και ολοκληρώνει τη διδασκαλία με συστηματοποίηση και σύνοψη των συμπερασμάτων.

4.4.4. Τέταρτη φάση: αξιολόγηση

Στη φάση αυτή λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των ατόμων και των ομάδων στους τομείς της ακαδημαϊκής γνώσης και δεύτερον, της συνεργατικότητας και της λειτουργικότητας που επέδειξε η ομάδα. Στο σημείο αυτό αναφερθούμε στους διαφορετικούς τρόπους που αξιολογούνται οι μαθητές και οι ομάδες στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι οποίοι διακρίνονται στην: α) ατομική αξιολόγηση, β) ομαδική αξιολόγηση και γ) συσχέτιση των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης. Η αναγκαιότητα αυτών των τριών ειδών αξιολόγησης, «προκύπτει από το γεγονός ότι με την ατομική αξιολόγηση αναδεικνύεται η ατομική ευθύνη των μελών (*individual accountability*), με την ομαδική αξιολόγηση τονίζονται οι κοινοί στόχοι της ομάδας και με τη συσχέτιση εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών» (Ματσαγγούρας, 2000).

Α) Ατομική αξιολόγηση ακαδημαϊκών επιδόσεων

Η αναγκαιότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης υπαγορεύεται από δύο κυρίως λόγους: κατά πρώτον, από το γεγονός ότι συμβάλλει στην λειτουργικότητα της ομάδας και κατά δεύτερον, από το γεγονός ότι στηρίζει την ακαδημαϊκή μάθηση του μαθητή. Για το λόγο αυτό, η ατομική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται σε μαθησιακά αντικείμενα που αφορούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες, ή διαφορετικά θα μπορούσαμε να πούμε, πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που εφαρμόζεται σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία καλλιεργούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές, θα πρέπει να ολοκληρώνονται με δραστηριότητες ατομικής αξιολόγησης.

Συχνά, οι επιδόσεις των ατομικών τεστ προσανξάνονται πριμοδοτικά με μία ή δύο μονάδες, αν ο μαθητής παρουσιάζει τάσεις αυτοβελτίωσης, όπως προκύπτει από τη σύγκριση με παλαιότερες ατομικές επιδόσεις του, και αν η ομάδα στην οποία ανήκει πέτυχε ποσοστά επιτυχίας πάνω από το μέσο όρο που είχε ο δάσκαλος καθορίσει ως κατώτερο ανεκτό όριο επιτυχίας (Ματσαγγούρας, 2000). Χρειάζεται βέβαια να σημειώσουμε πως είναι απαραίτητη η διασφάλιση της δυνατότητας για επιτυχία σε κάθε μέλος της ομάδας, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η οικοδόμηση θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών. Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών μάλιστα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επηρεάζει σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών, η οποία είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς ψυχολογικής ανάπτυξης (Putnam, 1997).

Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων αποτελεσματικής λειτουργίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, καθώς σε αντίθετη περίπτωση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει αποτύχει, αφού οι μαθητές απορρίπτονται και γίνονται ανεπιθύμητοι από όλες τις ομάδες, επειδή δεν μπορούν να συνεισφέρουν στην επιτυχία του έργου της ομάδας και μειώνουν συνεχώς τη βαθμολογία της. Για το λόγο αυτό προτείνεται ο συνυπολογισμός του βαθμού προσπάθειας και αυτοβελτίωσης των μαθητών με το βαθμό των ατομικών τεστ σχολικής μάθησης.

B) Αξιολόγησης Ομάδας

Η πολλαπλή και πολύτροπη αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, που στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης, της συνεργασίας και των μεταγνωστικών λειτουργιών, τόσο των ατόμων, όσο και των ομάδων. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι κυριότεροι τομείς αξιολόγησης της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000).

ΔΙΑΚΡΙΘΕΝΤΕΣ			
	ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ	ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ	ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ
Υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση			
Υψηλότερη βελτίωση ακαδημαϊκής επίδοσης			
Υψηλότερη βελτίωση λειτουργικότητας			

Γ) Διομαδική Αξιολόγηση

Οι σχέσεις που μπορεί να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μεταξύ των ομάδων, μπορεί να ενθαρρύνουν κάθε μορφή διομαδικής σχέσης, ή μπορεί να είναι είτε ανταγωνιστικές, είτε συνεργατικές. Όταν ο δάσκαλος επιδιώκει να καλλιεργήσει διομαδικές σχέσεις κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οργανώνει με θετικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων θέτοντας για παράδειγμα, κοινούς στόχους και ίδια όρια για όλες τις ομάδες της τάξης. Στην περίπτωση αυτή, ανάλογη με το έργο της κάθε ομάδας είναι και η συμβολή της στην επίτευξη του κοινού στόχου, ο οποίος μπορεί να είναι για παράδειγμα, η εξασφάλιση μέσου όρου επιτυχίας του συνόλου της τάξης με βαθμό 8 και άνω.

Όταν πλέον οι ομάδες χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικό βαθμό λειτουργικότητας και πνεύμα συνεργασίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τον διομαδικό ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων, προκειμένου να διακριθεί η καλύτερη ομάδα. Προϋπόθεση όμως της ανταγωνιστικής οργάνωσης των διομαδικών σχέσεων είναι ότι οι ομάδες είναι ανομοιογενείς και ισοδύναμες μεταξύ τους αλλά και εσωτερικά σταθερές και ότι ο ανταγωνισμός θα είναι ήπιος και δε θα διαρκέσει για πολύ (Ματσαγγούρας 2000). Προκειμένου να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες του ανταγωνισμού στις διομαδικές σχέσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει για κάθε ομάδα τρεις έως τέσσερις βαθμολογίες, οι οποίες θα αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην εβδομαδιαία βελτίωση, στο συνδυαστικό βαθμό αυτοβελτίωσης και στη λειτουργικότητα της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, είναι σχεδόν απίθανο να μην διακριθούν όλες οι ομάδες, στη διάρκεια δύο συνεχών βαθμολογήσεων, σε κάποιον ή κάποιους από τους τομείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ράπτη στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που στηρίζει τη δόμηση της μάθησης, με τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν είναι αυτό του συντονιστή των εργασιών και του συνεργάτη με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει τα πάντα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, ενώ εμπλέκεται και αυτός άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθαίνοντας μαζί με τους μαθητές του. Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής αξίζει να τονιστεί, ότι η αξιολόγηση δεν γίνεται μόνο από το δάσκαλο αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή και συνεπώς από τα μέλη όλης της ομάδας (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Έτσι, ο εκπαιδευτικός *«από φορέας της γνώσης γίνεται ο «διαμεσολαβητής» ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή και αποκτά το ρόλο του συντονιστή»* (Σφυρόερα, 2004).

