

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΑΣ



ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
ΔΟΜΝΑ ΜΙΚΑ ΚΑΚΑΝΑ
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΑΖΕΛΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
ΜΑΡΙΑ ΚΡΟΜΜΥΔΑ
ΑΕΜ: 0205065

ΒΟΛΟΣ 2009



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

Αριθ. Εισ.: 7240/1
Ημερ. Εισ.: 08-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2009
ΚΡΟ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΑΣ**



ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΔΟΜΝΑ ΜΙΚΑ ΚΑΚΑΝΑ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΑΖΕΛΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΜΑΡΙΑ ΚΡΟΜΜΥΔΑ

ΑΕΜ: 0205065

ΒΟΛΟΣ 2009

Περιεγόμενα

Εισαγωγή	2
Μέρος 1^ο Θεωρητικό πλαίσιο	
1. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση	
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός	4
1.2 Λόγοι που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό κίνημα	5
2. Ιστορική αναδρομή	8
3. Τα κυριότερα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης	13
4. Σύγκριση της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής προσέγγισης με την σύγχρονη ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.	19
5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.	22
6. Προϋποθέσεις και δεξιότητες που συμβάλουν στην επιτυχία των ομάδων.	
6.1 Προϋποθέσεις	26
6.2 Δεξιότητες	34
7. Οι φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.	37
8. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης	41
Μέρος 2^ο Ερευνητικό πλαίσιο	
Εισαγωγή	45
9. Η έρευνα	
9.1 Ο σκοπός	45
9.2 Δείγμα	45
9.3 Μέθοδος	46
9.4 Αποτελέσματα	48
10. Συμπεράσματα	62
11. Επίλογος	64
Βιβλιογραφία	65

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται από αλματώδεις επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές. Η συνεχής εξέλιξη του κόσμου που ζούμε απαιτεί από τα άτομα συνεχή ετοιμότητα για μάθηση έτσι ώστε να είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στα νέα επιτεύγματα. Τα νέα δεδομένα της κοινωνίας μας προβάλλουν πιο έντονα από ποτέ την ανάγκη για επεξεργασία καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Κουλουμπαρίτση, 2000).

Οι θεωρίες της παιδαγωγικής και της εξελικτικής ψυχολογίας τονίζουν την μεγάλη σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη γενική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως ένα από τα σημαντικότερα στάδια στη ζωή του παιδιού και τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον για αυτά που συμβαίνουν στο χώρο της εμφανίζεται αυξημένο. Στα πλαίσια των νέων θεωριών και ανακαλύψεων σχετικά με τη φύση της νόησης και τις νέες αντιλήψεις για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο γρήγορα τα μικρά παιδιά, έχουμε την εμφάνιση του κονστρουκτιβισμού, των θεωριών μάθησης και διάφορων ψυχολογικών προσεγγίσεων που αφορούν τη διανοητική ανάπτυξη.

Κάτω από αυτό το σκεπτικό, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει την καινοτόμο προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. *«Η παιδαγωγική του ομαδοσυνεργατικού κινήματος υποστηρίζει αξίες όπως αλληλοβοήθεια, αλληλεγγύη, συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, αξίες απαραίτητες για το μελλοντικό πολίτη που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ιδιαίτερα κοινωνικά ζητήματα»* (Κακανά, 2008, 9).

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και αποτελείται από οχτώ κεφάλαια, το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στα οχτώ πρώτα κεφάλαια της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας που περιλαμβάνει παρουσίαση των βασικών αρχών και θέσεων που αφορούν την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αρχικά παρουσιάζεται ένας προσδιορισμός της έννοιας της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Στην πορεία γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή της προσέγγισης καθώς και σύγκριση της με την «παραδοσιακή» διδασκαλία. Στην πορεία προσδιορίσαμε τον

ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού και αναφέραμε τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία και την αποτελεσματικότερη λειτουργία της διδασκαλίας και μάθησης σε ομάδες. Στο τέλος παρουσιάσαμε τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η διδασκαλία σε ομάδες και στο όγδοο κεφάλαιο κάναμε αναφορά στις έρευνες που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, συνοψίζοντας τα οφέλη της.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρατίθεται το ερευνητικό μέρος που σαν στόχο του είχε να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Γαλλία απέναντι στις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, εστιάζοντας στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Για την σαφή εικόνα του εκπαιδευτικού πλαισίου που έχει το σημερινό σχολείο και στις δύο χώρες προχωρήσαμε στην παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων τους. Περιλαμβάνεται αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας, έπειτα τα αποτελέσματα και τέλος παρουσιάζουμε τα γενικά συμπεράσματα της μελέτης όπως αυτά διαπιστώθηκαν από τις συνεντεύξεις μας με τις νηπιαγωγούς.

1. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης

Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης που καθορίζεται από τις αρχές που τονίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2004). Τα τελευταία χρόνια η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Στη χώρα μας παρόλο που η αξία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης αναγνωρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Αναγνωστοπούλου, 2001. Καζέλα, 2003. Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004. Σταυρίδου, 2000), ωστόσο συναντάμε λίγες έρευνες εστιασμένες στην Προσχολική εκπαίδευση.

Οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδοκεντρική», «συνεργατική», «ομαδική» διδασκαλία και μάθηση ή και «εργασία σε ομάδες» (Αναγνωστοπούλου, 2001. Δερβίσης, 1998. Κακανά, 2008. Κανάκης, 1987. Ματσαγγούρας, 1987, 2004. Meyer, 1987. Τριλιανός, 1988. Σταυρίδου, 2000.) χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη μέθοδο προσέγγισης μάθησης και διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σε ομάδες εργασίας για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους (Καζέλα, 2007). Στη ξένη βιβλιογραφία αντίστοιχα συναντάμε τους όρους collaboration και cooperation, οι οποίοι αποτελούν τη μετάφραση των παραπάνω ελληνικών όρων και χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι αν και παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Κακανά, 2008). Σύμφωνα με τον ορισμό της Cohen (1994, 3) ως συνεργατική διδασκαλία ορίζουμε, «*την εργασία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μια μικρή ομάδα όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική*

εργασία η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Ακόμα, αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου» .

Κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων (Δερβίσης, 1998. Ματσαγούρας, 2004). Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η απλή συνύπαρξη 3-6 παιδιών μέσα στην τάξη χωρίς να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται δε σημαίνει ούτε ότι είναι ομάδα ούτε ότι δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά. Η εργασία σε ομάδες όπως θα δούμε και παρακάτω αποτελεί μια μορφή οργάνωσης που εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Η άποψη αυτή τεκμηριώθηκε μέσα από πλήθος μελετών Ελλήνων και ξένων ερευνητών (όπως οι Cohen, 1994. Johnson & Johnson, 1992. Καζέλα, 2002. Κακανά & Καζέλα, 2003. Sharan & Shachar, 1988. Slavin, 1996. Σταυρίδου, 2000) και έκανε επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.

1.2 Λόγοι που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό κίνημα.

Στο κατώφλι του 20^{ου} αιώνα, οι μεταβολές στο οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο δημιούργησαν νέα δεδομένα τα οποία επηρέασαν την παιδαγωγική σκέψη και την εκπαιδευτική πολιτική. Είναι γεγονός πως το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται σε πολλές πτυχές της καθημερινής μας ζωής. Οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές επιτάσσουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης θεωρείται από πολλούς μελετητές ικανό να τις επιφέρει. Οι λόγοι που οδήγησαν στην αναζήτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας είναι πολλοί, θα εστιάσουμε στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και στις δημογραφικές αλλαγές, τις οποίες και θα αναλύσουμε παρακάτω.

Κοινωνικές συνθήκες

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μεγάλες αλλαγές στη δομή των σύγχρονων οικογενειών αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας την δυναμική είσοδο της σύγχρονης γυναίκας στους εργασιακούς χώρους και την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών ως απόρροια της αύξησης διαζυγίων. Είναι γεγονός πως τα παιδιά στερούνται εξαιτίας των παραπάνω καταστάσεων τις κοινωνικές συναναστροφές με τους ενήλικες (Κακανά, 2008).

Έπειτα η καλπάζουσα ανάπτυξη της τεχνολογίας και του αυτοματισμού μετέτρεψε την αγροτική παραγωγή σε βιομηχανική και η έξαρση των μηχανών, την χαρά της εργασίας σε αυτόματες διαδικασίες. Χαρακτηριστικό είναι αυτό που αναφέρει ο Μαρκαντώνης «είναι σχεδόν περισσότερος ο χρόνος που αφιερώνει ο άνθρωπος μιας ανεπτυγμένης κοινωνίας στις αυτόματες συσκευές παρά στους συνανθρώπους του» (Κανάκης, 2001, 47). Με αυτή τη φράση γίνεται αντιληπτή η αποξένωση που έχει δεχθεί ο σημερινός άνθρωπος.

Η τηλεόραση, όπου αφιερώνεται αρκετός χρόνος από τα παιδιά προβάλλει λανθασμένα πρότυπα και διαβρώνει κάθε μορφή διαπροσωπικής σχέσης (Δερβίσης, 1998). Ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά είναι σε βάρος της αλληλεπικοινωνίας τους με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους, γεγονός που τους στερεί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2004). Ας μην παραλείψουμε τέλος το γεγονός που θέλει το περιεχόμενο των εκπομπών που παρακολουθούν τα παιδιά, να είναι συνήθως βίαιο και βάρβαρο (Ματσαγγούρας, 2004). Τέλος η αλματώδης πρόοδος των επιστημών και η επαναστατική εξέλιξη των τηλεπικοινωνιών και της πληροφόρησης προϋποθέτουν από τους νέους καινούργιες δεξιότητες επικοινωνίας και σκέψης (Κακανά, 2008, 25).

Δημογραφικές αλλαγές

Ένας άλλος λόγος που καθιστά αναγκαία την αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα που πολλαπλασίασε στο σχολείο τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, 2004. Κακανά, 2008. Κανάκης, 2001). Η νέα δημογραφική κατάσταση έχει προκαλέσει στο ελληνικό σχολείο ποικίλα κρούσματα ρατσισμού τα οποία φαίνεται να αυξάνονται

όσο ανεβαίνει το επίπεδο της εκπαίδευσης (Cohen, 1994). Τα παραπάνω επιτάσσουν την άμεση αναθεώρηση των παραδοσιακών προσεγγίσεων και τη στροφή σε σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης οι οποίες δίνουν έμφαση στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που ευνοούν την πολυπολιτισμικότητα. Επιπλέον η συσσώρευση των ανθρώπων στις μεγαλουπόλεις φαίνεται από έρευνες (Kagan, 1985) να έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών σε σύγκριση με τα παιδιά των μικρών πόλεων (Ματσαγγούρας, 2004).

Οικονομικές συνθήκες

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στον τομέα της οικονομίας και αφορούν την ραγδαία εξέλιξη της ανάπτυξης του τομέα των πληροφοριών και της τεχνολογίας, έχουν ως αποτέλεσμα η οικονομία να στηρίζεται στον τριτογενή τομέα παραγωγής. Η κατάσταση αυτή απαιτεί από τους νέους που θα εισέλθουν στην αγορά εργασίας καινούριες δεξιότητες επικοινωνίας και σκέψης (Κακανά, 2008). Επειδή λοιπόν η κοινωνία μας έχει μεταβεί από τη φάση της ανάπτυξης της βαριάς βιομηχανίας στη φάση της υψηλής τεχνολογίας και της πληροφορικής θα πρέπει το άτομο να κατέχει σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει αποτελεσματικά στο πυκνό πλέγμα της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής δράσης (Δερβίσης, 1998. Ματσαγγούρας, 2004) Ο Ματσαγγούρας (2004, 28) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «...η ατομική αυτονομία και η συλλογική δράση, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες πρέπει συστηματικά να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.».

Στην προσπάθεια να υιοθετηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους την νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, το σχολείο εισήγαγε προσεγγίσεις που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προωθεί το πλαίσιο δημιουργίας ενός φυσικού χώρου ανάπτυξης υψηλού επιπέδου κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του ατόμου μέσα στην υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση.

Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι ατομικό, ανταγωνιστικό και αναποτελεσματικό για την σημερινή κοινωνία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα βοηθήσει στην διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας στο σχολείο και θα συμβάλει

ριζικά ώστε μέσα στο σχολείο να διαμορφωθούν οι πολίτες της αυριανής δημοκρατικής κοινωνίας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε την ιστορική εξέλιξη του ομαδοσυνεργατικού κινήματος σε Ελλάδα και εξωτερικό.

2. Ιστορική αναδρομή

Η διδασκαλία σε ομάδες πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην παιδαγωγική ορολογία. Όμως τις πρώτες εμφανίσεις της ομαδικής διδασκαλίας μπορεί κανείς να τις τοποθετήσει στην κλασική, την ελληνορωμαϊκή και την μεσαιωνική περίοδο όπου εμφανίστηκαν οι πρακτικές της αλληλοδιδασκτικής διδασκαλίας, με το σύστημα μαθητών-βοηθών του δασκάλου (Meyer, 1987). Συστηματοποιώντας τις πρακτικές αυτές ο Άγγλος J.Langaster (1771-1838) και ο Σκώτος A.Bell (1753-1832) παρουσιάζουν και εφαρμόζουν ένα μοντέλο διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τους μαθητές που είναι πιο αναπτυγμένοι ηλικιακά και γνωστικά για να διδάξουν και να βοηθήσουν τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Οι προχωρημένοι αυτοί μαθητές «πρωτόσχολοι» (Κανάκης, 2001, 36. Ματσαγγούρας, 2004) είχαν αυξημένες διδακτικές ευθύνες επιτρέποντας έτσι στον δάσκαλο να ασχοληθεί με την οργάνωση και την πειθαρχία του σχολείου. Το σύστημα αυτό λειτούργησε κατά κόρον στα ελληνικά σχολεία (Ματσαγγούρας, 1987), παρόλα αυτά το αλληλοδιδασκτικό σχολείο διατηρούσε δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα και λειτούργησε ως λύση ανάγκης για την έλλειψη διδακτικού προσωπικού γι' αυτό και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αφετηρία του σημερινού ομαδοσυνεργατικού μοντέλου (Baudrit, 2005).

Η εξέλιξη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα παιδαγωγοί εκφραστές αρχικά του αλληλοδιδασκτικού μοντέλου υπήρξαν οι Α. Δελμούζος, ο Γ. Ζομπανάκης, ο Μ. Κουντουράς, ο Μ. Παπαμαύρος και ο Κ. Εξαρχόπουλος (Ματσαγγούρας, 2000). Τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας εφαρμόστηκαν αρχικά σε ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία από τους Παπανδρέου (1960) και Κανάκης (1987). Πιο πρόσφατα μετά τη δεκαετία του '80 ασχολήθηκαν με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε επίπεδο έρευνας και θεωρίας,

κατά χρονολογική σειρά οι Βιγγόπουλος (1982), Αβέρωφ- Ιωάννου(1983/1994), Κανάκης(1987), Ματσαγγούρας(1987), Τριλιανός (1988), Θεοφιλίδης (1998), Σταυρίδου (2000), Αναγνωστοπούλου (2000), Αυγητίδου (2008), Καζέλα (2008), Κακανά (2008).

Η εξέλιξη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης σε ΗΠΑ, Γαλλία, Γερμανία και Σοβιετική Ένωση.

Οι ομάδες εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο εξωτερικό μέσα από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Dewey στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και του Cousinet στην Ευρώπη.

- Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Ο J.Dewey (1859-1954) ο οποίος μέσα από το βιβλίο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Democracy and Education, 1913) τονίζει την αναγκαιότητα να μετατραπεί η σχολική τάξη σε μια δημοκρατικά οργανωμένη μικροκοινωνία ώστε τα παιδιά μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση να έχουν αυθεντικές ευκαιρίες να βιώσουν δημοκρατικές συμπεριφορές και δράσεις (Γερμανός, 2008). Ο Dewey απορρίπτει τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας προτείνοντας μια μορφή διδασκαλίας όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από την πράξη (learning by doing) δίνοντας στο παιδί ενεργό ρόλο στη μάθηση (Houssaye, 2000). Για την πρακτική εφαρμογή των παιδαγωγικών του θεωρήσεων ο Dewey ιδρύει το πειραματικό σχολείο στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο όπου τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες.

Πρωτοπόρος στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας θεωρείται ο P. Petersen (1884-1952) ο οποίος με το σύστημα Jena (1927) προσπάθησε να διασφαλίσει κλίμα ελευθερίας μέσα στη σχολική τάξη έτσι ώστε να επιτύχει: «ελευθερία στις σχέσεις μαθητή- μαθητή και δασκάλου- μαθητή, άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο, τη δυνατότητα αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών και τέλος ευκαιρίες διαμαθητικής συνεργασίας» (Ματσαγγούρας, 1987, 14). Ο Petersen χώρισε την τάξη σε τέσσερις μεγάλες ομάδες και έπειτα σε μικρότερες υποομάδες με βάση τις φιλίες, τις συμπάθειες και τα ενδιαφέροντα (Κακανά, 2008). Οι βασικές

μορφές στο σύστημα μάθησης της Ιένα είναι τέσσερις όπως αναφέρει ο Κανάκης (2001, 51): «η συζήτηση, το παιχνίδι, η εργασία και η εορτή».

