



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πτυχιακή Εργασία

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΕΥΠΡΑΞΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΔΗ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2009



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

Αριθ. Εισ.: 7231/1
Ημερ. Εισ.: 21-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2009
ΤΡΙ

**Αφιερώνεται
στην αγαπημένη μου οικογένεια.**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Αφ' ενός, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, κ. Αντώνιο Μπούρα, για την πολύτιμη βοήθεια στην οργάνωση και το σχεδιασμό της εργασίας και της έρευνας, καθώς και για την καθοδήγηση σε όλες τις φάσεις της πραγματοποίησής της. Θερμές ευχαριστίες επίσης στην κ. Σταυρούλα Καλδή ως επιβλέπουσα στην εργασία αυτή.

Ακόμη, εκφράζονται ευχαριστίες προς τους διευθυντές των σχολείων και προς τους συναδέλφους δασκάλους, που φώτισαν τα ευρήματα αυτής της έρευνας, για το χρόνο που αφιέρωσαν και την προθυμία με την οποία συνεργάστηκαν. Χωρίς τη συνεργασία τους δε θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

σελ. 5

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	.....8
1.2 Η ΣΤΡΟΦΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	.....9
1.3 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	.....10
1.3.1 Η τεχνική του Dewey	.....11
1.3.2 Η τεχνική της Winnetka	.....12
1.3.3 Το σχολείο εργασίας	.....13
1.3.4 Η τεχνική του Petersen	.....13
1.3.5 Η τεχνική της ελεύθερης εργασίας με ομάδες	.....14
1.3.6 Η τεχνική του Makarenko	.....15
1.3.7 Η τεχνική του Team Teaching	.....15
1.3.8 Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα	.....16
1.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	.....16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	.....20
2.1.1 Οι αδύνατοι μαθητές στη συνεργατική ομάδα	.....20
2.1.2 Οι παλινοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές στη συνεργατική ομάδα	.....21
2.1.3 Οι καλοί μαθητές στη συνεργατική ομάδα	.....22
2.2 ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	.....23
2.2.1 Ακαδημαϊκή μάθηση	.....23
2.2.2 Κοινωνική μάθηση	.....24
2.2.3 Συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία	.....27
2.2.4 Γλωσσική ανάπτυξη	.....28

2.2.5 Νοητική ανάπτυξη	.....29
2.3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ	.....30
2.4. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	.....31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.1 Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	.....36
3.1.1 Η κατάλληλη ηλικία των παιδιών για το σχηματισμό ομάδων	.....38
3.1.2 Το μέγεθος των ομάδων	.....38
3.1.3 Κριτήρια για τη σύνθεση των ομάδων	.....41
3.1.4 Ο χρόνος διάρκειας των ομάδων	.....43
3.2 ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	.....43
3.3 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	.....47
3.4 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΧΩΡΟΥ	.....47
3.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	.....49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Προϋποθέσεις, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση

4.1 ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ	.....50
4.2 ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	.....52
4.2.1 Ικανότητες Αναγκαίες για την Τεχνική Οργάνωση της ομάδας	.....53
4.2.2 Ικανότητες Αναγκαίες για την Τεχνική Επεξεργασία του Διδακτικού Υλικού	.....53
4.2.3 Ικανότητες Αναγκαίες για τη Μορφοποίηση της Εργασίας	.....54
4.2.4 Ικανότητες Αναγκαίες για τη Διατήρηση της Συνοχής της ομάδας	.....55
4.3 ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	.....57
4.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΜΑΔΩΝ	.....60
4.4.1 Ατομική αξιολόγηση ακαδημαϊκών επιδόσεων	.....60
4.4.2 Αξιολόγηση της ομάδας	.....62
4.4.3 Διομαδική αξιολόγηση	.....63
4.4.4 Αμοιβές ομάδων	.....63
4.5 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΦΑΣΕΙΣ	.....64
4.5.1 Σχήμα αλληλεξαρτώμενης πληροφόρησης	.....64
4.5.2 Το σχήμα Jigsaw του E. Aronson	.....66
4.5.3 Το σχήμα Jigsaw II του R. Slavin	.....67
4.5.4 Σχήμα κατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης	.....68
4.5.5 Σχήμα ημικατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης	.....68
4.5.6 Σχήμα διαλεκτικής αντιπαράθεσης	.....68
4.5.6.1 Βιωματικές αντιπαράθεσεις	.....69
4.5.6.2 Ακαδημαϊκές αντιπαράθεσεις	.....69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο
Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ
ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ [ΕΡΕΥΝΑ 1998]

5.1 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	.....70
5.2 ΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	.....71

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ81
-----------------	---------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	.....83
1.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	.....84
1.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	.....85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ87
--	---------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ100
--	----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ105
---------------------	----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ107
------------------	----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας βασικός στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Επίσης, στοχεύει οι μαθητές/τριες – αυριανοί πολίτες να μάθουν να ζουν σε ένα δημοκρατικό και κοινωνικό σύνολο.

Οι παραπάνω στόχοι σύμφωνα με έρευνες μπορούν να επιτευχθούν μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν την ομαδική διδασκαλία.¹

Ωστόσο, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν είναι κάτι καινούργιο στα παιδαγωγικά δεδομένα. Η έκφραση «διδασκαλία σε ομάδες» εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Επίσης, τα θεμέλια της μεθόδου υπήρχαν νωρίτερα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το αλληλοδιδασκτικό σχολείο. Ως κίνημα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση στηρίχτηκε κυρίως στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης.²

Απώτερος λοιπόν σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η προσπάθεια για μια σφαιρική παρουσίαση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η εργασία θα περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική ανασκόπηση της έρευνας. Χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια, το πρώτο σχετίζεται με την έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τους λόγους στροφής από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοκεντρική διδασκαλία καθώς και στην ιστορική ανασκόπηση. Ειδικότερα, αναφέρονται οι αποτελεσματικότερες τεχνικές ομαδικής διδασκαλίας (π.χ. η τεχνική Dewey, η τεχνική της Winnetka κ.ά.). Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται τα μοντέλα της ομαδικής διδασκαλίας.

¹ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 3

² Ματσαγγούρας, Η. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Αθήνα: Gutenberg. (Γ' έκδ.)

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας τόσο στο άτομο και στην ομάδα όσο και στη μάθηση και στην κοινωνία, καθώς και την κριτική που δέχτηκαν οι επιδράσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τα δεδομένα της διαμόρφωσης των ομάδων, οι ρόλοι των μαθητών, η διαμόρφωση του χρόνου και χώρου, όπως και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, θα τονιστούν τα κριτήρια της διαμόρφωσης των ομάδων που είναι σημαντικά για τη συνεργασία των μαθητών και για να επικρατεί ησυχία κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες, δηλ βοηθάνε στην πειθαρχία της τάξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου καθώς και οι αναγκαίες μαθητικές ικανότητες για την τεχνική οργάνωση της ομάδας, για την επεξεργασία του διδακτικού υλικού, για τη μορφοποίηση της εργασίας και για τη διατήρηση της συνοχής της ομάδας. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι φάσεις εκτέλεσης της ομαδοσυνεργατικότητας και η αξιολόγηση.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα του 1998, που έχει ως θέμα την ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην παρούσα διπλωματική εργασία θα αναφερθούν οι στόχοι της έρευνας και τα σημαντικότερα αποτελέσματά της.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας, όπως οι στόχοι, οι υποθέσεις, το δείγμα και η μέθοδος. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας και παρατίθενται προτάσεις. Τέλος, αναφέρεται, η βιβλιογραφία και το παράρτημα, που συμπεριλαμβάνει το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από φοιτητές του ΠΤΔΕ (Βόλου). Στο τελευταίο κομμάτι περιλαμβάνεται μέρος του φωτογραφικού υλικού της ομαδοσυνεργατικότητας από διάφορα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τι είναι ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Ο όρος της «ομαδοσυνεργατικής» διδασκαλίας σημαίνει την σκόπιμη οργάνωση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών σκοπών και στόχων. Οι ομάδες συνήθως συγκροτούνται με βάση τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις³. Γι' αυτό το λόγο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο. Οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες 3-6 μαθητών για να πραγματοποιήσουν τους διδακτικούς στόχους.⁴

Επίσης, η ομαδοσυνεργατικότητα συγκαταλέγεται στα αξιολογότερα μοντέλα διδασκαλίας στο πνεύμα μιας Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου.⁵ Αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί παράξενο, λόγω των θετικών συνεπειών –οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω– και των σημαντικών συστατικών της ομαδικής διδασκαλίας.

Τα συστατικά της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι:

- Θετική αλληλεξάρτηση που πετυχαίνεται με τον επιμερισμό του έργου σε επιμέρους δραστηριοτήτων με τον επιμερισμό των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών, των ρόλων μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και με την απονομή κοινών αμοιβών.

³ Δερβίσης, Σ. (1998), Οι μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 68

⁴ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 9

⁵ Κοσσυβάκη, Φ. (2006), Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 387

- Ατομική ευθύνη: Είναι η υποχρέωση της συνεισφοράς που πρέπει να νιώθει κάθε μέλος της ομάδας.
- Συλλογική ευθύνη: Είναι η υποχρέωση της ομάδας να αξιοποιεί τη συμμετοχή όλων των μελών της και να προσφέρει υποστήριξη στα μέλη που χρειάζονται βοήθεια.⁶

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας καθορίστηκαν από τον J. Dewey, ο οποίος ήταν ο πρωτεργάτης του Σχολείου Εργασίας. Η έννοια της συνεργατικής μάθησης γεννιέται το 1900 στο Σχολείο Εργασία και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τους G. Kerschensteiner, H. Gauding και O. Scheibner. Ο Petet Petersen, όμως, ασχολήθηκε περισσότερο με την οργάνωση και την συστηματοποίηση της ομαδικής διδασκαλίας στο διδακτικό του σύστημα «Jena Plan».⁷

1.2 Η στροφή από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Οι παλιές παιδαγωγικές μελέτες επικέντρωναν την προσοχή τους στην προσωπικότητα του δασκάλου και αγνοούσαν τις διαμαθηματικές σχέσεις ή τις αντιμετώπιζαν ως παρακωλυτικές για το έργο του δασκάλου δραστηριότητες. Αντίθετα, η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας και προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο γίνονται προσπάθειες στο σύγχρονο σχολείο να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η στροφή αυτή συντελέστηκε για τους εξής σημαντικούς λόγους:

α) Σύμφωνα με τους ψυχοπαιδαγωγούς τα παιδιά της σχολικής ηλικίας έχουν έμφυτη τάση να σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες, για να ικανοποιούν την ανάγκη τους για δράση και εξερεύνηση του φυσικοκοινωνικού τους

⁶ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 9 - 10

⁷ Δερβίσης, Σ. (1998), Οι μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 69

περιβάλλοντος. Στα πλαίσια της ομαδικής δράσης τα παιδιά παράγουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα, διαλευκαίνουν καταστάσεις και τελειοποιούν τεχνικές, για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους.

β) Η ψυχολογική άποψη ότι στη διαδικασία της εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης του παιδιού συμβάλουν εκτός από τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων.

γ) Η καθιέρωση της παιδοκεντρικής αγωγής, η οποία τονίζει την αξία των αρχών της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη. Οι αρχές αυτές υλοποιούνται αποτελεσματικότερα μέσα στα πλαίσια της μικρής ομάδας. Ταυτόχρονα με τη συνεργατική οργάνωση η διαδικασία της μάθησης αποκτά συλλογικό χαρακτήρα και το «εγώ» του κάθε μαθητή εντάσσεται μέσα στο εμείς της ομάδας.

δ) Πολλοί παιδαγωγοί έδωσαν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους του σχολείου. Θεωρείται ότι το σχολείο βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργά και χρήσιμα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να συμμετέχουν ενεργά μέσα στις ομάδες τους.

ε) Η διαπίστωση ότι η δημιουργία ομάδων προάγει και τη σχολική μάθηση.

Έτσι, με βάση την κοινωνική ψυχολογία, η σύγχρονη διδασκαλία βασίζεται στην ομαδοσυνεργατικότητα.⁸

1.3 Η ιστορική ανασκόπηση της ομαδοσυνεργατικότητας

Ο όρος διδασκαλία σε ομάδες εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο τέλος του 19^{ου} αιώνα στην παιδαγωγική ορολογία. Η ιδέα όμως της από κοινού μάθησης αποτελεί πραγματικότητα από τον μεσαίωνα.⁹ Την εποχή εκείνη χρησιμοποιείται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, όπου οι μεγαλύτεροι και προχωρημένοι μαθητές χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι

⁸ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 11-13

⁹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 24

ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, που αντιμετώπιζαν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες, όπως και η Ελλάδα. Ειδικότερα, πρωτοεισήχθηκε το 1819 από τον Γ. Κλεόβουλο και καθιερώθηκε το 1830, οπότε με διάταγμα εγκρίθηκε η χρήση του αλληλοδιδασκτικού οδηγού του Γάλλου Sarazin, που μεταφράστηκε από τον Ι. Κοκκώνη. Το 1880 με διάταγμα. Αντικαταστάθηκε η αλληλοδιδασκτική με την συνδιδασκτική μέθοδο της ερβαρτιανής διδακτικής.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, οι πρωτεργάτες του σχολείου εργασίας προτείνουν τη συνεργατική διδασκαλία ως αναγκαία προϋπόθεση για τη διεξαγωγή των χειρωνακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου εργασίας.¹⁰

Εκτός από το σχολείο υπάρχουν και άλλες αποτελεσματικές τεχνικές ομαδικής διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα. Γι' αυτό το λόγο στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι εννιά σημαντικότερες τεχνικές.

1.3.1 Η τεχνική του Dewey

Ο J. Dewey (1859-1952) ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και επισήμανε ότι η σχολική εργασία απειλείται επικίνδυνα από την απουσία του κοινωνικού πνεύματος. Κατά τον Dewey το κοινωνικό πνεύμα εμφανίζεται στο σχολείο μόνο με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, όπως: παιχνιδότοπους, εργαστήρια και χώρους δουλειάς που ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία.¹¹

Η άποψη του Dewey, λοιπόν, είναι ότι το σχολείο οφείλει να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε συμμετοχικές και διερευνητικές διαδικασίες, μέσα στα πλαίσια μιας δημοκρατικά οργανωμένης τάξης.¹²

¹⁰ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 13-14

¹¹ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 15

¹² Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 15

Οι ιδέες του Dewey υλοποιήθηκαν στο σύστημα των προσχεδιασμένων ενεργειών. Ο σκοπός της εργασίας εκλέγεται ελεύθερα και δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ενταχθεί μαζί με άλλους σε μια ομάδα, για την υλοποίηση «της προσχεδιασμένης ενέργειας».¹³ Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή των παιδαγωγικών ιδεών του Dewey ίδρυσε το 1986 το πειραματικό Σχολείο στο πανεπιστήμιο του Σικάγο. Η εργασία στο σχολείο αυτό γίνεται με ομάδες διαφορετικής ηλικίας και πνευματικής στάθμης, αργότερα χωρίζονται σε ομάδες με βάση το νοηματικό τους επίπεδο και τα ενδιαφέροντά τους.¹⁴

1.3.2 Η τεχνική της Winnetka

Ο εμπνευστής της διδακτικής τεχνικής της Winnetka-Plan είναι ο C. Washburne (1889-1968). Ο Washburne θεωρούσε ότι κάθε μαθητής δεν είναι μόνο ένα άτομο με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, αλλά ταυτόχρονα κι ένα μέρος του κοινωνικού συνόλου. Γι' αυτό ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να συνειδητοποιήσει την εξάρτησή του/της από τους άλλους για να επιτύχει την ατομική ανάπτυξη.¹⁵

Με βάση τις παραπάνω αρχές, ο C. Washburne συνδυάζει την ατομική και την ομαδική εργασία. Θεωρεί ότι για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων πρέπει να διατεθεί ο μισός χρόνος της εργασίας τους σε ομαδικές απασχολήσεις που θα περιέχουν συζητήσεις, ελεύθερα αναγνώσματα, χειροτεχνικές εργασίες κ.λ.π.¹⁶ οι δραστηριότητες αυτές προσφέρουν την ευκαιρία για εργασίες στα πλαίσια της κοινότητας, οι οποίες δεν διαταράσσονται από κάποια πίεση του προγράμματος ή από κάποιο συναγωνισμό. Όσον αφορά

¹³ Ernst Meyer, Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 22

¹⁴ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 26

¹⁵ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 16

¹⁶ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 27

τις ατομικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες για την απόκτηση των βασικών γνώσεων.¹⁷

1.3.3 Το Σχολείο Εργασίας

Το Σχολείο Εργασίας, που την ύπαρξή του οφείλει στις προσπάθειες των Kerschensteir, Gauding και Scheibner, αποδίδει μεγάλη σημασία στην ομαδική εργασία και στις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, του διαλόγου και της συνεργασίας των μαθητών. Για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας το Σχολείο Εργασίας δημιουργεί μικρές ομάδες μαθητών για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες κατανοούν τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας και της αλληλεξάρτησης των ανθρώπων.¹⁸

Όσον αφορά το σχολείο του Kerschensteir (1854-1932) ήθελε αρχικά να εξασφαλίσει στο παιδί τα θεμέλια για την μετέπειτα ζωή του. Θεωρούσε ότι η εκπαίδευση είχε σκοπό την επαγγελματική δεξιότητα και η αγωγή είχε σκοπό τον ολοκληρωμένο πολίτη. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποίησε την ομαδική εργασία.¹⁹ Ενώ ο Gauding και ο Scheibner δημιούργησαν νέες αξιολογικές μορφές της Διδακτικής που βασίζεται στην ενεργητικότητα.²⁰

1.3.4 Η τεχνική του Petersen

Ο γερμανός P. Petersen εκπόνησε ένα από τα πιο οργανωμένα συστήματα της συνεργατικής διδασκαλίας, που είναι γνωστό ως Jena-Plan (1927).²¹ Η

¹⁷ Ernst Meyer, Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 24

¹⁸ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 17-18

¹⁹ Ernst Meyer, Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 34

²⁰ Ernst Meyer, Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 36

²¹ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 14

διδασκτική τεχνική του Petersen εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου της Ιένας, πιστεύοντας ότι με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ελευθερία στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων.²²

Επίσης, κατήργησε τις σχολικές τάξεις και χώρισε τους μαθητές των δέκα τάξεων του σχολείου σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα περιλαμβάνει δύο ως τρεις ηλικίες και υποδιαιρείται σε μικρότερες ομάδες τριών – τεσσάρων μαθητών, που σχηματίζονται ελεύθερα, με βάση τη φιλία ή τα κοινά ενδιαφέροντα. Οι μαθητές μπορούν να μεταπηδήσουν σε άλλη ομάδα σύμφωνα με την επίδοσή τους.²³

Τέλος, το σύστημα της Ιένας διασφαλίζει:

- α) ελευθερία στις διαμαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις δασκάλου – μαθητή
- β) σχετική εξατομίκευση της σχολικής εργασίας
- γ) άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο
- δ) δυνατότητες αλληλοβοήθειας των μαθητών
- ε) ευκαιρίες διαμαθητικής συνεργασίας
- στ) ευκαιρίες σιωπηρής επεξεργασίας του διδακτικού αντικειμένου.²⁴

1.3.5 Η τεχνική της ελεύθερης εργασίας με ομάδες

Ο R. Cousinet ήταν ο εμπνευστής αυτής της τεχνικής. Εφάρμοσε τη μέθοδο του από το 1917 μέχρι το 1949 και πίστευε ότι η ελεύθερη εργασία με ομάδες είναι η μόνη φυσική μέθοδος, η οποία καθιστά το σχολείο πραγματικό και ανταποκρίνεται στην ανάγκη του/της μαθητή/τριας για κοινωνικότητα. Μέσα στην ομάδα ο/η μαθητής/τρια ισχυροποιεί τη βούλησή του, καλλιεργεί τη δημιουργική του σκέψη, αναπτύσσει τα συναισθήματα αγάπης και αλληλεγγύη και διαμορφώνει την προσωπικότητά του/της. Ωστόσο, η τεχνική έχει τα εξής μειονεκτήματα:

²² Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 25

²³ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 19

²⁴ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 14

- α) περιορίζεται στις ηλικίες από 9 μέχρι 13 χρονών
- β) απουσιάζει ο καταμερισμός της εργασίας στην ομάδα με αποτέλεσμα να έχουν άγνοια για το τι μπορεί να κάνει ο καθένας
- γ) ο σχηματισμός των ομάδων δεν είναι πάντοτε ομοιογενής
- δ) είναι δύσκολη μορφή διδασκαλίας για το δάσκαλο.²⁵

1.3.6 Η τεχνική του Makarenko

Ο Ρώσος Α. Makarenko (1888_1939) θεωρούσε ότι το άτομο φθάνει στην «πειθαρχία» μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδικής ζωής.²⁶ Βάση της παιδαγωγικής του Makarenko και της σοσιαλιστικής αγωγής αποτελεί η ομαδική συνεργασία, στην οποία πρέπει να ασκηθεί ο/η μαθητής/τρια για να μπορέσει να συνεργαστεί με τους λαούς της Σοβιετικής Ένωσης. Με τη συνεργασία ο μαθητής μεταβάλλει την ατομική του συμπεριφορά σε συλλογική και η ομαδική εργασία γίνεται μέσο για την κοινωνική και ατομική επιτυχία.²⁷

1.3.7 Η τεχνική του Team Teaching

Το Team Teaching είναι διδασκαλία ομάδας δασκάλων σε μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν τη διδασκαλία χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας. Με τη χρησιμοποίηση της τεχνικής του Team Teaching οι σχολικές τάξεις καταργούνται, οι εκπαιδευτικοί βγαίνουν από την απομόνωσή τους και διδάσκουν με άλλους συναδέλφους τους σύμφωνα με την εξειδίκευση και τα ενδιαφέροντά τους. Όσον αφορά στους μαθητές διδάσκονται είτε σε μεγάλες ομάδες, όπως στην περίπτωση παρακολούθησης ενός φιλμ, είτε σε μικρότερες, όπως στην περίπτωση της συζήτησης κάποιου θέματος.²⁸