Είναι φανερό επίσης, ότι, όταν οι μαθητές μιας τάξης εργάζονται σε μικρές ομάδες, ακολουθούν συνακόλουθα αρκετές αλλαγές, οι οποίες εντοπίζονται στο ρόλο του δασκάλου, στη διαδικασία της μάθησης η οποία γίνεται πιο σύνθετη και στην ίδια την ομάδα, η οποία αναλαμβάνει μέρος των ευθυνών που απορρέουν από τη διαδικασία της μάθησης. Ένα μοντέλο συνεργατικής μάθησης, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προϋποθέτει κατ' αρχήν τη συνειδητοποίηση και αποδοχή από το δάσκαλο της αποκέντρωσης της λειτουργίας της τάξης. *«Έτσι εξελίσσεται σε μία παραχώρηση ευθυνών από την μία πλευρά και ανάληψη πρωτοβουλιών από την άλλη.»* (Μουμουλίδου, 2006). Στη συνέχεια, θα πρέπει ο ίδιος να ασκηθεί σε έναν υποστηρικτικό ρόλο στην εργασία των μαθητών, για να μετατραπεί αργότερα στο άτομο που θα διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για να φτάσει τέλος, στο σημείο να οργανώνει αποκεντρωμένα και αποτελεσματικά τη λειτουργία της τάξης (Hertz-Lazarovitz, 1992).

Ένας ακόμη ρόλος που καλείται να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι να εμπνεύσει επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά, να δημιουργήσει την ομάδα και να την ενδυναμώσει. Ο ίδιος μέσα σε μία επικοινωνιακή διδασκαλία όχι μόνο δεν υποβαθμίζεται αλλά απεναντίας αναβαθμίζεται και σίγουρα διαφοροποιείται.

Αυτό γιατί δεν είναι ο μοναδικός μεταφορέας γνώσεων και ιδεών και παύει να μεταλαμπαδεύει ιδεολογήματα, κάτι που γίνεται σε ένα παραδοσιακό σχολείο. Αντιθέτως, συμμετέχει ως σύμβουλος και συντονιστής, βγαίνοντας από την κάθε συζήτηση περισσότερο «μορφωμένος» (Χρυσυφίδης, 2006). Ως εκπαιδευτικοί πρέπει να καταλαβαίνουμε τις επικοινωνιακές προθέσεις των μαθητών και έπειτα να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν τους κατάλληλους τρόπους, με τους οποίους θα εκφράζουν τις προθέσεις τους (Jairaul & Johnson, 2006).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η φύση της εξουσίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλάζουν, καθώς μεταξύ της επικοινωνίας των μεμονωμένων μαθητών και του ιδίου, παρεμβάλλεται η ομάδα, κι έτσι ο δάσκαλος επικοινωνεί έμμεσα πλέον με τα άτομα διαμέσου της ομάδας. Η ομάδα επομένως αναδεικνύεται σε ένα πρωτοβάθμιο φορέα εξουσίας και αρμοδιοτήτων, ενώ ο δάσκαλος μετατρέπεται σε δευτεροβάθμιο. Πέραν όλων αυτών, υπάρχουν και κάποιοι επιπρόσθετοι ρόλοι στους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί, αφότου, βεβαίως, σε προηγούμενες διδακτικές ώρες έχει διδάξει άμεσα και συστηματικά τις αναγκαίες δεξιότητες ή έχει διδάξει με πρότυπο τρόπο το μάθημα της ημέρας, πάνω στο οποίο οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν συλλογικά (Ματσαγγούρας, 2000).

A) Προκαταρκτική ενημέρωση της τάξης

Κατά τη φάση αυτής της ενημέρωσης ο εκπαιδευτικός καλείται να συναποφασίσει με συντομία και σαφήνεια μαζί με τους μαθητές του για το έργο των ομάδων, τη διαδικασία και τα χρονικά όρια μέσα στα οποία πρέπει το εκάστοτε έργο να ολοκληρωθεί. Αρκετά συχνό όμως λάθος που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στη φάση αυτή, είναι να διδάσκουν το περιεχόμενο του μαθήματος που θα κληθούν να επεξεργαστούν οι μαθητές ή ακόμη, να διδάσκουν διαδικασίες και δεξιότητες που οι μαθητές δεν τις γνωρίζουν, αλλά θα κληθούν αργότερα να τις χρησιμοποιήσουν. Σε περίπτωση που υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας των δεξιοτήτων, των διαδικασιών και του περιεχομένου, ασφαλώς και αυτή θα πρέπει να γίνει, αρκεί να μην γίνει βεβιασμένα κατά την ενημέρωση, αλλά σε κάποια ειδική ώρα.

B) Οργάνωση μαθητικού δυναμικού και παροχή διδακτικού υλικού

Η αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας επιτυγχάνεται όταν είναι οργανωμένη με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζει την αλληλεξάρτηση των μελών της και να παρέχει σε αυτά το κατάλληλο διδακτικό υλικό για το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει. Οι δύο

αυτές προϋποθέσεις διασφαλίζονται εγκαίρως από τον εκπαιδευτικό, που κατά την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού καλείται να αποφασίσει για τον βαθμό καθοδήγησης και ανάλογα, είτε να συμπεριλάβει οδηγίες γενικότερης κατεύθυνσης, που θα επιτρέπουν στους μαθητές να οργανώσουν οι ίδιοι την ομάδα και τις δραστηριότητές της, είτε να συμπεριλάβει οδηγίες που θα κατευθύνουν βήμα προς βήμα τις συλλογικές δραστηριότητες.

Γ) Καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των ομάδων

Καθ' όλη τη διάρκεια εργασίας των ομάδων, ο εκπαιδευτικός κυκλοφορεί ανάμεσα στις ομάδες και παρακολουθεί τον τρόπο και τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Συνιστάται στα πρώτα στάδια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, να επαινεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τις ομάδες που διακατέχονται από ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, υποδεικνύοντας έτσι τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς. Σε αυτή τη φάση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι δύσκολος και απαιτητικός, διότι *«πρέπει να πείθει τους μαθητές με την παρουσία του και να λειτουργεί ως παράγοντας στήριξης και καθοδήγησης, χωρίς να μετατρέπεται σε επιτηρητή, που είναι έτοιμος και πρόθυμος να λύσει άμεσα, με δική του πρωτοβουλία και με δικές του υποδείξεις κάθε πρόβλημα που θα εμφανιστεί»* (Ματσαγγούρας, 2000).