Στη συνέχεια παρουσιάζεται στο χώρο των ΗΠΑ το Winnetka Plan του C. Washburne (1889-1968) το οποίο συνδυάζει την ατομική πρωτοβουλία και αυτενέργεια με την ομαδική συνεργασία. Στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος ο Washburne δίνει έμφαση στις ομαδικές δραστηριότητες θεωρώντας ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από την εργασία σε ομάδες (Αναγνωστοπούλου, 2001). Στην πορεία οι αδελφοί D. Johnson & R. Johnson (1970) συνεχίζοντας το έργο του M. Deutch ίδρυσαν στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότας το *Κέντρο συνεργατικής μάθησης* (Cooperative Learning Center) όπου τα τελευταία 30 χρόνια έκαναν έρευνες για να συσχετίσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με την επιτυχία στην σχολική επίδοση, στην κοινωνική ανάπτυξη και γενικότερα στον ψυχισμό των μαθητών.

Τέλος στις ΗΠΑ ένας από τους πιο σύγχρονους εκπροσώπους του ομαδοσυνεργατικού κινήματος ο R. Slavin, μελέτησε την επίδραση της ομαδικής διδασκαλίας στην επίδοση και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ παιδιών διάφορων εθνοτήτων (Slavin, 1996). Ο Slavin εφάρμοσε τα μοντέλα STAD, TAI και CIRC, τα οποία θα αναπτυχθούν σε επόμενο κεφάλαιο, σε πειραματικά σχολεία της Αμερικής.

- Γερμανία

Όσον αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο και εκεί το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής προσέλκυσε πολλούς μελετητές.

Στη Γερμανία συνεχιστής του έργου του Dewey υπήρξε ο μαθητής του W. Killpatrick (1871-1965) ο οποίος εισήγαγε στη σχολική πραγματικότητα τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project) σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Μέσα από τα σχέδια εργασίας έχουμε το σχηματισμό μικρών ομάδων εργασίας όπου οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν το σκοπό και τις δράσεις τους, συλλέγουν υλικό και αξιολογούν το τελικό τους αποτέλεσμα (Houssay, 2000).

Στην πορεία το «σχολείο εργασίας με βασικό εκπρόσωπο του τον G. Kerschnsteiner εστίασε στην χειρωνακτική εργασία η οποία θεωρήθηκε θεμελιώδης παράγοντας για τη μόρφωση και συνδέθηκε άμεσα με τις σχολικές δραστηριότητες

(Γερμανός, 2008). Τα σχολεία του Kerschsteiner περιείχαν εργαστήρια στα οποία οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες. Χαρακτηριστικά ο Kerschsteiner αναφέρει πως *«μέσα στις ομάδες ξυπνάει το αίσθημα της ευθύνης του καθενός για την ατομική ενέργεια προς επιτυχία της κοινής εργασίας, παύει να είναι προσωπική η ικανοποίηση για την επιτυχία και η απογοήτευση για την αποτυχία κι έτσι αποφεύγεται ο κίνδυνος να εκφυλιστεί η υπερηφάνεια σε ματαιοδοξία και η αποτυχία σε αποθάρρυνση»* (Κανάκης, 2001, 45).

- Γαλλία

Στο γαλλικό χώρο σημαντική ήταν η συμβολή του R. Cousinet ο οποίος το 1917 εισάγει την μέθοδο «εργασία σε ομάδες» (Αναγνωστοπούλου, 2001) και δημιουργεί ομάδες που σε αρχικό στάδιο βασίζονται στη συμπάθεια και σταθεροποιούνται στην πορεία για όλη την σχολική χρονιά (Meyer, 1987). Ο Cousinet υποστηρίζει πως η λειτουργία της ομάδας προσφέρει στο μαθητή μια προσομοίωση της κοινωνικής ζωής, που επιτρέπει την συνεργασία αντί του ανταγωνισμού, ευνοεί την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργικότητα (Γερμανός, 2008). Επιπλέον θεωρεί ότι μονάχα με την ελευθερη εργασία σε ομάδες το παιδί θα καταφέρει να κατακτήσει τις δεξιότητες του αλληλοσεβασμού και της συνεργασίας και έτσι θα διαμορφώσει μια στάση συνειδητού πολίτη (Αναγνωστοπούλου, 2001). Ο Cousinet επέλεξε να αντικαταστήσει τα τυποποιημένα σχολικά εγχειρίδια με βιβλία αναφοράς όπως η εγκυκλοπαίδειες και οι μονογραφίες, με αυτό τον τρόπο προσπάθησε να δομήσει τη σχολική εργασία με βάση πληθώρα πηγών όπου τα παιδιά θα την αξιοποιούσαν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και την φυσική τους περιέργεια (Γερμανός, 2008).

Στον ίδιο γεωγραφικό χώρο η συνεργασία χρησιμοποιείται έντονα στην παιδαγωγική του Freinet, ο οποίος χρησιμοποίησε κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές, τις «τεχνικές Freinet» για να ευνοήσει την επικοινωνία και την ελεύθερη μάθηση (Γερμανός, 2008). Το σχολικό τυπογραφείο και η βιβλιοθήκη εργασίας αποτελούν κάποιες από αυτές τις τεχνικές, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας κοινότητας εργασίας δίνοντας έτσι στο σχολείο την κοινωνική διάσταση που του αρμόζει (Κακανά, 2008. Τριλιανός, 1998. Houssaye, 2000).

- Σοβιετική ένωση

Στην Σοβιετική Ένωση ο παιδαγωγός A. Makarenko (1888- 1939) χωρίς να αναφέρει ξεκάθαρα τον όρο συνεργασία προσπαθεί να εφαρμόσει μια παιδαγωγική σύμφωνη με τις αρχές της σοσιαλιστικής κοινωνίας, βασισμένη στη συλλογική συμμετοχή και την παραγωγική συλλογική διαδικασία στην αποικία Gorgi όπου συγκεντρώθηκαν εγκαταλελειμμένοι ή παραβατικοί νέοι (Baudrit, 2005). Στόχος του ήταν να δημιουργηθεί μια νέα λαϊκή παιδεία μέσα από ένα σχολείο που θα έδινε πληροφορίες για την γνώση του φυσικού κόσμου, της κοινωνίας και της πορείας προς την εξέλιξη (Φράγκος, 1987). Ο Makarenko αντιτίθεται στη μέχρι τότε δυτική παιδαγωγική που θεωρεί ατομικιστική (Ματσαγγούρας, 1987). Εισάγει τον όρο «κολλεκτίβα» ως μια αυστηρά προγραμματισμένη και δημιουργική εργασία αν και από πολλούς σύγχρονους παιδαγωγούς θεωρήθηκε περισσότερο αναμορφωτήριο και όχι κέντρο εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Αξίζει τέλος να αναφερθούμε και σε κάποιους άλλους παιδαγωγούς που συνέβαλλαν στην εξέλιξη του ομαδοσυνεργατικού κινήματος. Οι S. Sharan και Y. Sharan από το Ισραήλ μελέτησαν την επίδοση των μαθητών που δούλευαν σε ομάδες (Ματσαγγούρας, 2004) το μοντέλο GI που εφάρμοσαν θα αναλυθεί στο παρακάτω κεφάλαιο. Στην Ελβετία ο A. Ferriere ασχολήθηκε κι αυτός με τη συλλογική εργασία και υποστήριξε ότι η ομάδα ευνοεί την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Meyer, 1987). Τέλος η Αυστριακή El. Kohler τοποθετεί την εργασία σε ομάδες σαν ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της κοινής ομαδικής διδασκαλίας και της ατομικής εργασίας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1987).

Στην πορεία θα αναπτύξουμε τα κυριότερα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν σε Ευρώπη και Αμερική με αυτό τον τρόπο προσπαθούμε να παρουσιάσουμε την σταδιακή εξέλιξη της νέας παιδαγωγικής προσέγγισης, της ομαδοσυνεργατικής.

3. Κυριότερα μοντέλα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Μέσα από την ανασκόπηση ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας θα σταθούμε στα διαφορετικά μοντέλα που συνέβαλαν καταλυτικά στη σημερινή μορφή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Από το 1970 μέχρι και την τελευταία δεκαετία πολλοί παιδαγωγοί προσπάθησαν να εξερευνήσουν διάφορες πτυχές της εργασίας σε ομάδες έτσι έχουμε την εφαρμογή κάποιων μοντέλων εκ των οποίων τα σημαντικότερα παρατίθενται παρακάτω.

➤ STAD (Student Teams Achievements Divisions)

Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόστηκε από τον Slavin ο οποίος κατά το διάστημα 1977-1983 ασχολήθηκε ερευνητικά με αρκετά μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας γι' αυτό και η αναφορά του σε αυτό το κομμάτι θα είναι αρκετά συχνή. Ο Slavin εφάρμοσε την έρευνα του ανεξαρτήτως περιοχής (αγροτικές, ημιαστικές και αστικές). Το μοντέλο STAD εφαρμόστηκε σε ομάδες 4-5 ατόμων οι οποίες εμφάνιζαν ανομοιογένεια ως προς τη σύνθεση τους (Slavin, 1996). Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες αποτελούνταν από άτομα διαφορετικού φύλου, διαφορετικού γνωστικού επιπέδου και διαφορετικής κουλτούρας.

Σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα στην τάξη. Στην πορεία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και γίνεται μια επεξήγηση του μαθήματος που παρακολούθησαν νωρίτερα. Στην ομάδα ο κάθε μαθητής βοηθά τον άλλο να κατανοήσει σημεία που δυσκολεύτηκε και γενικότερα μέσα από συζητήσεις να επέλθει αφομοίωση της διδακτικής ενότητας. Σε τελική φάση ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ατομικά τεστ, τα αποτελέσματα των οποίων συγκρίνονται με προηγούμενα αποτελέσματα των μαθητών και ανάλογα με την επίδοση του κάθε μαθητή υπολογίζετε το επίπεδο ανταμοιβής της κάθε ομάδας (Baudrit, 2005. Slavin, 1996).

➤ TGT (Teams Games Tournament)

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ομαδοσυνεργατικής το οφείλουμε στους Edwards & DeVries 1972-1974 (Baudrit, 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο σε αρχικό στάδιο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα στην τάξη. Στην πορεία συγκροτούνται ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες έχουν ως στόχο να κατανοήσουν το

περιεχόμενο του μαθήματος και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους ομαδικά. Σε τελική φάση ξεκινά μια διαδικασία όπου ο δάσκαλος κάνει έναν διαγωνισμό με ερωτήσεις περιεχομένου του μαθήματος, σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Κάθε φορά απαντά ένας μαθητής εκπροσωπώντας την ομάδα του με κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής κερδίζει βαθμούς για την ομάδα του (Slavin, 1996). Κάθε ερώτηση αντιστοιχεί σε έναν μαθητή από κάθε ομάδα και για να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες επιλέγονται μαθητές ίδιου επιπέδου να απαντήσουν. Μέσα από αυτό τον εβδομαδιαίο διαγωνισμό συγκεντρώνονται οι βαθμοί για την κάθε ομάδα και καθορίζεται το επίπεδο ανταμοιβής (Baudrit, 2005).

➤ **TAI (Team Accelerated Instruction)**

Το μοντέλο αυτό παρουσίασαν οι Maden, Stevens & Slavin και χρησιμοποιείται κυρίως για την κατάκτηση Μαθηματικών εννοιών (Slavin, 1996). Το «TAI» συνδυάζει την ομαδική με την εξατομικευμένη εργασία, θεωρείται μεικτό μοντέλο ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Σε πρώτο επίπεδο οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους συμπληρώνοντας κάποια φύλλα εργασιών που δίνονται από τον εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα φύλλα εργασιών αντιστοιχούν στο γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε δεύτερο επίπεδο οι μαθητές συγκροτούν ανομοιογενείς ομάδες και διορθώνουν τα φύλλα εργασιών τους ομαδικά. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός μοιράζει ατομικά τεστ, τα αποτελέσματα των οποίων υπολογίζονται και αθροίζονται συνολικά για την κάθε ομάδα.

➤ **CIRC (Cooperative Intergraded Reading & Composition)**

Ένα ακόμη μοντέλο το οποίο προήλθε από τους Maden, Stevens & Slavin το 1986 αλλά αυτή τη φορά χρησιμοποιείται για την κατάκτηση δεξιοτήτων όπως γραφή και ανάγνωση (Slavin, 1996, 7). Σε πρώτη φάση έχουμε την συγκέντρωση ανομοιογενών ομάδων και σε δεύτερη φάση τη δημιουργία υποομάδων και πιο συγκεκριμένα δυάδων μέσα στην ομάδα. Κάθε δυάδα αναλαμβάνει να κάνει ανάγνωση ενός κειμένου και ανάλυση του. Οι ρόλοι σε κάθε δυάδα αντιστρέφονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Σε τρίτη φάση έχουμε την ανασυγκρότηση των αρχικών ομάδων και μέσα από συζήτηση ανταλλαγή απόψεων πάνω στο νόημα του κειμένου, στο σχολιασμό των χαρακτήρων αλλά και στην ανάλυση του λεξιλογίου, της ορθογραφίας και της γραμματικής (Baudrit, 2005).

➤ **Co-op Co-op**

Η τεχνική co-op co-op εισήχθη από τον Kagan και παρουσιάζει ένα ευέλικτο χαρακτήρα. Σε αρχικό στάδιο ο Kagan προτείνει συζήτηση στην τάξη, όπου οι μαθητές πραγματεύονται το θέμα συλλογικά. «Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το κέντρισμα της περιέργειας τους» (Slavin, 1996, 119). Σε δεύτερη φάση τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες και αποφασίζουν με ποιο ειδικό θέμα θα ασχοληθούν από το γενικό θέμα που έχουν ήδη συζητήσει στην ολομέλεια. Στην συνέχεια γίνεται επεξεργασία του ειδικού θέματος στην ομάδα και επιλέγεται ποιος μαθητής θα ασχοληθεί με τι. Αφού οι μαθητές επεξεργαστούν τα υποθέματα του ειδικού θέματος καλούνται να παρουσιάσουν στην ομάδα όλα όσα έμαθαν. Έπειτα η ομάδα συνθέτει όλες τις πληροφορίες που συγκέντρωσε και προχωρά στην παρουσίαση του ειδικού θέματος στην υπόλοιπη τάξη. Τέλος η κάθε ομάδα αξιολογεί το έργο της και έπειτα αξιολογείται από τις υπόλοιπες ομάδες και τον δάσκαλο (Baudrit, 2005).

➤ **Jigsaw ή παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών εικόνας** (ελεύθερη μτφ από Αναγνωστοπούλου, 2001)

Οι Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp εισήγαγαν το μοντέλο αυτό το οποίο παρουσιάζει διαφορά στον αριθμό των ατόμων που προτείνονται στην συγκρότηση των ομάδων σε σχέση με τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν. Πιο αναλυτικά το μοντέλο αυτό αρχικά περιλαμβάνει την συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων έξι μαθητών (Baudrit, 2005). Στην πορεία ένας μαθητής από κάθε ομάδα επιλέγει ένα κομμάτι (puzzle) μιας ενότητας για να το ερευνήσει. Έπειτα δημιουργούνται ομάδες ειδικών που μελετούν το ίδιο θέμα. Τέλος κάθε μαθητής επιστρέφει στην αρχική του ομάδα όπου μεταφέρει όλα όσα έμαθε.

Το 1980 ο Slavin εφάρμοσε το μοντέλο κάνοντας κάποιες τροποποιήσεις προκύπτοντας το «Jigsaw ii» (Slavin, 1996). Η πρώτη αλλαγή έγινε με την μείωση του αριθμού των μαθητών της κάθε ομάδας από έξι σε τέσσερις. Μια ακόμη αλλαγή είναι η εμφάνιση ανταμοιβών στην τελική φάση του μοντέλου (Baudrit, 2005).

➤ **LT (Learning Together)**

Οι R. Johnson & D. Johnson μελέτησαν αυτό το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα. Σε πρώτη φάση προχωρούν στη σύνθεση ετερογενών ομάδων με τέσσερα ως πέντε άτομα. Στη συνέχεια τα παιδιά επιλέγουν ένα θέμα για παράδειγμα την απαγόρευση αλιείας σολομού σε ποτάμια κάποιας πόλης. Έπειτα δύο παιδιά από την ομάδα αναλαμβάνουν να εξετάσουν το θέμα από την σκοπιά των αλιέων και τα άλλα δύο από την σκοπιά των οικολόγων. Στην πορεία οι ρόλοι αντιστρέφονται και όταν τελειώνει αυτή η διαδικασία τα μέλη κάθε ομάδας μέσα από την συζήτηση προσπαθούν να καταλήξουν σε μια λύση που να ταιριάζει και στις δύο σκοπιές.

Το μοντέλο αυτό θεωρείται αρκετά σημαντικό από τους σύγχρονους μελετητές της ομαδοσυνεργατικής αφού προωθεί τον διάλογο και την κριτική ιδεών. Μέσα από αυτά τα παιδιά υπολογίζουν τα υπέρ και τα κατά κάθε πλευράς και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες στοχεύει η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (R. Johnson & D. Johnson, 1993).