²⁵ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 19-21

²⁶ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 26

²⁷ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 23

²⁸ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 23-24

1.3.8 Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η διδασκαλία σε μικρές ομάδες εφαρμόστηκαν αρχικά στη μορφή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και αργότερα έδωσαν έμφαση σ' αυτή παιδαγωγοί εκφραστές του σχολείου εργασίας²⁹, όπως ο Α. Δελμούζος (1930), που την εφάρμοσε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και ο Μ. Κουντουράς (1986), που την εφάρμοσε στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης. Το παράδειγμά τους ακολούθησαν ένας μικρός αριθμός δασκάλων, που αποφοίτησαν από τα παραπάνω ιδρύματα ή επηρεάστηκαν από τα γραπτά τους.³⁰ Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι προσπάθειες των Ν. Κραμπέτσα και Π. Κραμπέτσα, που εφάρμοσαν την ομαδική διδασκαλία το 1950-1952 στο 2/θεσιο Δημοτικό Σχολείο Κλωνίου Σπερχιάδας του Ν.Φθιώτιδας στη Φυσική Πειραματική Γεωμετρία και Φυσική Ιστορία. Νεότεροι παιδαγωγοί που προκρίνουν την ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι: ο Δ. Γεωργιάς (1984), Α. Κοσμόπουλος (1983), Β. Μασσιάλας (1984), Γ. Παπαγεωργίου (1985), ο Σ. Ράλλης (1976), ο Χ. Φράγκος (1977) κ.ά. Ιδιαίτερα μετά το 1980 το θέμα επανεξετάζεται από τους: Τ. Αβέρωφ, Η. Βιγγόπουλο, Τ. Κανάκη, Ι. Κογκούλη, Η. Ματσαγγούρα, Θ. Τριλιανό.³¹

1.4 Μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας

Τα πιο γνωστά μοντέλα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι:

- i. Student Team Learning (R. Slavin, D. DeVries, K. Edwards, J. Hopkins): Τα μοντέλα βασίζονται στην ιδέα ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και για τη μάθηση όλων των μελών. Έχουν ως στόχο όλοι να συμπληρώσουν επιτυχώς τα ατομικά τεστ, που

²⁹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 28

³⁰ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 16

³¹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 29

έπονται της ομαδικής εργασίας στην κατηγορία αυτή έχουμε τα εξής μοντέλα:

- **Student Teams Achievement Divisions - STAD (R. Slavin):** Σχηματίζονται ομάδες 4, 5 μαθητών ανομοιογενείς ως προς την επίδοση, το φύλλο, την εθνικότητα. Οι μαθητές επεξεργάζονται μαζί το περιεχόμενο του νέου μαθήματος και καλούνται να απαντήσουν σε ατομικά τεστ, χωρίς επικοινωνία με τους άλλους. Η εφαρμογή του είναι κατάλληλη στα Μαθηματικά, για την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών.
 - **Team Games Tournament – TGT (K. Edwards, D. DeVries, R. Slavin):** Είναι παρόμοιο σχήμα με το μοντέλο STAD αλλά αντικαθιστά τα ατομικά τεστ με εβδομαδιαίους διαγωνισμούς στους οποίους οι μαθητές συναγωνίζονται με τις άλλες ομάδες ίδιας επίδοσης. Έχει θετικά αποτελέσματα η εφαρμογή του στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα και στις Κοινωνικές Επιστήμες
 - **Team Assisted Individualization ή Accelerated Instruction - TAI (R. Slavin):** Είναι ένα πρόγραμμα που συνδυάζει συνεργασία στις ομάδες και εξατομικευμένη εργασία, κατάλληλο για τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά ηλικίας 9-12 χρονών
 - **Cooperative Integrated Reading and Composition – CIRC (R. Slavin, R. Stevens):** Το πρόγραμμα αυτό είναι κατάλληλο για τη Γλώσσα. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς ως προς το γνωστικό επίπεδο. Εσωτερικά κάθε ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να εκτελέσουν ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής, ενώ για τις άλλες δραστηριότητες συνεργάζεται όλη η ομάδα.
- ii. **Small Group Teaching (R. Slavin):** Οι ομάδες σχηματίζονται από μαθητές που επέλεξαν την ίδια υποενότητα του θέματος και κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα από τα μέρη της υποενότητας.
- iii. **Jigsaw ή παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών εικόνας:** Στις ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες ανατίθεται το ίδιο θέμα. Το μέλος κάθε

ομάδας αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ατομικά ένα μέρος του θέματος. Έπειτα, τα μέλη κάθε ομάδας που ασχολήθηκαν με το ίδιο μέρος σχηματίζουν ειδικές ομάδες όπου συζητούν. Στη συνέχεια επιστρέφουν στις ομάδες τους και διδάσκουν στα άλλα μέλη. Τέλος όλοι μαζί οι μαθητές εξετάζουν όλη τη ενότητα.

- iv. Learning Together (R. Johnson, D. Johnson): Οι μαθητές δουλεύουν σε ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες 4, 5 ατόμων. Τα μέλη κάθε ομάδας επεξεργάζονται μαζί ένα αντικείμενο και αμείβονται με βάση την ατομική και την ομαδική επίδοση.
- v. Group Investigation ή ομαδική έρευνα, (J. Dewey, S. Sharan, Y. Sharan, R. Hertz-Lazarouwiz): Είναι κατάλληλο για «project». Ένα θέμα υποδιαιρείται. Κάθε μαθητής της ομάδας αναλαμβάνει μια υποενότητα. Ύστερα όλοι μαζί οι μαθητές κάθε ομάδας αξιολογούν και συνθέτουν το υλικό.
- vi. Co-op Co-op, (S. Kagan): έχει τα ίδια στάδια με το μοντέλο Group Investigation. Η διαφορά τους είναι ότι στο Co-op Co-op τα παιδιά συμμετέχουν με βάση το προσωπικό τους ενδιαφέρον και όχι με βάση την αμοιβή.

Κοινό στοιχείο των παραπάνω μοντέλων είναι ότι οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά σε μικρές ομάδες και διαφέρουν ως προς τη δομή.³²

³² Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 51-56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει απασχολήσει συστηματικά τη διδακτική έρευνα και έχουν ερευνηθεί τα οφέλη της στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ένα αναμφισβητούμενο πλεονέκτημα είναι ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες, προωθεί την κοινωνικοποίηση και την συνολική τους ανάπτυξη.³³

Με τη φράση «συνολική ανάπτυξη» αναφερόμαστε σε πολλούς έννοιες – τομείς, όπως στη σωματική ανάπτυξη, στην ψυχολογική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στη νοητική ανάπτυξη κ.ά. Το παιδί, άλλωστε, είναι ένα άτομο που βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα. Η σωματική ανάπτυξη είναι αναμενόμενη και δεν επηρεάζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Οι άλλοι όμως τομείς επηρεάζονται θετικά από την εργασία σε ομάδες. Εξάλλου «η μάθηση και η ανάπτυξη οικοδομούνται μέσα από συλλογικά πλαίσια παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα», δηλαδή οικοδομούνται από το κάθε άτομο στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει με τους άλλους και με το περιβάλλον του.

Επίσης, η συνεργασία βοηθάει το παιδί να συνειδητοποιήσει την αδυναμία του να εξηγήσει τα φαινόμενα της πραγματικότητας με βάση τα γνωστικά σχήματα που κατέχει. Για να ξεπεράσει το παιδί την πίεση της διερεύνησης ή της διαφοροποίησης αναδιοργανώνει τα εσωτερικά σχήματα και έτσι απομακρύνεται από την σκέψη και υιοθετεί πολυπλοκότερα σχήματα, που ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στην πραγματικότητα. Αυτό οδηγεί και τα μέλη και την ομάδα σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της αρχικής εκκίνησης και συνιστά στην

³³ Ματσαγγούρας, Η. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Αθήνα: Gutenberg. (Γ' έκδ.)

ουσία της ανάπτυξης.³⁴ Η λειτουργία ομάδων παρέχει τέτοιες δυνατότητες, αφού μπλέκει φυσικά και αβίαστα τα μέλη σε συζητήσεις, αντιπαραθέσεις, «και γενικά αναδεικνύονται πλευρές τις οποίες τα μέλη είναι αδύνατο να προσεγγίσουν στην εξατομικευμένη μελέτη».³⁵

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές (αδύνατους, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί, καλοί) στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη, στην κοινωνική ανάπτυξη, στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, στην συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία, στην κριτική σκέψη και στη δημιουργικότητα.

2.1 Ατομικότητα και συνεργασία

2.1.1 Οι αδύνατοι μαθητές στη συνεργατική ομάδα

Με τον όρο «αδύνατοι» μαθητές θεωρούνται οι μαθητές που έχουν χαμηλούς βαθμούς. Η σχολική τους επίδοση δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη νοημοσύνη, γιατί δεν εξαρτάται μόνο από το δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.) αλλά και από το ενδοσχολικό κλίμα, τις διαδικασίες μάθησης που επιλέγονται, η συχνή αλλαγή σχολείου ή εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και οι εξωσχολικοί παράγοντες (ασθένειες, ψυχική υγεία, συνθήκες διαβίωσης κ.λ.π) κ.ά.

Οι αδύνατοι μαθητές συναντούν την αδιαφορία των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθεια τους να καλύψουν την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, ασχολούνται περισσότερο με τον γνωστικό τομέα παρά με την ψυχοπνευματική καλλιέργεια των μαθητών.³⁶

³⁴ Ματσαγγούρας, Η.(2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση – Ε ννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρήγορη, Σελ. 238

³⁵ Ματσαγγούρας, Η.(2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση – Ε ννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρήγορη, Σελ. 237

³⁶ Πυργιωτάκης, Ι.(2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Σελ. 219-220

Οι αδύνατοι μαθητές κάθονται απομονωμένοι ή μαζί με άλλους μαθητές στα απομακρυσμένα θρανία της τάξης. Δεν συμμετέχουν στο μάθημα και έχουν αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο, η θέση του αδύνατου μαθητή είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα. Οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλοκαθοδήγησης που αναπτύσσονται μέσα στην ανομοιογενή ομάδα μέλος της οποίας είναι και ο αδύνατος μαθητής, δημιουργούν στον τελευταίο το αίσθημα της ασφάλειας και του παρέχουν τη δυνατότητα να νιώσει, ταυτιζόμενος με την ομάδα, την εμπειρία της επιτυχίας. Επίσης, μέσω της συνεργασίας αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη, με όλα τα θετικά επακόλουθα στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του. Οι «θέσεις για τους αδύνατους μαθητές» δεν υπάρχουν.

Τέλος, η βοήθεια που δέχονται οι αδύνατοι μαθητές μέσα στις ομάδες δεν είναι σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους τους μαθητές, όπως άλλωστε ορίζει η σχολική νομοθεσία.³⁷

2.1.2 Οι Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη συνεργατική ομάδα

Οι κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και προκατάληψη τα άτομα ή τις μειονοτικές ομάδες που διαφέρουν από την πλειονότητα γλωσσικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και εθνικά. Ο Allport θεωρεί ότι, για να ξεπεραστούν αυτές οι επιφυλάξεις ως προς το ξένο απαιτούνται συστηματικές μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών διαφορετικών γλωσσικοπολιτισμικών ομάδων, ώστε να υποχωρήσουν οι προκαταλήψεις.

Στις μέρες μας ο κόσμος γίνεται όλο και πιο πολυπολιτισμικός. Από τη δεκαετία του 1970, οι παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν την ομαδοσυνεργατική

³⁷ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 48-50

διδασκαλία στα ανομοιογενή σχολεία για να εμπλέξει σε ισότιμη και ουσιαστική επικοινωνία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης, όπως ακριβώς προτείνει η θεωρία του Allport. Από την πειραματική εφαρμογή έχει διαπιστωθεί ότι υποχωρούν οι εθνικιστικές προκαταλήψεις και αναπτύσσονται θετικές σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικής προέλευσης.³⁸

2.1.3 Οι καλοί μαθητές στη συνεργατική ομάδα

Κάποιοι εξέφρασαν την άποψη ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος των καλών μαθητών για τους εξής λόγους:

- Οι καλοί μαθητές διαθέτουν μέρος του χρόνου τους για να βοηθήσουν τους αδύνατους. Αυτό τους στερεί τη χρονική δυνατότητα να ασχοληθούν με τις δικές τους εργασίες και τα δικά τους ενδιαφέροντα.
- Οι καλοί δεν έχουν την ευκαιρία και την ακαδημαϊκή ικανοποίηση να αντιπαρατεθούν με ομοίους τους μέσα στις ανομοιογενείς ομάδες, με αποτέλεσμα να μην αναπτύξουν στο έπακρο τις ικανότητές τους.
- Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι καλοί μαθητές οι ίδιοι και οι άλλοι παραναγνωρίζουν τις μη ακαδημαϊκές δεξιότητες και τα ταλέντα των προικισμένων.

Τα παραπάνω ζητήματα είναι σοβαρά. Γι' αυτό οι εκπρόσωποι του ομαδοσυνεργατικού κινήματος τα επικρίνουν με βάση τα παρακάτω συμπεράσματα των ερευνών τους:

- ✚ Η καλώς οργανωμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιεί ικανοποιητικά το χρόνο όλων των μαθητών.
- ✚ Με βάση τους ψυχολόγους της μάθησης, επειδή οι καλοί μαθητές πρέπει να διδάξουν τους άλλους είναι υποχρεωμένοι να οργανώσουν το μάθημα σε ανώτερο επίπεδο. Αυτού του είδους η αναδιοργάνωση καθώς και η μετατροπή της σκέψης σε λόγο ουσιαστικοποιούν τη μάθηση.

³⁸ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 50-51

- ↳ Οι καλοί μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους και να αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους μέσα σε κλίμα αποδοχής.
- ↳ Δεν υπάρχουν ανταγωνιστικές σχέσεις και οι καλοί μαθητές δεν απορρίπτονται κοινωνικά και συναισθηματικά από τους συμμαθητές τους, γιατί εκτιμούνται οι ικανότητες και η βοήθειά τους από τα άλλα αδύνατα μέλη της ομάδας.

Τέλος, οι υποστηρικτές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος τονίζουν ότι εργασία σε ομάδες είναι μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά αλλά και σε ομοιογενείς ομάδες.³⁹

2.2 Μάθηση και ανάπτυξη στην ομαδοσυνεργατικότητα

2.2.1 Ακαδημαϊκή μάθηση

Ο R. Cousinet θεωρεί ότι οι αντίθετες γνώμες, που προβάλλουν τα μέλη της ομάδας για ένα θέμα, βοηθάει το μαθητή να ξεπεράσει το στάδιο του συλλογισμού, που οδηγεί το παιδί από το μερικό στο μερικό.⁴⁰ Αυτό σημαίνει ότι οι αντίθετες γνώμες οδηγούν σε συζήτηση, με αποτέλεσμα τη διατύπωση μιας περιεκτικής και αντικειμενικής έννοιας.

Στο πλαίσιο πολυάριθμων μελετών έχει διαπιστωθεί ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων για επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η τακτική της προφορικής επανάληψης, ερμηνείας και αξιολόγησης των γεγονότων και των πληροφοριών και της εξαγωγής συμπερασμάτων, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και διατήρηση της μνήμης των παιδιών.⁴¹

³⁹ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 51

⁴⁰ Ματσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 524

⁴¹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 10-11

Οι Johnson και Johnson (1988, 1989) βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές βοηθά:

- Στη μείωση του άγχους (το οποίο επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης)
- Στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (αποδοχή από άλλους, όφελος από τα λάθη, εστίαση στο αντικείμενο της μελέτης)
- Στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων
- Στην αύξηση της παραγωγικότητας
- Στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και
- Στην ηθική ανάπτυξη.⁴²

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ένα από τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα καθώς στην ομάδα δεν έχουν το άγχος της λανθασμένης απάντησης. Οι μαθητές, λοιπόν, αποκτούν πιο ενεργητικό ρόλο και αποβάλλουν το άγχος της αποτυχίας. Οι ερωτήσεις των παιδιών απευθύνονται σε συμμαθητές τους με αποτέλεσμα το περιεχόμενο των ερωτήσεων να έχει στοχαστική, διερευνητική και επεξηγηματική μορφή.⁴³

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν τα παιδιά τις λειτουργίες και τα εφόδια για μια εφόρου ζωής βιωματική μάθηση.⁴⁴

2.2.2 Κοινωνική μάθηση

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή της στην κοινωνική μάθηση. Με τον όρο «κοινωνική μάθηση»

⁴² Χατηγεωργίου, Γ. (1999), Γνώθι το Cupiculum, Αθήνα: Άτραπος

⁴³ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 11

⁴⁴ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 55-56

εννοούμε τις αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες που αποκτά το άτομο μέσα από την αλληλεπικοινωνία του με τα άλλα πρόσωπα και οδηγείται σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνικοποίηση. Το περιεχόμενο που παίρνει κάθε φορά η κοινωνική μάθηση είναι διαφορετικό.⁴⁵

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της λειτουργίας ομάδας γίνεται αντιληπτός. Καταρχήν παρέχει δυνατότητες για αναβάθμιση των δασκαλομαθητικών και διαμαθητικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Γερμανό αυτό συμβαίνει γιατί όλες οι μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στηρίζονται σε τρεις ποιότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης:

- i. Στην οργάνωση της κοινωνικής ορμής. Αυτό οφείλεται στο ότι η ομάδα επιτρέπει την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης τόσο στο εσωτερικό της όσο και με τον κοινωνικό και υλικό περίγυρό της.
- ii. Στο ότι η αλληλεπίδραση συμβάλει στην ανάπτυξη δημοκρατικών μορφών οργάνωσης και λειτουργίας τόσο στο εσωτερικό κάθε ομάδας όσο και στο επίπεδο συνόλου της τάξης και προϋποθέτει τη ριζική μετατροπή των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή.
- iii. Τέλος, στο γεγονός ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην ομάδα και τον περίγυρό της είναι σχέση αλήθειας, που βασίζονται στη δόμηση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας.⁴⁶

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση ο Ματσαγγούρας αναφέρει ότι η συνεργατική οργάνωση καθιστά το σχολείο αποτελεσματικότερο στον προληπτικό του ρόλο, διότι:

- i. Προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας.
- ii. Αυξάνει με τον επιμερισμό της εργασίας και την αλληλεξάρτηση το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα.

⁴⁵ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 56

⁴⁶ Γερμανός, Δ. (2006), Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg

- iii. Καλλιεργεί τη δυνατότητα του παιδιού να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, να κατανοήσει την αρχή της αμοιβαιότητας και να αναπτύξει στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που συχνά είναι «διαφορετικά».
- iv. Προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για να μάθει το άτομο να επιλύει ομαλά συγκρούσεις απόψεων, στάσεων και προτιμήσεων απ' ό,τι προσφέρει η ανταγωνιστική σχολική τάξη.
- v. Προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων, που διευκολύνει την επίλυση συγκρούσεων και επηρεάζει τη γνωστική συμπεριφορά του ατόμου και κυρίως, τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης των πληροφοριών.

Όλα τα παραπάνω εξασφαλίζουν στο άτομο θετικές εμπειρίες από την κοινωνική του ζωή, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντικειμενικές τάσεις. Κατά συνέπεια η εργασία σε ομάδες οδηγούν στη συνεργασία ατόμων ακόμα και αν αυτά διαφέρουν ως προς το φύλο, την κοινωνική ή πολιτισμική ή εθνική προέλευση κ.ά.

Η ομαδοσυνεργατικότητα δεν εξασφαλίζει μόνο την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της σχολικής μάθησης, αλλά προσφέρει και ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στην τάξη, στη λύση προβλημάτων και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο εκδημοκρατισμός του ατόμου και ταυτόχρονα η σχολική πειθαρχία τίθεται σε νέες βάσεις. Μέσα στο αποκεντρωμένο σύστημα, που το απαρτίζουν μέλη, η παράβαση και η ποινή αποκτούν διαφορετικό νόημα. Έτσι, τα κρούσματα επιθετικότητας μειώνονται, διότι τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.⁴⁷

Φαίνεται, λοιπόν, από τις έρευνες ότι η ομαδική διδασκαλία βοηθάει στην ανάπτυξη της συμπάθειας και του σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές. Γι' αυτούς

⁴⁷ Μασσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 512-521

τους λόγους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι πολύτιμη για την κοινωνικοποίηση.⁴⁸

2.2.3 Συναισθηματική Ανάπτυξη και Ψυχική Υγεία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει θετική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό συνεκτικότητας και έχουν λιγότερο άγχος. Επίσης, αισθάνονται πως είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους και ελεύθεροι να εκδηλώσουν τις σκέψεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του παιδιού.⁴⁹ Πολλές μελέτες, άλλωστε, της ομαδικής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν στις μετρήσεις τους και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η ανάπτυξή της, δικαιολογείται στο ότι οι μαθητές στις συνεργατικές ομάδες, αισθάνονται πιο πετυχημένοι στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης.⁵⁰

Η εργασία σε ομάδες απελευθερώνει μαθητές από την ακινησία και την παθητική ακρόαση και τους δίνει τη δυνατότητα αυτενέργειας. Επίσης, γίνονται ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι, αφού μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Η ομαδοσυνεργατικότητα, λοιπόν, είναι ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, διότι εμπλέκει με φυσικό τρόπο τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση.⁵¹

Τέλος, η συνεργατική οργάνωση έχει θετική συμβολή στην ψυχική υγεία, επειδή στην τάξη δημιουργούνται «υγιείς» σχέσεις.⁵²

⁴⁸ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 16

⁴⁹ Μασσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 521

⁵⁰ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 18

⁵¹ Μασσαγγούρας, Η. (2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση – Ε ννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρήγορη, Σελ. 237-241

⁵² Μασσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 522

2.2.4 Γλωσσική Ανάπτυξη

Οι γλωσσολόγοι και οι παιδαγωγοί τονίζουν τη σημασία που έχουν για τη γλωσσική ανάπτυξη οι ευκαιρίες προφορικής λεκτικής επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα, όμως, το σχολείο προσφέρει στους μαθητές πολύ λίγες ευκαιρίες για ελεύθερη λεκτική επικοινωνία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο λόγος του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διαφοροποιεί ριζικά τα δεδομένα της διδασκαλίας. Ο διδασκαλικός λόγος υποβαθμίζεται ποσοτικά και αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά ο μαθητικός λόγος. Ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μιλούν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους για να βρουν τη λύση ενός προβλήματος. Ο λόγος τους δεν είναι δασκαλοκατευθυνόμενος αλλά ελεύθερης διερεύνησης με στοιχεία διήγησης, περιγραφής, ανάλυσης και συσχέτισης δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων, συμπερασμάτων κ.λ.π.⁵³

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εργασία σε ομάδες προάγει την ανάπτυξη του μαθητικού λόγου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να επιδρά αναπτυξιακά τους τομείς της σκέψης και της γνώσης. Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τις ανακεφαλαιώσεις, τις αναδιαρθρώσεις, τις παραφράσεις και τις επεξηγήσεις που είναι συχνές στην ενδοομαδική επικοινωνία και από όπου προέρχεται η γνώση και η ανάπτυξη.