Βασική αρχή ωστόσο που πρέπει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει με συνέπεια, είναι να μην αφήνει το περιθώριο να καταφύγουν οι μαθητές του στον ίδιο, αν πρώτα δεν έχουν εξαντλήσει τις δυνατότητες της ομάδας. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση όμως, η ομάδα είναι αυτή που θα καταφύγει στον εκπαιδευτικό και όχι κάποιο μέλος της, αφού προηγουμένως έχει συζητήσει το πρόβλημά της και με κάποια άλλη ομάδα. Επίσης, όταν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η ομάδα εντοπίζεται στον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των μελών της, ο εκπαιδευτικός την καλεί να εντοπίσει τους διατυπωμένους από την τάξη κανονισμούς που ισχύουν για την εκάστοτε περίπτωση και στη συνέχεια να βρει τρόπους με τους οποίους οι κανονισμοί αυτοί μπορούν να εφαρμοστούν. Λίγο αργότερα ο δάσκαλος θα επανέλθει, προκειμένου να ενημερωθεί για τον τρόπο με τον οποίο αποφάσισε η ομάδα να επιλύσει το πρόβλημά της, αποφεύγοντας όμως το ρόλο του διαιτητή και επιδιώκοντας να στηρίξει την ομάδα. Τέλος, σε ιδιαίτερα εξαιρετικές περιπτώσεις, ίσως χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να προβεί σε παρεμβάσεις, που μπορεί να καταλήξουν μέχρι και στην ανασυγκρότηση της ομάδας.

Δ) Συντονισμός ομαδικών ανακοινώσεων

Η ομαδική επεξεργασία ακολουθεί τις περισσότερες φορές την ανακοίνωση του έργου των ομάδων, κατά την οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, καθώς «φροντίζει να ακουστούν όλες οι ομάδες, όλες οι απόψεις και να ολοκληρωθεί το θέμα» (Ματσαγγούρας, 2000). Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τη στήριξη και την εμπλοκή όλων των μελών στην ομαδική εργασία, έχει τη δυνατότητα να καλεί με τυχαίο τρόπο εκπροσώπους των ομάδων προκειμένου να παρουσιάσουν την εργασία της ομάδας τους. Αξίζει να σημειωθεί, πως υπάρχει περίπτωση οι ομάδες μόνες τους να ορίσουν τους εκπροσώπους τους.

Σημαντικό στοιχείο επίσης στη συζήτηση των απόψεων είναι και η άσκηση κριτικής, η οποία αποτελεί εγχείρημα αρκετά δύσκολο για άτομα κάθε ηλικίας. Προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν στην άσκηση κριτικής λοιπόν, χρειάζεται να έχουν ασκηθεί από τον εκπαιδευτικό στην αποφυγή κριτικής των προσώπων και στην αναφορά κριτηρίων πάνω στα οποία στηρίζουν την κριτική τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη να αναθέσει τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης σε μαθητές εκ περιτροπής, παρ' όλο που θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για τους ίδιους να ανταπεξέλθουν στις αρμοδιότητες ενός συντονιστή, όπως είναι για παράδειγμα η προσπάθεια εμπλοκής όλων των μελών στη συζήτηση, η επαναφορά της συζήτησης στο θέμα της και η ανάδειξη πτυχών του θέματος που δεν αναφέρθηκαν και πρέπει να αναπτυχθούν.

Ε) Αξιολόγηση έργου των ομάδων

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των ομάδων, ο δάσκαλος καλείται να εξασφαλίσει την αξιοποίηση των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης αλλά και των στοιχείων της αντικειμενικής καταγραφής, που αφορούν τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και τις συνεργατικές διαδικασίες. Στην περίπτωση, όμως, που ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει το σύστημα του διομαδικού ανταγωνισμού, απαιτείται χρόνος και για την επικύρωση, την ανακοίνωση και την καταγραφή των ομαδικών επιδόσεων (Ματσαγγούρας, 2000).

Β ' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σημαντικότητα του θέματος

Βασικός άξονας γύρω από τον οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα που διεξήχθη, ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ οι σημαντικότερες επιδιώξεις της ήταν να αναδείξει τη στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά και να αποτυπώσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα οφέλη της. Ο παράγοντας μάλιστα που συνέβαλε στην επιλογή του θέματος και κατέδειξε τη μεγάλη σημασία της διερεύνησής του, αποτελεί το γεγονός πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει αναδειχθεί πλέον σε αναπόσπαστο κομμάτι του «νέου δημοτικού σχολείου του 21ου αιώνα». Με το «νέο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα», ή με το λεγόμενο «ψηφιακό σχολείο» επιχειρείται σε αρχικό στάδιο σε ορισμένα μόνο Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία και προοδευτικά σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας, η αντικατάσταση της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για την επίτευξη όλων των στόχων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών) της μαθησιακής διαδικασίας.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Όπως έχει ήδη πολλές φορές αναφερθεί, σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε ήταν η αποτύπωση της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο σκοπός της έρευνας, ωστόσο, επιμερίζεται και στη διερεύνηση δυο ακόμη σημαντικών παραμέτρων. Η πρώτη από αυτές τις παραμέτρους είναι η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν στην τάξη τους τις ομάδες, ενώ η δεύτερη, είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας στην ακαδημαϊκή μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε σύνολο 76 εκπαιδευτικούς και αφορά στην χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και τη στάση των διδασκόντων ως προς αυτή. Χρησιμοποιώντας απλή τυχαία δειγματοληψία, οι 76 ερωτηθέντες απάντησαν σε 3 μέρη που περιείχε το ερωτηματολόγιο. Το πρώτο μέρος περιείχε τα ατομικά στοιχεία, που αφορούν στο φύλλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τις σπουδές που έχει κάνει, την τάξη διδασκαλίας που διδάσκει εκείνη την χρονική στιγμή, την μέθοδο διδασκαλίας που έχει επιλέξει, το αν η διάταξη των θρανίων βασίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας και τέλος τη διάταξη των θρανίων που επιλέγουν οι δάσκαλοι. Όλες οι μεταβλητές έχουν εκφραστεί σε μια κλίμακα, ενώ στην ερώτηση για το ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούν, αφήσαμε να λάβουν περισσότερες από μια απάντηση, καθώς κάποιος μπορεί να εφαρμόζει έναν συνδυασμό των προαναφερθέντων μεθόδων.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 7 ερωτήσεις και αφορά στον τρόπο σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας. Στις εν λόγω ερωτήσεις απάντησαν όσοι επέλεξαν στην αντίστοιχη ερώτηση του πρώτου μέρους την ομαδοσυνεργατικότητα ή συνδυασμό απαντήσεων ο οποίος περιέχει την ομαδοσυνεργατικότητα. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους είναι προτίμησης, με την έννοια ότι οι απαντήσεις είναι από 0 διαφωνώ έως 3 συμφωνώ. Το τρίτο μέρος αποτελείται από 17 ερωτήσεις που δείχνουν τις επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας στην άποψη των διδασκόντων και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Τόσο σε αυτό το μέρος όσο και στο προηγούμενο οι ερωτήσεις είναι προτίμησης δηλαδή κλίμακας. Βάσει αυτών θα θέσουμε τις ερευνητικές υποθέσεις:

➤ **Το φύλλο των διδασκόντων επιδρά στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:** Φαίνεται σε μια πρώτη ανάγνωση ότι οι άνδρες δάσκαλοι να είναι πιο συντηρητικοί στην εφαρμογή πρότυπων μεθόδων διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει ότι τελικά θα υπάρξει εξάρτηση του φύλλου και της μεθόδου που ακολουθούν.