➤ **GI (Group Investigations)**

Οι εμπνευστές αυτής της μεθόδου προέρχονται από το Ισραήλ και είναι οι αδερφοί Sharan. Μέσα από αυτή τη μέθοδο συγκροτούνται ανομοιογενείς ομάδες από τους μαθητές που πραγματοποιούν έρευνα πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Στην πορεία οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια όσα πραγματεύθηκαν. Η συγκεκριμένη μέθοδος κατά τον Slavin (1996,112) θεωρείται «*ευνοϊκή για την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών*». Παρόλο που χωρίζουν πολλά χιλιόμετρα τους παιδαγωγούς των ΗΠΑ και του Ισραήλ παρατηρούμε μια μέθοδο σαφώς επηρεασμένη από τον Dewey με επίκεντρο την δράση και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Ματσαγούρας, 2004). Πρόκειται για ένα ερευνητικό έργο που αποσκοπεί στην απόκτηση ελαστικών μορφών αλληλεξάρτησης από τους μαθητές και έχει εμφανή στοιχεία επιρροής της συνεργατικής αυτονομίας (Baudrit, 2005).

Σύγκριση ομαδοσυνεργατικών μοντέλων

Για να γίνουν πιο σαφείς οι ομοιότητες και οι διαφορές των παραπάνω μοντέλων δημιουργήσαμε έναν πίνακα, όπου ομαδοποιούμε τα χαρακτηριστικά του

κάθε μοντέλου λαμβάνοντας υπόψιν μας κάποιες παραμέτρους που δανειστήκαμε από έναν αντίστοιχο πίνακα του Slavin (1996,12).

ΜΕΘΟΔΟΣ	ΚΑΘΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΟΜΑΔΩΝ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
STAD	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
TGT	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
TAI	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
CIRC	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
CO-OP CO-OP	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
LT	ΝΑΙ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
JIGSAW	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
GI	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μοντέλα που αναφέρουμε έχουν κοινό γνώμονα την συνεργασία σε ομάδες παρ'όλα αυτά έχουν αρκετές διαφορές που θα αναφέρουμε. Ξεκινώντας από τα μοντέλα **STAD** και **TGT** τα οποία αποτελούν προσέγγιση της μάθησης σε ομάδες μαθητών (students team learning method) παρατηρούμε ότι είναι τα μοναδικά που παρουσιάζουν στοιχεία ανταγωνισμού (Slavin, 1996). Στην περίπτωση του STAD ο ανταγωνισμός είναι πιο ήπιος μορφής και κάθε ομάδα προσπαθεί να ξεπεράσει τον εαυτό της. Όσον αφορά το TGT ο ανταγωνισμός είναι πιο άμεσος και κάθε ομάδα προσπαθεί να ξεπεράσει την άλλη. Και οι δύο όμως μέθοδοι αναπτύχθηκαν σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων και στόχευσαν στην βελτίωση των σχέσεων των μαθητών καθώς και στην αποδοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Slavin, 1996). Τα μοντέλα **TAI** και

CIRIC από την άλλη αποτελούν μεθόδους προσέγγισης του Αναλυτικού προγράμματος (curriculum approach) και μαζί με το μοντέλο **Co-op Co-op** θεωρούνται μεικτές μέθοδοι της ομαδοσυνεργατικής. Αυτό συμβαίνει αφού συνδυάζουν την ατομική με τη ομαδική εργασία (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Τέλος οι μέθοδοι **LT** και **Jigsaw** θεωρούνται λιγότερο επιτυχής από τις STAD και TGT ως προς την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά εξίσου σημαντικές για την εξέλιξη του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης και διδασκαλίας (Baudrit, 2005). Και οι δύο αυτές μέθοδοι δεν έχουν ανταμοιβή και διαφέρουν αρκετά στη δομή τους. Η μέθοδος LT αναπτύσσει την εννοιολογική προσέγγιση (conceptual approach) και στοχεύει μέσα από την «συνεργασία της αντιπαράθεσης» (Baudrit, 2005) να δημιουργήσει σχέσεις ισχυρής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας και θετική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Στον αντίποδα η μέθοδος Jigsaw δεν έχει να κάνει με διαλογική αντιπαράθεση αλλά με αποσπασματική συνεργασία. Μετά την παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων, ακολουθεί μια σύγκριση της παραδοσιακή προσέγγισης με την ομαδοσυνεργατική.

4. Σύγκριση της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής προσέγγισης με την σύγχρονη ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε στα βασικότερα χαρακτηριστικά που διέπουν την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Αν και έχει δεχτεί ισχυρή κριτική από τους σύγχρονους παιδαγωγούς θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε αναλυτικά τα βασικά στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και στην πορεία να κάνουμε μια σύγκριση με την σύγχρονη ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης.

Για την παρουσίαση αρχικά, του παραδοσιακού μοντέλου θα ξεκινήσουμε με τη σχολική τάξη, όπου παρατηρούμε την διαμόρφωση του χώρου με τα θρανία να τοποθετούνται οριζόντια και κάθετα έτσι ώστε όταν οι μαθητές κάθονται να είναι με το μέτωπο προς το δάσκαλο, από εκεί προέκυψε και ο όρος *μετωπική* διδασκαλία (Κανάκης, 2001). Η παραδοσιακή διδασκαλία χαρακτηρίστηκε και ως *δασκαλοκεντρική* κι αυτό γιατί ο δάσκαλος αποτελεί το επίκεντρο όλων των δράσεων μέσα στη σχολική τάξη. Γενικότερα *«η παραδοσιακή παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπικότητα του δασκάλου και στη δυναμική σχέση μεταξύ δασκάλου-μαθητή»* (Ματσαγγούρας, 1987,11). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, όπως τα συναντήσαμε στην βιβλιογραφία, είναι η παθητική στάση των μαθητών, η έλλειψη πρωτοβουλιών, ο ανταγωνισμός μεταξύ τους, η πειθαρχία του φόβου και η τυποποίηση της διδασκαλίας (Δερβίσης, 1998. Κακανά, 2008. Κανάκης, 2001. Φράγκος, 1987).

Πιο συγκεκριμένα στόχος του εκπαιδευτικού είναι η μάθηση μέσα από την άμεση μετάδοση του πληροφοριακού υλικού. Κυριαρχεί ένας μονόλογος κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν τις πληροφορίες λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο παθητικά (Κανάκης, 2001). Επιπλέον δεν δίνονται τα περιθώρια οι μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργήσουν (Baudrit, 2005). Είναι γεγονός ότι το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας προωθεί το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών. Ο δάσκαλος επιδοκιμάζει και επιβραβεύει την επιτυχία του μαθητή κάτι το οποίο σε συνδυασμό με την βαθμολογία δίνει στα παιδιά την εικόνα ότι *«η επιτυχία του ενός εξαρτάται από την αποτυχία του άλλου»* (Δερβίσης, 1998, 43). Αξίζει να αναφερθούμε στον ρόλο του δασκάλου ο οποίος εκτός από την μετάδοση πληροφοριών είναι υπεύθυνος για την επιβολή της

πειθαρχίας μέσα στην τάξη (Κανάκης, 2001). Η πειθαρχία που επιβάλλεται αποκλείει την δυνατότητα επαφής μεταξύ των μαθητών, την προθυμία για βοήθεια και την βίωση κοινωνικών εμπειριών. Όπως σημειώνεται από τον Meyer « ...το παιδί μαθαίνει ότι η προθυμία για βοήθεια, η αγάπη για τον πλησίον κλπ είναι μεγάλες αρετές ενώ κατά τη διάρκεια της κανονικής μηχανιστικής διδασκαλίας που πραγματοποιείται με την σχολική πειθαρχία ...δεν παρακινείται να βοηθάει το συμμαθητή του κι ούτε καν να έρθει λίγο σ' επικοινωνία με εκείνον.» (Meyer, 1987,7).

Κατά την τελευταία εικοσαετία έχουν ξεκινήσει ανακατατάξεις στο παραδοσιακό πρόγραμμα του σχολείου. Οι εξελίξεις, κυρίως σε κοινωνικό επίπεδο φέρνουν στο προσκήνιο πολλές μελέτες και έρευνες που θεωρούν επιτακτική ανάγκη τις αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα πορίσματα των ερευνών των παιδαγωγών, τα αναλυτικά προγράμματα τροποποιήθηκαν και διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τα προγενέστερα παραδοσιακά. Τα σύγχρονα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από τα παραδοσιακά, οι διαφορές αυτές θα επισημανθούν παρακάτω προσδοκώντας μέσα από αυτή τη σύγκριση να αναδείξουμε και τις βασικές θέσεις των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων.

Το σύγχρονο πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτό, βιωματικό, ευέλικτο το οποίο δίνει έμφαση στο παιδί το οποίο και τοποθετεί και στο κέντρο των εξελίξεων (Γκλιάου, 2006). Συνεπώς απομακρυνόμαστε από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που είχαμε στο παραδοσιακό σχολείο όπου το παιδί ήταν ένας παθητικός αποδέκτης πληροφοριών και ερχόμαστε σε ένα παιδοκεντρικό μοντέλο όπου το παιδί εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους μέσα από την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια (Αναγνωστοπούλου, 2001). Στον αντίποδα η μετωπική διδασκαλία δεν τους δίνει την δυνατότητα επαφής με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον μέσα από την ομαδική εργασία τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων και πολλές φορές να αναθεωρούν τις δικές τους απόψεις εκλαμβάνοντας ως ορθότερες κάποιες απόψεις των άλλων (Baudrit, 2005).

Αντίθετα στο παραδοσιακό σχολείο οι απόψεις των μαθητών δεν γίνονται συνήθως γνωστές αφού δεν τους ζητείτε να τις εκφράσουν. Τα παιδιά βιώνοντας

πολλές κοινωνικές καταστάσεις μέσα στην ομάδα και μέσα από παρεμβάσεις συμμαθητών τους πολλές φορές προβληματίζονται για την συμπεριφορά τους, με αυτό τον τρόπο πιθανόν να την αλλάξουν (Δερβίσης, 1998). Από την άλλη πλευρά το ανταγωνιστικό κλίμα που προωθεί το παραδοσιακό σχολείο με την επιβράβευση των «καλών» και την περιθωριοποίηση των «αδύναμων» μαθητών προωθεί ανταγωνιστική συμπεριφορά. Το σύγχρονο ομαδοσυνεργατικό πρόγραμμα διδασκαλίας δίνει ερεθίσματα και κίνητρα στο παιδί προσφέροντας διάθεση για μάθηση (Γκλιού, 2006). Αντιθέτως στην δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν δίνονται εσωτερικά κίνητρα για μάθηση παρά μόνο ανταγωνιστικά κίνητρα όπως η βαθμοθηρία. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα αυτενέργειας μέσα από τις αυτόνομες δράσεις τους. Στην παραδοσιακή διδασκαλία έχουμε κατευθυνόμενες δράσεις των παιδιών κάτι το οποίο δεν προωθεί την αυτενέργεια (Κανάκης, 2001). Η ευελιξία του σύγχρονου σχολείου δίνει μεγάλη ελευθερία στην έκφραση του παιδιού καθιστώντας την μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία. Στην παραδοσιακή διδασκαλία κυριαρχούν πιεστικές εντάσεις και άγχος εξαιτίας της κατευθυνόμενης δράσης (Δερβίσης, 1998). Ακόμη παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού όπου από αυθεντία, αυστηρός και πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται εμψυχωτής, προσιτός και βοηθός των παιδιών με κύριο στόχο του την οικοδόμηση των γνώσεων μέσα από την ενεργή εμπλοκή των παιδιών. Τέλος ο χώρος αποκτά ταυτότητα και από τις άψυχες, ψυχρές αίθουσες οδηγούμαστε σε χώρους οργανωμένους με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα και ευχάριστα. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού και ο χώρος αποτελούν σημαντικά αλληλένδετα σημεία της σύγχρονης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης και θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω.

Συμπερασματικά μπορούμε να διακρίνουμε ότι το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας είναι φιλικό, ευχάριστο, κοινωνικό και κοντά στο παιδί σε αντίθεση με το αυταρχικό, εγωκεντρικό και ανταγωνιστικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Επιπλέον δίνεται στα παιδιά η ελευθερία μέσα από διαδικασίες που προωθούν την δημοκρατία να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να συναποφασίσουν και να πάρουν πρωτοβουλίες κάτι που εκλείπει από την μετωπική διδασκαλία. Τέλος, τα παιδιά απορρίπτουν κάθε αίσθημα

ανταγωνισμού και είναι δεκτικά σε άλλες απόψεις χωρίς να μένουν πεισματικά μόνο στην γνώμη τους. Είναι λοιπόν λογικό να καταλήξουμε στο γεγονός ότι η ικανοποίηση που αισθάνονται οι μαθητές στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά είναι σαφώς μεγαλύτερη από την παθητική στάση που έχουν στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου αυτού υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Με την έννοια «ρόλος» εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα (Φράγκος, 1987). Σημαντικό παράγοντα για να προσδιορίσουμε τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού αποτελεί το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται αυτός ο ρόλος. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η κοινωνία μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται αναγκαστικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλά χαρακτηριστικά που προσδίδονται στο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, τον συναντάμε ως σύμβουλο, καθοδηγητή, διευκολυντή, βοηθό, συνεργάτη, εμπυχωτή και παρατηρητή (Αναγνωστοπούλου, 2000. Κακανά, 2008. Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2000, 2004. Meyer, 1987). Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους.

Αρχικά εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό είναι να έχει συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό παιδαγωγικό και κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και, κυρίως, να διαθέτει εκτός από την επιστημονική κατάρτιση, ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής στις νέες αυτές μεταβολές (Παπάς, 1997). Ο Cousinet υποστηρίζει πως θα πρέπει να γίνει αποφασιστική αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού από απλό αναμεταδότη της γνώσης σε συνεργάτη και εμπυχωτή των μαθητών του (Γερμανός, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός αφού με σωστό προγραμματισμό και μεθοδική οργάνωση οπισθοχωρεί από το κέντρο της

διδασκαλίας της μάθησης δίνοντας στα παιδιά πρωταγωνιστικό ρόλο (Meyer, 1987). Αφού προσδιοριστούν οι ανάγκες της τάξης και του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τα περιεχόμενα της μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Φράγκος, 1987).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Ειδικά οι μαθητές του νηπιαγωγείου έχουν μια προσωπικότητα που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (Cole & Cole, 2000). Για να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα ευνοώντας την εξέλιξη του σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον (Κοσσυβάκη, 1997).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον είναι πολύπλευρος. Αρχικά καλείται να διαμορφώσει ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα συνεργαστούν και θα εκφραστούν ελεύθερα (Κανάκης, 2001). Αναγνωρίζει τον μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης και ως μια κοινωνική οντότητα. Στέκεται πάντα δίπλα στον μαθητή απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο ουσιαστική βοήθεια στον τελευταίο (Ματσαγγούρας, 2004).

Επιπλέον η δυναμική των ομάδων οδηγεί στην πειθαρχημένη ελευθερία και στον ελεύθερο διάλογο. Η δημιουργία των ομάδων προϋποθέτει όπως προαναφερθήκαμε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις φιλικές ή μη σχέσεις των μαθητών καθώς και τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός και από το κοινωνιόγραμμα της τάξης (Δερβίσης, 1998).

Με την μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός κερδίζει χρόνο τον οποίο χρησιμοποιεί για δύο κυρίως ενέργειες, την παρατήρηση και την παρέμβαση υποστήριξης (Κακανά, 2008). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση έχει μια γενικότερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα της τάξης

έτσι αποκτά την δυνατότητα μιας οργανωμένης αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης. Παρατηρώντας τις ομάδες φροντίζει όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά (Ματσαγγούρας, 2004). Κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών σε ομάδες ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά αλλά διακριτικά. Παρεμβαίνει θέτοντας ερωτήσεις και δημιουργώντας προβληματισμούς σε ομάδες που βρίσκονται σε αδιέξοδο, ενθαρρύνοντας εκείνους που αποθαρρύνονται λειτουργώντας σαν εμπυχωτής (Κανάκης, 2001).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στηρίζει τις ομάδες αλλά δεν επιλύει τα προβλήματα τους, παροτρύνει την ομάδα να σκεφτεί από κοινού και να δώσει λύση στα προβλήματα που προκύπτουν (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε καμία περίπτωση οι μαθητές δεν πρέπει να πιστέψουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκεί για να τους λύσει άμεσα όλα τους τα προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2004). Μια τέτοια στάση θα έκανε τα παιδιά να στρέφονται στον εκπαιδευτικό και να ζητούν τη βοήθεια του συνέχεια κάτι το οποίο δεν ευνοεί την αυτονομία που θέλουμε να αποκτήσουν τα παιδιά όταν εργάζονται σε ομάδες. Μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις του συντονίζει διακριτικά τις ομάδες και καθοδηγεί δίνοντας κατάλληλες οδηγίες στις ομάδες που τον χρειάζονται (Γκλιάου, 2006). Ο ρόλος του διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνον που τον ήθελε παντογνώστη και επιτηρητή, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται σαν βοηθός και συνεργάτης των παιδιών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνει την εκπαιδευτική του υπόσταση (Δερβίσης, 1998). Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, γίνεται συνερευνητής και συνεργάτης. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αυτενέργειας και ένα πνεύμα ατομικής ευθύνης για το κοινό καλό (Baudrit, 2005).

Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν την εργασία τους στις ομάδες, ο εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής των συζητήσεων παροτρύνοντας όλα τα παιδιά να πάρουν τον λόγο και να εκφράσουν την γνώμη τους (Κανάκης, 2001). Καθ' όλη την διάρκεια της συζήτηση ο εκπαιδευτικός ακούει προσεχτικά τα λεγόμενα των παιδιών προσπαθώντας να κατανοήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις σκέψεις τους (Οδηγός νηπιαγωγού, 2007). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει διαφορετικές μορφές. Αρχικά γίνεται ανατροφοδότης των παιδιών αναφέροντας τους αντικειμενικούς σκοπούς που έχουν επιτύχει (Κανάκης, 2001), δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αυτοαξιολογηθούν ή να ετεροαξιολογηθούν εκφράζοντας τα συναισθήματα τους, τον τρόπο οργάνωσης της

εργασίας τους και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών (Δερβίσης, 1998). Από την άλλη ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία και σκέφτεται τρόπους βελτίωσης της. Ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αξιολόγησης οφείλει να δίνει όλο το βάρος στην παιδαγωγική αξιολόγηση και να αγωνίζεται, ώστε να εκλείψει ή τουλάχιστον να περιοριστεί το εξεταστικό - βαθμολογικό - επιλεκτικό σύστημα που έχει καθιερωθεί (Ματσαγγούρας, 2000).

Τέλος ένα χαρακτηριστικό του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η γόνιμη συνεργασία με την οικογένεια. Σημαντικό, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Συνολικά βλέπουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει σημαντικά είναι πλέον ένας ρόλος αρκετά απαιτητικός και εκείνο που ίσως προβάλλει επιτακτική ανάγκη για τον σημερινό εκπαιδευτικό είναι η κατάρτιση. Μέσα από τις συνεχής επιμορφώσεις σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που του δίνονται από τη σχολική τάξη θα πρέπει να φροντίσει να διαμορφώσει σωστά τον ρόλο του στην σχολική τάξη το ρόλο του δημιουργικού εκπαιδευτικού (Παππάς, 1997). Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, ολοκληρώνοντας, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και τη διάθεση να πειραματιστεί με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.



6. Προϋποθέσεις και δεξιότητες που συμβάλουν στην επιτυχία των ομάδων.

Οργανώνοντας μια τάξη σε ομάδες εργασίας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ορισμένες προϋποθέσεις και δεξιότητες οι οποίες θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία παρατηρούμε, πως οι προϋποθέσεις και οι δεξιότητες ποικίλουν ανά ερευνητή, ωστόσο θα προσπαθήσουμε παρακάτω να παρουσιάσουμε εκείνες που είναι κοινές και τις συναντούμε στους περισσότερους μελετητές της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

6.1 Οι Προϋποθέσεις

Μια βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη **θετικής αλληλεξάρτησης** και **αλληλεπικοινωνίας** στα μέλη της ομάδας. Όταν μιλάμε για θετική αλληλεξάρτηση αναφερόμαστε στην άμεση εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας στην επιτυχία του τελικού έργου. Η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται επίσης από την ατομική επιτυχία του κάθε μέλους της (Johnson & Johnson, 1994. Καζέλα, 2007). Η ατομική επιτυχία μπορεί άλλοτε να επηρεάζει μερικώς τη συλλογική επιτυχία και άλλοτε να αποτελεί προϋπόθεση της. Στην μια περίπτωση μιλάμε για σχετική εξάρτηση και στην άλλη για απόλυτη εξάρτηση. Η εξάρτηση αυτή μπορεί να ρυθμιστεί από τον δάσκαλο με κάποιους τρόπους που αναφέρουμε συνοπτικά παρακάτω (Ματσαγγούρας, 2004).

Αρχικά η εξάρτηση ρυθμίζεται με *αλληλεξάρτηση στο κοινό έργο*. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε την παρουσίαση στο τέλος της εργασίας των ομάδων ενός κοινού, συλλογικού έργου για κάθε ομάδα ξεχωριστά το οποίο προϋποθέτει την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας για την υλοποίηση του (Johnson & Johnson, 1995).

Ένας άλλος τρόπος είναι η *αλληλεξάρτηση αμοιβών*. Πιο αναλυτικά, η αμοιβή που λαμβάνει το κάθε παιδί στο τέλος της εργασίας ως επιβράβευση και αναγνώριση της προσπάθειας του εξαρτάται και από την ατομική του εργασία αλλά και από την συλλογική εικόνα που παρουσίασε η ομάδα του (Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, έχουμε τον *επιμερισμό του έργου*. Σε αυτή την περίπτωση προκύπτει, παραγωγή έργου το οποίο περιλαμβάνει σύνθεση του ατομικού έργου όλων των μελών της ομάδας, τα παιδιά χωρίζουν την παρουσίαση σε επιμέρους κομμάτια και κάθε παιδί αναλαμβάνει την διεκπεραίωση ενός υποθέματος.

Ακόμη ένας τρόπος ρύθμισης της αλληλεξάρτησης είναι ο *επιμερισμός του υλικού*, όπου το υλικό (φυλλάδια, βιβλία και άλλες πηγές πληροφόρησης) χωρίζονται και μοιράζονται στα μέλη της ομάδας, με αυτό τον τρόπο κάθε παιδί επεξεργάζεται συγκεκριμένο υλικό. Η αλληλεξάρτηση σε αυτή τη φάση επιτυγχάνεται μέσα από την ενθάρρυνση για επικοινωνία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2004. Slavin, 1996).

Τέλος, αναφέρουμε τον *επιμερισμό των ρόλων* μέσα από τον οποίο το κάθε παιδί αποκτά συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην ομάδα. Έτσι η ομάδα γίνεται πιο λειτουργική και το σημαντικότερο διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2004). Με τον παραπάνω τρόπο η εργασία των παιδιών γίνεται εντατικότερη και η ποιότητα των ιδεών και των σκέψεων που παράγονται είναι ανωτέρου επιπέδου επιβεβαιώνοντας τη θετική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης (Johnson & Johnson, 1995). Σχετικές έρευνες έδειξαν πως η θετική αλληλεπίδραση σε ομάδες ανομοιογενείς στη σύνθεση προσφέρει συναισθήματα όπως αυτό της αποδοχής, της προσωπικής ευχαρίστησης, κατανόησης των προσδοκιών των άλλων και δυναμικής συνεργασίας (Κακανά, 2008). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το δυναμικό μοντέλο μάθησης το οποίο αποτελεί στόχο μας στο ξεκίνημα της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της τάξη μας.

Συνεχίζουμε με την *αλληλεπικοινωνία* μια προϋπόθεση άμεσα εξαρτώμενη από την θετική αλληλεξάρτηση που αναφερθήκαμε παραπάνω. να σημειώσουμε ότι η αλληλεπικοινωνία μέσα στην ομάδα εμφανίζεται με πολλούς τρόπους (Johnson & Johnson, 1995). Έκφραση της αλληλεπικοινωνίας μπορεί να αποτελεί η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών είτε μέσα από την προσφορά πληροφοριών είτε ακόμη μέσα από συζητήσεις, όπου αναλύονται έννοιες, στην πορεία αξιολογούνται, εξάγονται συμπεράσματα, εντοπίζονται προβλήματα, οι αιτίες και οι λύσεις τους. Επίσης, η αλληλεπικοινωνία μπορεί να προωθηθεί είτε μέσα από την ανταλλαγή απόψεων για τη χρήση του πληροφοριακού υλικού είτε μέσα από την παροχή αμοιβαίας ανατροφοδότησης, αμοιβαίας αμφισβήτησης και στήριξη των προσπαθειών της ομάδας για την ολοκλήρωση της κοινής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2004. Καζέλα, 2007). Όλα αυτά για να επιτευχθούν προϋποθέτουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ο διάλογος, η συζήτηση και άλλες που θα αναφερθούν παρακάτω.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην **αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας**, μια προϋπόθεση, η οποία έχει αναφερθεί και στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Τα παιδιά σταδιακά αυτονομούνται μέσα στην ομάδα, που αποκτά συνοχή μέσα από την ανάληψη ρόλων. Τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη να ρυθμίζουν και να αξιολογούν την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της ομάδας τους (Καζέλα, 2007. Slavin, 1995 a). Η ανάληψη ρόλων ενεργοποιεί όλα τα μέλη της ομάδας αποφεύγοντας έτσι την αδρανοποίηση των «συνεσταλμένων» παιδιών. Με αυτό εκτός από τη λειτουργικότητα της ομάδας εξασφαλίζεται και η σταδιακή οικοδόμηση της συνεκτικότητας της ομάδας (Slavin, 1995 a).

Αναφέρουμε στη συνέχεια χαρακτηριστικά κάποιους από τους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν τα μέλη της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2004, 77). Τέτοιοι ρόλοι μπορεί να είναι ο συντονιστής, ο φροντιστής, ο γραμματέας, ο εμπυχωτής, ο υπεύθυνος εργασίας και ο παρατηρητής. Σκόπιμο θεωρείται, οι ρόλοι να αλλάζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα έτσι ώστε όλα τα παιδιά να περάσουν από όλους τους ρόλους. Ο Ματσαγγούρας προτείνει την «*κλείδα καταγραφής*» των δραστηριοτήτων των μελών (2004, 79) σαν μέσο αυτο-αξιολόγησης ή και ετεροαξιολόγησης της δράσης κάθε μέλους της ομάδας.

Μια βασική προϋπόθεση που θα πρέπει να επιδιώξουμε για την ανάπτυξη της διαμαθητικής επικοινωνίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η δυνατότητα άμεσης προσωπικής επικοινωνίας, **η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο** (Καζέλα, 2007), αυτό σημαίνει ότι δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα άμεσης επαφής. Η αλληλεπίδραση αυτή φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από το χώρο που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση στην επιτυχία της συνεργασίας των ομάδων και θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην πορεία. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι η κυκλική τοποθέτηση των θέσεων γύρω από ένα ή δύο ενωμένα αντικριστά θρανία δίνει τη δυνατότητα τα παιδιά να συνδιαλέγονται άμεσα κατά πρόσωπο (Ματσαγγούρας, 2004). Σημαντικό κριτήριο άμεσης επικοινωνίας θεωρείται επίσης και το μέγεθος της ομάδας (Johnson & Johnson, 1994), η σύνθεση μιας ομάδας 2-4 παιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός απλού λεκτικού συστήματος επικοινωνίας το οποίο θα διευκολύνει την προφορική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Για το μέγεθος της ομάδας θα αναφερθούμε και στην πορεία αναλυτικότερα.

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας των ομάδων θα πρέπει να σταθούμε σε κάποιες προϋποθέσεις που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Οι προϋποθέσεις αυτές μπορούν να διακριθούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις αντικειμενικές και τις υποκειμενικές (Αναγνωστοπούλου, 2001. Καζέλα, 2007. Κανάκης, 2001).

Ξεκινώντας με τις αντικειμενικές προϋποθέσεις, βασικό κριτήριο επιλογής των ομάδων αποτελεί το **μέγεθος** της ομάδας. Το μέγεθος της ομάδας, απασχόλησε πολλούς Έλληνες και ξένους επιστήμονες. Οι περισσότεροι στηρίχτηκαν στην έρευνα του A. Jakiel (1935), ο οποίος βασιζόμενος στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σε ερωτηματολόγιο κατέληξε στο ότι προτιμούνταν περισσότερο στην πράξη, τριμελείς τετραμελείς και πενταμελείς ομάδες (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 1987,2004. Meyer, 1987). Πολλοί ξένοι ερευνητές προσπάθησαν κατά τη δεκαετία του '30 να συνθέσουν ομάδες με λιγότερα άτομα όπως οι Petersen, Gunter και Volkman οι οποίοι δούλεψαν με ομάδες που αποτελούνταν από δύο άτομα. Πολύ σύντομα όλοι τους κατέληξαν στο ότι οι δυάδες συντελούν στη δημιουργία «κλίκας» εμποδίζοντας την εξέλιξη και των δύο μελών (Meyer, 1987).

Αργότερα πραγματοποιήθηκαν έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ομάδων άνω των 6 ατόμων αλλά και πάλι οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι μεγάλες ομάδες κατά τη διάρκεια της εργασίας διασπώνται σε μικρότερες ομάδες επειδή δεν μπορούν λόγω των πολλών μελών να συνεννοηθούν και επομένως να καταλήξουν επιτυχώς στον σκοπό της εργασίας (Johnson & Johnson, 1994. Slavin, 1996). Συμπεραίνουμε λοιπόν από όλα τα παραπάνω πως ο ιδανικός αριθμός των παιδιών σε μια ομάδα είναι ο αριθμός των 3 ως και 5 παιδιών. Ο αριθμός αυτός ευνοεί για να αναπτυχθούν όλες αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες που προσφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.

Μια ακόμη αντικειμενική προϋπόθεση είναι η **σύνθεση** της ομάδας. Οι ομάδες διακρίνονται σε ομοιογενείς και σε ετερογενείς αναλόγως με το αν χρησιμοποιούνται κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών στη σύνθεσή τους (Αναγνωστοπούλου, 2001). Όλα τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι

αποτελεσματικότερες ομάδες είναι εκείνες που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια των μελών τους τόσο ως προς τις επιδόσεις όσο και ως προς άλλα χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνοτική ομάδα και η κοινωνικοοικονομική τάξη (Johnson & Johnson, 1994. Slavin, 1996).

Ομοιογενείς ομάδες ως προς την επίδοση χρησιμοποιήθηκαν σε σχολεία της Γερμανίας με τη λογική ότι οι μαθητές θα οδηγηθούν σε υψηλότερες επιδόσεις (Αναγνωστοπούλου, 2001). Ωστόσο το σύστημα αυτό εγκαταλείφθηκε αφού η αξιολόγηση του τα τελευταία 20 χρόνια δεν επιβεβαίωσε τους αρχικούς σκοπούς του (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κανάκης, 2001). Αντίθετα σημειώνεται ότι η επιλογή των ομάδων με βάση την ακαδημαϊκή γνώση συντελεί στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των αδύναμων μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004. Λεονταρή, 1998). Πολλές φορές η κρίση του εκπαιδευτικού στις ομοιογενείς ομάδες με βάση την επίδοση δεν είναι αντικειμενική λαμβάνοντας υπόψη μας και το συχνό φαινόμενο της αυτοεκκληρούμενης προφητείας αντιλαμβανόμεστε ότι η ομοιογένεια αυτή δημιουργεί στην τάξη ένα κλίμα το οποίο δρα ανασταλτικά στην γνωστική ανάπτυξη των πιο αδύναμων μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 1987,2004). Οι ετερογενείς ως προς την ακαδημαϊκή γνώση ομάδες εμφανίζουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα, τη βοήθεια που προσφέρουν οι καλοί μαθητές στους αδύναμους κάτι το οποίο από τη μια εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό που έχει μια τάξη με πολλούς μαθητές και από την άλλη συμβάλλει στη δημιουργία ανιδιοτελών συνεργατικών σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2001. Meyer, 1987). Προκύπτει λοιπόν πως η καλύτερη σύνθεση μιας ομάδας εργασίας θα ήταν ένα ισορροπημένο μοντέλο που αποτελεί ένας καλός μαθητής, δύο μέτριοι και ένας αδύναμος.

Όσον αφορά το φύλο στις ανομοιόμορφες ως προς το φύλο ομάδες παρατηρείται πως κορίτσια και αγόρια μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν θετικά μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον (Δερβίσης, 1998). Ωστόσο πολλές φορές τα αγόρια αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα λόγω των στερεοτύπων που επικρατούν μεταξύ των δύο φύλων. Έτσι η ισοτιμία μεταξύ των μελών που είναι βασικό χαρακτηριστικό στην ομάδα καταρρίπτεται δημιουργώντας μια ομάδα μη λειτουργική (Αναγνωστοπούλου, 2001). Από τα παραπάνω προκύπτει

πως η ανομοιογένεια ως προς το φύλο ευνοεί αρκετές φορές την κοινωνικοποίηση των παιδιών ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν λειτουργεί θετικά.

Μέσα από την ανομοιογενή σύνθεση των ομάδων προσδοκούμε επίσης την ένταξη των παιδιών διαφορετικών εθνοτήτων. Είναι σύνηθες φαινόμενο να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη τα παιδιά που διαφέρουν πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και εθνικά (Ματσαγγούρας, 2004). Με τη δημιουργία μεικτών ομάδων ως προς τα εθνοτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά βοηθούμε στην αποδοχή των αλλοδαπών, μέσα από την συνεργασία αναγνωρίζονται πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές και τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται την ετερότητα (Καναβάκης, 2000). Αυτό φαντάζει αναγκαίο λαμβάνοντας υπόψη μας την πολυπολιτισμικότητα που παρουσιάζει το σημερινό ελληνικό σχολείο. Μέσα από την ανομοιογενή σύνθεση των ομάδων τα παιδιά θα αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες οι οποίες θα εξαλείψουν εθνικιστικές προκαταλήψεις (Alport, 1979. Ματσαγγούρας, 2004). Το ίδιο ισχύει και με τα παιδιά τα οποία διαφέρουν σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι μεικτές ομάδες θα συμβάλλουν στην εξάλειψη των όποιων ταξικών διαφορών.