Τέλος, το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει επειδή η δημιουργικότητα –σε γενικές γραμμές– είναι η ικανότητα του ατόμου να αναδιοργανώνει τα διαθέσιμα στοιχεία για να οδηγηθεί στην παραγωγική σύνθεση ευρηματικών προϊόντων.⁵⁴

⁵³ Ματσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 524

⁵⁴ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 59-60

2.2.5 Νοητική Ανάπτυξη

Η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργατικές ομάδες δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά και παράλληλα δημιουργεί συνθήκες που διευκολύνουν την ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών. Σύμφωνα με έρευνες τα μέλη των ομάδων χρησιμοποιούν ανώτερες στρατηγικές λογικής επεξεργασίας του μαθητικού υλικού. Τέτοιες στρατηγικές είναι η στρατηγική της κατηγοριοποίησης, η παράλληλη χρήση πολλών μεθόδων διερεύνησης και επαλήθευσης κ.ά.

Επίσης, τα παιδιά αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την κριτική σκέψη και την ικανότητα να αναλύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν από τις συχνά αντίθετες και αλληλοσυγκρουόμενες ιδέες.⁵⁵ Η ομαδοσυνεργατικότητα, λοιπόν, αναπτύσσει τα χαρακτηριστικά του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου, τα οποία είναι:

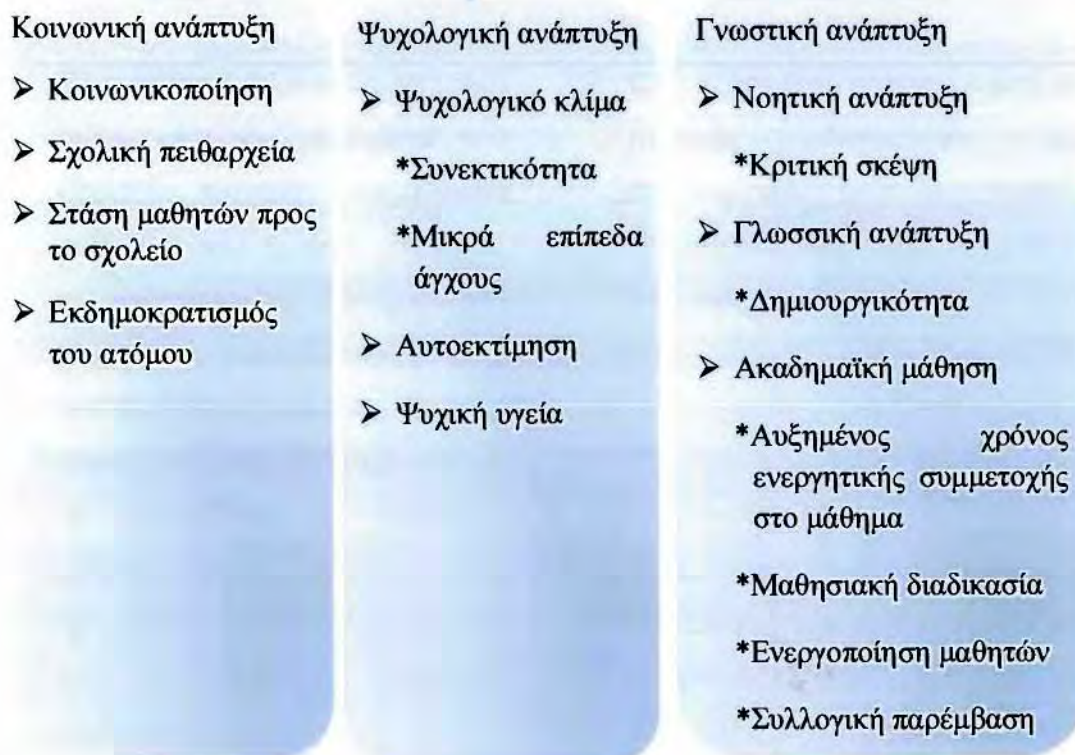
- α) Εμμονή στην προσπάθεια επίλυσης των δύσκολων προβλημάτων.
- β) Έλεγχος των παρορμητικών προτάσεων και δράση βάσει προοργανωμένου σχεδίου.
- γ) Προσεκτική ακρόαση και μη παθητική προσέγγιση στις απόψεις άλλων.
- δ) Γνωστική ευκαμψία στην αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων.
- ε) Μεταγνωστική συνείδηση του τρόπου σκέψης και δράσης.
- στ) Πάθος για την ακρίβεια και τη σαφήνεια.
- ζ) Ικανότητα εντοπισμού προβλημάτων και διατύπωσης ερωτημάτων.
- η) Πρωτότυπη και δημιουργική προσέγγιση των πραγμάτων.⁵⁶

Στο σημείο αυτό θα παραθέσω έναν εννοιολογικό χάρτη με τις επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπως αυτές παρουσιάζονται στο βιβλίο του Ματσαγγούρα *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Στρατηγική διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*.

⁵⁵ Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 59-60

⁵⁶ Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 57-58

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



Σχήμα 1

2.3 Κριτική των επιδράσεων

Παρόλο που αρκετοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής διδασκαλίας, υπάρχουν και οι επικριτές, οι οποίοι δηλώνουν τις διδακτικές αδυναμίες της. Οι επικρίσεις και το επιχειρήμα των οπαδών της βρίσκονται στον παρακάτω πίνακα:

Επικριτές	Υποστηρικτές
1. Περιορίζεται η αυτοέκφραση και η προσωπική δημιουργία των μαθητών και οι εργασίες τους χάνουν την ατομικότητά τους.	1. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές της ομάδας δίνουν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και δραστηριοποίησης. Επίσης,

	σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει κοινωνικοποιημένα μέλη.
2. Η ομαδική διδασκαλία δεν ενδείκνυται για μαθήματα που απαιτούν ατομική επεξεργασία (π.χ. Έκθεση) ή είναι αναγκαία η παραστατική δύναμη του λόγου του εκπαιδευτικού (π.χ. Ιστορία, Θρησκευτικά). Επίσης, η εφαρμογή της είναι χρονοβόρα με αποτέλεσμα να «χάνεται» χρόνος.	2. Δεν «χάνεται» χρόνος, αφού οι μαθητές δουλεύουν με δημιουργικό τρόπο, εξασφαλίζοντας έτσι ποιότητα στη μάθησή του.
3. Οι καλοί μαθητές εργάζονται και οι υπόλοιποι γίνονται παθητικοί ακροατές.	3. Ο καθένας έχει την ευκαιρία να εκφράσει τη γνώμη του και να παίρνει πρωτοβουλίες, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα να μείνει αδρανής.
4. Οι μαθητές χάνουν την «ταυτότητα» τους, γιατί προσαρμόζουν τις ιδέες τους στις απαιτήσεις της ομάδας.	4. Κάθε μαθητής προβάλλει την ατομικότητά του στην ομάδα, κάτι που τον κάνει μοναδικό και διαφορετικό από τα άλλα μέλη. ⁵⁷

2.4 Έρευνες για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μνηθούν σ' αυτή. Όταν ανέπτυξε την

⁵⁷ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 20-23

έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», αναγνώρισε τη διαφορά μεταξύ της ατομικής και της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και όρισε τη ζώνη αυτή ως το κενό που υπάρχει για τα παιδιά, μεταξύ του *u* μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου μεγαλύτερου και πιο έμπειρου.

Αργότερα, ο Bruner (1986), ακολουθώντας τον Vygotsky, αναγνώρισε ότι η μάθηση στα περισσότερα περιβάλλοντα είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση ως έννοια μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή δεν ισχύει. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τη θεωρία του, η εκπαίδευση παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια ευκαιρία εμπλοκής στη διαπραγμάτευση αμοιβαίας κατανόησης.

Οι Edwards & Mercer (1987) χρησιμοποιούν τον όρο «κοινή γνώση», την οποία ορίζουν ως την κατανόηση που δημιουργείται και μοιράζεται από τους ανθρώπους μέσα από την αλληλεπίδραση. Έτσι, η βάση της κατανόησης και της μάθησης είναι κοινωνική, πολιτιστική και επικοινωνιακή. Σύμφωνα με τη θέση τους, η μάθηση είναι κυρίως συνεργασία που λειτουργεί στη διαδικασία δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων.

Από τα ανωτέρω φαίνεται η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής προσέγγισης για τη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, στοιχεία απαραίτητα για την προαγωγή και οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης. Η αλληλεπίδραση στην ομάδα αποτελεί μία σημαντική λεωφόρο για την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών, γιατί παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες δε συναντώνται στην παραδοσιακή διδασκαλία, ούτε στην ατομική επίλυση προβλημάτων.

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στις Η.Π.Α., όπου έχουν πραγματοποιηθεί και οι περισσότερες έρευνες, χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι για την οργάνωση των τάξεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν το ακαδημαϊκό περιεχόμενο ο ένας από τον άλλο σε μικρές ομάδες. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία περιλαμβάνει εκτεταμένη συζήτηση για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Η εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι

συνεργατικές μέθοδοι κάτω από ορισμένες συνθήκες διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα κοινωνικά οφέλη (Slavin, 1989. Ματσαγγούρας, 2000).

Οι Dunne & Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Οι Galton & Williamson (1992) μετά από μια εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στην ομαδική εργασία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία, κατέληξαν σε έξι γενικά συμπεράσματα. Σε ένα από αυτά αναφέρουν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση καθώς και την παρακίνηση (τα κίνητρα) των μαθητών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε έναν κοινό σκοπό.

Οι Johnson & Johnson (1992) εξηγούν ότι τα τελευταία 90 χρόνια έχουν διεξαχθεί περισσότερες από 520 πειραματικές μελέτες και 100 μελέτες συσχέτισης, που συγκρίνουν τις συνεργατικές, ανταγωνιστικές και ατομικές προσπάθειες. Μετά από επισκόπηση όλων αυτών των μελετών, οι Johnson & Johnson υποστηρίζουν ότι μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα.
- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη.
- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ψυχική υγεία.

Εκτιμάται, λοιπόν, ότι οι γενικότερες θεωρητικές και πειραματικές προσπάθειες καταλήγουν στη σύγκλιση των ότι οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, κάτω από ορισμένες συνθήκες, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Δύο ερευνητικές περιοχές τον κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα οι οποίες έχουν επιδράσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι η αυτοπεποίθηση και η

αυτοαντίληψη. Η αυτοπεποίθηση ενός μαθητή για τα σχετίζεται με την πίστη που έχει για τις ικανότητές του να κατανοεί καινούριες ενότητες, να συμμετέχει ενεργητικά στα μαθήματα και να έχει καλές επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες. Οι μαθητές με αυτοπεποίθηση τείνουν να μαθαίνουν περισσότερο, να αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους και να ενδιαφέρονται περισσότερο για την κατανόηση εννοιών απ' ό,τι οι μαθητές που στερούνται αυτοπεποίθησης. Η εμπειρική έρευνα έχει δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της αυτοπεποίθησης στην επίδοση (Crosswhite, 1972. Fenemma & Sherman, 1977, 1978. Armstrong, 1980).

Η αυτοπεποίθηση συνδέεται άμεσα με μια άλλη συναισθηματική εμπειρία, την αυτοαντίληψη. Σύμφωνα με την Reys (1984) η αυτοαντίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως μία γενίκευση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Είναι, δηλαδή, η αντίληψη του μαθητή για τη δική του μαθησιακή ικανότητα. Ο Kutnick (1988) υποστηρίζει ότι η αύξηση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης ενός μαθητή είναι μια σύνθετη διαδικασία, το αποτέλεσμα του συνδυασμού διδακτικών παρεμβάσεων και μαθητικών επιδόσεων.

Έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με τον εμπλουτισμό των μαθητικών εμπειριών, έχουν τροποποιήσει τους τρόπους διδασκαλίας. Τείνουν, δηλαδή, να κάνουν τη διδασκαλία περισσότερο πειραματική, να χρησιμοποιούν περισσότερες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και να ακολουθούν κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης (Cobb et al., 1991).

Μία τέτοια έρευνα παρέμβασης είναι και αυτή που πραγματοποίησαν οι Thompson και Thompson (1989) για να διερευνήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών καθώς και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, σε μια τάξη δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει: (α) τη διδακτική πρακτική ενός εκπαιδευτικού επικεντρωμένου στη λύση προβλημάτων με τους μαθητές να εργάζονται κατά ομάδες και (β) την κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση τριών μαθητών στην τάξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από αυτή δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων υπήρχε ένα ευχάριστο

κλίμα στην τάξη. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυο παραμέτρους της διδακτικής προσέγγισης: (i) στις ομάδες εργασίας και (ii) στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι ομάδες εργασίας βοήθησαν στο να ελαττωθεί το άγχος, που θα είχαν οι μαθητές στην περίπτωση που θα έπρεπε να λύσουν τα προβλήματα ατομικά. Από την άλλη πλευρά η φιλική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η τάση του να δέχεται τις μαθητικές προτάσεις χωρίς ερωτήσεις, εμφανίστηκε να βοηθά τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα και αβίαστα, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα, (κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων) απαλλαγμένο από μαθησιακές εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.1 Η διαμόρφωση των ομάδων

Ο όρος «δυναμική της ομάδας», που χρησιμοποιεί η κοινωνική ψυχολογία, έχει την έννοια ότι η σχέση των ατόμων μέσα στην ομάδα δεν είναι στατική αλλά δυναμική και ξεπερνά στην ομαδική της έκφρασης τα αθροιστικά μεγέθη των επιμέρους μελών της. Το είδος της δυναμικής που θα αναπτυχθεί σε κάθε ομάδα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι τελικά διαμορφώνουν αυτή τη δυναμική και καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς της. Βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας είναι το μέγεθος και η σύνθεση της ομάδας και οι ενδοομαδικές και οι διομαδικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και μεταξύ των ομάδων. Αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για τη λειτουργία της ομάδας και είναι συνεργατικές, ανταγωνιστικές ή ουδέτερες.⁵⁸

Συνεργατικές, κρίνονται οι σχέσεις που παρουσιάζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι:

- *θετική αλληλεξάρτηση των μελών της
- *σκοπιμότητα, δηλαδή τα μέλη έχουν κοινό έργο
- *συχνή επικοινωνία και συλλογική αξιολόγηση.⁵⁹

Ανταγωνιστικές, κρίνονται οι σχέσεις όταν εμφανίζεται ανταγωνισμός. Ενώ οι ουδέτερες είναι αυτές που το έργο και οι επιδόσεις δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία αποβλέπουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών. Οι γνωστικές δεξιότητες είναι η ανάπτυξη της κριτικής, της

⁵⁸ Ματσαγγούρας, Η.(2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση – Ε ννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρήγορη, Σελ. 241-242

⁵⁹ Τριαλιανός, Θ. (1988), Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, Σελ. 5

αποκλίνουσας σκέψης και της δημιουργικότητας και η λήψη αποφάσεων. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, περιλαμβάνεται η καλλιέργεια σχέσεων, η ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων, η καλή θέληση για προσφορά αμοιβαίας βοήθειας, η δεξιότητα ελέγχου του ανταγωνισμού και των διενεξιών και η απόκτηση εμπειριών. Τότε η ομαδοσυνεργατικότητα μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική.

Μια άλλη σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας είναι και ο βαθμός δυσκολίας που έχει η εφαρμογή μιας δραστηριότητας. Σε τάξεις που είναι εξοικειωμένες σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους, η απόπειρα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας είναι δυσκολότερη απ' ό,τι η εφαρμογή της σε τάξεις που στηρίζουν τη διδασκαλία στις αξίες της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Καλό θα ήταν, λοιπόν, να προηγείται εξάσκηση των μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια, ομαδική συζήτηση και προομαδικές εργασίες πριν αρχίσει η συνεργατική διδασκαλία. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις αναγκαίες δεξιότητες, για την επιτυχή συμμετοχή τους στις ομάδες.⁶⁰

Οι ομαδικές δραστηριότητες στηρίζονται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και στην προσωπική ανάπτυξή τους και ωθούν τους συμμετέχοντες να αναλάβουν τις ευθύνες τους, τονώνοντας την αυτοεκτίμησή τους και δίνοντάς τους την ικανοποίηση ότι μπορούν να στηριχθούν στις δυνάμεις τους.⁶¹ Όσον αφορά τα ομαδικά παιχνίδια, η υπακοή στους κανόνες τους, η πειθαρχία και η συμμετοχή αποτελούν μια προγύμναση για την ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας των μαθητών. Επίσης, με την επικοινωνιακή συζήτηση αναπτύσσεται η διάθεση και η ικανότητα των μαθητών να ανταλλάσσουν ιδέες και να καταλήγουν σε συμπεράσματα.⁶²

⁶⁰ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 58-60

⁶¹ Team & Personal Development Consulting Group, (2006), Βιωματικές δραστηριότητες Ομαδικής και Προσωπικής Ανάπτυξης: Ένα χρήσιμο εργαλείο για εκείνους που συντονίζουν και καθοδηγούν ομάδες, Θεσσαλονίκη: Μηδέν ΟΙΟ Δέκα, Σελ. 42

⁶² Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 60-61

3.1.1 Η κατάλληλη ηλικία για το σχηματισμό των ομάδων

Σύμφωνα με τον J. Piaget τα παιδιά ως την ηλικία των 7 ετών σκέφτονται εγωκεντρικά, φαινόμενο που σημαίνει ότι τόσο η σκέψη όσο και η γλώσσα του δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί, επομένως από την άποψη της κοινωνικότητας είναι ανώριμα.⁶³ Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατικότητα σε παιδιά που είναι μικρότερα από 7 χρονών. Είναι, όμως, δυνατό να δημιουργηθούν μικρές ομάδες –κυρίως δυατομικές–, όπου τα παιδιά θα συζητούν και θα παίζουν μαζί. Το συνενωτικό στοιχείο των μελών αυτών των ομάδων είναι η δυνατότητα να συντονίζονται κινητικά και συγκινησιακά.

Από την ηλικία των 8-10 ετών ο εγωκεντρισμός μειώνεται, αλλά ακόμη τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ικανότητες για σχεδιασμό και κριτική σκέψη.⁶⁴ Τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να συνηθίζουν να βοηθούν και να βοηθιούνται, να συνεργάζονται, να έχουν εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη της ομάδας και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.⁶⁵

Μετά την ηλικία των 10 ετών αρχίζει να αναπτύσσεται η τυπική λογική σκέψη και διευκολύνεται η σύσταση ομάδων, πέρα από κάθε ιδιαιτερότητα.