➤ **Η προϋπηρεσία επιδρά στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:** Οι δάσκαλοι που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας μπορεί να μην είναι τόσο επιρρεπείς στην εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας. Έτσι υπάρχει περίπτωση οι δύο μεταβλητές να εξαρτώνται η μια από την άλλη. Οι δάσκαλοι που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας

είναι προφανώς μεγάλης ηλικίας και εφαρμόζουν όλα τα έτη διδασκαλίας μια μέθοδο και τους είναι δύσκολο αν όχι ακατόρθωτο να την αλλάξουν για μια νέα μέθοδο.

➤ **Οι σπουδές που έχουν κάνει οι δάσκαλοι επιδρά στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:** Είθισται οι δάσκαλοι με ανώτερες σπουδές, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, να ανταποκρίνονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Δεν βασίζουν την διδασκαλία στην εμπειρία τους ούτε απορρίπτουν τυχόν νέους τρόπους διάδοσης της γνώσης. Για τον λόγο αυτό αναμένουμε δάσκαλοι με ανώτερες σπουδές να υιοθετούν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικότητας, δηλαδή να υπάρχει μια θετική εξάρτηση μεταξύ σπουδών και επιλογή μεθόδου από τους δασκάλους.

Θέτοντας τους ερευνητικούς στόχους, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε την ποσοτική ανάλυση, η οποία διεξήχθη στο πρόγραμμα SPSS. Το SPSS είναι ένα στατιστικό πακέτο το οποίο χρησιμοποιείται κατά κόρον από επιστήμονες κοινωνικών επιστημών, προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν μια ενδεχόμενη θεωρία. Είναι δε απλό και εύκολο στην χρήση, για το ευρύ κοινό το οποίο δεν είναι οικείο με στατιστικές αναλύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν γυναίκες σε αναλογία σχεδόν 1 προς 4. Η αναλογία αυτή δεν αναμένεται να έχει συνταρακτική επίπτωση στα αποτελέσματα, αντίθετα δίνει μια ρεαλιστική προσέγγιση στο πως έχει η κατάσταση στον κλάδο.

Πίνακας 1: Ανάλυση συχνότητων του φύλλου των ερωτηθέντων

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανδρας	15	19,7
Γυναίκα	61	80,3
Σύνολο	76	100,0

Επίσης, οι περισσότεροι που απάντησαν ήταν φοιτητές του παιδαγωγικού, που έκαναν την πρακτική τους σε κάποιο σχολείο ή νεοδιορισθέντες. Στο δείγμα μας υπάρχει ποικιλομορφία καθώς αυτοί που έχουν προϋπηρεσία από 0 έως 25 χρόνια εμφανίζονται να αποτελούν σχεδόν όλο το δείγμα.

Πίνακας 2: Ανάλυση συχνότητων για την προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	19	25,0
6-10	12	15,8
11-15	16	21,1
16-20	3	3,9
21-25	15	19,7
26-30	9	11,8
>31	2	2,6
Σύνολο	76	100,0

Όπως αναμενόταν μια συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατέχουν βασικό πτυχίο και πολύ λίγοι μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών. Διδακτορικό δεν κατέχει κανένας.

Πίνακας 3: Ανάλυση συχνοτήτων για την ερώτηση σπουδές των δασκάλων

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικό Πτυχίο	73	96,1
Μεταπτυχιακό	3	3,9
Σύνολο	76	100,0

Βλέπουμε ακόμη ότι το δείγμα που έχουμε λάβει είναι αρκετά ικανοποιητικό σε όρους διδασκαλίας των ερωτηθέντων. Το δείγμα αποτελείται από δασκάλους οι οποίοι έχουν υπό την ευθύνη τους όλες σχεδόν τις τάξεις του δημοτικού σε ποσοστά σχεδόν όμοια. Ξεχωρίζει η Α δημοτικού την οποία έχουν αναλάβει συνολικά 5 δάσκαλοι και Όλες τις τάξεις τις οποίες επέλεξαν 3 δάσκαλοι. Βρέθηκαν 6 ερωτηματολόγια στα οποία δεν δόθηκε απάντηση για το ποια τάξη αναλαμβάνουν.

Πίνακας 4: Ανάλυση συχνοτήτων για την ερώτηση τάξη διδασκαλίας

Τάξη Διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό
A	5	6,6
B	18	23,7
Γ	7	9,2
Δ	14	18,4
E	11	14,5
ΣΤ	12	15,8
Όλες	3	3,9
Σύνολο	70	92,1

Οι περισσότεροι επέλεξαν αμιγώς Ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας (16), μετά έρχεται η αμιγώς μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας (12) και τελευταία η αμιγώς δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας (11). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι στην ανάλυση γίνεται απλά καταγραφή των αποτελεσμάτων καθώς οι απαντήσεις τους είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Κάποιος δάσκαλος δεν μπορεί να εφαρμόζει ταυτόχρονα δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική ή μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας αφού αυτές προϋποθέτουν ότι στην πρώτη ο δάσκαλος είναι αυτούς που βάζει τους «όρους του παιχνιδιού», δηλαδή προϋποθέτει μια πιο αυστηρή αντιμετώπιση του μαθήματος με πυρήνα τον δάσκαλο, ενώ από την άλλη μεριά το μάθημα βασίζεται στην συζήτηση, στην ανταλλαγή απόψεων και στην διαμόρφωση κριτικής σκέψης από τους μαθητές.