Ένα άλλο φαινόμενο που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των ομάδων, είναι η ομαδοποίηση των παιδιών με βάση τις φιλίες και τα **κοινά ενδιαφέροντα** τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι πολύ ιδιαίτερος αφού θα πρέπει να φροντίσει να επιλεγούν όλα τα παιδιά από κάποια ομάδα. Τα παιδιά που δεν είναι τόσο κοινωνικά επειδή είναι συνεσταλμένα διατρέχουν τον κίνδυνο να μην επιλεγθούν και να μειωθεί η αυτοεκτίμησή τους (Αναγνωστοπούλου, 2001. Johnson & Johnson, 1993). Από την άλλη τα κοινά ενδιαφέροντα σαν βασικό χαρακτηριστικό στη σύνθεση της ομάδας παρουσιάζουν ασφαλή ερευνητικά αποτελέσματα. Είναι γεγονός πως τα παιδιά που επιλέγουν τα ίδια το αντικείμενο που θέλουν να ασχοληθούν βάσει των ενδιαφερόντων τους, δουλεύουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και το αποτέλεσμα είναι τις περισσότερες φορές αρκετά ικανοποιητικό (Ματσαγγούρας, 1987. Meyer, 1987).

Τέλος μια επίσης σημαντική αντικειμενική προϋπόθεση είναι ο **χώρος**. Είναι δεδομένο ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που «φιλοξενεί» την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ένα σημαντικό παράγοντα, που

επηρεάζει τις διαδικασίες αγωγής και μάθησης, με τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και στους χρήστες του (Γερμανός, 1998. Κακανά, 2006). Στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης, η αλλαγή στη διαμόρφωση του χώρου, «επιβάλλεται» από τις αρχές και τους στόχους που τις διέπουν (Γερμανός, 2008). Σύμφωνα με τον Hall ο χώρος αποτελεί ένα είδος «σιωπηλής γλώσσας», που συνδέεται, επηρεάζει και επηρεάζεται όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές (Κακανά, 2006). Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η διαρρύθμιση και η αισθητική του σχολικού χώρου θα πρέπει να μας απασχολήσουν κατά την οργάνωση ενός ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη. Η διαμόρφωση ενός λειτουργικού και ταυτόχρονα ευέλικτου χώρου μέσα από την προσαρμογή του στα μέτρα του παιδιού, τη σωστή διαρρύθμιση των θρανίων, την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τέλος την άμεση σχέση του εσωτερικού του με το εξωτερικό, συνθέτουν κάποιες από τις προτάσεις των μελετητών για την αναβάθμιση του σχολικού χώρου (Γερμανός, 2008). Δεν θα επεκταθούμε στην ανάλυση των παραπάνω, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως η σχέση του χώρου με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι αλληλένδετη. Οι σύγχρονες αυτές προσεγγίσεις «επιβάλλουν» τη αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος και τη μετατροπή του σε έναν χώρο ευχάριστο, ελκυστικό, γεμάτο ερεθίσματα και ενδιαφέρον για το παιδί.

Όσον αφορά τις υποκειμενικές προϋποθέσεις επιτυχίας, είναι σχετικές με το παιδί και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει για να επιτευχθούν οι όροι που θέσαμε παραπάνω για την συνεργατική διδασκαλία στη μάθηση. Μερικές από αυτές είναι η γνωριμία και εξοικείωση παιδιών και εκπαιδευτικού και παιδιών μεταξύ τους, η ηλικία των παιδιών, η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα, ο διάλογος και η συζήτηση, η δεξιότητα της παρατήρησης, καθώς και διάφορες δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και διευθέτησης συγκρούσεων (Καζέλα, 2007. Κανάκης, 2001).

Η γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και η μεταξύ τους σχέση είναι πολύ σημαντική. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην τάξη του (Ματσαγγούρας, 2004). Υπάρχουν δραστηριότητες για να επιτευχθεί η αρχική γνωριμία μεταξύ των παιδιών όπως οι *«καρτέλες με τα ονόματα, το πέταγμα της*

μπάλας, οι διπλανοί, το άδειο κάθισμα» (Κανάκης, 2001, 78). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να αλλάζουν θέσεις μέσα στην τάξη και να συμμετέχουν σε συζητήσεις παρουσιάζοντας στοιχεία της προσωπικότητάς τους, επιπλέον μπορεί να οργανώσει κοινές δραστηριότητες όπως εκδρομές, ομαδικά παιχνίδια, περιπάτους, κουκλοθέατρο ή και δραματοποιήσεις (Κανάκης, 2001). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά σταδιακά αποκτούν οικειότητα και άνεση με τους συνεργάτες τους, συμπεραίνουμε λοιπόν πως ευνοείται αναμφίβολα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

Σχετικά με την **ηλικία**, που αποτελεί έναν ακόμη υποκειμενικό παράγοντα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δημιουργία ομάδων εργασίας σε μικρές ηλικίες δεν είναι εύκολο εγχείρημα αφού τα παιδιά στην ηλικία των 4- 7 είναι εγωκεντρικά (Cole & Cole, 2001). Η καταλληλότερη ηλικία για να δουλέψουν τα παιδιά αποδοτικά σε ομάδες εργασίας είναι από τα 8 και πάνω, σε αυτή την ηλικία ο εγωκεντρισμός ξεκινά να εξαλείφεται και τα τελικά αποτελέσματα είναι πιο ικανοποιητικά (Ματσαγγούρας, 2004).

Αυτό δεν σημαίνει ότι η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής στις μικρότερες ηλικίες είναι ανώφελη, αντίθετα προετοιμάζει συστηματικά τα παιδιά να αποκτήσουν τις αρχικές συνεργατικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να επιτευχθεί στις μεγαλύτερες τάξεις η διδασκαλία σε ομάδες (Δερβίσης, 1998. Κανάκης, 2001. Meyer, 1987). Εξάλλου έχουν γίνει έρευνες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης που επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό (Κακανά & Καζέλα, 2003, 2007. Κακανά, 2005).

6.2 Οι Δεξιότητες

Τέλος θα εξετάσουμε τις διάφορες δεξιότητες που θα πρέπει ο κάθε μαθητής να εξασκηθεί για να επιτευχθεί η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αρχικά τοποθετείται σαν βασικότερη η δεξιότητα του **διαλόγου** (Δερβίσης, 1998). Τα οφέλη του διαλόγου είναι διαπιστωμένα από πολλούς παιδαγωγούς δεν είναι τυχαίο πως ο διάλογος καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι στο ΔΕΕΠΣ συνεπώς στο σύγχρονο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οργανώνοντας την τάξη μας σε ομάδες αναμένουμε τα παιδιά σε αρχικό στάδιο να καταλήξουν στο σημείο εκείνο όπου μέσα από έναν επικοινωνιακό διάλογο, όπου θα έχουν κατατεθεί οι απόψεις όλων των παιδιών της ομάδας να βγουν κάποια τελικά συμπεράσματα, για παράδειγμα, πως θέλουμε να δουλέψουμε, τι θέλουμε να ψάξουμε, που έχουμε διαφωνίες και άρα πρέπει να ερευνήσουμε, ποιος θα αναλάβει το κάθε κομμάτι του θέματος που πραγματευόμαστε και γενικότερα το πλάνο δράσης της ομάδας.

Ο διάλογος στην παρούσα φάση αποτελεί σημαντικό ρόλο, ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν είναι εξασκημένα να κάνουν συζητήσεις, όπου θα δώσουν τον λόγο στο συνομιλητή τους και θα ακούσουν την αντίθετη άποψη με σεβασμό (Ματσαγγούρας, 2000). Ας μην ξεχνάμε επίσης ότι μέσα σε μια ομάδα ίσως υπάρχουν και συνεσταλμένα παιδιά που εξαιτίας του χαμηλού τους προφίλ απομονώνονται και δεν δουλεύουν μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όλα αυτά οδηγούν στη διαπίστωση ότι, σε μια οργανωμένη τάξη σε ομάδες τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν στην πράξη τους βασικούς κανόνες του επικοινωνιακού διαλόγου. Σε αυτό σημείο εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να εκπαιδεύσει τους μαθητές του να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη, να ακούν την άποψη των άλλων συμμαθητών τους να την κρίνουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα (Baudrit, 2005). Είναι γεγονός πως οι μαθητές γνωρίζοντας τους κανόνες του επικοινωνιακού διαλόγου επιτυγχάνουν μια αρμονική και ιδιαίτερα καρποφόρα συνεργασία μέσα στην ομάδα τους (Κανάκης, 2001).

Τέλος αναφέρουμε τη **διαχείριση και διευθέτηση συγκρούσεων**, αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για το αρμονικό περιβάλλον που θέλουμε να έχουμε στην τάξη. Γενικότερα όπου υπάρχουν ανθρώπινες σχέσεις υπάρχουν και διαπροσωπικές συγκρούσεις, έτσι και στην τάξη ποικίλουν οι συγκρούσεις από τον εκπαιδευτικό με

τα παιδιά μέχρι και μεταξύ των παιδιών. Θα σταθούμε όμως στους τρόπους αντιμετώπισης συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, που είναι πιο συνήθης να συμβαίνει στην τάξη, και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διαχειριστούμε τέτοιου είδους καταστάσεις.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 60 είχαμε την αναποτελεσματική μέθοδο της τιμωρίας σε μια αυταρχικά πειθαρχημένη τάξη, στην πορεία και αφού κατακρίθηκε αυτή η μέθοδος, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων περνά στο άλλο άκρο όπου ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει κυρώσεις για πράξεις των μαθητών και αφήνει την τάξη να λειτουργεί χωρίς κανόνες προωθώντας έτσι την ασυδοσία και επιβραβεύοντας την επιθετικότητα, αφού και οι δύο τρόποι στην πράξη αποδείχτηκαν αναποτελεσματικοί καλούμαστε σήμερα να αντιμετωπίσουμε τις προστριβές των μαθητών με σύγχρονους παιδαγωγικούς τρόπους (Ματσαγγούρας, 2004).

Πολλοί ερευνητές προτείνουν τις «συναινετικές μεθόδους» για επίλυση των συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Το 1981 ο T. Gordon προτείνει τη «μέθοδο του προβλήματος» του J.Dewey για την αποτελεσματική ρύθμιση των διαπροσωπικών διαφωνιών. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Κανάκης, 2001, 98):

- Ορισμός του προβλήματος
- Συλλογή δυνατών λύσεων
- Αξιολόγηση των προτεινόμενων λύσεων.
- Απόφαση για την άριστη λύση.
- Κατευθυντήριες γραμμές για την πραγματοποίηση της απόφασης.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της λύσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στάδια σε αρχική φάση ο εκπαιδευτικός συζητά με όλους τους μαθητές για να προσδιορίσουν το πρόβλημα. Ακολουθεί μια συζήτηση όπου ο κάθε μαθητής εκφράζει την άποψη του για την σύγκρουση και στην πορεία μια νέα συζήτηση όπου αναφέρονται πάλι οι απόψεις του κάθε μαθητή αυτή τη φορά για την επίλυση του προβλήματος που προέκυψε στην τάξη.

Στην πορεία αξιολογούνται οι λύσεις που προτάθηκαν, κρίνονται και υποστηρίζονται έως ότου η ολομέλεια της τάξης να επιλέξει αντικειμενικά μια λύση αποδεκτή από όλους. Σε τελικό στάδιο ορίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας και αφού υλοποιηθεί η πρόταση για επίλυση επανεξέταση και αξιολόγηση της από τα παιδιά της τάξης. Ο εκπαιδευτικός φτάνει

στο συμπέρασμα ότι η λύση που πρότεινε η τάξη είναι σωστή από τη στιγμή που όλα τα παιδιά θα εκφράζουν με ομοφωνία ότι είναι ευχαριστημένα από την λύση και όταν δεν θα υπάρχουν διαφωνίες, φιλονικίες και διαφωνίες μεταξύ των μαθητών(Κανάκης, 2001).

Συμπεραίνουμε πως πρόκειται για έναν τρόπο ο οποίος συνάδει με τον δημοκρατικό χαρακτήρα που θέλουμε να χαρακτηρίζει την μικροκοινωνία της τάξης μας, επιπλέον όλη η διαδικασία προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να γίνουν υπεύθυνα, αυτόνομα και να υλοποιήσουν με συνέπεια τις αποφάσεις τους (Κανάκης, 2001). Σε αυτό το σημείο καταλήγουμε και στον αρχικό μας στόχο, οι διαπροσωπικές σχέσεις βελτιώνονται και χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Σημειώνονται αναφορικά και κάποιες άλλες «συναινετικές μέθοδοι» όπως η μέθοδος των τριών σταδίων και η μεσολάβηση ενός τρίτου (Ματσαγγούρας, 2004). Στην πρώτη που χρησιμοποιείται αποκλειστικά για διαμάχες μεταξύ δύο παιδιών σε αρχική φάση παρουσιάζει ο ένας μαθητής τι έκανε ο άλλος και τον εξόργισε, στην πορεία γίνεται το αντίστροφο και τέλος συζητούν και προτείνουν λύσεις καταλήγοντας σε αμοιβαίες υποχωρήσεις για το κοινό καλό της ομάδας. Η τελευταία μέθοδος περιλαμβάνει το ρόλο ενός μεσολαβητή ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν έχει τον ρόλο του δικαστή αλλά καλείται να βοηθήσει στην εξεύρεση της πιο ικανοποιητικής για όλους λύσης (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004).

Συνεχίζουμε στο επόμενο κεφάλαιο με τις φάσεις που περνά η εργασία σε ομάδες κατά τη διάρκεια επεξεργασίας ενός θέματος.

7.Φάσεις εκτέλεσης της ομαδικής διδασκαλίας.

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στις φάσεις από τις οποίες διέρχονται οι ομάδες κατά την ομαδική διδασκαλία. Καθώς οργανώνεται το ημερήσιο πρόγραμμα από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποια στάδια από τα οποία θα περάσουν οι ομάδες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δουλεύοντας σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Η παραπάνω οργάνωση χωρίς να στερείται πρωτότυπων και δημιουργικών δραστηριοτήτων βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαρθρώσει την διδασκαλία του με μεθοδικότητα για την τελική επίτευξη των στόχων του (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι φάσεις εκτέλεσης της ομαδικής διδασκαλίας έχουν διατυπωθεί από πολλούς μελετητές (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κακανά & Καζέλα, 2003. Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004) ωστόσο παρουσιάζουν λεπτές διαφοροποιήσεις, οι οποίες εντοπίζονται κυρίως στη τοποθέτηση κάποιων ενεργειών σε διαφορετικές φάσεις. Σε γενικές γραμμές όμως οι φάσεις της διδασκαλίας παίρνουν την παρακάτω μορφή.

1^η φάση - Προετοιμασία της τάξης για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Σε αυτή τη φάση μετά τον προβληματισμό ή το ενδιαφέρον των παιδιών για κάτι, οριοθετείται το θέμα. Μέσα από την συζήτηση και αφού έχει ήδη οριστεί το θέμα τα παιδιά επιλεγούν τα υποθέματα με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν (Κακανά& Καζέλα, 2003). Στην πορεία ο εκπαιδευτικός ορίζει τους ακαδημαϊκούς στόχους μέσα από την αναζήτηση των επιστημονικών περιοχών που εμπλέκονται στο θέμα που μελετάτε (Κανάκης, 2001). Έπειτα ακολουθεί ο χωρισμός των ομάδων και η οργάνωση της δράσης τους σύμφωνα με το υπόθεμα που επέλεξαν να ασχοληθούν (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αυτό το σημείο πρέπει να ξαναπούμε πως η επιλογή των ομάδων γίνεται λαμβάνοντας υπόψιν διάφορα κριτήρια κάθε φορά, τονίζοντας επίσης ότι υπάρχει ευελιξία στην αλλαγή της σύνθεσης της, όταν ο εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο (Κανάκης, 2001).

Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το διδακτικό υλικό αν το κρίνει αναγκαίο και επεξηγεί στην κάθε ομάδα τι περιλαμβάνει η εργασία που θα αναλάβει (Αναγνωστοπούλου, 2001). Στην πρώτη φάση θα ήταν ενδιαφέρον να

προσδιορίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, σημειώνοντας πως διακρίνεται από την έμμεση επικοινωνία με τους μαθητές του (Αναγνωστοπούλου, 2001). Συναντάμε λοιπόν έναν εκπαιδευτικό που προσφέρει βοήθεια στην ομάδα για να καταλήξει σε ένα θέμα, είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις κατά την σύνθεση των ομάδων και τέλος βοηθά την κάθε ομάδα να οργανώσει τη δράση της μέσα από την ανατροφοδότηση των στόχων που τέθηκαν. Συνεπώς ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός κατά την εξέλιξη των φάσεων εκτέλεσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

2^η φάση – *Ανάθεση ή ανάληψη και εκτέλεση των ομαδικών εργασιών.*

Σε αυτή τη φάση ξεκινά η επεξεργασία των υποθεμάτων στις ομάδες. Σε αρχικό στάδιο οι ομάδες με την βοήθεια του εκπαιδευτικού καθορίζουν διαδικασίες επιμερισμού έργου ή συλλογικής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2004). Πιο συγκεκριμένα αναλαμβάνουν εργασίες, ομαδικές με κοινό θέμα ή ομαδικές με χωρισμό του θέματος σε επιμέρους τμήματα (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Στην περίπτωση των ομαδικών εργασιών με κοινό θέμα τα μέλη της ομάδας έχουν κοινό πρόβλημα και επιδιώκουν το ίδιο αποτέλεσμα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι εργασίες αυτές προσφέρονται ιδιαίτερα σε δραστηριότητες με γνωστικό αντικείμενο τις θετικές επιστήμες, όπου ο στόχος είναι η κατανόηση μιας έννοιας, η απόδειξη ενός νόμου ή η διατύπωση ενός κανόνα (Meyer, 1987).