Στο διάστημα από το 11^ο μέχρι το 13^ο έτος υπάρχουν πλέον δυνατότητες για μια παραγωγική ομαδική εργασία.⁶⁶

3.1.2 Το μέγεθος των ομάδων

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες με τους οποίους μπορεί να συσχετισθεί το μέγεθος μιας ομάδας, όπως η ηλικία των μαθητών, η επάρκεια των εποπτικών

⁶³ Δερβίσης, Σ. (1998), Οι μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 49

⁶⁴ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 62-63

⁶⁵ Δερβίσης, Σ. (1998), Οι μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 49

⁶⁶ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 63

μέσων, ο αριθμός μαθητών της τάξης, ο βαθμός δυσκολίας του ομαδικού έργου και ο διαθέσιμος χρόνος.⁶⁷ Το βέλτιστο μέγεθος για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι 2 παιδιά και για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού είναι ομάδες των 4-6 μαθητών. Μερικά, όμως, διδακτικά μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας, για παράδειγμα εκείνο του Thelen, προβλέπουν ομάδες με 10-15 μαθητές.⁶⁸ Ωστόσο, ο 'αριθμός τέσσερα' προσφέρεται διότι:

- (α) δημιουργεί απλούστερο πλέγμα επικοινωνίας, απ' ότι οι μεγαλύτερες ομάδες
- (β) επιτρέπει τη δημιουργία δύο υποομάδων μέσα στην ομάδα, γεγονός που απλοποιεί και επιταχύνει τη διαδικασία
- (γ) μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας σε μια ή δύο διδακτικές ώρες και
- (δ) δεν προϋποθέτει ειδικά τραπεζάκια ή άλλα «έπιπλα».⁶⁹

Όσο το μέγεθος μιας ομάδας αυξάνεται αυξάνονται και οι δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας (όπως φαίνονται και στο σχήμα 2) και ο χρόνος ολοκλήρωσης της εργασίας. Όταν τα μέλη είναι περισσότερα, πιθανόν να υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γνώμες, πράγμα που δυσκολεύει τη διαδικασία της σύνθεσης του υλικού. Στις ομάδες που έχουν πάνω από 6 μέλη, οι επιφυλακτικοί και δειλοί μαθητές καλύπτονται πίσω από την ανωνυμία που τους προσφέρει η ομάδα και δεν αναπτύσσουν την απαιτούμενη πρωτοβουλία. Επίσης, οι ικανότεροι μαθητές κυριαρχούν, κάτι που δεν συμβαίνει όταν υπάρχουν υποομάδες.⁷⁰

⁶⁷ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 63-64

⁶⁸ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 29-30

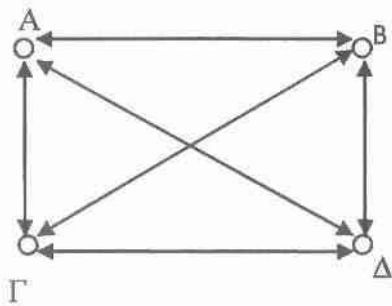
⁶⁹ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 57-58

⁷⁰ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 64-65

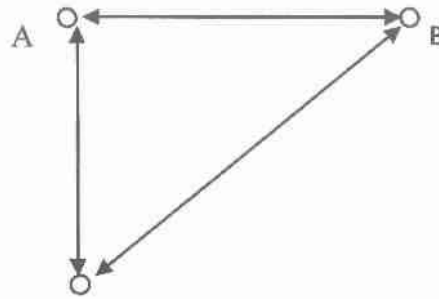
ΚΑΝΑΛΙΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



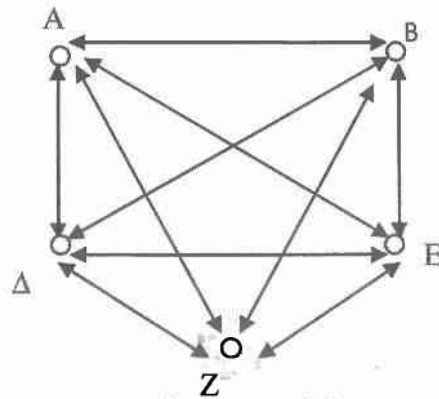
Ομάδα δύο μελών



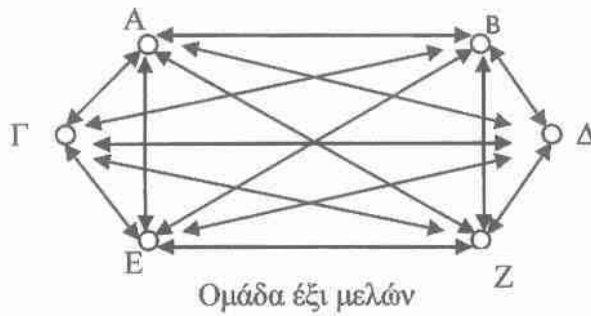
Ομάδα τεσσάρων μελών



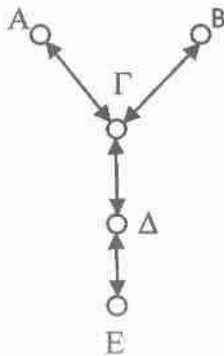
Ομάδα τριών μελών



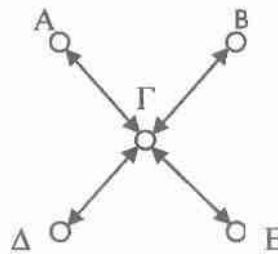
Ομάδα πέντε μελών



Ομάδα έξι μελών



Ομάδα τύπου «Υψιλον»



Ομάδα τύπου «Τροχός»

Σχήμα 2

3.1.3 Κριτήρια για τη σύνθεση των ομάδων

Ως προς τον τρόπο σύνθεσής τους, οι ομάδες διακρίνονται εννοιολογικά σε ελεύθερες και καθορισμένες. Στη διαμόρφωση ελεύθερων ομάδων τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τα μέλη των ομάδων. Αρχικά τα παιδιά σχηματίζουν ομοιογενείς πάντα ομάδες. Αργότερα, με την εξάσκηση και την παρότρυνση του εκπαιδευτικού, γίνονται οι μαθητές ικανοί μόνοι τους να συνθέτουν ετερογενείς ομάδες και η απόκτηση αυτής της ικανότητας είναι μια από τις ομάδες ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για την σύνθεσή τους και τον αριθμό των μελών. Οι μαθητές αναγκάζονται να συνεργαστούν ακόμα και αν δεν συμπαθούν ο ένας τον άλλο.

Ως προς τη χρονική διάρκεια λειτουργίας τους, οι ομάδες διακρίνονται σε αυθόρμητες και σταθερές. Αυθόρμητες ομάδες είναι εκείνες που διαμορφώνονται από ιδιαίτερη αφορμή και διαλύονται ύστερα από την εκπλήρωση της αποστολής. Αντίθετα, οι σταθερές ομάδες διατηρούν τη συνοχή τους ακόμη και στην περίπτωση αλλαγής των θεμάτων και των προβλημάτων.

Οι ομάδες, επίσης, διακρίνονται σε ομοιογενείς και ετερογενείς, ανάλογα αν χρησιμοποιείται ένα κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών ή περισσότερα για τη σύνθεσή τους. Τέτοια χαρακτηριστικά ,μπορεί να είναι η φιλία, τα κοινά ενδιαφέροντα, το φύλο, η επίδοση κ.λ.π. η επιλογή με βάση τη φιλία συστήνεται στην αρχή της εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, ώστε να εξοικειωθούν μ' αυτή οι μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρεμβαίνει, όταν κάποιος μαθητής δεν επιλέγεται, χρησιμοποιώντας το κοινωνιομετρικό τεστ. Όπως, ήδη έχει αναφερθεί, η σύνθεση των ομάδων μπορεί να γίνει και με βάση το κοινό ενδιαφέρον των μαθητών. Υπάρχουν δύο περιπτώσεις σύνθεσης. Το κοινό ενδιαφέρον μπορεί να είναι είτε το θέμα εργασία (π.χ. στη γεωγραφική εξέταση περιοχής τα μέλη της ομάδας να ενδιαφέρονται για τα ήθη) είτε τα μέλη να ασχολούνται με το ίδιο σπορ ή να αγαπούν τα ίδια ζώα κ.τ.λ. Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από δυνατούς δεσμούς και μεγάλη διάθεση για συνεργασία.

Στις μικτές ως προς το φύλο ομάδες, τα κορίτσια και τα αγόρια μαθαίνουν να εκτιμούν ο ένας τον άλλο. Υπάρχει, όμως, περίπτωση τα αγόρια να αποκτήσουν κυρίαρχη θέση στην ομάδα έναντι των κοριτσιών. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει ομάδες με τυχαία επιλογή μαθητών (με κλήρο). Απ' αυτή την προσέγγιση πιθανόν να προκύψουν ανόμοιοι συνδυασμοί, π.χ. μια ομάδα με καλούς μαθητές, μια ομάδα με καλούς και κακούς, άλλη με κορίτσια, άλλη με παιδιά που αντιπαθούνται κ.λπ. Λόγω της ανομοιομορφίας ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να θέσει κοινούς στόχους. Το μόνο πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με όλους.

Ακόμα, η σύνθεση των ομάδων ως προς την επίδοση είναι δύσκολη. Ιδιαίτεροι παράγοντες επηρεάζουν την κρίση του εκπαιδευτικού, όπως τα κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Ωστόσο, οι υποστηρικτές των ομοιογενών ως προς την επίδοση των μαθητών πιστεύουν ότι αυτές έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων. Τέλος, το πλεονέκτημα των ετερογενών ως προς την επίδοση ομάδων είναι ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους αδύνατους, αν και κάποιιοι θεωρούν ότι οι ετερογενείς αυτές ομάδες καθυστερούν την πρόοδο των καλών μαθητών. Οι μέχρι τώρα έρευνες δεν έχουν αποδείξει ότι η ανομοιογενής σύνθεση επιβραδύνει την απόδοση των καλών μαθητών και πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν ετερογενείς συνδυασμούς.

Για κάθε ομάδα ένα παιδί δυνατό,
ένα αδύνατο, ένα μέτριο/ δυνατό,
ένα μέτριο/ αδύνατο, συνολικά δηλαδή
τεσσερα παιδιά.

E. Meyer⁷¹

⁷¹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 56-71

3.2 Ο χρόνος διάρκειας των ομάδων

Σχετικά με τη χρονική διάρκεια λειτουργίας των ομάδων δεν υπάρχει σαφής και καθορισμένη απάντηση. Το καλύτερο είναι οι ομάδες να διατηρούνται σταθερές μέχρι την ολοκλήρωση και να μην διαλύονται, όταν αυτές αντιμετωπίζουν προβλήματα (π.χ. διαφωνίες, αντιπάθειες κ.λ.π.), με το πρόσχημα ότι τα μέλη δε δουλεύουν παραγωγικά. Αναγκαίο όμως είναι η ομάδα να διαλυθεί πριν τα μέλη της αρχίσουν να διαφοροποιούνται από τις άλλες ομάδες και να νιώθουν απομονωμένη παρέα, γιατί αυτό δημιουργεί ανταγωνισμό και η μια ομάδα θα στρέφεται εναντίον στην της άλλης. Όταν διαπιστωθεί ότι τα μέλη της ομάδας είναι πλέον αχώριστη παρέα και εκτός σχολείου, τότε είναι ώρα να γίνει μετασχηματισμός των ομάδων και να δημιουργηθούν νέες ομάδες. Τέλος, αν ένα παιδί αισθάνεται ότι δεν είναι αποδεκτό στην ομάδα, θα πρέπει να ενταχθεί σε άλλη, όπου θα έχει αναγνώριση.⁷²

3.3 Οι ρόλοι των μελών της ομάδας

Πρωταρχικό στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η κατανομή ρόλων στα μέλη της ομάδας. Οι ρόλοι αυτοί αποσκοπούν στη διευκόλυνση του έργου της ομάδας και διαφέρουν από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες που τους ανατίθενται, αλλά παράλληλα συμβάλλουν και στη διεύρυνση του ψυχολογικού περιβάλλοντος του παιδιού. Τέτοιοι ρόλοι είναι:

α) Υπεύθυνος συζήτησης ή συντονιστής: Έργο του είναι να διευθύνει τη συζήτηση, να ελέγχει το επίπεδο θορύβου και να ζητά από τα μέλη να εκφράσουν την άποψή τους. Επίσης, πρέπει να προστατεύει την ομάδα από την κυριαρχία των πρώτων και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των διστακτικών ατόμων.

β) Υπεύθυνος εργασίας ή φροντιστής: Έργο του είναι να κατανέμει το υλικό (βιβλία, χάρτες κτλ), να εξακριβώνει αν όλα τα μέλη έχουν κατανοήσει το έργο

⁷² Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 71

που ανέλαβαν και αν ασχολούνται με το έργο τους χωρίς να απομακρύνονται από την ομάδα.

γ) Ακαδημαϊκός βοηθός: Έργο του είναι να παρέχει βοήθεια σε όσους συναντούν δυσκολίες, να ενθαρρύνει και να επαινεί κάθε προσπάθεια. Αντικαθιστά δηλαδή σε κάποιο βαθμό το δάσκαλο στην ομάδα.

δ) Παρατηρητής: Καταγράφει στο ειδικό δελτίο (κλείδα παρατήρησης) [βλέπε Σχήμα 3] τους ρόλους και τις κινήσεις κάθε υπεύθυνου,⁷³ ώστε στο τέλος της εργασίας να είναι δυνατή η αξιολόγηση της λειτουργικότητας της ομάδας.

ε) Εμπυχωτής: Επαινεί την προσπάθεια, τις ιδέες και την πρωτοτυπία.⁷⁴

στ) Γραμματέας: Αναλαμβάνει να γράψει την τελική έκθεση της εργασίας, να συμπληρώσει δελτία, ερωτηματολόγια κτλ.

ζ) Αναγνώστης: Διαβάζει το έντυπο υλικό με τις οδηγίες, τις πληροφορίες και τα προβλήματα που τους έχουν δοθεί.

Ανάλογα με τη φύση της εργασίας και τον αριθμό των μελών της ομάδας μπορεί να γίνει σύμπτυξη αρμοδιοτήτων, όπως π.χ. γραμματέας και αναγνώστης να είναι το ίδιο πρόσωπο, ή μπορεί να γίνει προσθήκη νέων ρόλων.⁷⁵ Κάθε ομάδα και κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει νέους ρόλους. Κάποιοι προτεινόμενοι ρόλοι είναι:

- Παρουσιαστής: Έργο του είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας του στην ολομέλεια της τάξης.
- Βιβλιοθηκάριος: Θα φέρνει στην ομάδα τα βιβλία που θα χρειάζονται και μετά την διεκπεραίωση της εργασίας να επιστρέφει και να τοποθετεί τα βιβλία στο σωστό ράφι της βιβλιοθήκης.
- Υπεύθυνος καθαριότητας: Έργο του να καθαρίζει τα θρανία, να πλένει τα υλικά (π.χ. δοκιμαστικοί σωλήνες) και να τα επιστρέφει στη θέση τους.

⁷³ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 34-36

⁷⁴ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 78

⁷⁵ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 35-36

- Υπεύθυνος υπολογιστή: Βρίσκει πληροφορίες στο διαδίκτυο που χρειάζονται τα παιδιά για τη λύση της άσκησής τους.
- Ειρηνοποιός: Λύνει τις συγκρούσεις και τις διαμάχες που τυχόν θα υπάρξουν.⁷⁶

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να έχουν κάποιο ρόλο και ότι πρέπει να γίνεται εναλλαγή ρόλων με σκοπό όλοι να περάσουν από όλους τους ρόλους. Είναι, όμως, αναγκαίο κατά την ανάθεση να λαμβάνουν υπόψην του ο δάσκαλος τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.⁷⁷

⁷⁶ Κάποιες από τις προτάσεις για τους ρόλους των μαθητών περιέχονται στα βιβλία του Ματσαγγούρα και κάποιες προέρχονται από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικότητας στα δημοτικά σχολεία του Βόλου

⁷⁷ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 78

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ

ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΟΝΟΜΑΤΑ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ							
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ								
1. Προσφέρει ιδέες ή πληροφορίες								
2. Διευκρινίζει ή αποδεικνύει θέσεις								
3. Ανακεφαλαιώνει ή παραφράζει λεχθέντα								
4. Υποβάλλει ερωτήσεις πληροφόρησης								
5. Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις								
6. Διαφωνεί/ κρίνει/ Αμφισβητεί ιδέες/ πληροφορίες								
7. Επικρίνει πρόσωπα της ομάδας								
8. Ενθαρρύνει/ επαινεί μέλη της ομάδας								
9. Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα								
10. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα								
11. Άλλη δραστηριότητα								

Σημείωση: Ο δάσκαλος μπορεί να κατασκευάσει κλείδα με λιγότερες, περισσότερες ή διαφορετικές δραστηριότητες.

Σχήμα 3

3.4 Οργάνωση διδακτικού υλικού

Υπάρχουν τρεις τρόποι οργάνωσης του διδακτικού υλικού κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:

1. Αλληλεξάρτηση διδακτικού υλικού: Διανέμεται ένα φυλλάδιο ερωτήσεων ή οδηγιών, ένα βιβλίο κτλ. για όλα τα μέλη της ομάδας.
2. Αλληλεξάρτηση πληροφοριών: Κάθε μέλος λαμβάνει διαφορετικό βιβλίο ή φυλλάδιο πληροφοριών, επεξεργάζεται το υλικό και στο τέλος η ομάδα παρουσιάζει μια κοινή εργασία πάνω στο θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν τα μέλη της χωριστά το καθένα.
3. Κοινή αξιολόγηση και κοινές αμοιβές: Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε κάποια κριτήρια και στην αναλυτική εκτίμηση κάθε φάσης της εργασίας.

Γι' αυτό το λόγο οι αμοιβές και οι ποινές πρέπει να είναι κοινές για όλα τα μέλη της ομάδας.⁷⁸

3.5 Οργάνωση χώρου

Στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία εμφανίζονται κατηγορίες που κατατάσσουν τα στοιχεία του υλικού περιβάλλοντος ανάλογα με τη χρήση τους, καθώς και από το αν είναι σταθερά ή κινητά, διαρκή ή μεταβαλλόμενα. Για την Catherine E. Loyghlin, το υλικό περιβάλλον μάθησης αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία, τον αρχιτεκτονικό χώρο (δηλαδή τον κτισμένο χώρο ο οποίος οριοθετεί την αίθουσα) και το διαμορφωμένο περιβάλλον (που περιλαμβάνει όλα

⁷⁸ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 36

τα κινητά αντικείμενα, τα οποία βρίσκονται στο εσωτερικό της αίθουσας). Οι Hohmann και Buckleitner αναφέρονται σε δύο κατηγορίες, αφενός στη γενική διαμόρφωση του χώρου και, αφετέρου, στα αντικείμενα δηλαδή στα έπιπλα, τον εξοπλισμό και στα υλικά της αίθουσας. Εμβαθύνοντας περισσότερο, η Weinstein θεωρεί ότι η υλική δομή της τάξης συντίθεται από τρεις κατηγορίες παραγόντων: Την αρχιτεκτονική του εσωτερικού χώρου, τον εξοπλισμό (έπιπλα, υλικά) και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που παρεμβαίνουν στο χώρο, όπως είναι ο φωτισμός, το χρώμα, η θερμοκρασία κ.λπ.

Οι κατατάξεις αυτές παρουσιάζουν κάποιες διαφορές μεταξύ τους που οφείλεται τόσο στην ειδικότητα όσο και στην προσέγγιση του κάθε ερευνητή, στο πλαίσιο της οποίας η έμφαση δίνεται στον ένα ή τον άλλο παράγοντα. Ωστόσο, όλες έχουν κοινό στοιχείο το ότι οργανώνεται με κριτήριο τον τρόπο που χρησιμοποιείται ο χώρος από το υποκείμενο, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η υλική δομή συνδέεται με τη κοινωνική δομή.⁷⁹ Η αλληλεπίδραση αυτή συμβαίνει στον σχολικό χώρο και αναπτύσσεται με δύο τρόπους:

- i. Από τη μια μεριά το κοινωνικό περιβάλλον επιχειρεί να μεταδώσει τα στοιχεία τα οποία θα βοηθούσαν την κοινωνική δομή να διατηρήσει τη σταθερότητά της (όπως είναι τα μοντέλα και οι κανονισμοί του σχολείου) και να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό του πρότυπο με την εφαρμογή μιας μεθόδου διδασκαλίας (στην συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)
- ii. Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο (άτομο ή/και ομάδα, μαθητές και εκπαιδευτικός) δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση προσαρμογής αυτών των στοιχείων στη δική του καθημερινή πραγματικότητα μέσα στο σχολείο. Η σχέση του υποκειμένου με το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να πάρει θετικές ή αρνητικές μορφές από τη συνεργασία έως την αντίθεση ή τη σύγκρουση.⁸⁰

⁷⁹ Γερμανός, Δ. (2006), *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 88- 89

⁸⁰ Γερμανός, Δ. (2006), *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 114

Η αναδιαμόρφωση του σχολικού χώρου είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της άμεσης και εύκολης οπτικής επαφής και επικοινωνίας χωρίς να ενοχλούν τις υπόλοιπες ομάδες. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να έχουν σχετική ευρυχωρία, ελευθερία στις κινήσεις και εύκολη πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και σε κάθε σχετικό με την εργασία υλικό.⁸¹ Όσον αφορά, την αλλαγή θέσεων των μαθητών μέσα στην ομάδα είναι επιτρεπτή, γιατί η ομαδοκεντρική διδασκαλία οφείλει να εφαρμόζεται με τη διάταξη των θρανίων για να μην προκαλούνται διαταραχές.⁸²

3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δε βρίσκεται στο κέντρο δάσκαλος αλλά η ομάδα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μένει στο περιθώριο αλλά έχει 3 βασικές αρμοδιότητες, οι οποίες είναι:

α) Οργάνωση ομαδικής εργασίας: Η οργάνωση της ομαδικής εργασίας γίνεται σε δύο επίπεδα, στο ετήσιο (δημιουργία ομάδων, ρύθμιση χώρου κτλ) και στο ημερήσιο επίπεδο (επιλογή θέματος, κατανομή ρόλων κτλ).

β) Παρουσίαση ημερήσιου έργου της ομάδας: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει γραπτά ή προφορικά, με σαφήνεια το θέμα, τους σκοπούς, τα μέσα, τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης.

γ) Καθοδήγηση έργου: Έργο του είναι να παρακολουθεί και να βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα και να επιλέξουν τις κατάλληλες λύσεις. Ακόμη, μπορεί να ενεργεί ως σύμβουλος και να υποδεικνύει διαδικασίες συνεργασίας.

⁸¹ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 36-37

⁸² Κοσσυβάκη, Φ. (2006), Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 406-407

δ) Αξιολόγηση του έργου της ομάδας: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογήσει αντικειμενικά τους μαθητές ως προς το γνωστικό επίπεδο και ως προς τον τρόπο συνεργασίας.⁸³

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

4.1 Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου

Η αναποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δεν μπόρεσαν να περάσουν από τα στάδια της απλής ομαδοποίησης των μαθητών στο στάδιο της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Η απλή συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, και η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, ενώ είναι βασικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, αποδείχθηκε ότι δεν αρκούν για να καταστήσουν αποτελεσματική την κατά ομάδες διδασκαλία. Χρειάζεται, όπως απέδειξε η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, να συνυπάρχουν και τα εξής στοιχεία:

- ❖ Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας: Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία των σκοπών κάθε μέλους της ομάδας εξαρτάται άμεσα και από την επιτυχία των άλλων μελών. Η προϋπόθεση αυτή εξασφαλίζεται αν υπάρχει:
 - Επιμερισμός του γενικού έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες. Κάθε μία από τις δραστηριότητες αυτές ανατίθεται σε ένα από τα μέλη της ομάδας.

⁸³ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 39-41

- Επιμερισμός πηγών, υλικού και πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας.
 - Ανάθεση σε κάθε μέλος της ομάδας ενός συγκεκριμένου ρόλου που να έχει σχέση με τη λειτουργικότητα της ομάδας.
 - Απονομή κοινών αμοιβών στα μέλη της ομάδας.⁸⁴
- ❖ Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας: Η θετική αλληλεξάρτηση αποσκοπεί στο να μεγιστοποιήσει την άμεση αλληλεπικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η φυσική διεύθυνση του χώρου και των μαθητών πρέπει να εξασφαλίζει τη δυνατότητα άμεσης οπτικής επαφής, που παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία
 - ❖ Ατομική και συλλογική ευθύνη: Για να εξασφαλιστεί η πρόοδος όλων των μελών της ομάδας και ο βαθμός λειτουργικότητάς της ελέγχεται και η ατομική πρόοδος και η ομαδική απόδοση. Η ομάδα, ως οργανωμένο σύνολο, δεν είναι υπεύθυνη μόνο για την ομαδική απόδοση, αλλά και για την απόδοση κάθε μέλους. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα αναγκάζεται να προσφέρει κάθε βοήθεια στα μέλη της, ώστε όλοι να αποκτήσουν το προκαθορισμένο ελάχιστο ποσοστό των γνώσεων και των δεξιοτήτων.
 - ❖ Συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας: Οι μαθητές στερούνται τις παραπάνω δεξιότητες και δεν τις αποκτούν αυτόματα με την τοποθέτησή τους κατά ομάδες. Γι' αυτό έχουν ανάγκη από άμεσες υποδείξεις και από ευκαιρίες συνεχούς εξάσκησης σ' αυτές τις τεχνικές.
 - ❖ Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας: Οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται τις περισσότερες φορές από άτομα τα οποία διαφοροποιούνται στις μαθησιακές ικανότητες, τα διαφέροντα, το στιλ μάθησης, το φύλο και τους άλλους τομείς, που επηρεάζουν τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά.