Πίνακας 5: Ανάλυση συχνότητων για την μέθοδο διδασκαλίας των δασκάλων

Μέθοδος Διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Δασκαλοκεντρική	11	14,5
Μαθητοκεντρική	12	15,8
Ομαδοσυνεργατική	16	21,1
Δασκαλοκεντρική & Μαθητοκεντρική	11	14,5
Δασκαλοκεντρική & Ομαδοσυνεργατική	3	3,9
Μαθητοκεντρική & Δασκαλοκεντρική	7	9,2
Όλες	16	21,1
Σύνολο	76	100,0

Αφού είδαμε τις συχνότητες που λαμβάνουν οι ερωτήσεις που απάντησαν οι δάσκαλοι, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε την ανάλυσή μας στην εξάρτηση των ενδεχομένων που έχουμε θέσει στο προηγούμενο τμήμα της εργασίας και αναφέρονται στις ερευνητικές υποθέσεις.

➤ Το φύλλο των διδασκόντων επιδρά στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: Για να ελέγξουμε αν ισχύει η παραπάνω υπόθεση θα προβούμε σε έλεγχο ανεξαρτησίας με την χρήση της Χ-τετράγωνο δοκιμασίας.

Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας για τις μεταβλητές φύλλο και προτίμηση της μεθόδου διδασκαλίας

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,872	6	0,13
Likelihood Ratio	11,131	6	0,84
Linear-by-Linear Association	0,237	1	0,627
N of Valid Cases	76		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η τιμή του Asymp.Sig (2-sided) δίνει την πιθανότητα να αποδεχθούμε την μηδενική υπόθεση, δηλαδή φύλλο και μέθοδος διδασκαλίας ότι είναι ανεξάρτητα και το φύλλο δεν επιδρά στην μέθοδο διδασκαλίας. Βέβαια το πόσο μικρή είναι η πιθανότητα να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση είναι υποκειμενικό. Για τον λόγο αυτό ορίζουμε ότι όταν η πιθανότητα απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (Asymp.Sig.) είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας το οποίο θέτουμε εξωγενώς πριν ακόμα διενεργήσουμε τον έλεγχο και ανέρχεται σε 1%, 5% και 10% τότε λέμε ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και τα ενδεχόμενα είναι ανεξάρτητα. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση θα δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση. Έτσι βλέπουμε ότι η τιμή της Asymp.Sig. (0.13) είναι υψηλότερη από το 0.10 και για τον λόγο αυτό θα αποδεχθούμε την μηδενική υπόθεση ότι τα ενδεχόμενα είναι ανεξάρτητα σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Άρα η πρώτη υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία του δείγματος που λάβαμε.

➤ Η προϋπηρεσία επιδρά στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: Για να ελέγξουμε αν ισχύει η παραπάνω υπόθεση θα προβούμε σε έλεγχο ανεξαρτησίας με την χρήση της Χ-τετράγωνο δοκιμασίας.

Πίνακας 7: Έλεγχος ανεξαρτησίας για τις μεταβλητές προϋπηρεσία και προτίμηση της μεθόδου διδασκαλίας

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	86,098	36	,000
Likelihood Ratio	90,599	36	,000
Linear-by-Linear Association	,244	1	,621
N of Valid Cases	76		

Θα απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση ότι έτη προϋπηρεσίας και μέθοδος διδασκαλίας είναι ανεξάρτητα ενδεχόμενα, αφού η πιθανότητα αποδοχής της μηδενικής υπόθεσης είναι 0.000 μικρότερη από τα επίπεδα σημαντικότητας 1%, 5% και 10%. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η υπόθεση επιβεβαιώνεται, δηλαδή θα διαπιστώσουμε ότι οι δάσκαλοι με προϋπηρεσία από 0 έως 15 έτη έχουν μια αυξημένη προτίμηση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ενώ για τους δασκάλους με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας οι απόψεις κατανομούνται σχεδόν ισόποσα στις άλλες μεθόδους και σε συνδυασμούς αυτών. Τέλος, θα μελετήσουμε την ισχύ της τρίτης υπόθεσης με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

➤ **Οι σπουδές που έχουν κάνει οι δάσκαλοι επιδρά στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.**

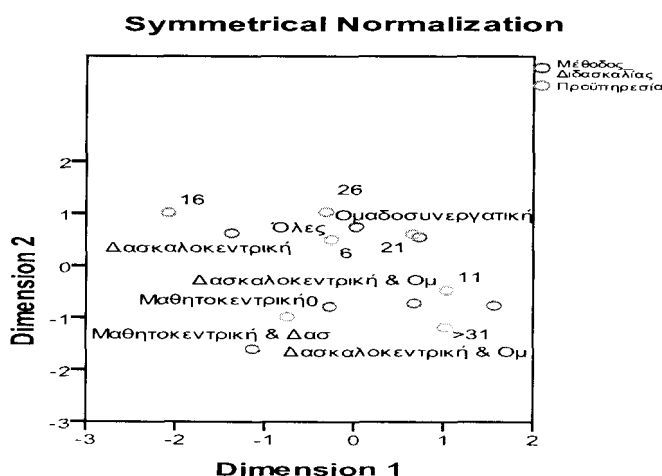
Πίνακας 8: Έλεγχος ανεξαρτησίας για τις μεταβλητές σπουδές και προτίμηση της μεθόδου διδασκαλίας

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,712	6	,069
Likelihood Ratio	9,830	6	,132
Linear-by-Linear Association	,556	1	,456
N of Valid Cases	76		

Παρατηρούμε από τον πίνακα ότι και εδώ τα ενδεχόμενα είναι εξαρτημένα αφού η πιθανότητα αποδοχής της μηδενικής υπόθεσης είναι να μην μεγαλύτερη από 1% και 5%, αλλά μικρότερη από το 10%. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και οι σπουδές παίζουν ρόλο στην μέθοδο διδασκαλίας που επιλέγουν και εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στις τάξεις τους, παρόλο που οι περισσότεροι ερωτηθέντες δεν διαφέρουν σε όρους σπουδών από τους συναδέλφους τους.

Ακόμη, από το παρακάτω διάγραμμα μπορούμε να αποτυπώσουμε μερικές σχέσεις. Οι κύκλοι με πράσινο χρώμα δείχνουν τις διάφορες κατηγορίες των ετών προϋπηρεσίας, ενώ οι μωβ κύκλοι τις κατηγορίες των μεθόδων διδασκαλίας. Μελετώντας προσεκτικά το διάγραμμα βλέπουμε ότι η ομαδοσυνεργατική κατηγορία είναι πιο κοντά στην κατηγορία από 21-25 έτη προϋπηρεσίας, ο συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και δασκαλοκεντρικής μεθόδου πιο κοντά στους δασκάλους με έτη προϋπηρεσίας άνω των 31 ετών, οι δάσκαλοι με έτη προϋπηρεσίας από 11-15 είναι πιο κοντά στον συνδυασμό μαθητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής προσέγγισης και οι δάσκαλοι με έτη προϋπηρεσίας από 6-10 και από 26-30 φαίνεται να εφαρμόζουν συνδυασμό των τριών μεθόδων. Τέλος, από το διάγραμμα φαίνεται ότι οι δάσκαλοι με προϋπηρεσία από 0-5 να είναι διχασμένοι μεταξύ αμιγούς μαθητοκεντρικής και συνδυασμού μαθητοκεντρικής-δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, ενώ υπάρχει μια χαλαρή συσχέτιση μεταξύ των δασκάλων με έτη από 16-20 και της δασκαλοκεντρικής μεθόδου.