Στις ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους θέματα, ανατίθεται σε κάθε ομάδα η επεξεργασία ενός από αυτά. Αυτή η μορφή εργασίας προτείνεται για παιδιά που θα έχουν εξασκηθεί στη συνεργατική προσέγγιση, αφού η αποτυχία μιας ομάδας μπορεί να φέρει αποτυχία στην τελική σύνθεση του θέματος (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004). Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου το θέμα μπορεί να επεξεργαστεί και με τους δύο τρόπους εργασιών που προαναφέραμε. Για παράδειγμα ένα θέμα μπορεί να χωριστεί σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος να γίνει από δύο ή και περισσότερες ομάδες (Κανάκης, 2001).

Επιπλέον στη φάση αυτή έχουμε και ανάληψη ρόλων από τα μέλη της ομάδας, οι οποίοι ενισχύουν την αποδοτικότητα της συνεργασίας τους

(Αναγνωστοπούλου, 2001. Ματσαγγούρας, 1987, 2004). Οι ρόλοι αυτοί ποικίλλουν και ανατίθενται ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζει η κάθε ομάδα στην επεξεργασία του κάθε θέματος. Οι ρόλοι που συναντήσαμε συχνότερα στη βιβλιογραφία και θα αναφέρουμε ονομαστικά είναι οι εξής: ο αρχηγός, ο υπεύθυνος εργασίας, ο συντονιστής της συζήτησης, ο γραμματέας, ο βοηθός, ο εμπυχωτής, ο αναγνώστης και ο παρατηρητής (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004). Οι ρόλοι κατανέμονται από τον εκπαιδευτικό όταν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την ομαδική εργασία και καλό είναι να ανατίθενται εναλλακτικά σε όλα τα μέλη, ώστε να ενισχυθεί η υπευθυνότητα τους για την πορεία της ομάδας (Κανάκης, 2001). Η φάση αυτή λήγει με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των υποθεμάτων που είχε αναλάβει η κάθε ομάδα.

3^η φάση – Παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας. Αξιολόγηση διαδικασίας

Σε πρώτο στάδιο οι ομάδες παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους, τις εργασίες τους για το υπόθεμα που ανέλαβαν. Μετά την παρουσίαση των ομάδων ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού, η οποία λειτουργεί σαν ανατροφοδότηση για να αντιληφθούν τα μέλη της ομάδας τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η τελική ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται μέσα από πολλούς τρόπους, όπως με εικόνες που συνδυάζουν κείμενα, διαφάνειες (slides), και οπτικοακουστικό υλικό. Οι τρόποι που θα συνοψίσουν τα συμπεράσματα των εργασιών επιλέγονται από τα μέλη της ομάδας (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2004).

Στην πορεία έχουμε την αξιολόγηση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο ή και στα δύο (Κακανά, & Καζέλα, 2003. Ματσαγγούρας, 2000). Η αξιολόγηση αποτελεί μια πολυδιάστατη, συνεχή διαδικασία, και είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004). Για την υλοποίηση της αξιολόγησης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τους τρεις τύπους αξιολόγησης, αρχική- διαγνωστική, ενδιάμεση- διαμορφωτική και τελική (Καζέλα, Ανδριοπούλου, & Κακανά, 2008). Οι μέθοδοι που μπορούμε να ακολουθήσουμε για να αξιολογηθεί η τελική διαδικασία είναι πολλές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και όχι μεμονωμένα στην τελική φάση (Καζέλα et al. , 2008).

Μερικές από τις μεθόδους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι οι *ομαδικές συζητήσεις* μέσα από προφορικές ερωτήσεις και παιχνίδια γνώσεων. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την διαδικασία μέσα από τις προσωπικές του καταγραφές, που γίνονται από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο *ημερολόγιο*. Ακόμη μπορεί να προχωρήσει σε *ερωτηματολόγια* και *συνεντεύξεις* σε γονείς και παιδιά. Τέλος ο *ατομικός φάκελος των εργασιών- portfolio* μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα αξιόπιστο εργαλείο διερεύνησης της προόδου των παιδιών στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Καζέλα et al. , 2008).

Στην πορεία θα προσπαθήσουμε να συγκεντρώσουμε και να παρουσιάσουμε τις έρευνες που έχουν γίνει και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

8. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Χαρακτηριστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γαλλίας (B.O. , 2002,2008) αναφέρεται πως οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αυξήσουν σημαντικά τη χρήση των διαδικασιών της συνεργατικής μάθησης, ώστε να εξασφαλίσουν πλεονεκτήματα που αφορούν την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Στην πορεία θα παρουσιάσουμε την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας, της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης μέσα από τις έρευνες που έγιναν τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία περιλαμβάνει εκτεταμένη συζήτηση για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Η εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι κάτω από ορισμένες συνθήκες διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα κοινωνικά οφέλη (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι Johnson & Johnson (1993) 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 υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Επιπλέον σημείωσαν πως η διδασκαλία με συνεργατικές μεθόδους ευνοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική υποστήριξη (Ματσαγγούρας,2000. Johnson & Johnson, 1994).

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες που αφορούν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στην πορεία την αποτελεσματικότητα της στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ως δυνατό σημείο της συνεργασίας έχει ήδη προσδιοριστεί το ότι επιτρέπει τις διαπροσωπικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών, το μοίρασμα των ιδεών τους, την αντιπαραβολή των ιδεών αυτών με τρόπο που εξασφαλίζει κάποιες ευκαιρίες μάθησης που δεν μπορεί να παρέχει η απομονωμένη ατομική εργασία.

Ο Slavin μέσα από επισκοπήσεις ερευνών και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους (στο Κακανά, 2008, 47) κατέληξε επίσης στο γεγονός πως τα

αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών από τις συνεργατικές τάξεις φαίνεται να είναι υψηλότερα από εκείνα των παραδοσιακών. Τα επιπλέον αποτελέσματα έρευνας του ίδιου μεταξύ μαθητών συνεργατικών τάξεων και «παραδοσιακών» τάξεων, παρουσίασαν επίσης υψηλότερη επίδοση για τους πρώτους, στην ανάγνωση, τη γραφή, την ανάπτυξη λεξιλογίου την κατανόηση κειμένου, τη γλωσσική έκφραση και τους μαθηματικούς υπολογισμούς (Slavin, 1996).

Ο Sharan από την άλλη προσδιορίζει δύο κατηγορίες τεχνικών συνεργατικής μάθησης, από τη μία τεχνικές που παραπέμπουν στην ανταγωνιστική συνεργασία και από την άλλη τεχνικές που παραπέμπουν στην απλή συνεργασία (Baudrit, 2007). Αφού πραγματοποίησε έρευνες και στις δύο κατηγορίες κατέληξε πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές ευνοούνται γλωσσικά και στις δύο περιπτώσεις της συνεργατικής διδασκαλίας σε σχέση με την «παραδοσιακή» (Baudrit, 2007. Slavin, 1996). Ωστόσο και εκείνος όπως και οι Johnson & Johnson κατέληξε στο ότι το απλό, μη ανταγωνιστικό συνεργατικό μοντέλο παρουσιάζει υψηλότερη επιτυχία ακαδημαϊκών επιδόσεων σε σχέση με το «παραδοσιακό» (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Γενικότερα τα αποτελέσματα των ερευνών αποδίδουν πολλά οφέλη στη συνεργατική προσέγγιση όσον αφορά την νοητική και γλωσσική ανάπτυξη. Η αμοιβαία βοήθεια, η ανταλλαγή πληροφοριών και η αλληλο-τροφοδότηση μέσα στην ομάδα επιδρούν με θετικό τρόπο στην αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών μεθόδων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και εκεί έχουμε θετικές ερευνητικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα οι Galton & Williamson (1992) μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία αναφέρεται στην ομαδική διδασκαλία σε Η.Π.Α. και Μεγάλη Βρετανία αναφέρουν, πως η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτο-εκτίμηση καθώς και τα κίνητρα των μαθητών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε έναν κοινό σκοπό.

Επιπλέον σημειώνεται πως μέσα από τη συνεργασία και την ενίσχυση των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων διευκολύνεται η αποδοχή του Άλλου είτε αυτές είναι πολιτισμικές είτε άτομα με ειδικές ανάγκες (Κακανά, 2008. Ματσαγγούρας, 2004. Slavin, 1996). Στην περίπτωση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα έχουμε την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την εργασία σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν σχέσεις σεβασμού και ισότητας (Κακανά, 2008). Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση περιλαμβάνεται στα ενταξιακά προγράμματα της Ειδικής αγωγής τονίζοντας τον σημαντικό της ρόλο στην αποδοχή και προσαρμογή των ΑΜΕΑ στα γενικά σχολεία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Η θετική επίδραση της ομαδικής διδασκαλίας στους αδύναμους μαθητές έχει επίσης τεκμηριωθεί επιστημονικά. Ο Meyer (1987) σε έρευνα του σε σχολεία της Γερμανίας κατέληξε στο ότι οι αδρανείς, εσωστρεφείς μαθητές μέσα στην ομάδα δραστηριοποιούνται και αναλαμβάνουν ευθύνες. Ακόμη σημειώνει πως εκφράζονται περισσότερο και παίρνουν πρωτοβουλίες φανερώνοντας τις κλίσεις τους (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Πέρα όμως από την ανάπτυξη της αυτο- εκτίμησης, την αυτενέργεια, τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ελεύθερη έκφραση και την μετάβαση των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε ενεργά μέλη της διαδικασίας της μάθησης τα συνεργατικά μοντέλα ενισχύουν το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Κανάκης, 2001). Τα παιδιά αποκτούν εσωτερικά κίνητρα και αξιολογούν το σχολείο θετικά και δεν πλήττουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Για να συνοψίσουμε τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης θα αναφερθούμε στους Johnson & Johnson (1996) σύμφωνα με τους οποίους η συνεργατική διδασκαλία προσφέρει « ... ενδιαφέρον και επιθυμία για μάθηση, εσωτερικά κίνητρα μάθησης κατανόηση και διατήρηση στη μνήμη των πληροφοριών, υψηλές επιδόσεις, διευκόλυνση της επίδοσης του άλλου, αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες, τολμηρές αποφάσεις, εντατική αλληλεπίδραση, αποτελεσματική επικοινωνία, μηχανισμοί για λειτουργία συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη, συνεργατικές δεξιότητες, μείωση του άγχους και του φόβου αποτυχίας, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό, υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης» (στο Αναγνωστοπούλου, 2001, 22).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε πως τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας δεν είναι πάντοτε εξασφαλισμένα καθώς υπάρχουν συνεργατικά

μοντέλα τα οποία προωθούν το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων, το οποίο θεωρείται από ερευνητές όπως οι Johnson & Johnson (1994) ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής προσέγγισης.

Εκτός όμως από το στοιχείο του ανταγωνισμού έχουμε και την περίπτωση των «λαθρο- αναβατών». Ως «λαθρο- αναβάτες» (free- riders) (μτφρ Κακανά, 2008) χαρακτηρίζονται τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στις εργασίες της ομάδας, βασίζόμενα στην εργασία των άλλων παιδιών της ομάδας (Κακανά, 2008. Slavin, 1996). Ωστόσο είναι βέβαιο πως αν προχωρήσουμε σε μια οργανωμένη και καλά δομημένη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης (Κακανά, 2008) η οποία θα προωθεί την ανάληψη ευθυνών, την ενεργό συμμετοχή όλων και την εξάσκηση σε τεχνικές επίλυσης των διαφοριών, η αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων θα επιτευχθεί. Με τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης ολοκληρώσαμε την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, στο επόμενο μέρος παραθέτουμε την έρευνα που έγινε.

9. Έρευνα

Εισαγωγή

Το ερευνητικό μου κομμάτι πραγματοποιήθηκε κατά το ήμισυ στην Γαλλία και συγκεκριμένα στο Μονπελιέ όπου και βρέθηκα με το πρόγραμμα Erasmus, το υπόλοιπο ολοκληρώθηκε στην πόλη του Βόλου όπου και σπουδάζω. Οι δύο πόλεις εμφανίζουν γεωγραφικές και κοινωνικές ομοιότητες. Πρόκειται για δύο πόλεις με μέτριο αριθμό κατοίκων, περίπου 150 χιλιάδες κάτοικοι, παραθαλάσσιες, με πανεπιστημιακά ιδρύματα και μειονοτικές περιοχές στα προάστια τους.

9.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να περιγραφούν και να μελετηθούν αρχικά οι αντιλήψεις, οι ιδέες και οι απόψεις των νηπιαγωγών των δύο χωρών απέναντι στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, αν την υιοθετούν και πως την αξιολογούν. Επιπλέον η έρευνα αποσκοπεί να μελετήσει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Τέλος να προσδιοριστεί ο ρόλος των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένα η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στα νέα αναλυτικά προγράμματα των δύο χωρών και να διερευνηθεί τελικά τι γίνεται στην πράξη.

9.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 8 νηπιαγωγοί, τέσσερις νηπιαγωγοί από το Μονπελιέ και τέσσερις νηπιαγωγοί από το Βόλο. Οι δύο νηπιαγωγοί από κάθε πόλη δίδασκαν σε νηπιαγωγεία του κέντρου και οι άλλες δύο σε σχολεία της περιφέρειας. Οι τρεις από κάθε πόλη είχαν μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας 17,3 χρόνια και οι άλλες δύο 5,5 χρόνια.

9.3 Μέθοδος

Η μέθοδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν σε αρχικό στάδιο η ανάλυση των περιεχομένων των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων των δύο χωρών. Στην Ελλάδα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989- ΦΕΚ. 208 Α'). Κατά την ανάλυση του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιήσαμε μαζί με το ΔΕΠΠΣ τον Οδηγό της νηπιαγωγού (Έκδοση β' ΟΕΔΒ 2007) ο οποίος προσδιορίζει εκτενέστερα τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος. Αντίστοιχα στην Γαλλία έχουμε την αλλαγή του ισχύοντος από το 1989, Αναλυτικού Προγράμματος για τα Νηπιαγωγεία, το 2002 (B.O. n3 12 Avril 2002, Les programmes de l'école primaire, école maternelle). Το αναλυτικό Πρόγραμμα της Γαλλίας πήρε την τελική σημερινή του μορφή το 2008 (B.O. n8 19 Juin 2008, Les programmes de l'école primaire, école maternelle) έπειτα από μερικές προσθήκες στο αναλυτικό του 2002, που αφορούσαν κυρίως τους στόχους και όχι τόσο τη βασική δομή και το περιεχόμενο τα οποία παρέμειναν ίδια.

Στην πορεία χρησιμοποιήθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις με δομημένες ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις περιείχαν δώδεκα ερωτήσεις και πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο της κάθε νηπιαγωγού. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν οι ακόλουθες:

Α. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- Πως οργανώνετε το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης σας (δραστηριότητες, κριτήρια επιλογής θεμάτων, χρονικό διάστημα οργάνωσης);
- Χρησιμοποιείται τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project);
- Αν δεν χρησιμοποιείται τη μέθοδο του project ποιες άλλες μεθόδους χρησιμοποιείται (διαθεματικές ενότητες, θεμελιώδεις έννοιες);

Β. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

- Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και αν ναι με ποιον τρόπο;
- Έχετε οργανώσει την τάξη σας ομαδοσυνεργατικά;

- Αν ναι πως επιλέγετε τις ομάδες εργασίας και γενικότερα πως είναι η οργάνωση της τάξης σας; Περιγραφή του πλαισίου.
- Πιστεύετε πως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι δύσκολη ως προς την υλοποίηση της μέσα στη σχολική τάξη; Ποιες είναι οι δυσκολίες αυτές;
- Ποια είναι τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης κατά την γνώμη σας;
- Ποια είναι τα μειονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης κατά την γνώμη σας;

Στις Ελληνίδες νηπιαγωγούς τέθηκε και η παρακάτω ερώτηση.

- Ποιος πιστεύεται ότι θα ήταν ο καλύτερος τρόπος για να ενημερωθείτε σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ώστε να αισθανθείτε έτοιμες για να την εφαρμόσετε;

Γ. ΧΩΡΟΣ

- Αλλάζετε τη διαμόρφωση του χώρου κατά τη διάρκεια του χρόνου; Αν ναι πως γίνεται αυτό;

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Πως γίνεται η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Κατά τη συλλογή των δεδομένων προβήκαμε σε μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων παρόλο που οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί εξέφρασαν κάποιες επιφυλάξεις.

9.4 Αποτελέσματα

A. Τα αναλυτικά προγράμματα

Η μελέτη των δύο επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων έδειξε ότι υπάρχουν πολλά κοινά όσον αφορά τις μεθόδους, τις προσεγγίσεις και το περιεχόμενο ωστόσο στο τμήμα της οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος και στο καθορισμό των στόχων παρατηρούνται κάποιες διαφορές. Παρατηρούμε μια χρονική ταύτιση στις αλλαγές και στις εξελίξεις των προγραμμάτων στις δύο χώρες.