⁸ Μатσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 16-17

- ❖ Αποκέντρωση εξουσίας: Ο συγκεντρωτισμός του παραδοσιακού σχολείου δημιουργεί οργανωτικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Τα οργανωτικά προβλήματα προκύπτουν από την αδυναμία τους ενός (εκπαιδευτικός) να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πολλών (μαθητές), με αποτέλεσμα να μεγιστοποιείται ο χρόνος αναμονής της δασκαλικής βοήθειας και ο χρόνος διεξαγωγής ενεργειών ρουτίνας όπως π.χ. η συλλογή, η διανομή και η διόρθωση των εργασιών. Οι απώλειες αυτές διασπών την ενότητα της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να ευνοείται η δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς, που μειώνουν το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και αποδιοργανώνουν το διδακτικό πλαίσιο.
- ❖ Περιορισμένος αριθμός μελών: Το πρώτο κριτήριο για τον καθορισμό του βέλτιστου αριθμού των παιδιών που θα αποτελούν την ομάδα είναι η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου λειτουργικότητας. Η απάντηση που δίνεται είναι ότι αρχίζουμε με ομάδες δύο μαθητών (εταιρικές) και σταδιακά αυξάνουμε τον αριθμό των μελών. Συνήθως προτείνονται ομάδες 4-6 μαθητών ως βέλτιστο αριθμό. Ενώ το δεύτερο κριτήριο, είναι ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει η ομάδα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων και των πληροφοριών, διότι με την αύξηση των μελών αυξάνεται γεωμετρικά και το πλέγμα των διαπροσωπικών επικοινωνιών, σύμφωνα με τη συνάρτηση $n(n-1)$, όπου n το πλήθος των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα των δύο μαθητών έχει δύο κανάλια επικοινωνίας, των τριών μαθητών έξι κανάλια επικοινωνίας, των τεσσάρων μαθητών 12, των πέντε των 20 και των έξι 30 κανάλια επικοινωνίας, όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια.⁸⁵

4.2 Αναγκαίες μαθητικές ικανότητες

⁸⁵ Μασσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ. 515-518

Ο συνεργατικός τρόπος εργασίας είναι πολυπλοκότερος και γι' αυτό δυσκολότερος απ' ότι είναι ο ατομικός ή ο ανταγωνιστικός τρόπος εργασίας. Η δυσκολία οφείλεται στο γεγονός ότι προϋποθέτει ποικιλία ικανοτήτων, τις οποίες τα παιδιά δε διαθέτουν, αν προηγουμένως δεν τις έχουν διδαχθεί.

Οι ικανότητες αυτές μπορούν να καταταγούν σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Ικανότητες αναγκαίες για την τεχνική οργάνωση της ομάδας
2. Ικανότητες αναγκαίες για την επεξεργασία του διδακτικού υλικού
3. Ικανότητες αναγκαίες για την μορφοποίηση της εργασίας και
4. Ικανότητες αναγκαίες για την εξασφάλιση της συνοχής και λειτουργικότητας της ομάδας

4.2.1 Ικανότητες Αναγκαίες για την Τεχνική Οργάνωση της Ομάδας

Οι ικανότητες της κατηγορίας αυτής έχουν σχέση με την οργάνωση του χώρου, του υλικού και των εξωτερικών συνθηκών. Η εργασία της ομάδας πρέπει να αρχίζει χωρίς χρονοτριβές και να συνεχίζεται απρόσκοπτα, χωρίς προβλήματα επικοινωνίας.

Έτσι τα μέλη της ομάδας πρέπει να είναι σε θέση με συντονισμένες ενέργειες να διευθετήσουν τα έπιπλα και το χώρο εργασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η παράλληλη εργασία 6-7 ομάδων είναι πολύ εύκολο να δημιουργήσει συνθήκες θορύβου, που να καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, τη συνέχιση της εργασίας. Γι' αυτό πρέπει όλοι οι μαθητές να εθιστούν στη χρησιμοποίηση χαμηλού τόνου φωνής κατά τις συζητήσεις. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να εθιστούν να χρησιμοποιούν πρώτο πρόσωπο και όχι απρόσωπες εκφράσεις, π.χ. να λένε «θεωρώ» και όχι «θεωρείται», και να διατυπώνουν καθαρά και ευθέως τις απόψεις τους.

4.2.2 Ικανότητες Αναγκαίες για την Επεξεργασία του Διδακτικού Υλικού

Για την αποτελεσματική επεξεργασία του αντικειμένου που μελετά η ομάδα, πρέπει να αναπτυχθούν οι ακόλουθες ικανότητες:

1. Η ικανότητα της καθοδήγησης του έργου της ομάδας: Την ικανότητα αυτή πρέπει να την έχει αναπτυγμένη ο εκάστοτε υπεύθυνος της εργασίας της ομάδας, ο οποίος οφείλει κάθε φορά:

- ✚ Να εξακριβώνει αν όλα τα μέλη κατανόησαν τι αναμένεται να κάνουν ως ομάδα και ως άτομα,
- ✚ Να καθορίσει σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν, και
- ✚ Να υπενθυμίζει τα χρονικά περιθώρια που διαθέτουν.

Ο Stanford (1977) θεωρεί ότι συχνά ο χρόνος πρέπει να είναι περιορισμένος για να γίνεται εντατικοποίηση των δραστηριοτήτων όλων των μελών.

2. Ικανότητα συμμετοχής στη συζήτηση: Έχουμε ήδη τονίσει την ανάγκη συμμετοχής στη συζήτηση όλων των μελών της ομάδας. Γι' αυτό ο συντονιστής της συζήτησης πρέπει να παρακινεί όλους ώστε εκ περιτροπής:

- ✚ Να εκφράζουν απόψεις, κρίσεις, συναισθήματα κτλ.,
- ✚ Να προσφέρουν πληροφορίες και στοιχεία που κατέχουν,
- ✚ Να ζητούν διευκρινίσεις και βοήθεια και
- ✚ Να προσφέρουν διευκρινίσεις και βοήθεια.

Η προτροπή εκ μέρους του υπεύθυνου συζήτησης, η καταγραφή της συμπεριφοράς κάθε μέλους εκ μέρους του παρατηρητή ή του υπεύθυνου εργασίας και η συνεχής ανατροφοδότηση εκ μέρους του δασκάλου συμβάλλουν στην αποτελεσματική εξάσκηση των μαθητών στο να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση της ομάδας τους.

4.2.3 Ικανότητες Αναγκαίες για την Μορφοποίηση της Εργασίας

Οι ικανότητες αυτές είναι αναγκαίες για τη βαθύτερη επεξεργασία του αντικειμένου και την καλύτερη μορφοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας, οι οποίοι είναι:

✚ Ικανότητα σύνοψης συμπερασμάτων και διαπιστώσεων: Η ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων μιας ενότητας, η σύνοψη των συμπερασμάτων μιας ωριαίας διδασκαλίας ή η σύνταξη μιας περίληψης ενός κειμένου είναι εργασίες που προϋποθέτουν ανεπτυγμένες ικανότητες από μέρους των μαθητών και δεν πρέπει να ανατίθενται ως εργασίες, αν προηγουμένως δεν έχουν εξασκηθεί οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα προϋποθέτουν την ικανότητα διάκρισης των ουσιωδών σημείων από τα επουσιώδη και την ικανότητα σύνθεσης των πρώτων.

Η διαδικασία εξάσκησης στη σύνταξη περίληψης κειμένου πρέπει να αρχίζει με τον εντοπισμό της κύριας έννοιας κάθε παραγράφου, να συνεχίζεται με τον εντοπισμό των κύριων εννοιών της ενότητας και να τελειώνει με την σύνθεση των κύριων σημείων όλου του μαθήματος. Ανάλογη είναι και η διαδικασία ανακεφαλαίωσης ενός ωριαίου μαθήματος ή σύνοψης των συμπερασμάτων ενός μαθήματος. Άλλωστε, η ανακεφαλαίωση είναι χρησιμότερη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να καταλαμβάνει μια από τις τελευταίες φάσεις κάθε διδασκαλίας.

✚ Ικανότητα παρουσίασης δεδομένων: Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο συντονιστής πρέπει να επιμένουν ώστε ο ομιλητής να παρουσιάζει τις θέσεις του με ακριβολογία, ειρμό και συντομία.

✚ Ικανότητα συσχέτισης και εξαγωγής συνεπαγωγών: Κατά τον ίδιο τρόπο πρέπει οι ανωτέρω να παρωθούν τους ομιλητές να προβαίνουν σε συσχετίσεις, προβλέψεις και σε διατύπωση συνεπαγωγών.

4.2.4 Ικανότητες Αναγκαίες για τη Διατήρηση της Συνοχής της Ομάδας

Σκοπός της σχολικής ομάδας είναι η επιτυχής επεξεργασία του μαθησιακού υλικού και η διατήρηση της συνοχής και της λειτουργικότητας της ομάδας, που συχνά τίθενται σε δοκιμασία κατά τη διαδικασία της ομαδικής εργασίας. Γι' αυτό είναι αναγκαίο τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν και τις πιο κάτω ικανότητες:

👉 **Ικανότητα δημιουργίας θετικού κλίματος:** Οι μαθητές πρέπει να πληροφορηθούν για το ρόλο του θετικού κλίματος, που δημιουργούν η αποδοχή, ο έπαινος και η ενθάρρυνση, αλλά παράλληλα πρέπει να παρωθούνται και από το δάσκαλο και από τον υπεύθυνο εργασίας να εκφράζουν τα θετικά τους συναισθήματα. Αυτόν ακριβώς το ρόλο παίζει και η σχετική κλείδα παρατήρησης του παρατηρητή ή του υπεύθυνου εργασίας. Η ομάδα βέβαια θα έχει και τις δύσκολες στιγμές της, γι' αυτό είναι ανάγκη να έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα εμπύχωσης και αναθέρμανσης της ατμόσφαιρας όσο γίνεται περισσότερα άτομα.

👉 **Ικανότητα για την επίτευξη συμφωνίας:** Η ομάδα δεν πρέπει να καταλήγει γρήγορα και εύκολα σε κοινή συμφωνία, μόνο και μόνο για να αποφευχθούν οι δυσκολίες. Τα συνεργαζόμενα μέλη πρέπει να μάθουν να διατυπώνουν αντιρρήσεις, αντιθέσεις, επιφυλάξεις και κρίσεις. Πρέπει όμως να μάθουν να κρίνουν τις ιδέες, τις διαδικασίες και όχι τα πρόσωπα. Η έλλειψη εμπειριών ομαδικής εργασίας, ο νοητικός και κοινωνικός εγωκεντρισμός, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και η μη συμμετοχή όλων των μελών στις διαδικασίες επεξεργασίας, είναι μερικοί από τους παράγοντες που δυσκολεύουν την προσπάθεια της ομάδας να καταλήξει σε συγκεκριμένα, κοινά αποδεκτά, συμπεράσματα. Για κάτι τέτοιο απαιτείται πολύπλευρη ωριμότητα, που αποκτάται σταδιακά με το χρόνο και κυρίως με τις κατάλληλες εμπειρίες. Το σχολείο πρέπει να εξασκήσει τους μαθητές στη διαδικασία των διαπραγματεύσεων, απώτερος σκοπός των οποίων πρέπει να είναι όχι μόνο η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, αλλά και η διατήρηση της συνοχής της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και των άλλων μελών της ομάδας. Σημαντικό ρόλο επίσης στην επιτυχία των διαπραγματεύσεων, που αποσκοπούν στην αμοιβαία ικανοποίηση όλων των



ενεχομένων στη σύγκρουση μελών, παίζει η ικανότητα των μελών να θεωρούν τα πράγματα και από τη σκοπιά των άλλων. Η ικανότητα αυτή θεωρείται ότι συμβάλλει στη γενική νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και γι' αυτό έχει απασχολήσει πολύ τους ψυχοπαιδαγωγούς, που προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους για την ανάπτυξή της.

↓ Ικανότητα για την αντιμετώπιση ακαδημαϊκών αντιπαραθέσεων (controversy): Οι ακαδημαϊκές αντιπαραθέσεις μπορούν να οδηγήσουν και σε θετικά αλλά και σε αρνητικά αποτελέσματα. Ο τρόπος αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών αντιπαραθέσεων, αλλά και γενικότερων συγκρούσεων, που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, έχει απασχολήσει πολλούς ψυχολόγους, οι οποίοι επισημαίνουν τα θετικά αποτελέσματα που είναι δυνατό να έχει η αντιπαραθέση και υποδεικνύουν συγκεκριμένες διαδικασίες που μπορούν και πρέπει να ακολουθήσει ο δάσκαλος για επιτύχει τα αποτελέσματα αυτά. Βασικός στοιχείο για τη θετική εξέλιξη της ακαδημαϊκής αντιπαραθέσης είναι η έλλειψη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των μελών που αντιπαρατίθενται.⁸⁶

4.3 Οι φάσεις εκτέλεσης της ομαδοσυνεργατικότητας

Οι φάσεις της διδασκαλίας παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω μορφή:

Πρώτη φάση: Προετοιμασία: Προβληματισμός – Παρώθηση – Εκλογή θέματος – Οργάνωση και χωρισμός των ομάδων – Διατύπωση στόχων – Καθορισμός τρόπου επεξεργασίας του θέματος

Δεύτερη φάση: Ανάθεση ή ανάληψη και εκτέλεση ομαδικών εργασιών

Τρίτη φάση: Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση των αποτελεσμάτων – Ανακεφαλαίωση – Σύνοψη

Στην **πρώτη φάση**, αφού επιτευχθεί προβληματισμός και παρώθηση των μαθητών, εκλέγεται και διατυπώνεται το θέμα διδασκαλίας και γίνεται προσπάθεια οργάνωσης των

⁸⁶ Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 50-67

μαθητικών ομάδων. Η ηλικία των μαθητών, οι συνεργατικές εμπειρίες που έχουν, ο διαθέσιμος χρόνος και η φύση του διδακτικού αντικειμένου, είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθος της ομάδας και το βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια διατυπώνονται απ' τον εκπαιδευτικό οι ακαδημαϊκοί στόχοι που αναμένεται να υλοποιηθεί η κάθε συνεργατική ομάδα και καθορίζονται οι μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.

Κατόπιν παρουσιάζει το διδακτικό υλικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αν το κρίνει αναγκαίο, ή αν κρίνει ότι οι εμπειρίες των μαθητών καθώς επίσης και το διδακτικό υλικό του βιβλίου αρκούν, τότε αναθέτει την εργασία αυτή στους μαθητές. Σ' αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός επεξηγεί στους μαθητές τι περιλαμβάνει η ομαδική εργασία που θα αναλάβουν και πως θα εργασθούν για να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους.

Στη **δεύτερη φάση** οι μαθητές κάθε ομάδας συνεργάζονται για την οργάνωση και την εκτέλεση της εργασίας που έχουν αναλάβει. Οι ομαδικές εργασίες οργανώνονται ανάλογα με τη δεδομένη διδακτική κατάσταση. Μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα σε:

- **Ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα** (ονομάζονται και κατανέμουσες, ομοειδείς, θεματικά κοινές κ.λ.π): στις οποίες τίθεται το ίδιο πρόβλημα σε κάθε ομάδα. Επιδιώκουν επομένως όλες οι ομάδες το ίδιο αποτέλεσμα. Αυτού του τύπου οι εργασίες προσφέρονται ιδιαίτερα στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών (μαθηματικά, φυσική), όπου στόχος είναι η κατανόηση μιας έννοιας, η απόδειξη ενός νόμου, η διατύπωση ενός κανόνα.
- **Ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα:** Ανατίθενται σε κάθε ομάδα η επεξεργασία ενός απ' αυτά. Η μορφή αυτή είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη. Προϋποθέτει μαθητές εξασκημένους στη συνεργασία, γιατί αν αποτύχει και μια μόνο ομάδα, δε θα ολοκληρωθεί η σύνθεση του όλου θέματος. Εφαρμόζεται μόνο σε θέματα που μπορούν να διαιρεθούν σε υποθέματα ή να εξεταστούν από διαφορετικές απόψεις.

• **Ομαδικές εργασίες όπου εφαρμόζονται οι δυο προηγούμενες μορφές:** Ένα γενικό θέμα χωρίζεται σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος γίνεται από δύο ή περισσότερες ομάδες. Η συνεργασία των μελών σε κάθε ομάδα είναι δυνατό να οργανωθεί με δύο τρόπους, με κοινή εκτέλεση της εργασίας απ' όλα τα μέλη ή με την υποκατανομή της εργασίας στα μέλη. Στην περίπτωση της κοινής εκτέλεσης της εργασίας, τα μέλη συνεργάζονται σε όλες τις ομαδικές διαδικασίες και δραστηριότητες. Οι ομάδες χαρακτηρίζονται από αλληλενέργεια και συνεισφορά των μελών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ενώ, στην περίπτωση του επιμερισμού της εργασίας, σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται μέρος της συνολικής εργασίας που έχει αναλάβει η ομάδα. Η υποδιαίρεση της εργασίας σε ατομικές δραστηριότητες εξασφαλίζει οικονομία χρόνου, εξατομίκευση της εργασίας και προσαρμογή στις δυνατότητες των μαθητών, αλλά η ομάδα μετατρέπεται πλέον σε σύνολο ατόμων που εργάζονται ανεξάρτητα. Για να διασωθεί το πνεύμα της ομαδικής εργασίας θα πρέπει να γίνεται σύνθεση του έργου όλων των μελών και να προκύπτει έτσι η τελική εργασία της ομάδας.

Στην **τρίτη φάση** κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της συνεργασίας της. Οι εισηγήσεις μπορούν να γίνονται από ένα ή από όλα τα μέλη της ομάδας γραπτά ή προφορικά. Στις ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα, αρκεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ή δυο ομάδων. Οι υπόλοιπες ομάδες επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν ή διορθώνουν ό,τι παρουσιάζεται. Στις ομαδικές όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα, παρουσιάζονται οι εργασίες όλων των ομάδων. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων όλων των ομάδων χρειάζεται αρκετός χρόνος, απαιτείται έντονη προσοχή, ενεργητική ακρόαση, εξαντλητική συζήτηση, συνεχής έλεγχος, προκειμένου να ολοκληρωθεί η σύνθεση του όλου θέματος. Στις ομαδικές εργασίες που αποτελούν συνδυασμό των δύο προηγούμενων μορφών, περιορίζεται ο αριθμός των παρουσιάσεων που κάνουν οι ομάδες και πετυχαίνεται ευκολότερα η σύγκριση και η αλληλοσυμπλήρωση των εργασιών.

Η συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την σύνοψη των συμπερασμάτων. Αυτή γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό, όταν οι μαθητές δεν έχουν εμπειρία στην ομαδική διδασκαλία, είτε από τους μαθητές με την καθοδήγηση του

εκπαιδευτικού, είτε από κάποιον μαθητή, όταν οι μαθητές αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες.

Προκειμένου να αντιληφθούν τα μέλη των ομάδων τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους, χρειάζονται μια ανατροφοδότηση. Για το λόγο αυτό, μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και μαθητών. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ασκείται κριτική σχετικά με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ομαδικής διδασκαλίας, τα προβλήματα που συνάντησαν οι ομάδες, τον τρόπο που τα αντιμετώπισαν.⁸⁷

4.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΜΑΔΩΝ

Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ανάγκη να γίνεται (α) ατομική αξιολόγηση, (β) ομαδική αξιολόγηση και (γ) συσχέτιση των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι με την ατομική αξιολόγηση αναδεικνύεται η ατομική ευθύνη των μελών με την ομαδική αξιολόγηση τονίζονται οι κοινοί στόχοι της ομάδας και με τη συσχέτιση εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση των μελών.

4.4.1 ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ

Η ατομική αξιολόγηση είναι αναγκαία για δύο λόγους: Πρώτον, διότι συμβάλλει στη λειτουργικότητα της ομάδας και, δεύτερον, διότι στηρίζει την ακαδημαϊκή μάθηση του μαθητή. Γι' αυτό πρέπει οπωσδήποτε να εφαρμόζεται σε μαθησιακούς τομείς που αφορούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι τα ομαδοσυνεργατικά μαθήματα που αναφέρονται σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να ολοκληρώνονται με τεστ ατομικής αξιολόγησης. Δεύτερον, είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί η δυνατότητα επιτυχίας σε κάθε μέλος, διότι έτσι εξασφαλίζεται η παρώθησή του και η οικοδόμηση θετικής αυτοαντίληψης, που αποτελεί συνειδητή επιδίωξη του σχολείου.

⁸⁷ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 72-82

Η έρευνα, μάλιστα, θεωρεί ότι ένας από τους σπουδαιότερους τομείς ψυχολογικής ανάπτυξης που επηρεάζεται σημαντικά από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Επίσης, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας η ανάγκη για εξασφάλιση προϋποθέσεων επιτυχίας γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, διότι, σε αντίθετη περίπτωση, τα άτομα που εξ αντικειμένου αδυνατούν να συνεισφέρουν στην επιτυχία του κοινού έργου της ομάδας και μειώνουν συνεχώς τη βαθμολογία της απορρίπτονται και γίνονται σύντομα ανεπιθύμητα από όλες τις ομάδες. Είναι αυτονόητο ότι, αν κάτι τέτοιο συμβεί, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει αποτύχει, αφού προηγουμένως έχει προσφέρει αρνητικότερες υπηρεσίες στους αδύνατους μαθητές.