Διάγραμμα 1: Διάγραμμα των ενδεχομένων έτη προϋπηρεσίας και μέθοδος διδασκαλίας



Έπειτα από την ολοκλήρωση σε βάθους των αρχικών μεταβλητών που αποτελούσαν την κύρια έρευνα της ανάλυσης μας και συμπεριλαμβανόταν στα ερευνητικά ερωτήματα, θα χωρίσουμε το δείγμα στους δασκάλους που επέλεξαν αμιγώς ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και θα επιχειρήσουμε έλεγχο εξάρτησης του φύλλου, των ετών προϋπηρεσίας και των σπουδών με τις μεταβλητές προτίμησης (δημιουργία της και επίδραση της ομαδοσυνεργατικότητας). Λόγω της μεγάλης και εκτενούς ανάλυσης θα αναφέρουμε εκείνους τους ελέγχους οι οποίοι έχουν νόημα δηλαδή φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση των ενδεχομένων.

Πίνακας 9: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 2 σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Οι ομοιογενείς ομάδες εί- Διαφωνώ ναι καλύτερες από τις ανο- Μάλλον μοιογενείς ομάδες Συμφωνώ	0	5	3	3	11
	2	0	3	0	5
Σύνολο	2	5	6	3	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,018 ^a	3	,029
Likelihood Ratio	11,557	3	,009
Linear-by-Linear Association	,538	1	,463
N of Valid Cases	16		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Από όσο παρατηρούμε υπάρχει σε επίπεδο σημαντικότητας εξάρτηση μεταξύ της άποψης ότι οι ομοιογενείς ομάδες είναι καλύτερες από τις ανομοιογενείς και των ετών προϋπηρεσίας στους δασκάλους που επέλεξαν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς το $asympt.sig < 0.05$ ή 5%.

Πίνακας 10: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 3 σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Οι ανομοιογενείς ομάδες Διαφωνώ σηματίζονται καλύτερα με Μάλλον κριτήριο το φύλλο Διαφωνώ	2	5	0	3	10
	0	0	6	0	6
Σύνολο	2	5	6	3	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,000 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	21,170	3	,000
Linear-by-Linear Association	3,123	1	,077
N of Valid Cases	16		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Επίσης, φαίνεται ότι επιδρούν τα έτη προϋπηρεσίας με την ερώτηση 3 του σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας, γιατί το $asymp.sig < 0.01$ ή αλλιώς 1%. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση περί ανεξαρτησίας των ενδεχομένων.

Πίνακας 11: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 4 σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Οι ανομοιογενείς ομάδες Διαφωνώ	0	3	0	3	6
σχηματίζονται καλύτερα Μάλλον	2	2	0	0	4
με κριτήριο την επίδοση Διαφωνώ					
Μάλλον	0	0	3	0	3
Συμφωνώ					
Συμφωνώ	0	0	3	0	3
Σύνολο	2	5	6	3	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,000 ^a	9	,004
Likelihood Ratio	27,900	9	,001
Linear-by-Linear Association	,713	1	,398
N of Valid Cases	16		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Τα έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να παίζουν ρόλο στην άποψη των δασκάλων ότι οι ομάδες πρέπει να δημιουργούνται καλύτερα με κριτήριο την επίδοση, καθώς η πιθανότητα αποδοχής της μηδενικής υπόθεσης είναι χαμηλότερη από το 1% επίπεδο σημαντικότητας και άρα πρέπει να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση.

Πίνακας 12: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 5 σχηματισμού της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Φύλλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Οι ανομοιογενείς ομάδες σχη- Διαφωνώ ματίζονται καλύτερα με τυ- Μάλλον χαίο τρόπο Συμφωνώ	3	6	9
	0	7	7
Σύνολο	3	13	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^c	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,872 ^a	1	,090
Continuity Correction ^b	1,101	1	,294
Likelihood Ratio	3,985	1	,046
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	2,692	1	,101
N of Valid Cases	16		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Το φύλλο των δασκάλων είναι άλλος ένας προσδιοριστικός παράγοντας στο πως διαμορφώνονται οι ομάδες. Φαίνεται από τον πίνακα το φύλλο να εξαρτάται από την άποψη των δασκάλων ότι οι ομάδες πρέπει να δημιουργούνται καλύτερα με τυχαίο τρόπο, αφού το Asymp.sig είναι μικρότερο από το 10% επίπεδο σημαντικότητας.

Πίνακας 13: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 1 επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Οι μαθητές μαθαίνουν Μάλλον Συμφωνώ να συνεργάζονται.	2	0	3	0	5
Συμφωνώ	0	5	3	3	11
Σύνολο	2	5	6	3	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,018 ^a	3	,029
Likelihood Ratio	11,557	3	,009
Linear-by-Linear Association	,538	1	,463
N of Valid Cases	16		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Στο σετ ερωτήσεων της επίδρασης της ομαδοσυνεργατικότητας φαίνεται να επιδρά η προϋπηρεσία των δασκάλων στην άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 14: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 5 επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας με έτη προϋπηρεσίας

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Η ομαδοσυνεργατικότητα Διαφωνώ	0	3	0	3	6
από-τελεί μια απλή Μάλλον	0	0	3	0	3
εναλλακτική λύση στην Διαφωνώ					
εκτέλεση της διδα-σκαλίας Μάλλον	2	2	3	0	7
Συμφωνώ					
Σύνολο	2	5	6	3	16

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,629 ^a	6	,023
Likelihood Ratio	18,339	6	,005
Linear-by-Linear Association	1,458	1	,227
N of Valid Cases	16		

a. 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

b. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Η άποψη των δασκάλων ότι η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί μια απλή εναλλακτική λύση στην εκτέλεση της διδασκαλίας εξαρτάται από την προϋπηρεσία σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 15: Έλεγχος ανεξαρτησίας ερώτησης 8 επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικότητας με προϋπηρεσία.