Θεωρητικό επίπεδο

Σε θεωρητικό επίπεδο παρατηρούμε και στις δύο χώρες πως τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν χαρακτήρα ανοιχτό, βιωματικό, ευέλικτο και δίνουν έμφαση στις διαδικασίες τοποθετώντας το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων. Αρχικά και στα δύο προγράμματα κυρίαρχη θεωρία μάθησης αποτελεί ο εποικοδομητισμός (constructivism) . Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση μέσα από το πέρασμα από τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών τους, της αναδόμησης των ιδεών τους, της εφαρμογής των νέων ιδεών και της ανασκόπησης. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί επίσης ένα κοινό στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων Γαλλίας και Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα στο γαλλικό αναλυτικό αναφέρεται ως προσέγγιση που συνδέει τις διαφορετικές γνωστικές περιοχές ενισχύοντας δεξιότητες κοινωνικές και γνωστικές όπως συνεργασία, διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων άντληση πληροφοριών και ολόπλευρη αντιμετώπιση της γνώσης(B.O. 2002, 2008). Στο ελληνικό πρόγραμμα αντίστοιχα μιλάμε για ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση η οποία υλοποιείται μέσα από θεματικές προσεγγίσεις, σχέδια εργασίας και τέλος μέσα από τη χρήση θεμελιωδών εννοιών.

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας παρατηρούμε σύμπνοια απόψεων και στα δύο αναλυτικά προγράμματα αφού και στις δύο χώρες έχουμε σαφείς αναφορές οι οποίες στηρίζουν την σύγχρονη αυτή προσέγγιση διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα η γαλλική αναδιατύπωση του προγράμματος

διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο (Β.Ο. Νο3 19/06/2008, 14) αναφέρει τις συνεργατικές μεθόδους ως καταλληλότερες για την επίτευξη της αυτονομίας του παιδιού. Το παιδί μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια, δραστηριότητες σε μικρές ομάδες αυξάνει την υπευθυνότητα του και γίνεται αυτόνομο. Επιπλέον στόχος που τίθεται στο πρόγραμμα είναι η εξοικείωση του παιδιού σταδιακά με τους κανόνες της σχολικής κοινότητας, η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων των συμμαθητών του, η απόρριψη κάθε στοιχείου ανταγωνισμού και η κοινωνικοποίηση τους με το να συνδιαλέγεται και να σέβεται τα μέλη της ομάδας.

Για την Ελλάδα έχουμε εκτενή προσδιορισμό, στον οδηγό της νηπιαγωγού, για την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται προϋποθέτουν την συλλογική δραστηριότητα, τις αλληλεπιδράσεις και την εργασία σε ομάδες με σκοπό την αναβάθμιση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των παιδιών με τους ενήλικους. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση έχει καταγραφεί πως ευνοείται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και το αίσθημα του «ανήκειν» που είναι πολύτιμο για την ψυχική ισορροπία των παιδιών. Η οργάνωση ενός ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη σημειώνεται πως ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και την κριτική σκέψη των παιδιών. Γίνεται σαφές πως η νέα αυτή παιδαγωγική προσέγγιση προάγει την μάθηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού τοποθετώντας το στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο χώρος

Έμφαση και στα δύο προγράμματα δίνετε στην διαμόρφωση του χώρου και στην αξιολόγηση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.

Συγκεκριμένα το επίσημο πρόγραμμα της Γαλλίας δίνει μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό και στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος υποστηρίζοντας ότι πρέπει να είναι ελκυστικό και ευχάριστο προωθώντας την αυτονομία και τη συνεργασία των παιδιών. Στα γαλλικά σχολεία υπάρχουν περιοχές δραστηριοτήτων-ζώνες ευέλικτα διαμορφωμένες και ευμετάβλητες. Γίνετε εκτενής αναφορά στη δημιουργία ειδικών χώρων για τα εικαστικά και την φυσική αγωγή των παιδιών. Τονίζεται επίσης ο ρόλος της υλικής δομής του χώρου σημειώνοντας την

σπουδαιότητα ύπαρξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ως κίνητρο για την προώθηση της μάθησης.

Όσον αφορά την Ελλάδα η οργάνωση του χώρου γίνεται σε γωνιές, μικρές περιοχές οι οποίες περιέχουν συγκεκριμένα υλικά και η δράση των παιδιών σε αυτές είναι καθορισμένη. Η οργάνωση του χώρου υποστηρίζεται πως πρέπει να γίνεται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά από κοινού προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη συμμετοχή των παιδιών και την υπεύθυνη στάση τους στη χρήση των υλικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας τονίζει την ανάγκη για διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος άνετου το οποίο αντανακλά τα βιώματα των παιδιών και εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την εξέλιξη τους. Αναφέρεται επίσης πως ο χώρος θα πρέπει να ευνοεί την ανάπτυξη των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων όπως η ομαδοσυνεργατική μέσα από την κατάλληλη διαρρύθμιση, η οποία ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, των παιδιών με τον εκπαιδευτικό και τέλος των παιδιών με το χώρο.

Αξιολόγηση

Όσον αφορά την αξιολόγηση παρατηρούμε πως καταγράφονται κοινές μέθοδοι για τις δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται η τήρηση ημερολογίου από τη νηπιαγωγό όπου καταγράφονται παρατηρήσεις, η δημιουργία των ατομικών φακέλων των παιδιών (portfolios), η αξιολόγηση από τα ίδια τα παιδιά μετά από συζητήσεις και παρατηρήσεις, η ετεροαξιολόγηση και η αυτόαξιολόγηση. Μέσα από τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια ερευνητική προσέγγιση τόσο στον τρόπο εργασίας των παιδιών όσο στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν. Γενικότερα κοινός στόχος για τις δύο χώρες σχετικά με την αξιολόγηση είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία θα δώσει τη δυνατότητα να εντοπιστούν μαθησιακές και ατομικές ελλείψεις με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Περιεχόμενο- Διάρθρωση

Σχετικά με την διάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων στα δύο αναλυτικά προγράμματα παρατηρούμε επίσης πολλά κοινά. Το ελληνικό ΔΕΠΠΣ χωρίζεται σε πέντε γνωστικές περιοχές, παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και περιβάλλον, παιδί και δημιουργία – έκφραση, παιδί και πληροφορική. Αντίστοιχα στη Γαλλία έχουμε πέντε τομείς (domaine), η γλώσσα, προφορική και γραπτή στο επίκεντρο της μάθησης, η κοινωνικοποίηση, η δραστηριοποίηση και η έκφραση του σώματος, η ανακάλυψη του κόσμου, η έκφραση και η δημιουργία. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε αυτά που περιλαμβάνει η κάθε ενότητα για την Ελλάδα και ο κάθε τομέας για την Γαλλία ωστόσο όπως θα παρατηρήσουμε δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία περιεχομένων. Αυτό ωστόσο δεν αποτελεί μεγάλη διαφορά στο συνολικό περιεχόμενο των δύο αναλυτικών προγραμμάτων. Για παράδειγμα ο τομέας της κοινωνικοποίησης που υπάρχει στο γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν συναντάται στο αντίστοιχο αναλυτικό της Ελλάδας. Αυτό δε σημαίνει πως δεν δίνεται έμφαση στην κοινωνικοποίηση στο ελληνικό αναλυτικό, παρατηρούμε πως η κοινωνικοποίηση σαν στόχος διατρέχει όλες τις ενότητες του ΔΕΠΠΣ. Αντίστοιχα η ενότητα Παιδί και Πληροφορική και Παιδί και Μαθηματικά που συναντάμε στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν υφίσταται σαν ξεχωριστός τομέας στο γαλλικό αναλυτικό. Αυτό που παρατηρούμε είναι πως όλα τα γνωστικά πεδία που έχουν να κάνουν με θετικές επιστήμες περιλαμβάνονται σε έναν τομέα, την ανακάλυψη του κόσμου. Τέλος ο τομέας της έκφρασης του σώματος που υπάρχει στο γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν εμφανίζεται σαν ξεχωριστή ενότητα στο αντίστοιχο ελληνικό. Η ενότητα Παιδί και δημιουργία- έκφραση περιλαμβάνει την υποενότητα της φυσικής αγωγής που αντιστοιχεί στο περιεχόμενο του τομέα της έκφρασης με το σώμα. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο διαφορετικός διαχωρισμός τομέων και ενοτήτων δεν σημαίνει αναγκαστικά και διαφορετικό περιεχόμενο, ίσως πρόκειται για έναν διαχωρισμό που αντικατοπτρίζει περισσότερο την κουλτούρα της κάθε χώρας. Παρακάτω θα αναλυθούν οι ενότητες και οι τομείς σε αντιστοιχία με το περιεχόμενό τους.

Παιδί και Γλώσσα - Γλώσσα, προφορική και γραπτή στο επίκεντρο της μάθησης (Le langage au coeur des apprentissages)

Ξεκινώντας από την ενότητα Παιδί και Γλώσσα όπου σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η γλώσσα διατρέχει όλο το πρόγραμμα σπουδών και κάθε θέμα που προσεγγίζεται εξυπηρετεί στόχους ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι συνθήκες και τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να συζητούν, να διηγούνται, να επικοινωνούν, να ερμηνεύουν, να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο, να ανταλλάσσουν απόψεις, να επιχειρηματολογούν, αλλά και να καταγράφουν, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα στα κείμενα, να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες γραπτές πηγές, να υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό κείμενα, να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες, να φτιάχνουν καταλόγους, αφίσες, να γράφουν γράμματα, να παράγουν τα δικά τους κείμενα.

Στον αντίστοιχο τομέα στη Γαλλία έχουμε τη γλώσσα, προφορική και γραπτή στο επίκεντρο της μάθησης (Le langage au coeur des apprentissages) η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες κατανόησης της συνοδείας λόγου και πράξης, εξοικείωση με την γραφή και την λογοτεχνία, δραστηριότητες γραφής και ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά εξοικειώνονται με την γραφή μέσα από την συνεισφορά μικρών λογοτεχνικών κειμένων κατακτούν τις βασικές αρχές γραφής και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να γράψουν κάποιες λέξεις, να συνδυάσουν τις εικόνες με την αντίστοιχη γραπτή ονομασία τους, να κατακτήσουν δεξιότητες καλλιγραφίας, να αντιγράψουν μικρές προτάσεις και να αντιστοιχίσουν το κάθε γράμμα με τον ήχο που παράγει.

Παιδί και Μαθηματικά , Παιδί και Περιβάλλον, Παιδί και Πληροφορική - Ανακάλυψη του κόσμου (decouvrir le monde)

Στην ενότητα Παιδί και Μαθηματικά περιλαμβάνονται δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη σημασία των μαθηματικών στην καθημερινή μας ζωή επιτύχουν μαθησιακούς στόχους όπως να ομαδοποιούν ,να διατάσσουν, να κάνουν αντιστοιχήσεις, να συγκεντρώνουν δεδομένα και να τα οργανώνουν, να αριθμούν, να απαριθμούν και να μετρούν, να αντιλαμβάνονται τη

θέση των αντικειμένων, να κάνουν μετρήσεις, να επιλύουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Στην ενότητα Παιδί και Περιβάλλον εντάσσονται ως αντικείμενο μελέτης όλα όσα υπάρχουν γύρω μας όπως ο άνθρωπος, η φύση, τα φυσικά φαινόμενα και καταστάσεις. Μέσα από αυτή την ενότητα τα παιδιά εξοικειώνονται με την παρατήρηση μέσω των αισθήσεων και την περιγραφή, τη διατύπωση ερωτημάτων και την αναζήτηση απαντήσεων μέσα από το πείραμα και τη διερεύνηση. Επιπλέον προωθείται η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη πληροφοριών και δεδομένων και η σύνδεση τους με προηγούμενες εμπειρίες. Τέλος ευνοείται η κατάκτηση ευρείας ποικιλίας δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης και καλλιέργειας της κλίσης των παιδιών.

Στην ενότητα Παιδί και Πληροφορική έχουμε δραστηριότητες που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως ένα ακόμα εκπαιδευτικό εργαλείο. Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες, εικόνες και εκτυπώνουν τα έργα τους. Επιπλέον σε αυτή την ενότητα τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με άλλες συσκευές όπως η φωτογραφική μηχανή, το μαγνητόφωνο και οι βιντεοκάμερες. Τελευταίος για το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα, ο τομέας της κοινωνικοποίησης μέσα στον οποίο αναπτύσσεται ιδιαίτερα η σπουδαιότητα της εργασίας σε ομάδες και η κατάκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες αποσκοπούν στην ομαλή αυτονόμησης του παιδιού. Στον τομέα αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες, να χειρίζονται τα υλικά, φροντίζουν τα έργα τους και ολοκληρώνουν της δραστηριότητες που τους ανατίθενται.

Μπορούμε να αντιστοιχίσουμε τις παραπάνω ενότητες με τον τομέα του γαλλικού προγράμματος, ανακάλυψη του κόσμου (*decouvrir le monde*). Στον τομέα αυτόν περιλαμβάνονται δραστηριότητες από γνωστικούς τομείς όπως οι φυσικές επιστήμες, η βιολογία, οι νέες τεχνολογίες η γεωγραφία, η ιστορία και τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ασκήσει την περιέργεια του μέσα από ανακαλύψεις του φυσικού έμβιου κόσμου. Μέσα από αυτό τον τομέα το παιδί διαμορφώνει υποθέσεις, να διατυπώνει υποθέσεις, να παρατηρεί τις συνέπειες των πράξεων του, να κατανοεί τις σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες

καταστάσεις, ομαδοποιήσεις, απαρίθμηση αντικειμένων και διάκριση των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών τους. Τέλος χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες σαν μέσο για τη διευκόλυνση των αναζητήσεων του που αφορούν διάφορα γνωστικά αντικείμενα προάγοντας έτσι τη μάθηση.

Δημιουργία και έκφραση- Έκφραση και δημιουργία (sensibilite- creation- imagination) , Δραστηριοποίηση και η έκφραση του σώματος (agir et s' exprimer avec son corps).

Στην ενότητα δημιουργία και έκφραση έχουμε την έκφραση των παιδιών μέσα από πολλούς τρόπους όπως σχέδια, ζωγραφική, πλαστικές τέχνες, κατασκευές, δραματοποίηση, θεατρικά δρώμενα, κίνηση, χορό και μουσική. Οι παραστατικές αυτές τέχνες εκτός από μέσο έκφρασης και δημιουργίας για τα παιδιά αποτελούν αξιόλογες πηγές που δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη των παιδιών στον εκπαιδευτικό.

Στον αντίστοιχο γαλλικό τομέα έκφραση και δημιουργία (sensibilite- creation- imagination) περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως το σχέδιο, και η πλαστική σύνθεση των αντικειμένων, η μουσική, και η επίσκεψη σε μουσειακούς χώρους και εκθέσεις έργων. Τα παιδιά καλούνται να εκφραστούν μέσα από τα σχέδια και τις κατασκευές τους, να κατανοήσουν βασικές αρχές της μουσικής, να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν στοιχεία μουσικών κομματιών και διαφόρων έργων τέχνης.

Παράλληλα στο γαλλικό πρόγραμμα υπάρχει ακόμη ένας τομέας που καλύπτει κομμάτι της ενότητας δημιουργία και έκφραση, η δραστηριοποίηση και η έκφραση του σώματος (agir et s' exprimer avec son corps). Στον τομέα αυτό περιλαμβάνονται δραστηριότητες φυσικής αγωγής ελεύθερες ή οργανωμένες, χρήση αντικειμένων όπως σχοινάκι, μπάλες, τραμπολίνο, παιχνίδια προσανατολισμού, χορός και δραματοποιήσεις. Τα παιδιά εκφράζονται με κινήσεις του σώματος ακούγοντας κάποιο μουσικό κομμάτι, συνεργάζονται συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια, εξοικειώνονται με τον χώρο κινούμενα σε αυτόν και τέλος εκφράζουν τα συναισθήματα τους πραγματοποιώντας παιχνίδια ρόλων.

Οργάνωση ημερήσιου προγράμματος

Βασική διαφορά στα δύο αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου είναι το γεγονός ότι το γαλλικό πρόγραμμα αφορά παιδιά από τριών ως και έξι ετών ενώ στο ελληνικό έχουμε νήπια τεσσάρων έως έξι ετών. Οι τάξεις είναι χωρισμένες ηλικιακά στο γαλλικό νηπιαγωγείο αντίθετα στο ελληνικό σχολείο συναντάμε μεικτές τάξεις που περιλαμβάνουν νήπια και προνήπια.