Γι' αυτό θα ήταν καλό να συνυπολογίζεται ο βαθμός προσπάθειας και αυτοβελτίωσης με το βαθμό των ατομικών τεστ σχολικής μάθησης και παράλληλα να τονίζονται άμεσα και έμμεσα οι ευθύνες της ομάδας για τα μέλη της. Ανάλογα με το βαθμό αλληλεξάρτησης που θέλει να προσδώσει ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια από τις παρακάτω τεχνικές:

α. Τεχνική μέσου όρου: Κατά την τεχνική αυτή, ως τελικός βαθμός ενός μαθητή θεωρείται ο μέσος όρος που προκύπτει από τον ατομικό βαθμό και τον ομαδικό βαθμό. Η τεχνική αυτή εξασφαλίζει μεγάλο βαθμό αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών και συχνά προκαλεί τις έντονες αντιδράσεις των καλών μαθητών, που βλέπουν ότι καθίστανται πολύ δύσκολο να πάρουν άριστα, παρά τις όποιες ατομικές τους προσπάθειες και δυνατότητες.

β. Τεχνική κατώτερου ανεκτού ορίου: Σύμφωνα με την τεχνική αυτή τα μέλη της ομάδας διατηρούν την υψηλή ατομική τους βαθμολογία μόνο όταν όλα τα μέλη της ομάδας τους επιτύχουν βαθμούς υψηλότερους από το κατώτερο ανεκτό επίπεδο.

γ. Τεχνική πριμοδότησης: Πρόκειται για μια ιδιαίτερα θετική τεχνική που συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας και στην ενεργοποίηση όλων των μελών, διότι «κεφαλαιοποιεί» υπέρ όλων των μελών τους βαθμούς αυτοβελτίωσής τους. Συγκεκριμένα, πριμοδοτεί και προσαυξάνει τους ατομικούς βαθμούς επίδοσης κατά μία μονάδα, αν τα μέλη της ομάδας συγκεντρώσουν συνολικά 3-4 μονάδες αυτοβελτίωσης, συγκριτικά με τις επιδόσεις τους των προηγούμενων ημερών.

δ. **Τεχνική τυχαίας επιλογής:** Κατά την τεχνική αυτή τα μέλη της ομάδας στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, για την οποία προετοιμάσθηκαν συλλογικά, γράφουν ατομικά τεστ σχολικής μάθησης, ο δάσκαλος επιλέγει τυχαία από κάθε ομάδα το τεστ ενός μέλους και η βαθμολογία του συγκεκριμένου μέλους αποδίδεται σε όλη την ομάδα. Ισχύουν και σε αυτή την περίπτωση οι επιφυλάξεις που διατυπώσαμε για την τεχνική του μέσου όρου.

4.4.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Πρέπει στα πλαίσια της διδακτικής διδασκαλίας να γίνεται πολλαπλή και πολύτροπη αξιολόγηση, η οποία στην περίπτωση της ομαδοσυνεργατικής πρέπει να αφορά τα άτομα και τις ομάδες και να αναφέρεται στις επιδόσεις, στη συνεργασία και στις μεταγνωστικές λειτουργίες για να εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση. Οι κυριότεροι τομείς αξιολόγησης της ομάδας εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:

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

Υψηλότερος			
γενικός			
βαθμός			

4.4.3 ΔΙΟΜΑΔΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο δάσκαλος μπορεί να οργανώσει μεταξύ των ομάδων ανταγωνιστικές ή συνεργατικές σχέσεις ή ακόμη να αποθαρρύνει κάθε μορφής σχέσης. Αν ο δάσκαλος επιθυμεί να αναπτύξει το συνολικό κλίμα της τάξης μπορεί να οργανώσει με θετικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων και να θέσει π.χ. κοινούς στόχους και ελάχιστα όρια όχι για κάθε ομάδα, αλλά για το σύνολο της τάξης. Σε αυτή την περίπτωση κάθε ομάδα ανάλογα με το έργο της και τη βαθμολογία της στην επίτευξη του κοινού στόχου, που μπορεί να είναι π.χ. η εξασφάλιση μέσου όρου επιτυχίας του συνόλου της τάξης βαθμού 8 και άνω. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να έχουμε και αλληλοσυσχέτιση όχι μόνο βαθμολογίας αλλά και του έργου. Η τελευταία εξασφαλίζεται με τον επιμερισμό των θεμάτων μιας ενότητας στις διάφορες ομάδες. Έχουμε, δηλαδή, διομαδικό και όχι ενδοομαδικό επιμερισμό της ύλης.

Για να εξασφαλιστεί, μάλιστα, η παρόθηση που εξασφαλίζει γενικά ο ανταγωνισμός, και να αποφευχθούν αρνητικές συνέπειες στις διομαδικές σχέσεις, μπορεί ο δάσκαλος να παρέχει για κάθε ομάδα 3-4 βαθμολογίες, που θα αναφέρονται (α) στην ακαδημαϊκή επίδοση, (β) στην εβδομαδιαία βελτίωση, (γ) στο συνδυαστικό βαθμό αυτοβελτίωσης και επίδοσης και (δ) στη λειτουργικότητα. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι κάθε ομάδα θα διακριθεί σε κάποιον ή σε κάποιους από τους τομείς στη διάρκεια δύο συνεχών βαθμολογήσεων.

4.4.4 ΑΜΟΙΒΕΣ ΟΜΑΔΩΝ

Τα μεγάλα ερωτήματα που αφορούν τη φύση των αμοιβών, αν πρέπει δηλαδή να παρέχονται στο σχολείο «εσωτερικές» ή «εξωτερικές» αμοιβές, ισχύουν και για τις ομαδικές αμοιβές.

Έτσι, αποδεχόμαστε ως εξωτερική μορφή αμοιβής την ανακοίνωση της βαθμολογίας και την αισθητοποίησή της με τη μορφή διαγραμμάτων.

Ακόμη, δεχόμαστε ως αμοιβή και την παροχή προνομίων στους διακριθέντες, όταν τα προνόμια έρχονται ως φυσική εξέλιξη της δραστηριότητάς τους. Τέτοια είναι η δυνατότητα να είναι κανείς επιμελητής, υπεύθυνος, να επιλέγει τα θέματα, να έχει ελεύθερο χρόνο για ενασχόληση με τα ενδιαφέροντά του κ.τ.λ.

Η χρήση συγκεκριμένων αντικειμένων, όπως είναι π.χ. οι καραμέλες, που χρησιμοποιούνται στις μικρές τάξεις, πρέπει με την πάροδο του χρόνου να αντικαθίστανται με προνόμια και κυρίως με εσωτερικές αμοιβές, διότι σε αντίθετη περίπτωση η γνώση χάνει τη δική της αξία.

4.5 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΦΑΣΕΙΣ

Εναλλακτικά σχήματα που έχουν προταθεί και με επιτυχία εφαρμοσθεί για τη διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων σε διαφορετικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

4.5.1 ΣΧΗΜΑ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΩΜΕΝΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

Κατά το σχήμα της αλληλεξαρτώμενης πληροφόρησης ο δάσκαλος παρέχει στα μέλη κάθε ομάδας ανακατεμένα, χωρίς σαφή ένδειξη της αλληλουχίας, τα δομικά μέρη μιας ενότητας και ζητεί από τους μαθητές, αφού πρώτα μελετήσουν ατομικά τα στοιχεία που τους δόθηκαν, να παρουσιάσουν στην ομάδα, περιληπτικά τι αφορούν τα στοιχεία που τους δόθηκαν. Έργο της ομάδας είναι να αναζητήσουν τη λογική ή χρονική συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων και να επιχειρήσουν να συνθέσουν τα επιμέρους μέρη σε λογική ενότητα. Αναλυτικότερα, η όλη διαδικασία περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

A. Επαφή μελών με τα στοιχεία

Ο δάσκαλος για να διευκολύνει τη διαδικασία, φροντίζει να αναλύσει την ενότητα με λογικό τρόπο σε επιμέρους στοιχεία και τοποθετεί ένα ή δύο στοιχεία σε ατομικά φακελάκια, ανάλογα με τα μέλη της ομάδας. Ακόμα, κάθε μαθητής μελετά προσεκτικά το περιεχόμενο του φακέλου του, για να είναι σε θέση να το παρουσιάσει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή τουλάχιστον να το διαβάσει με άνεση και νόημα.

B. Ομαδική σύνθεση

Η ομάδα συζητεί και αναζητεί κριτήρια λογικής σύνθεσης των δομικών στοιχείων σε οργανικό σύνολο. Δοκιμάζει διάφορους τρόπους και κριτήρια, συζητεί τα υπέρ και κατά, καταλήγει στην τελική επιλογή και προβαίνει στη σύνθεση. Τέλος, διατυπώνει με σαφήνεια τα κριτήρια και το σκεπτικό της και φροντίζει να προετοιμάσει κάθε μέλος της, ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσει και αιτιολογήσει την επιλογή της συλλογικής σύνθεσης.

Γ. Κοινοποίηση ομαδικής σύνθεσης

Σκοπός της φάσης αυτής είναι να προσφέρει στην ομάδα την ευκαιρία ικανοποιήσει τη φυσική τάση της ανακοίνωσης και παρουσίασης του έργου της. Παράλληλα, παρέχει στις ομάδες την ευκαιρία να κρίνουν το έργο της ομάδας τους και των άλλων ομάδων με τον τρόπο αυτό, η όλη διαδικασία προσφέρει ανατροφοδότηση, αλλά και ευκαιρίες προβληματισμού.

Η μορφή, όμως, με την οποία θα γίνει η παρουσίαση του έργου των ομάδων καθορίζει και το βαθμό αξιοποίησης του χρόνου. Η παραδοσιακή μορφή της εκ περιτροπής ανακοίνωσης είναι μάλλον χρονικά αντισυμβατική, διότι προσφέρει κάθε φορά τη δυνατότητα σε μία μόνο ομάδα να κάνει παρουσίαση και υποχρεώνει τις υπόλοιπες σε αναμονή. Γι' αυτό έχουν προταθεί και τεχνικές ταυτόχρονης παρουσίασης του έργου από όλες τις ομάδες. Στη συνέχεια, περιγράφονται κάποιες από τις τεχνικές αυτές.

a. Αλληλοενημέρωση ομάδων

Κατά την τεχνική αυτή, κάθε ομάδα παρουσιάζει, σχολιάζει και συζητεί το έργο της με τη διπλανή ομάδα. Έτσι, κανείς δεν είναι σε αναμονή.

b. Ταυτόχρονη αναγραφή στον πίνακα

Ο δάσκαλος φωνάζει έναν αριθμό και από κάθε ομάδα ο μαθητής που έχει τον αριθμό αυτό ανεβαίνει και αναγράφει στον πίνακα την απάντηση της ομάδας του. Η τεχνική αυτή προσφέρεται για εργασίες με σύντομες απαντήσεις.

c. Περιφορά ομάδων

Κάθε ομάδα αφήνει ένα μέλος στο τραπέζι της, για να παρουσιάσει το έργο της και, αν χρειαστεί, να προσφέρει διευκρινήσεις και να απαντήσει σε ερωτήσεις, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της περιέχονται με τη σειρά στα τραπέζια των άλλων ομάδων, για να δουν, να κρίνουν και να σχολιάσουν την εργασία των άλλων ομάδων.

d. Συμφωνία εκπροσώπων

Ο δάσκαλος φωνάζει έναν αριθμό και ένας μαθητής από κάθε ομάδα με τον αριθμό αυτό σηκώνεται όρθιος. Στη συνέχεια ο δάσκαλος δίνει σε έναν από όλους τη δυνατότητα να αναφέρει την απάντηση της ομάδας τους στην κοινή ερώτηση. Όσοι εκπρόσωποι των υπόλοιπων ομάδων συμφωνούν με την απάντηση που δόθηκε κάθονται, και μένουν όρθιοι όσοι έχουν διαφορετική γνώμη, για να την παρουσιάσουν και να συζητήσουν με τους υπόλοιπους μαθητές.

4.5.2 Το σχήμα Jigsaw του E. Aronson

Βασική επιδίωξη του ομαδοσυνεργατικού αυτού σχήματος είναι να καταστήσει καθένα από τα μέλη της ανομοιογενούς τετραμελούς ομάδας «ειδικό» σε κάποιο τομέα και να του αναθέσει την ευθύνη διδασκαλίας της ενότητας στην οποία «ειδικεύτηκε» και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στη συνηθισμένη της μορφή η τεχνική Jigsaw περιλαμβάνει τις παρακάτω έξι φάσεις:

1. Δημιουργία ομάδων βάσης

Ο δάσκαλος σχηματίζει ανομοιογενείς τετραμελείς ομάδες βάσης.

2. Ανάθεση ατομικής εργασίας εξειδίκευσης

Ο δάσκαλος χωρίζει τη διδακτική ενότητα σε τρία, τέσσερα ή το πολύ πέντε διαφορετικά υποθέματα και σχηματίζει ανάλογα τριμελείς, τετραμελείς ή πενταμελείς ομάδες, στα μέλη των οποίων αναθέτει και από ένα υπόθεμα προς «εξειδίκευση». Σε όλες τις ομάδες δίνεται το ίδιο θέμα με τον ίδιο επιμερισμό σε υποθέματα. Κάθε μαθητής παίρνει ένα από τα θέματα, με τυχαίο τρόπο, και ετοιμάζεται για το θέμα του μελετώντας το φυλλάδιο και ίσως και τις αντίστοιχες παραγράφους του βιβλίου.

3. Συνεργασία ομάδας ειδικών

Μετά την αρχική μελέτη του θέματος από κάθε μαθητή χωριστά, γίνεται σχηματισμός νέων ομάδων ειδίκευσης, τις οποίες απαρτίζουν όλοι οι «ειδικοί» από τις βασικές ομάδες. Όσοι, δηλαδή, έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα εγκαταλείπουν για λίγο τη βασική τους ομάδα και σχηματίζουν σε ένα σημείο της τάξης την ομάδα των ειδικών. Εκεί γίνεται συζήτηση μεταξύ ειδικών και καταστρώνεται σχέδιο εργασίας.

4. Διδασκαλία από ειδικούς

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω φάσης οι ειδικοί επανέρχονται στις βασικές, αρχικές, ομάδες τους και αναλαμβάνουν το έργο της διδασκαλίας σύμφωνα με το σχέδιό τους. Ακόμη, η σειρά με την οποία θα διδάξουν την ομάδα τους οι ειδικοί καθορίζεται από τη λογική του διδακτικού υλικού

5. Ατομικό τεστ αξιολόγησης

Μετά την ολοκλήρωση της ενδοομαδικής διδασκαλίας, οι μαθητές όλων των ομάδων απαντούν σε κοινό τεστ, που αναφέρεται σε όλα τα επιμέρους θέματα που διδάχτηκαν. Με βάση τις απαντήσεις γίνεται και η ατομική αξιολόγηση κάθε μαθητή.

6. Γενικότερη αποτίμηση ατόμων και ομάδων

Ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των τεστ εξαρτάται από τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και το σύστημα αξιολόγησης που ακολουθεί. Τεχνικές και εναλλακτικοί τρόποι αξιοποίησης των επιδόσεων των ατομικών τεστ.

4.5.3 Το σχήμα Jigsaw II του R. Slavin

Ο καθηγητής R. Slavin έχει κάνει τροποποίηση στο αρχικό σχήμα του Jigsaw και αρχίζει με κοινή διδασκαλία και μελέτη του συνόλου της διδακτικής ενότητας από όλα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια οι 'ειδικοί' ασχολούνται με κάποια επιμέρους πλευρά του θέματος σε μεγαλύτερη έκταση και εξετάζονται ατομικά στον τομέα που εξειδικεύτηκαν. Όλα τα μέλη ειδικεύονται και εξετάζονται σε κάποιο τομέα και το άθροισμα των ατομικών βαθμών απαρτίζει το βαθμό της ομάδας.

4.5.4 Σχήμα κατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης

Το σχήμα αυτό προσφέρεται για την ομαδική επεξεργασία θεμάτων που επιδέχονται μια ορθή απάντηση ή προβλέπουν καθορισμένη αλληλουχία δραστηριοτήτων, όπως είναι η εκτέλεση διερευνητικών πειραμάτων. Με την καθοδήγηση εξοικονομείται διδακτικός χρόνος και εξασφαλίζεται εξάσκηση των μαθητών σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Επειδή, όμως, το σχήμα συχνά προβλέπει χειρισμό υλικών και εκτέλεση δραστηριοτήτων που γίνονται ατομικά όπως είναι αναγκαίο οι ομάδες να έχουν μικρό αριθμό μελών (2-3), για να εξασφαλισθεί η εμπλοκή όλων και να αποφευχθεί το φαινόμενο της παθητικής παρακολούθησης του ενός από τους πολλούς. Αν, όμως, γίνει διαίρεση της ομάδας σε υποομάδες, η ομάδα μπορεί να έχει 4-6 μέλη.

4.5.5 Σχήμα ημικατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης

Προσφέρεται για την επεξεργασία της κοινωνικής ζωής, που δεν επιδέχεται μονοσήμαντες προσεγγίσεις, αλλά επιτρέπει διαφορετικές αναγνώσεις και αξιολογήσεις. Η λογοτεχνία, η ιστορία και η πολιτική αγωγή για παράδειγμα, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

4.5.6 Σχήμα διαλεκτικής αντιπαράθεσης

Μέσα από την αλληλεπικοινωνία της τάξης και με αφορμή τα μαθήματα ή τα κοινωνικά γεγονότα ανακύπτουν, φυσικά και αβίαστα, σημεία διαφοροποίησης στην

πληροφόρηση, στις θέσεις, στις ερμηνείες των φαινομένων και στις προτάσεις επίλυσης των προβλημάτων. Οι περιπτώσεις της διαφοροποίησης στους τομείς (α) της πληροφόρησης, (β) των προτάσεων, (γ) της αποτίμησης, και (δ) των προτάσεων επίλυσης προβλημάτων αποτελούν άριστες ευκαιρίες, τις οποίες μπορεί ο δάσκαλος να αξιοποιεί για να οδηγήσει τις μαθητικές ομάδες να εμπλακούν σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις.

Για διδακτικούς λόγους τις διαλεκτικές αντιπαραθέσεις μπορούμε να κατατάξουμε σε δύο κατηγορίες, που προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούμε τις βιωματικές αντιπαραθέσεις και στη δεύτερη κατηγορία τις ακαδημαϊκές.

4.5.6.1 Βιωματικές αντιπαραθέσεις

Βιωματικές καλούμε τις αντιπαραθέσεις που αναφέρονται στις άμεσες εμπειρίες των ατόμων και προσεγγίζονται με βάση τα προσωπικά συστήματα αξιών, τις στάσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές για συστηματικότερες και συνθετότερες προσεγγίσεις, που θα αναζητούν πληρέστερη πληροφόρηση, θα επιδιώκουν την κατανόηση της αντίθετης πλευράς θα επεξεργάζονται συνθέσεις και όχι πολώσεις στις πολύπλοκες προβληματικές καταστάσεις της κοινωνικής ζωής. Για να επιτύχουμε τις παραπάνω επιδιώξεις, επιβάλλεται από διδακτική άποψη όχι μόνο να αξιοποιεί ο δάσκαλος τις ευκαιρίες που προσφέρονται για διαλεκτική αντιπαραθέση, αλλά να συστηματοποιεί και τη διαδικασία της αντιπαραθέσης.

4.5.6.2 Ακαδημαϊκές αντιπαραθέσεις

Ενώ οι βιωματικές αντιπαραθέσεις ξεκινούν και βασίζονται κυρίως στη φάση της άμεσης εμπειρίας και τις προσωπικές αξίες και αντιλήψεις των αντιπαρατιθεμένων, οι ακαδημαϊκές αντιπαραθέσεις ξεκινούν και βασίζονται κυρίως σε ακαδημαϊκά δεδομένα, τα οποία ενδεχομένως και να αφορούν προσωπικά ελάχιστα τους αντιπαρατιθέμενους.

Γι' αυτό πηγή άντλησης θέσεων, πληροφοριών και προτάσεων δεν αποτελεί η βιωμένη εμπειρία των μαθητών, αλλά η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία⁸⁸.

⁸⁸ Ματσαγγούρας, Η. (2003), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, Σελ. 158-180

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ [ΕΡΕΥΝΑ 1998]

5.1 Οι στόχοι της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε στις αρχές Φεβρουαρίου του 1998. Η έρευνα έγινε από τη Μαρία Σ. Αναγνωστοπούλου στην πόλη της Βέροιας. Χρησιμοποίησε ένα γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 131 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- (α) Να διερευνηθούν οι στάσεις των υπηρετούμενων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ομαδική διδασκαλία, καθώς και τις γνώσεις και το βαθμό ενασχόλησής τους μ' αυτή.
- (β) Να συσχετίσουν το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές των εκπαιδευτικών με τον στόχο (α).
- (γ) Να διερευνηθεί αν και πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία στις τάξεις που διδάσκουν.
- (δ) Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, θετικές και αρνητικές, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα της ομαδικής διδασκαλίας.
- (ε) Να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις, σχετικά με την ομαδική διδασκαλία.
- (ζ) Να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.

(η) Να διερευνηθεί σε ποιες τάξεις και σε ποια μαθήματα προσφέρεται περισσότερο η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.⁸⁹

5.2 Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας

Τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνας που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, έχουν ως εξής:

α) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν σπάνια την ομαδική διδασκαλία και πιστεύουν το ίδιο για τους συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται: Πρώτον στο γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι απόφοιτοι μόνο Παιδαγωγικών Ακαδημιών, με ελλιπή κατάρτιση και απουσία επιμόρφωσης. Για το λόγο αυτό δεν έχουν σαφή εικόνα του τι είναι η ομαδική διδασκαλία, ποιες είναι οι βασικές αρχές της και πώς θα την εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην τάξη. Δεύτερον στο ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μεγάλης ηλικίας και ίσως λόγω έλλειψης διάθεσης ή κινήτρων, παραμένουν προσηλωμένοι σε παραδοσιακές διδακτικές μορφές και δεν ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας.

β) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται κυρίως, γιατί μ' αυτήν εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1. Οι μαθητές δηλαδή μαθαίνουν να στοχεύουν, να αξιολογούν, να αποφασίζουν, να σχεδιάζουν, να κρίνουν και να κατακτούν τη γνώση, χωρίς την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

⁸⁹ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 85-90

xi	vi	fi%
- Η ομ. διδ. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην υποομάδα	15	13,5
- Η ομ. διδ. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην είναι καθηλωμένοι στα θρανία τους	4	3,6
- Η ομ. διδ. αποτελεί μια εναλλακτική λύση στην εκτέλεση της διδασκαλίας	19	17,2
- Η ομ. διδ. δίνει τη ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά	52	46,8
- Η ομ. διδ. συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών	19	17,1
- Η ομ. διδ. δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί	2	1,8
Δεν απάντησαν (missing)	20	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 1: Λόγοι για τους οποίους εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο

Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους η ομαδική διδασκαλία δεν εφαρμόζεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος νομίζουν ότι δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της και αρκετοί εκπαιδευτικοί τη θεωρούν χρονοβόρα διαδικασία (Πίνακας 2).

xi	vi	fi%
- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της ομ. διδ.	50	43,9

- Η ομ. διδ. δεν προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα	13	11,4
- Η ομ. διδ. δε συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	0	0,0
- Η ομ. διδ. αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία	35	30,7
- Η ομ. διδ. απαιτεί πολύ χρόνο για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών	6	5,2
- Η ομ. διδ. δημιουργεί αναταραχή στην τάξη	10	8,8
Δεν απάντησαν (missing)	17	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 2: Λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο

γ) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ομαδική διδασκαλία ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. (Πίνακας 3)

xi	vi	fi%
- Η ομ. διδ. ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο	38	34,2
- Η ομ. διδ. αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των μελών των υποομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές απόψεις και τα συμπεράσματά τους	23	20,7
- Οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να μαθαίνουν ο ένας απ' τον άλλον	19	17,2
- Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη	17	15,3

- Ο προφορικός λόγος των μαθητών βελτιώνεται σημαντικά	1	0,9
- Οι διαφορετικές γνώμες και οι αντίθετες απόψεις των μελών της υποομάδας αποτελούν πηγή μάθησης	8	7,2
-Οι χαμηλού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιούνται από τις απόψεις των μαθητών που έχουν καλύτερη σχολική επίδοση	5	4,5
Δεν απάντησαν (missing)	20	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 3: Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας στο γνωστικό τομέα της μάθησης των μαθητών

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία προάγει την ικανότητα των μαθητών για συνεργασία (Πίνακας 4).

xi	vi	f%
- Η ομ. διδ. προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας	13	11,6
- Η ομ. διδ. προάγει τη συνεργατική ικανότητα	71	63,4
- Η ομ. διδ. εξασκεί στη δημοκρατική συμπεριφορά	11	9,8
- Η ομ. διδ. εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή	11	9,8
- Η ομ. διδ. αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που δουλεύουν μαζί τους την υποομάδα	5	4,5
- Η ομ. διδ. συμβάλλει στην αποδοχή των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες (πολιτιστικές, θρησκευτικές, γλωσσικές)	1	0,9
Δεν απάντησαν (missing)	19	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 4: Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας στον κοινωνικό τομέα μάθησης των μαθητών

Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι η ομαδική διδασκαλία επιδρά θετικά στην προσωπικότητα των μαθητών και καλλιεργεί την πρωτοβουλία τους (Πίνακας 5).

xi	vi	f%
- Η ομ. διδ. καλλιεργεί την πρωτοβουλία των μαθητών	61	55,0
- Η ομ. διδ. συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης	8	7,2
- Η ομ. διδ. μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το σχολείο	16	14,4
- Η ομ. διδ. δραστηριοποιεί τους συνεσταλμένους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν στη διδασκαλία	23	20,7
- Η ομ. διδ. μαθαίνει στους μαθητές που μιλούν ανεξέλεγκτα, να ελέγχουν το λόγο τους	3	2,7
Δεν απάντησαν (missing)	20	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 5: Οι θετικές επιδράσεις της ομαδικής διδασκαλίας στην προσωπικότητα των μαθητών

δ) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία δεν είναι κατάλληλη για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου (Πίνακας 6).

xi	vi	f%
- Η ομ. διδ. δεν προσφέρεται για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου	55	47,0
- Η ομ. διδ. περιορίζει την αυτοέκφραση των καλών μαθητών	2	1,7

- Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στην υποομάδα, δεν επιτρέπουν τους μαθητές να δουλέψουν παραγωγικά	6	5,1
- Υπάρχει κίνδυνος να υποτάσσονται μερικά μέλη στις αποφάσεις άλλων μελών, που έχουν αρχηγικές ικανότητες	43	36,8
- Η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών είναι μια αυταπάτη. (Στην πραγματικότητα λίγοι εργάζονται και οι άλλοι παρακολουθούν παθητικά)	9	7,7
- Δεν αποδέχονται με ευχαρίστηση όλοι οι μαθητές τις ομαδικές εργασίες. (Υπάρχουν μαθητές που προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους)	2	1,7
-Ο εκπαιδευτικός μεταφέρεται στο περιθώριο και υπάρχει κίνδυνος να χάσει το κύρος του	0	0,0
Δεν απάντησαν (missing)	14	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 6: Τα μειονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας

ε) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι προϋπόθεση για να εφαρμόσουν με επιτυχία την ομαδική διδασκαλία είναι να συμμετέχουν σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Ελάχιστοι όμως εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν από το Σχολικό Σύμβουλο και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους και με το διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 7).

xi	vi	fi%
- Με τη βοήθεια Σχολικού Συμβούλου	11	9,4
- Με τη μελέτη βιβλίων και άρθρων σχετικών με το θέμα	12	10,2

- Με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων που οργανώνονται και υλοποιούνται από την επίσημη πολιτεία	91	77,8
-Με τη συνεργασία των συναδέλφων	2	1,7
- Με τη συνεργασία της Διεύθυνσης του σχολείου	1	0,9
Δεν απάντησαν (missing)	14	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 7: Τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήθει για να εφαρμόσει όσο μπορεί καλύτερα την ομαδική διδασκαλία

στ) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δέχεται ότι η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται πιο εύκολα στην ΣΤ΄ Τάξη του Δημοτικού σχολείου και ότι αποδίδει πιο αποτελεσματικά στην τάξη αυτή (Πίνακες 8 & 9).

Xi	vi	f_i%
Σε καμία	1	0,9
Τάξη Α΄	5	4,6
Τάξη Β΄	6	5,5
Τάξη Γ΄	6	5,5
Τάξη Δ΄	17	15,6
Τάξη Ε΄	5	4,6
Τάξη ΣΤ΄	69	63,3
Δεν απάντησαν (missing)	22	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 8: Τάξεις του Δημοτικού σχολείου όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα η ομαδική διδασκαλία

Xi	vi	fi%
Σε καμία	0	0,0
Τάξη Α΄	3	2,7
Τάξη Β΄	5	4,5
Τάξη Γ΄	5	4,5
Τάξη Δ΄	17	15,5
Τάξη Ε΄	7	6,4
Τάξη ΣΤ΄	73	66,4
Δεν απάντησαν (missing)	21	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 9: Τάξεις του Δημοτικού σχολείου όπου αποδίδει πιο αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος δέχεται ότι η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται πιο εύκολα στο μάθημα της Ιστορίας και αποδίδει πιο αποτελεσματικά στο μάθημα της γεωγραφίας (Πίνακας 10).

Xi	vi	fi%
-Ο τρόπος σύνθεσης των υποομάδων	14	12,0
-Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας	34	29,1
-Η επίτευξη των στόχων της ομ. διδ. στον προβλεπόμενο χρόνο	46	39,2

-Η επιβολή της πειθαρχίας	7	6,0
-Η παρακολούθηση όλων των υποομάδων την ώρα που δουλεύουν	11	9,4
-Ο έλεγχος και η διόρθωση των εργασιών όλων των υποομάδων	5	4,3
Δεν απάντησαν (missing)	14	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 10: Μαθήματα του Δημ. σχολείου όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα η ομαδική διδ.

ζ) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι κατά την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας δυσκολεύεται να πετύχει τους στόχους που θέτει στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο (Πίνακας 11).⁹⁰

Xi	vi	fi%
-Ο τρόπος σύνθεσης των υποομάδων	14	12,0
-Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας	34	29,1
-Η επίτευξη των στόχων της ομ. διδ. στον προβλεπόμενο χρόνο	46	39,2
-Η επιβολή της πειθαρχίας	7	6,0
-Η παρακολούθηση όλων των υποομάδων την ώρα που δουλεύουν	11	9,4
-Ο έλεγχος και η διόρθωση των εργασιών όλων των υποομάδων	5	4,3
Δεν απάντησαν (missing)	14	
Σύνολο	131	100,0

Πίνακας 11: Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας

⁹⁰ Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Σελ. 91-128

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ⁹¹

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται, όπως φάνηκε από τη μέχρι τώρα θεωρητική ανάπτυξη του θέματος, μια σύγχρονη κοινωνική μορφή της διδασκαλίας και πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν ότι μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Επίσης, η ομαδοσυνεργατικότητα καθορίζεται από τις αρχές που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και προωθούν την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την αξία της συνεργατικής διδασκαλίας και παρά τις προσπάθειες για την εφαρμογή της στα σχολεία από τους υποστηρικτές της, εξακολουθεί να μην χρησιμοποιείται συστηματικά στην Ευρώπη συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Επίσης, η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι πλούσια όσον αφορά την ομαδοσυνεργατικότητα. Συγκεκριμένα, η ομαδική διδασκαλία αποτελεί ένα μικρό μέρος στα βιβλία της Παιδαγωγικής και της Γενικής Διδασκαλίας, λίγοι όμως συγγραφείς ασχολήθηκαν αποκλειστικά με το θέμα αυτό. Ακόμα και η εμπειρική διερεύνηση του θέματος είναι μικρή και ελλιπής. Όμως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προβλέπει τη συστηματική εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικότητας. Προτείνεται η επεξεργασία ασκήσεων με συνεργατική μορφή σε μαθήματα όπως: η Ιστορία, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία κ.τ.λ.

Βασικός στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να εξετάσει τις στάσεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και τις γνώσεις και το βαθμό ενασχόλησης τους. Επίσης, θα διερευνηθεί κατά πόσο η λειτουργία των ομάδων στο πρόγραμμα, επηρεάζεται από το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς και από τον τύπο του δημοτικού σχολείου.

⁹¹ Η συγγραφή της ερευνητικής μελέτης βασίζεται στα βιβλία του Παρασκευόπουλου, 1.(1993), Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Αθήνα, Τόμος 1 και Τόμος 2

Άλλοι στόχοι της έρευνας είναι:

- α) Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία στις τάξεις που διδάσκουν.
- β) Να μελετηθεί αν ο σχηματισμός των ομάδων συσχετίζεται με τη μέθοδο της διδασκαλίας.
- γ) Να διερευνηθεί ο τρόπος σχηματισμού των ομάδων καθώς και εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργάζονται μεταξύ τους.
- δ) Να μελετηθεί ποιος είναι ο σημαντικός λόγος που εφαρμόζεται ή όχι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
- ε) Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, θετικές και αρνητικές, ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα της ομαδοσυνεργατικότητας.
- στ) Να διερευνηθεί σε ποιες τάξεις και σε ποια μαθήματα μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικότερα η ομαδική διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να τονίσω ότι το ερευνητικό πεδίο περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε χωριά του Νομού Καρδίτσας και γι' αυτό το λόγο τα δεδομένα αυτά δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά δείχνουν την τάση που επικρατεί στο συγκεκριμένο δείγμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Το δείγμα της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Νοέμβριο του 2008. Ο πληθυσμός που διερευνήθηκε, όπως αναφέρθηκε, είναι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε χωριά του Νομού Καρδίτσας. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 8 σχολεία που βρίσκονται περιμετρικά της πόλης της Καρδίτσας. Τα δημοτικά σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα είναι:

- ↳ 3-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Φράγκου
- ↳ 6-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Μητρόπολης
- ↳ 2-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Γεωργικού
- ↳ 6-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης
- ↳ 2-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ξυνονερίου
- ↳ 6-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αρτεσιανού
- ↳ 10-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Καρδιτσομαγούλας
- ↳ 4-θέσιο Δημοτικό Σχολείο Παλαιοκκλησίου

Τα 6 Δημοτικά Σχολεία λειτουργούν ως ολόήμερα, εκτός από το Δημοτικό Σχολείο Φράγκου και το Δημοτικό Σχολείο Καρδιτσομαγούλας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 42 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 22 ήταν άντρες και οι 20 ήταν γυναίκες. Επίσης, οι 6 από τους 42 εκπαιδευτικούς διδάσκουν στην τρέχουσα σχολική χρονιά στα παραπάνω ολόήμερα σχολεία. Ενώ από τους υπόλοιπους 36 δασκάλους μόνο 1 διδάσκει στην ενισχυτική διδασκαλία. Τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονται από 3 έως 33 χρόνια. Αν τα τοποθετήσουμε σε μια κλίμακα προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
2-4	1
5-7	1
8-10	14
11-13	7
14-16	2
17-19	3
20-22	3
23-25	3
26-28	1
29-31	4
32-34	3
Σύνολο	42

Πίνακας 12: Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

1.2 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων, που αναφέρθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, γιατί πρόκειται για «επισκόπηση πεδίου» (αλλιώς λέγεται και δημοσκοπική έρευνα) που αποσκοπεί να καθορίσει τις στάσεις εκπαιδευτικών. Επίσης, τα ερωτηματολόγια συμβάλουν στην άμεση και αποδοτική συλλογή των δεδομένων. Τα υποκείμενα της έρευνας μπορούν να απαντήσουν απρόσωπα και αβίαστα, κάτι που θα βοηθήσει στην πορεία της έρευνας καθώς θα συμμετέχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από όλους τους δασκάλους.

Ωστόσο, η μέθοδος αυτή κρύβει κάποιους κινδύνους. Οι δημοσκοπήσεις γίνονται με βάση τη διερευνητική - περιγραφική στρατηγική, σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (τόμος 1, σελίδα 134). Το μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι βέβαια οι μη ειλικρινείς απαντήσεις που δίνουν μερικές φορές τα υποκείμενα.

Η σύνταξη του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου έγινε με βάση την έρευνα της Μ. Αναγνωστοπούλου, που έγινε το 1998. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, από τις οποίες μόνο οι 5 αναφέρονται σε ατομικά - δημογραφικά στοιχεία. Οι ερωτήσεις του ήταν κλειστές και επιδεχόταν τα εξής είδη απαντήσεων: α) επιλογή μιας απάντησης από τις πολλές και β) επιλογή περισσότερων από μια απαντήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν, όμως, και μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, η αρνητική πλευρά τους είναι ότι έχουμε περιορισμό των απαντήσεων και κατευθύνουν έμμεσα τα υποκείμενα σε ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Ωστόσο, έχουν και θετικά στοιχεία, όπως ότι μπορούν να συμπληρωθούν εύκολα και σε ελάχιστο χρόνο και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους είναι εύκολη.

Τέλος, πρέπει να αναφέρω ότι για τη σύνταξη του ερευνητικού ερωτηματολογίου ακολούθησα τις γενικές αρχές και τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους, που αναφέρει ο Ι. Παρασκευόπουλος (τόμος 2, σελίδες 106-117).

1.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στην αρχή επικοινωνήσα με το Διευθυντή του σχολείου, ώστε να ενημερωθούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, που δίδασκαν σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο πήρα την άδεια. Έπειτα, τους μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο, στο οποίο ήταν ενσωματωμένες και οι υποδείξεις για να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί, που δεν είχαν τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες, δεν χρειάζονταν με βάση την υπόδειξη να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις. Τέλος, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ατομικά. Η διαδικασία της

συλλογής δεδομένων κράτησε τέσσερις ημέρες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν πρόθυμα τα ερωτηματολόγια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μικρός. Σε ένα 4-θέσιο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει τάξη με δύο μαθητές, ενώ η τάξη με τους περισσότερους μαθητές και στα οχτώ σχολεία αποτελείται από δεκαεννιά παιδιά. Προκύπτει, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν οχτώ έως δεκατρείς μαθητές (ποσοστό 53,7%).

X_i	v_i	$f_i\%$
2 - 7	12	29,3
8 - 13	22	53,7
14 - 19	7	17
Δεν απάντησαν	1	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 2: Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις.

Όσον αφορά τη μέθοδο της διδασκαλίας, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική. Υψηλό ποσοστό παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την μαθητοκεντρική μέθοδο. Το σημαντικό, όμως, που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Αυτό δείχνει ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ακολουθούν τις νέες παιδαγωγικές τάσεις και απομακρύνονται από την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου θεωρούνταν ο μαθητής ως παθητικός δέκτης. (Πίνακας 3) Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε και από το γεγονός ότι οι σαράντα έν από τους

σαράντα δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος βασίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας για την διάταξη των θρανίων. (Πίνακας 4)

Xi	vi	fi%
Δασκαλοκεντρική	1	2,4
Μαθητοκεντρική	17	40,5
Ομαδοκεντρική	24	57,1
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 3: Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

Xi	vi	fi%
Ναι	41	97,6
Όχι	1	2,4
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 4: Η διάταξη των θρανίων βασίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας

Επίσης, προκύπτει ότι δεν εφαρμόζεται από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς η μετωπική διάταξη των θρανίων. Αυτό αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν την παραδοσιακή διδασκαλία. Το 64,3% του δείγματος επιλέγει, κυρίως, το σχήμα **Π**, το οποίο είναι περίπου το διπλάσιο ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ομάδες. Υπάρχουν και δύο εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διαφορετική διάταξη ανά εξάμηνο περίπου. Το βασικό τους κριτήριο σ' αυτή την αλλαγή της διάταξης είναι ο σχηματισμός των ομάδων. Γι' αυτό το λόγο τοποθετούνται στο σύνολο των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ομάδες. (Πίνακας 5)

Xi	vi	fi%
Μετωπική	0	0
Σχήμα Π	27	64,3
Ομάδες	15	35,7
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 5: Η διάταξη των θρανίων

Τι, όμως, συμβαίνει στην οργάνωση των ομάδων τους; Οι ερωτήσεις που αφορούν την οργάνωση των ομάδων απαντήθηκαν από τους είκοσι έξι εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχουν ομάδες στην τάξη τους. Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο αριθμός των ομάδων συνήθως αποτελείται από δύο ή τρεις ή τέσσερις μαθητές (τα ποσοστά είναι σχεδόν ίδια). Επίσης, μόνο ένας εκπαιδευτικός δημιουργεί ομάδες άνω των έξι παιδιών. (Πίνακας 6)

Xi	vi	fi%
2	7	26,9
3	9	34,6
4	7	26,9
5	2	7,8
6	0	0
Άνω των 6	1	3,8
Δεν απάντησαν	16	

Σύνολο	42	100,0
--------	----	-------

Πίνακας 6: Ο αριθμός των μαθητών/τριων κάθε ομάδας

Ακόμα, προκύπτει ότι οι περισσότερες ομάδες είναι ανομοιογενείς (ποσοστό 84,6%). (Πίνακας 7) Όσον αφορά το κριτήριο με το οποίο οργανώθηκαν φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν τη διαβάθμιση της επίδοσης. Μάλιστα, τέσσερις εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τη διαβάθμιση της επίδοσης με το διαφορετικό φύλο των παιδιών, ενώ ένας εκπαιδευτικός συνδυάζει τη διαβάθμιση της επίδοσης με τις φιλίες των παιδιών. Επιπλέον, παρατηρείται ότι ένας δάσκαλος του δείγματος συνδυάζει το διαφορετικό φύλο των μαθητών με τις φιλίες του. Οι υπόλοιποι είκοσι εκπαιδευτικοί θέτουν ένα μόνο κριτήριο ή οργανώνουν τις ομάδες τους με τυχαίο τρόπο. (Πίνακας 8)

Xi	vi	fi%
Ομοιογενείς	4	15,4
Ανομοιογενείς	22	84,6
Δεν απάντησαν	16	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 7: Οι ομάδες είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς

xi	vi	fi%
Με το ίδιο φύλο	1	3,8
Με διαφορετικό φύλο	2	7,8
Με την ίδια επίδοση (π.χ. οι καλοί μαθητές μαζί)	1	3,8

Με διαβάθμιση της επίδοσης (π.χ. ένας καλός, ένας μέτριος και ένας αδύνατος μαθητής)	13	50
Με βάση τις φιλίες	1	3,8
Με τυχαίο τρόπο	2	7,8
Με διαφορετικό φύλο και με διαβάθμιση της επίδοσης	4	15,4
Με διαφορετικό φύλο και με βάση τις φιλίες	1	3,8
Με διαβάθμιση της επίδοσης και με βάση τις φιλίες	1	3,8
Δεν απάντησαν	16	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 8: Τα κριτήρια για την οργάνωση των ομάδων

Επίσης, σχεδόν και οι είκοσι έξι εκπαιδευτικοί παιδευτική υποστηρίζουν ότι γίνονται ομαδικές εργασίες (Πίνακας 9) και ότι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους (Πίνακας 10).

Xi	vi	fi%
Ναι	25	96,2
Όχι	1	3,8
Δεν απάντησαν	16	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 9: Γίνονται ομαδικές εργασίες

Χί	νί	fi%
Ναι	26	100
Όχι	0	0
Δεν απάντησαν	16	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 10: Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται μεταξύ τους

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ή δεν εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 50%) πιστεύουν ότι εφαρμόζεται επειδή δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να γίνουν ενεργοί (Πίνακας 11). Επίσης, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 57,5%) θεωρούν ότι η αιτία που δεν εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατικότητα είναι το γεγονός ότι αυτή αποτελεί μια χρονοβόρα διδασκαλία (χάνεται χρόνος και δεν εξαντλείται η διδακτέα ύλη). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, θεωρούν ότι απαιτούνται γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικότητας, γι' αυτό μάλλον είναι τόσο υψηλό το ποσοστό, που δόθηκε στη χρονοβόρα διδασκαλία. (Πίνακας 12)

χί	νί	fi%
- Η ομ. διδ. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	5	12
- Η ομ. διδ. συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών	16	38
- Η ομ. διδ. κάνει τους μαθητές ενεργούς	21	50
- Η ομ. διδ. αποτελεί μια εναλλακτική λύση στην εκτέλεση της διδασκαλίας	0	0

Σύνολο	42	100,0
--------	----	-------

Πίνακας 113: Λόγοι για τους οποίους εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο

xi	vi	fi%
- Απαιτούνται γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της ομ. διδ.	7	17,5
- Η ομ. διδ. δεν προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα	2	5
- Η ομ. διδ. αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία	25	57,5
- Η ομ. διδ. δημιουργεί αναταραχή στην τάξη	5	12,5
- Δεν υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα	3	7,5
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 114: Λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο

Γενικά διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος που εφαρμόζει την ομαδική διδασκαλία πιστεύει ότι μ' αυτήν εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία της μάθησης. Επίσης, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία δήλωσαν ότι η ομαδική διδασκαλία συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών. Ωστόσο και οι δύο πλευρές συμφωνούν στην αιτία που δεν εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία, δηλαδή θεωρούν ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία (ποσοστό 57,5%).