Crosstab ^a Count	Προϋπηρεσία				Σύνολο
	6-10	11-15	21-25	26-30	
Η ομαδοσυνεργατική διδα- Διαφωνώ σκαλία είναι χρονοβόρα	0	4	0	0	4
Μάλλον Συμφωνώ	0	0	6	0	6
δια-δικασία Συμφωνώ	2	0	0	2	4
Σύνολο	2	4	6	2	14

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Chi-Square Tests ^b	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,833 ^a	2	,054
Likelihood Ratio	5,938	2	,051
Linear-by-Linear Association	2,659	1	,103
N of Valid Cases	14		

a. Μέθοδος_Διδασκαλίας = Ομαδοσυνεργατική

Τέλος, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της άποψης των δασκάλων ότι η ομαδοσυνεργατικότητα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία αφού η πιθανότητα αποδοχής της μηδενικής υπόθεσης είναι μικρότερη του 10% επιπέδου σημαντικότητας και άρα η μηδενική υπόθεση δεν μπορεί να γίνει δεκτή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η άποψη των δασκάλων στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, με την βοήθεια απαντήσεων σε ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε 76 άντρες και γυναίκες δασκάλους. Συγκεκριμένα, από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε επιβεβαιώθηκαν όλα με την χρήση της Χ-τετράγωνο δοκιμασίας, ενώ σε δεύτερη φάση προσπαθήσαμε να βγάλουμε κάποια μοτίβα για το τι τείνουν να κάνουν οι δάσκαλοι από την στιγμή που βρήκαμε στο πρώτο μέρος ότι οι μεταβλητές ήταν εξαρτημένες.

Προέκυψε, λοιπόν, ότι το φύλλο και η μέθοδος διδασκαλίας δεν εξαρτώνται, ενώ αντίθετα τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές συνάδουν με την μέθοδο διδασκαλίας. Επίσης, βρήκαμε πως οι δάσκαλοι με προϋπηρεσία από 21 έως 26 έτη τείνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά από τους άλλους δασκάλους την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι δάσκαλοι με έτη προϋπηρεσίας από 26-30 έτη και από 6-10 έτη έναν συνδυασμό από όλες τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ οι νέοι δάσκαλοι φαίνεται να είναι διχασμένοι μεταξύ της αμιγούς μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και της μαθητοκεντρικής σε συνδυασμό με δασκαλοκεντρική. Οι δάσκαλοι με έτη από 11 έως 16 έτη φαίνεται ότι προτιμούν την ομαδοσυνεργατική και δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας.

Τέλος, για τους ερωτηθέντες που επέλεξαν ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, διενεργήσαμε έλεγχο ανεξαρτησίας και βρήκαμε ότι τα έτη προϋπηρεσίας σχετίζονται με τις απόψεις των δασκάλων ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια απλή και εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, ότι οι ομοιογενείς ομάδες είναι καλύτερες από τις ανομοιογενείς και ότι οι ομάδες σχηματίζονται καλύτερα με βάση την επίδοση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι απολύτως ανώνυμο. Έχει ως σκοπό να μας βοηθήσει να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **βάζοντας ένα X** σε μία απάντηση.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20–30 31–40 41–50 51–60 άνω των 61
3. Έτη υπηρεσίας: 0–5 6–10 11–15 16–20 21–25 26–30
πάνω από 30 χρόνια
4. Σπουδές: Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
5. Τάξη Διδασκαλίας: Α Β Γ Δ Ε ΣΤ
6. Ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείτε:
Δασκαλοκεντρική Μαθητοκεντρική Ομαδοσυνεργατική
7. Η διάταξη των θρανίων βασίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας: ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Η διάταξη των θρανίων είναι: μετωπική σε σχήμα Π σε ομάδες

Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

0: Διαφωνώ
 1: Μάλλον Διαφωνώ
 2: Μάλλον Συμφωνώ
 3: Συμφωνώ

1. Μια ομάδα μπορεί να αποτελείται από 5 μέλη και πάνω.	0	1	2	3
2. Οι ομοιογενείς ομάδες είναι καλύτερες από τις ανομοιογενείς ομάδες.	0	1	2	3
3. Οι ανομοιογενείς ομάδες σχηματίζονται καλύτερα με κριτήριο το φύλο.	0	1	2	3
4. Οι ανομοιογενείς ομάδες σχηματίζονται καλύτερα με κριτήριο την επίδοση.	0	1	2	3
5. Οι ανομοιογενείς ομάδες σχηματίζονται καλύτερα με τυχαίο τρόπο.	0	1	2	3
6. Οι ατομικές εργασίες είναι καλύτερες από τις ομαδικές.	0	1	2	3
7. Η ομαδοσυνεργατικότητα δεν προσφέρεται για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου.	0	1	2	3

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

0: Διαφωνώ
 1: Μάλλον Διαφωνώ
 2: Μάλλον Συμφωνώ
 3: Συμφωνώ

1. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται.	0	1	2	3
2. Η ομαδοσυνεργατικότητα δίνει τη δυνατότητα να εκφράζουν οι μαθητές ελεύθερα τη γνώμη τους.	0	1	2	3
3. Η ομαδοσυνεργατικότητα δε συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών.	0	1	2	3
4. Η ομαδοσυνεργατικότητα κάνει ελάχιστα τους μαθητές ενεργούς.	0	1	2	3
5. Η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί μια απλή εναλλακτική λύση στην εκτέλεση της διδασκαλίας.	0	1	2	3
6. Απαιτούνται γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικότητας.	0	1	2	3

Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στο Νέο Δημοτικό Σχολείο

7. Η ομαδοσυνεργατικότητα δεν προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.	0	1	2	3
8. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι χρονοβόρα διαδικασία.	0	1	2	3
9. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί αναταραχή στην τάξη.	0	1	2	3
10. Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τον προφορικό τους λόγο.	0	1	2	3
11. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν αρχές (σέβονται, γίνονται δημοκρατικοί, οπαδοί της ισότητας κ.ά.).	0	1	2	3
12. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καλλιεργεί την πρωτοβουλία των μαθητών.	0	1	2	3
13. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης.	0	1	2	3
14. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στη μείωση του άγχους.	0	1	2	3
15. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στη μείωση του άγχους.	0	1	2	3
16. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παραμερίζει τους αδύνατους μαθητές.	0	1	2	3
17. Ο εκπαιδευτικός μεταφέρεται στο περιθώριο και χάνει το κύρος του.	0	1	2	3

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας, Καρανάσιου Μαρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1983). *Μαθαίνουντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1978). *Η Παραδοσιακή και οι Σύγχρονες Μέθοδοι Αξιολόγησης των Μαθητών: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα*. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Ι. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βοσνιάδου, Σ. (1995). "Analogical reasoning in cognitive development." *Metaphor and Symbol*.
- Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις Αρχές και Ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία: Ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής πράξης*. Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις.
- Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειος, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Σχολική τάξη/ομάδα και η δυναμική της. Ομάδες εργασίας-Παρατήρηση-Κοινωνιομετρική μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία*. Αθήνα: ΣΕΘΑ.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο.
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κατερέλος, Ι. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καψάλης, Α. (1995). *Διδακτική και αναλυτικά προγράμματα*. Στο: Η. Ματσαγγούρας, *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Νέα αγωγή*. Αθήνα.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα-Σέντα, Ε. (1999). *Στατιστική. Θεωρία και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κουτσελίνη Μ. & Θεοφιλίδης Χρ. (2007). *Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λυμπερόπουλος, Κ. (1991). *Δυναμική των ομάδων και δημιουργικότητα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στόχαστρο-κριτικής ανάλυσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μασσιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η Παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών.
- Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυροέρα, Μ. (2004). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Φραγκουδάκη, Α.(1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Athens: Οδυσσέας.
- Φλουρής Γ. & Πασιάς (2000). Στο δρόμο προς την ‘Κοινωνία της Γνώσης’. Στο; Σ. Μπουζάκης, *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnes D. & Todd F. (1977). *Communication and Learning: Creating meaning through Talk*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή*. Αθήνα: Κέρδος.
- Benzécri, J.P. (1992). *Correspondence analysis handbook*, CRC.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Cantwell R. & Andrews B. (2002) “Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students’ Feelings Towards Group Work”. *Educational Psychology*.
- Chin Tan I. – G., Sharan S., Eng Lee Ch. –K. (2005) *Student’s perceptions of learning Geography through group investigation in Singapore. International Research in Geographical and Environmental Education*.
- Cohen, E. (1986). *Designing Group Work*. Teachers College Press: Columbia University.
- Cosden, M. & Haring Th. (1992) “Cooperative Learning in the Classroom: Contingencies, Group Interactions, and Students with Special Needs”. *Journal of Behavioral Education*.
- Costa A. & O’ Leary P. (1992) Co-cognition in N. Davidson and T. Worsham (eds) *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.

- Driver, J., Spence, C. (1998). *Attention and the cross-modal construction of space Trends in Cognitive Science*.
- Gillies R. & Asaduzzaman Kh. (2009). "Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work". *Cambridge Journal of Education*.
- Gillies R. & Asaduzzaman Kh. (2008). *The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning. Educational Research*.
- Gillies, R. (2004). *The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction*.
- Good T. & Brophy J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman
- Hijzen D., Boekarts M., Vedder P. (2007). *Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. Learning and Instruction*.
- Hill, M.O. & Gauch, H.G., 1980. Detrended correspondence analysis: an improved ordination technique. *Plant ecology*.
- Hill, M.O., 1974. Correspondence analysis: a neglected multivariate method. *Applied statistics*.
- Holt D. & Rennie J. (1995). *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*. New York: Delta Systems.
- Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson (2006) *The Socio-Cultural Contexts of Early Education in Caribbean Societies. A Focus on Transition to Primary School*.
- Johnson D. & Johnson R. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher.
- Johnson D. & Johnson R. (1999). *Making cooperative learning work. Theory into Practice*.
- Johnson D. & Johnson R. (1995). Positive interdependence, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds) *Interaction in cooperative learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Johnson D. & Johnson R. (1994a). *Learning together and alone*. Boston: Allyn and Bacon.

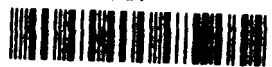
- Johnson D. & Johnson R. (1994b). Learning together in S. Sharan (ed.) *Handbook of cooperative learning methods*. Westport. CN: Greenwood Press.
- Johnson D. & Johnson R. (1992). Encouraging thinking through constructive controversy, in N. Davidson and T. Worsham (eds) *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- Johnson D. & Johnson R. (1990). “Social skills for successful groupworks”. *Educational Leadership*.
- Johnson D. & Johnson R. (1989). *Cooperation and Competition*. Edina. MN: Interaction Book Company.
- Johnson D. & Johnson R. (1985). *Cooperative learning and adaptive education*. In Wang M. & Walberg H. *Adapting instruction to Individual Differences*. McCutchan: Berkeley.
- Johnson D. & Johnson R. (1984). *Structuring Cooperative Learning*. International Book Company: N. Brighton.
- Johnson D. & Maruyana G. et al. (1981). “Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis”. *Psychological Bulletin*.
- Joyce B.R. & Weil M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliff. N.J. Prentice Hall.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1989). *Resources for Teachers*. University of California: California.
- Kagan, S. (1985). *The dimensions of cooperative classroom structures*. In Slavin R. *Learning to cooperate*. Plenum: New York.
- Leal, L., Crays, N., & Moely, B. E. (1985). “Training children to use a self-monitoring study strategy in preparation for recall: Maintenance and generalization effects”. *Child Development*.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Columbus. OH: Merrill.

- Resnick L. & Klopfer L. (1989). *Toward the thinking curriculum*. Alexandria. VA: ASCD.
- Rollins, J. (1987). *Small Group Teaching Techniques. Vocational Instructor Teaching Skills Project: Mount Hood Community College: Oregon*.
- Serrano J. M. & Pons R. M. (2007). *Cooperative learning: we can also do it without task structure*. Intercultural Education.
- Sharan S. & Shachar H. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York: Springer-Verlag.
- Sharan, S. (1980). *Cooperative learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement. Attitudes and Ethnic Relations*. Review of Educational Research.
- Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία & Πράξη*. Ελισσάβετ Εκκεκάκη (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (1995). When and why does cooperative learning increase achievement?, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds), *Interaction in cooperative learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (1990). *Research on cooperative learning*. Educational Leadership.
- Slavin, R. (1989). *Cooperative learning and student achievement, in Slavin R. (ed.) School and classroom organization*. Hillsdale N. J.: L. Erlbaum.
- Slavin, R. (1989). *School and Classroom Organization*. N. J. Erlbaum: Hillsdale.
- Slavin, R. (1985). *An Introduction to Cooperative Learning Research*. Plenum Press: New York.
- Slavin, R. (1980). *Co-operative learning*. Review of Educational Research.
- Stahl, R. (1994). *The essential elements of Cooperative Learning in the classroom*. Eric Development Team: 1-8.
- Ter Braak, C.J.F., 1986. Canonical correspondence analysis: a new eigenvector technique for multivariate direct gradient analysis. *Ecology*.
- Tudge, J. R. H. (1990). *Cooperative Problem-Solving in the Classroom*.
- Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC
- Document Reproduction Service No.

- Varela, J. (2004). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση. Στο: Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα.
- Webb, N. (2009). "The teachers' role in promoting collaborative dialogue in the classroom". *British Journal of Educational Psychology*.
- Webb, P. W. (1982). *Avoidance responses of fathead minnow to strikes by 4 teleost predators*. *J. Comp. Physiol.*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110385