Όσον αφορά το σημαντικότερο πλεονέκτημα της ομαδικής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (ποσοστό 64,2%) πιστεύει ότι η ομαδική διδασκαλία προάγει τη συνεργατική ικανότητα και αναπτύσσει αρχές, όπως αυξάνει το σεβασμό των μαθητών προς τους συμμαθητές τους - σημαντικό

αν υπάρχουν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - αλλά και γενικότερα μαθαίνουν να σέβονται τους συναθρώπους τους και γίνονται οπαδοί της ισότητας (αποδοδέχονται τα άτομα που προέρχονται από άλλες μειονότητες, όπως πολιτισμικές, θρησκευτικές, γλωσσικές). Δίνουν, λοιπόν, βαρύτητα στον κοινωνικό τομέα μάθησης των μαθητών. (Πίνακας 13)

xi	vi	fi%
- Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τον προφορικό τους λόγο	10	23,8
- Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν αρχές (σέβονται, γίνονται δημοκρατικοί, οπαδοί της ισότητας κ.ά.)	27	64,2
- Η ομ. διδ. καλλιεργεί την πρωτοβουλία των μαθητών και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και στη μείωση του άγχους	5	12
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 115: Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας

Αναφορικά με το σημαντικότερο μειονέκτημα της ομαδικής διδασκαλίας, ποσοστό 32,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι οι μαθητές προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους και ποσοστό 27,5% πιστεύει ότι υπάρχει κίνδυνος να επικρατήσει φασαρία μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας. Αυτό επιβεβαιώνουν και όσοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, αφού μόνο ένας δήλωσε ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να μεταφερθεί στο περιθώριο και να χάσει το κύρος του. (Πίνακας 14)

xi	vi	fi%
- Η ομ. διδ. δεν προσφέρεται για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου	8	20
- Η ομ. διδ. παραμερίζει τους αδύνατους μαθητές και οι καλοί αποκτούν αρχηγικές ικανότητες	7	17,5
- Υπάρχουν μαθητές που προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους	13	32,5
- Ο εκπαιδευτικός μεταφέρεται στο περιθώριο και χάνει το κύρος του	1	2,5
- Επικρατεί φασαρία μέσα στην τάξη	11	27,5
Δεν απάντησαν	2	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 14: Τα μειονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας

Σχετικά με τις προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την επιτυχή εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας προκύπτουν τα εξής: Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 87,8%) θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν, για να εφαρμόσουν όσο καλύτερα την ομαδική διδασκαλία, με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δέχονται τη δυνατότητα να βοηθηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο, αλλά κανένας εκπαιδευτικό δεν πιστεύει ότι η συνεργασία με συναδέλφους τους και με το Διευθυντή του σχολείου θα τον βοηθούσε να εφαρμόσει την ομαδική διδασκαλία. (Πίνακας 15) Αυτό είναι μια αντίφαση. Ενώ δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δίνουν αξία συνεργατική ικανότητα των μαθητών, εν τούτοις δεν αναγνωρίζουν ότι συνεργατικό πνεύμα μεταξύ συναδέλφων και Διευθυντή μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας. Επίσης,

παρατηρείται μία τάση απόρριψης της βοήθειας που μπορεί να προσφέρει ο Σχολικός Σύμβουλος.

xi	vi	fi%
- Με τη βοήθεια Σχολικού Συμβούλου	3	7,3
- Με τη μελέτη βιβλίων	2	4,9
- Με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων	36	87,8
- Με τη συνεργασία της Διεύθυνσης του σχολείου ή των συναδέλφων	0	0
Δεν απάντησαν	1	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 15: Τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει για να εφαρμόσει όσο μπορεί καλύτερα την ομαδική διδασκαλία

Πριν να αναφερθώ στο πεδίο εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, θεωρώ απαραίτητο να τονίσω την αλλαγή που έκανα σε σχέση με το ερωτηματολόγιο. Ενώ στα ερωτηματολόγια υπήρχαν ξεχωριστές οι τάξεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωναν περισσότερες από μία απάντηση. Ο λόγος που το έκαναν αυτό ήταν επειδή δίδασκαν δίδασκαν ταυτόχρονα σε δύο τάξεις. Γι' αυτό το λόγο θεώρησα ότι πρέπει να αντικαταστήσω την Α' και Β' δημοτικού με τη φράση μικρές τάξεις, τη Γ' και Δ' με τη φράση μεσαίες τάξεις και την Ε' και Στ' δημοτικού με τη φράση μεγαλύτερες τάξεις. Με βάση αυτή την αλλαγή διαπιστώνονται τα εξής: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (ποσοστό 50%) θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ενώ

ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που πιστεύουν ότι η ομαδική διδασκαλία μπορεί να αποδώσει στις μικρές τάξεις του δημοτικού. (Πίνακας 16)

Xi	vi	fi%
Μικρές τάξεις	4	9,5
Μεσαίες τάξεις	11	26,1
Μεγαλύτερες τάξεις	21	50
Καμία	1	2,4
Όλες	5	12
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 16: Τάξεις του Δημοτικού σχολείου όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία

Σχετικά με τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία, ποσοστό 31,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι αυτή εφαρμόζεται στα μαθηματικά και ποσοστό 18,7% στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στο Ερευνώ και ανακαλύπτω. (Πίνακας 17) Ωστόσο, κάποια θεωρήθηκαν άκυρα, γιατί είχαν πάνω από μία απάντηση σωστή. Αλλιώς ίσχυε ο πίνακας 18, όπου φαίνεται ότι 20,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι αυτή εφαρμόζεται στη Μελέτη Περιβάλλοντος.

Xi	vi	fi%
Νεοελληνική γλώσσα	2	12,5

Γεωγραφία	0	0
Ιστορία	1	6,3
Μελέτη περιβάλλοντος	3	18,7
Μαθηματικά	5	31,3
Ερευνώ και ανακαλύπτω	3	18,7
Γυμναστική	2	12,5
Άκυρα	26	
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 17: Μαθήματα του Δημοτικού σχολείου όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία

Xi	vi	fi%
Νεοελληνική γλώσσα	18	13,3
Γεωγραφία	18	13,3
Ιστορία	14	10,4
Μελέτη περιβάλλοντος	28	20,7
Μαθηματικά	19	14,1
Ερευνώ και ανακαλύπτω	22	16,3
Γυμναστική	16	11,9
Σύνολο Εκπ/κων	42	100,0

Πίνακας 18: Μαθήματα του Δημοτικού σχολείου όπου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία

Τέλος, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι η αποτελεσματική ομάδα πρέπει να αποτελείται από τέσσερις μαθητές. Το ευχάριστο σε αυτήν την ερώτηση ήταν ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν θεωρεί ότι είναι αποτελεσματική μια ομάδα παιδιών άνω των έξι. (Πίνακας 19)

Xi	vi	fi%
2	1	2,4
3	4	9,5
4	28	66,7
5	4	9,5
6	5	11,9
Άνω των 6	0	0
Σύνολο	42	100,0

Πίνακας 19: Ο αριθμός των μαθητών/τριων κάθε ομάδας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνας που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, έχουν ως εξής:

α) Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν είτε την ομαδική διδασκαλία είτε τη μαθητοκεντρική. Η διαπίστωση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούν κυρίως σε ολιγοθέσια σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διδάσκουν ταυτόχρονα δύο τάξεις, για παράδειγμα ένας δάσκαλος διδάσκει και τους μαθητές της Α' και τους μαθητές της Β' δημοτικού. Επίσης, παρόλο που οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν παραμένουν προσηλωμένοι σε παραδοσιακές διδακτικές μορφές αλλά ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας.

β) Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εφαρμόζουν πλέον τη μετωπική διάταξη. Ένας λόγος που συμβαίνει αυτό, βέβαια, είναι το γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διάταξη των θρανίων βασίζεται απόλυτα με τη μέθοδο διδασκαλίας τους. Γι' αυτό το λόγο επιλέγουν το σχήμα Π και τις ομάδες. Ακόμη, υπήρχαν κάποιοι δάσκαλοι που επισήμαναν ότι συχνά αλλάζουν τη διάταξη των θρανίων ανάλογα με τις δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά. Τοποθετούν τους μαθητές τους σε ομάδες των τριών ατόμων. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ομάδες των πέντε παιδιών και άνω. Οι ομάδες που σχηματίζουν είναι κυρίως ανομοιογενής και το βασικό κριτήριο με το οποίο τις οργανώνουν είναι η διαβάθμιση της επίδοσης. Θεωρείται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι η συνεργασία των παιδιών θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν τόσο το γνωστικό τους επίπεδο όσο και την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι κάνουν ομαδικές εργασίες στις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Απ' όλ' αυτά φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθειες απομάκρυνσης από την παραδοσιακή - δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

γ) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται κυρίως, γιατί μ' αυτή οι μαθητές γίνονται πιο ενεργοί. Οι μαθητές δηλαδή μαθαίνουν να βρίσκουν πληροφορίες, να αναλύουν, να αξιολογούν, να αποφασίζουν, να κρίνουν, να συνδέουν, να καταλαβαίνουν, να συζητούν, να διατυπώνουν σωστά τις απόψεις τους, να δέχονται τις γνώμες των άλλων και να κατακτούν τη γνώση, χωρίς την άμεση παρέμβαση του δασκάλου. Προκύπτει λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν την παθητική στάση των μαθητών, αντίθετα επιθυμούν την ενεργοποίησή τους και την πιο άμεση και δραστική συμμετοχή τους στην εργασία του σχολείου.

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους η ομαδική διδασκαλία δεν εφαρμόζεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η εφαρμογή της είναι χρονοβόρα διαδικασία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων, που είναι άλλωστε και ο δεύτερος λόγος που θεωρούν ότι δεν εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία. Αυτό έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανασφάλεια για τον τρόπο, με τον οποίο θα εφαρμόσουν αποτελεσματικά την ομαδοσυνεργατικότητα.

δ) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ομαδική διδασκαλία προάγει την ικανότητα των μαθητών για συνεργασία και βοηθάει να μάθουν τις βασικές αρχές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους να άλλους ακόμα κι όταν αυτοί έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, γίνονται δημοκρατικοί και οπαδοί της ισότητας. Παρατηρείται λοιπόν ότι η πλειοψηφία του δείγματος ενδιαφέρθηκε περισσότερο για τις θετικές εμπειρίες στην κοινωνική ζωή που εξασφαλίζει η ομαδική διδασκαλία στα παιδιά παρά για τις γνωστικές τους γνώσεις που θα αποκτήσουν. Αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους νέους ενεργούς πολίτες της κοινωνίας.

ε) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ομαδική διδασκαλία είναι κατάλληλη για τις μεσαίες και μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Θεωρούν ακατάλληλη και αναποτελεσματική τη χρήση της στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αυτό συμβαίνει επειδή στις πρώτες

τάξεις τα παιδιά κάνουν περισσότερη φασαρία απ' ότι στις μεγαλύτερες και αυτό μπορεί να «φοβίζει» τους εκπαιδευτικούς, γιατί πιστεύουν ότι χάνουν κατά κάποιο τρόπο το κύρος τους.

στ) Όσον αφορά το πλήθος των ομάδων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι είναι καλύτερα οι ομάδες να αποτελούνται από μικρό αριθμό μαθητών (μέχρι τέσσερα παιδιά). Ενθαρρυντικό, ακόμη, είναι το γεγονός ότι κανένας δεν επέλεξε να έχει πάνω από έξι παιδιά η ομάδα. Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι έχουν αντιληφθεί ότι για να είναι αποτελεσματική μια ομαδική διδασκαλία θα πρέπει τα παιδιά να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει οι ομάδες να είναι μικρές, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν αρμοδιότητες και να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Αυτό όμως δεν μπορεί να συμβεί εύκολα σε μια μεγάλη ομάδα, επειδή μπορεί οι αδύναμοι μαθητές να βρουν την ευκαιρία να παραμείνουν στο περιθώριο - είτε αυτό είναι επιλογή τους είτε των συμμαθητών τους - και κάποιοι καλοί μαθητές να αποκτήσουν αρχηγικές τάσεις. Αυτό, βέβαια, μπορεί να συμβεί και στις μικρές ομάδες, γι' αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρατηρεί τα παιδιά συνέχεια κατά πόσο αυτά εργάζονται μέσα στις ομάδες τους.

ζ) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να εφαρμόσουν με επιτυχία την ομαδική διδασκαλία είναι να συμμετέχουν σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι μπορούν να βοηθηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο και κανένας εκπαιδευτικός δεν θέλει να συνεργαστεί με τους συναδέλφους τους και με το Διευθυντή του σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να συζητούν τον τρόπο εργασίας τους και να δέχονται παρεμβάσεις από τους συναδέλφους τους. Η επιθυμία τους όμως για επιμόρφωση δηλώνει ότι τη θεωρούν ως την ουσιαστικότερη πηγή της πληροφόρησής τους.

Μετά τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και τις σχετικές διαπιστώσεις, θεωρώ σημαντικό να αναφέρω ότι

υπάρχουν κάποιες ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές σε σχέση με την έρευνα της Μαρίας Αναγνωστοπούλου. Οι ομοιότητες είναι: 1) ο σημαντικός λόγος για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας θεωρείται πάντα η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και 2) ο λόγος για τον οποίο δεν εφαρμόζεται είναι η έλλειψη γνώσεων, που έχει ως συνέπεια η ομαδοσυνεργατικότητα να είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Επίσης, και οι δύο έρευνες δείχνουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βοηθηθούν για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας θεωρούν απαραίτητη τη συμβολή των επιμορφωτικών σεμιναρίων και απορρίπτουν τη βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου και των συναδέλφων. Φαίνεται λοιπόν ότι μετά από δέκα περίπου χρόνια υπάρχει ακόμα η αμφισβήτηση ως προς τους συναδέλφους. Η κύρια, όμως, διαφορά των δύο ερευνών είναι ότι στο δείγμα της να παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η ομαδοσυνεργατικότητα.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν κάποιες προτάσεις, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας:

α) Να υπάρξει αυτοτελές μάθημα για την ομαδική διδασκαλία στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέχρι σήμερα διδάσκεται η ομαδοσυνεργατικότητα ένα κεφάλαιο άλλων μαθημάτων, όπως της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

β) Να αλλάξει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χρησιμοποιούν την ομαδική διδασκαλία χωρίς να φοβούνται ότι θα μείνουν πίσω στη διδακτέα ύλη.

γ) Να γίνουν περισσότερα σεμινάρια που θα έχουν ως θέμα την ομαδική διδασκαλία και θα προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που τυχόν θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους.

δ) Το Υπουργείο Παιδείας να επιμορφώσει τους Σχολικού Συμβούλου, οι οποίοι θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν την ομαδική διδασκαλία.

ε) Οι Διευθυντές των σχολείων να προσπαθήσουν να αναπτύξουν ένα πιο συνεργατικό κλίμα μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών.

στ) Να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη. Φαίνεται από την έρευνα εξάλλου ότι λόγω τον μικρό αριθμό των μαθητών οι εκπαιδευτικοί έχουν απομακρυνθεί από την παραδοσιακή διδασκαλία.

ζ) Να αυξηθούν οι σχολικές βιβλιοθήκες και όλα τα σχολεία να αποκτήσουν πλούσιο εποπτικό υλικό, το οποίο θα βοηθήσει στην πραγματοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αναγνωστοπούλου, Μ., Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 2001
2. Γερμανός, Δ., Οι τοίχοι της γνώσης , σχολικός χώρος και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, 2006
3. Δερβίσης, Σ., Οι μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg, 1998
4. Ernst Meyer, Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1987
5. Κοσσυβάκη, Φ., Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg, 2006
6. Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Β' (Κοινωνικογνωστικές θεωρίες), Αθήνα
7. Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην απασχολειοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, Αθήνα
8. Ματσαγγούρας, Η., Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα: Γρηγόρη, 1987
9. Ματσαγγούρας, Η., Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση – Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα, Αθήνα: Γρηγόρη, 2003
10. Ματσαγγούρας, Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2ος τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, 2007

11. Ματσαγγούρας, Η., Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση – Ε ννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρήγορη, 2006
12. Ματσαγγούρας, Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2ος τόμος) Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Αθήνα: Gutenberg. (Γ' έκδ.), 1997
13. Μυλωνάς, Θ. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
14. Παρασκευόπουλου, Ι., Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (1ος τόμος), Αθήνα, 1993
15. Παρασκευόπουλου, Ι., Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (2ος τόμος), Αθήνα, 1993
16. Πυργιωτάκης, Ι., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000
17. Τριαλιανός, Θ., Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, 1988
18. Team & Personal Development Consulting Group, Βιωματικές δραστηριότητες Ομαδικής και Προσωπικής Ανάπτυξης: Ένα χρήσιμο εργαλείο για εκείνους που συντονίζουν και καθοδηγούν ομάδες, Θεσσαλονίκη: Μηδέν ΟΙΟ Δέκα, 2006
19. Χατσηγεωργίου, Γ., Γνώθι το Curriculum, Αθήνα: Ατραπος, 1999

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Γυναίκα Άνδρας
- Έτη υπηρεσίας _____
- Το δημοτικό σχολείο είναι: διθέσιο
τριθέσιο
εξαθέσιο
άλλος τύπος σχολείου _____
- Το δημοτικό σχολείο είναι ολοήμερο ΝΑΙ ΟΧΙ
- Εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός στο ολοήμερο ΝΑΙ ΟΧΙ
- Πόσους μαθητές έχεις στην τάξη σου _____
- Ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείς
Δασκαλοκεντρική Μαθητοκεντρική Ομαδοσυνεργατική
- Η διάταξη των θρανίων βασίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας ΝΑΙ ΟΧΙ
- Η διάταξη των θρανίων είναι: μετωπική
σε σχήμα Π
σε ομάδες

[Οι παρακάτω 5 ερωτήσεις θα απαντηθούν εφόσον υπάρχουν ομάδες στην τάξη]

- Ο αριθμός των μαθητών/τριων κάθε ομάδας είναι: 2
3
4
5
6

άλλος _____

- Οι ομάδες είναι: ομοιογενείς ανομοιογενείς
- Με ποια κριτήρια οργανώθηκαν οι ομάδες
 - Με το ίδιο φύλο
 - Με διαφορετικό φύλο
 - Με την ίδια επίδοση (π.χ. οι καλοί μαθητές μαζί)
 - Με διαβάθμιση της επίδοσης (π.χ. ένας καλός, ένας μέτριος και ένας αδύνατος μαθητής)
 - Με βάση τις φιλίες
 - Με τυχαίο τρόπο

[Μπορείτε να σημειώσετε και περισσότερα από ένα κριτήρια]

- Γίνονται ομαδικές εργασίες ΝΑΙ ΟΧΙ
- Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται μεταξύ τους ΝΑΙ ΟΧΙ
- Ο λόγος για τον οποίο εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο είναι:
 - Η ομ. διδ. δίνει τη δυνατότητα να εκφράζουν οι μαθητές ελεύθερα τη γνώμη τους
 - Η ομ. διδ. συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών
 - Η ομ. διδ. κάνει τους μαθητές ενεργούς
 - Η ομ. διδ. αποτελεί μια απλή εναλλακτική λύση στην εκτέλεση της διδασκαλίας
- Ο λόγος για τον οποίο δεν εφαρμόζεται η ομαδική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο είναι:
 - Απαιτούνται γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της ομ. διδ.
 - Η ομ. διδ. δεν προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
 - Η ομ. διδ. είναι χρονοβόρα διδασκαλία

- Η ομ. διδ. δημιουργεί αναταραχή στην τάξη
- Δεν υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα διδασκαλίας
- Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της ομαδικής διδασκαλίας είναι:
 - Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τον προφορικό τους λόγο
 - Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν αρχές (σέβονται, γίνονται δημοκρατικοί, οπαδοί της ισότητας κ.ά.)
 - Η ομ. διδ. καλλιεργεί την πρωτοβουλία των μαθητών και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και στη μείωση του άγχους
- Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της ομαδικής διδασκαλίας είναι:
 - Η ομ. διδ. δεν προσφέρεται για όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου
 - Η ομ. διδ. παραμερίζει τους αδύνατους μαθητές και οι καλοί αποκτούν αργηγικές ικανότητες
 - Υπάρχουν μαθητές που προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους
 - Ο εκπαιδευτικός μεταφέρεται στο περιθώριο και χάνει το κύρος του
 - Επικρατεί φασαρία μέσα στην τάξη
- Με ποιον τρόπο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει για να εφαρμόσει την ομαδική διδασκαλία
 - Με την βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου
 - Με τη μελέτη βιβλίων
 - Με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων
 - Με τη συνεργασία της Διεύθυνσης του σχολείου ή των συναδέλφων
- Σε ποια τάξη του Δημοτικού Σχολείου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία: Σε καμιά
 - Τάξη Α'
 - Τάξη Β'
 - Τάξη Γ'

Τάξη Δ'

Τάξη Ε'

Τάξη ΣΤ'

- Σε ποιο μάθημα του Δημοτικού Σχολείου εφαρμόζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η ομαδική διδασκαλία: Νεοελληνική Γλώσσα

Γεωγραφία

Ιστορία

Μελέτη περιβάλλοντος

Μαθηματικά

Ερευνώ και ανακαλύπτω

Γυμναστική

- Πόσους μαθητές πρέπει να έχει μια ομάδα 2

3

4

5

6

περισσότεροι από 6

Ο/Η Διευθυντής/τρια

Του Δημοτικού Σχολείου _____

(Υπογραφή)
(Σφραγίδα)





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091964