Επιπλέον το γαλλικό νηπιαγωγείο εμφανίζει διαφορές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του. Το νηπιαγωγείο δέχεται τους μαθητές από τις οκτώ το πρωί και τους αποδεσμεύει στις έξι το απόγευμα. Ωστόσο η νηπιαγωγός που είναι μια καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας αναλαμβάνει την τάξη από τις 9 έως τις 12 και από τις 2 μέχρι τις 5, στις υπόλοιπες ώρες που απομένουν 8-9, 12-2, 5-6 τα παιδιά απασχολούνται στο νηπιαγωγείο με άλλες δραστηριότητες τις οποίες αναλαμβάνουν οι εμψυχώτριες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εκείνες τις ώρες η νηπιαγωγός απουσιάζει από το χώρο του νηπιαγωγείου. Το ελληνικό νηπιαγωγείο από την άλλη ακολουθεί μια άλλη οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος. Το πρόγραμμα ξεκινά στις 8 και ολοκληρώνεται στις 12:30 στην περίπτωση του κλασσικού νηπιαγωγείου ενώ κάποια νηπιαγωγεία συνεχίζουν να λειτουργούν ως τις 4 το απόγευμα με διαφορετική νηπιαγωγό στην περίπτωση του ολόημερου νηπιαγωγείου. Τέλος το ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία της Γαλλίας προβλέπει συγκεκριμένο χρόνο όπου τα παιδιά θα ασχοληθούν με τον τομέα έκφρασης του σώματος σε ειδικό χώρο διαμορφωμένο για παιχνίδια και ασκήσεις φυσικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα δίνεται χρόνος 30 λεπτών το πρωί μέχρι της 12 και 45 λεπτά το απόγευμα μέχρι τις 6 που αποδεσμεύονται από το σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και με τον τομέα της αισθητικής έκφρασης στον οποίο αφιερώνονται 45 λεπτά καθημερινά. Αντίθετα στο αντίστοιχο ελληνικό πρόγραμμα δίνεται χρόνος για δραστηριότητες χωρίς να προσδιορίζονται οι ενότητες που θα ανήκουν.

B. Συνεντεύξεις

Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των ερωτήσεων καταλήγουμε σε κάποια αποτελέσματα τα οποία αναφέρουμε πως δεν είναι αντιπροσωπευτικά εξαιτίας του μικρού δείγματος.

A. Οργάνωση Προγράμματος.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος της συνέντευξης το οποίο ζητούσε γενικές πληροφορίες για την οργάνωση του προγράμματος διδασκαλίας καταλήξαμε στα παρακάτω.

Οι απαντήσεις που πήραμε από τις νηπιαγωγούς της Γαλλίας ταυτίζονταν σε αρκετά σημεία. Και οι τέσσερις απάντησαν πως κάνουν ένα αρχικό σχεδιασμό επιδιώξεων της διδασκαλίας τους ως τα Χριστούγεννα. Οι τρεις από τις τέσσερις απάντησαν πως κάνουν κάθε Παρασκευή συνάντηση με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς του σχολείου και γίνεται μια διαδικασία ανατροφοδότησης και συζήτηση για το πώς θα συνεχίσουν το πρόγραμμα της επόμενης εβδομάδας. Η τέταρτη νηπιαγωγός οργάνωνε την πορεία διδασκαλίας της ανά μήνα ωστόσο συμπλήρωσε ότι πολλές φορές αναγκάστηκε να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τον προγραμματισμό της εξαιτίας διαφόρων εξελίξεων που αφορούσαν τα παιδιά.

Όμοια οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις μεταξύ τους. Οι τρεις απάντησαν πως στην αρχή της χρονιάς πραγματοποιούν μια συνάντηση με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς και μια με τους γονείς. Στη συνάντηση των νηπιαγωγών καθορίζονται οι στόχοι για το πρώτο τρίμηνο και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν αντλούνται από τους προσωπικούς φακέλους με δραστηριότητες που έχει συνθέσει η κάθε εκπαιδευτικός από τις προηγούμενες χρονιές. Η τέταρτη ανέφερε ότι σχεδιάζει μόνη της τον πρώτο μήνα διδασκαλίας και στην πορεία λειτουργεί ανάλογα με το αν δουλεύει διαθεματικά ή σε project. Συγκεκριμένα σημειώνει ότι όταν τα παιδιά δουλεύουν σε project δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση όσο στην αξιολόγηση, αντίθετα όταν γίνονται διαθεματικές προσεγγίσεις οργανώνει τη δράση της κάθε εβδομάδα.

Όλες οι νηπιαγωγοί της Γαλλίας χρησιμοποιούν τη μέθοδο του project με μεγάλη συχνότητα, δύο στις τέσσερις από τις Ελληνίδες χρησιμοποιούν σχέδια

εργασίας σαν μέθοδο διδασκαλίας. Δύο νηπιαγωγοί της Γαλλίας χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μέθοδο του project ενώ οι υπόλοιπες χρησιμοποιούν το χρησιμοποιούν αρκετά συχνά αλλά ορισμένες φορές οργανώνουν θεματικές ενότητες με διαθεματική προσέγγιση.

Οι Ελληνίδες χρησιμοποιούν συχνότερα την διαθεματική προσέγγιση ενώ οι δύο που χρησιμοποιούν τη μέθοδο του project τη χρησιμοποιούν σπάνια περίπου δύο με τρία project τον χρόνο. Παρατηρήσαμε πως κάποιες από τις Ελληνίδες νηπιαγωγούς που υποστήριζαν πως οργανώνουν διαθεματικές δραστηριότητες όταν προχώρησαν σε περιγραφή των δραστηριοτήτων, περιέγραφαν δραστηριότητες που συνέθεταν την ενιαία συγκεντρωτική προσέγγιση.

B. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Το δεύτερο κομμάτι της συνέντευξης αφορά την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν και πάλι κοινές για τις νηπιαγωγούς της κάθε χώρας. Όλες οι Γαλλίδες νηπιαγωγοί απάντησαν πως ενημερώθηκαν για την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση από πολλαπλούς φορείς. Αρχικά όλες είχαν λάβει επιμόρφωση από το υπουργείο παιδείας το οποίο είχε οργανώσει μηνιαία εξομοίωση για τις νέες μεθόδους στην εκπαίδευση, η συγκεκριμένη εξομοίωση εμπλουτίζεται και πραγματοποιείται ετησίως. Επιπλέον κάποιες είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και διαλέξεις πάνω στην καινοτόμο προσέγγιση. Μια μάλιστα εκπαιδευτήκε πάνω στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση σε ετήσιο βιωματικό εργαστήριο.

Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί από την άλλη απάντησαν πως έχουν ενημερωθεί από προσωπική τους πρωτοβουλία διαβάζοντας διάφορα βιβλία για την ομαδοσυνεργατική, ενώ μία απάντησε πως δεν γνωρίζει απολύτως τίποτα για αυτή την προσέγγιση. Τέλος μια νηπιαγωγός ανέφερε πως είχε παρακολουθήσει μια διάλεξη σχετικά με το θέμα.

Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση εφαρμόζεται σε τρεις από τις τέσσερις τάξεις των γαλλικών νηπιαγωγείων. Ο τρόπος που δουλεύουν οι νηπιαγωγοί της Γαλλίας είναι με τη δημιουργία μικρών εργαστηρίων (ateliers) από τα οποία κατά τη διάρκεια της εβδομάδας περνάει η κάθε ομάδα για μια φορά τουλάχιστον. Οι ομάδες

επιλέγονται με διάφορους τρόπους. Μια νηπιαγωγός αναφέρει πως οι ομάδες της τάξης οργανώνονται σύμφωνα με τις κοινές συμπάθειες και τις φιλίες ωστόσο φροντίζει να μην υπάρχουν αποκλειστικά μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια σε μια ομάδα. Οι ομάδες αλλάζουν όποτε το ζητήσουν τα παιδιά ενώ εκείνη παρεμβαίνει μονάχα όταν το θεωρήσει σκόπιμο και ζητά την αναδιαμόρφωση των ομάδων. Δύο νηπιαγωγοί επιλέγουν τις ομάδες της τάξης τους λαμβάνοντας υπ' όψιν τους ορισμένα κριτήρια όπως το φύλο, την εθνικότητα, την επίδοση, την κοινωνικότητα και την ηλικία τους. Η τέταρτη νηπιαγωγός που δεν δουλεύει ομαδοσυνεργατικά στην τάξη της υποστηρίζει πως αυτό συμβαίνει εξαιτίας της ηλικίας των παιδιών (3 ετών). Ωστόσο κατά τη διάρκεια της χρονιάς δημιουργούνται σταθερές ομάδες εργασίας χωρίς να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, αυτή η οργάνωση όπως υποστηρίζει η νηπιαγωγός εξοικειώνει τα παιδιά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί κατά το ήμισυ δεν έχουν πειραματιστεί ποτέ με την εφαρμογή μορφών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι άλλες δύο χρησιμοποίησαν το project σαν αφετηρία του πειραματισμού της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι δύο νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως μόνο το project δίνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν τα παιδιά δουλεύοντας σε ομάδες.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, είτε κατά την εφαρμογή είτε για την υλοποίηση της οι απαντήσεις που δόθηκαν διαφέρουν. Οι νηπιαγωγοί της Γαλλίας υποστήριξαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την υλοποίηση με απείθαρχους μαθητές, με αρκετά «κλειστά» παιδιά που περιθωριοποιούνταν, με ομάδες που διαφωνούσαν, σε κάποιες περιπτώσεις παρέμεναν στάσιμες κάποιες ομάδες εξαιτίας όλων των παραπάνω. Επιπλέον αναφέρθηκε πως μερικά παιδιά δεν είχαν κατακτήσει τη δεξιότητα του διαλόγου και το τοποθέτησαν στο νεαρό της ηλικίας τους και στον εγωκεντρισμό που τους κατέχει σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης τους.

Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί που δεν εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση τοποθετούν τα αίτια αρχικά στην έλλειψη επιμόρφωσης τους έπειτα στην έλλειψη αρκετού χώρου για να το οργανώσουν και τέλος στη δυσκολία να συνδέσουν τους στόχους των δραστηριοτήτων με την εργασία σε ομάδες. Οι νηπιαγωγοί που

χρησιμοποιούν την προσέγγιση υποστηρίζουν πως δεν τους διευκολύνει σε ενότητες όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά με τα παιδιά της τάξης. Ακόμη υποστηρίζουν πως μερικά παιδιά δεν είναι εφικτό να ενταχθούν και να ακολουθήσουν τους κανόνες σε μια ομάδα και πως χρειάζονται διαφορετική μεταχείριση για να αποδώσουν. Τα πλεονεκτήματα που αποδίδουν οι Γαλλίδες νηπιαγωγοί στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι αρχικά οι κοινωνικές δεξιότητες που προσφέρονται όπως η συνεργασία, η αυτονομία, ο γόνιμος διάλογος, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα. Επιπλέον παρατηρούν πως μέσα στη ομάδες τα παιδιά δεν πλήττουν τόσο εύκολα και η πλειοψηφία τους δουλεύει πιο ευχάριστα. Σημειώνουν τέλος ότι τα παιδιά κατακτούν πιο εύκολα τις γνώσεις για οποιοδήποτε αντικείμενο όταν το επεξεργάζονται με τις ομάδες. Ωστόσο αναφέρουν πως δεν έχουν απόλυτα βέβαιο αν όλα τα παιδιά συμμετέχουν κάθε φορά και στην αξιολόγηση είναι ήδη αργά για να παρέμβουν. Επιπλέον σημειώνουν ότι τα περιθωριοποιημένα παιδιά δεν εξελίσσονται μέσα στις ομάδες και τέλος δηλώνουν αδυναμία στην οργάνωση του υλικού σε κάθε δραστηριότητα για τέσσερις διαφορετικές ομάδες. Παραδέχονται πως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι πολύ πιο κουραστική μέχρι να βρει η τάξη τον ρυθμό της αλλά υποστηρίζουν πως μέσα από την εργασία σε ομάδες τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα και την θεωρούν μια αξιόλογη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τις Ελληνίδες νηπιαγωγούς τα παιδιά μέσα από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αναπτύσσουν τη δεξιότητα της συνεργασίας και κοινωνικοποιούνται με μεγαλύτερη ευκολία. Επιπλέον σημειώνουν πως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη του παιδιού και συμβάλλει στην υποστήριξη των αδύναμων μαθητών. Ως μειονεκτήματα αναφέρονται διάφορα προβλήματα ελέγχου και συντονισμού της ομάδας, διαφωνία μεταξύ των παιδιών, αναστάτωση και φασαρία μέσα στην τάξη, αδύνατος ο έλεγχος όλων των ομάδων από μια νηπιαγωγό και επικίνδυνο για τα παιδιά που έχουν προβλήματα ένταξης. Επιπλέον υποστηρίζουν πως χρειάζεται κόπο και χρόνο από την πλευρά τους και δεν γνωρίζουν αν πραγματικά το αξίζει η συγκεκριμένη μέθοδος. Τέλος σημειώνουν ότι πολλές φορές στις ομάδες υπάρχει αναρχία κάτι που δεν τους αρέσει.

Ο καλύτερος τρόπος επιμόρφωσης κατά την άποψη των νηπιαγωγών στην Ελλάδα είναι σεμινάρια για θεωρητική κατάρτιση σε συνδυασμό με εργαστήρια

οργανωμένα από τους σχολικούς τους συμβούλους. Θα ήθελαν όπως είπαν να τους δείξει τον τρόπο κάποιος έτσι ώστε να το δοκιμάσουν, να περάσουν από τη θεωρία στην πράξη.

Γ. Χώρος

Στο τελευταίο κομμάτι της συνέντευξης οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν την διαμόρφωση του χώρου και την αξιολόγηση.

Στις ερωτήσεις αυτές οι Γαλλίδες απάντησαν όλες ότι ο χώρος είναι σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια τους για μια επιτυχημένη οργάνωση της διδασκαλίας τους. Πολλές φορές γίνονται αλλαγές στο χώρο, αυτό όπως υποστηρίζουν επιβάλλεται εφόσον αλλάζει κάθε φορά και το θέμα που πραγματεύονται και υπάρχει διαφορετικός τρόπος εργασίας και γενικότερα διαφορετικές ανάγκες στη χρήση του χώρου. Οι λόγοι που το επιβάλλουν είναι διαφορετικοί, κάποια ομάδα χρειάζεται να απομονωθεί, κάποια άλλη ομάδα μπορεί να ζητήσει χώρο για κατασκευή, μπορεί να υπάρχει κάποια δραστηριότητα όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε το απόγευμα της Παρασκευής που είναι αφιερωμένο στη βιβλιοθήκη να παραμερίσουν τα θρανία για να βάλουν μαξιλάρια στο πάτωμα και τέλος επισημαίνουν ότι μικροαλλαγές για να διευκολύνουν την εργασία των παιδιών γίνονται και κατά βάση υλοποιούνται από τα ίδια τα παιδιά.

Όσον αφορά τις αλλαγές στο χώρο οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στην αλλαγή του αισθητικού τομέα, για παράδειγμα αλλάζουν τα έργα που βρίσκονται σε τοίχους και ταβάνι και υποστηρίζουν πως η μετακίνηση επίπλων είναι δύσκολη μιας και τα έπιπλα είναι αρκετά βαριά και δεν μετακινούνται. Μια νηπιαγωγός αναφέρει ότι το κουκλοθέατρο στην τάξη της είναι μεταφερόμενο, δηλαδή τοποθετείται κάθε φορά σε διαφορετικό σημείο για να μην γίνεται εμπόδιο σε άλλες δραστηριότητες που εκτελούνται εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Τέλος όλες διαμαρτυρήθηκαν έντονα για τη στενότητα του χώρου που δεν τους επιτρέπει να κινηθούν όπως πραγματικά θα το ήθελαν. Οι αλλαγές που πραγματοποιούν στην τάξη τους γίνονται από τις ίδιες χωρίς καμία παρέμβαση από τα παιδιά.

Δ. Αξιολόγηση

Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση ήταν ποικίλες. Κατ' αρχήν όλες οι Γαλλίδες έκαναν καταγραφή προσωπικού ημερολογίου στο οποίο ανέλυαν σε καθημερινή βάση τι συνέβη στην κάθε δραστηριότητα. Κάποιες αξιολογούσαν τα παιδιά μέσα από τις σημειώσεις που κράταγαν μετά από την τελική συζήτηση της ολομέλειας. Το portfolio σαν όρος υπήρχε αλλά χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει το φάκελο όλων των εργασιών του παιδιού. Επιπλέον σε κάθε δραστηριότητα κάποια χρησιμοποιούσε φωτογραφική μηχανή και βιντεοκάμερα και παρουσίαζε το υλικό στο τέλος της κάθε ενότητας. Τέλος μια νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε συνεντεύξεις για την κάθε ομάδα τις οποίες μαγνητοφώνουσε και κατά την από μαγνητοφώνηση ανέλυε και αξιολογούσε σε τελική φάση το παραγόμενο αποτέλεσμα.

Η αξιολόγηση για τις Ελληνίδες νηπιαγωγούς γίνεται κατά βάση με φύλλα εργασιών και συζήτηση στην ολομέλεια. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί που δουλεύουν με τα σχέδια εργασίας στο τέλος συνήθως τα παιδιά παρουσιάζουν τα έργα τους στους γονείς τους. Τέλος το κάθε παιδί έχει το δικό του φάκελο εργασιών ο οποίος λειτουργεί σαν μέσο αξιολόγησης.

10. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και της Γαλλίας, πως γενικά παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, ωστόσο δεν μπορούμε να συμπεραίνουμε το ίδιο για την οργάνωση των δραστηριοτήτων με ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Ξεκινώντας από την ανάλυση των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων παρατηρούμε πως υπάρχει ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο διαμορφωμένο έτσι ώστε να προωθούνται οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση πιο συγκεκριμένα έχει σαφή θέση και στα δύο αναλυτικά και ο ρόλος της στην παιδαγωγική διαδικασία παρουσιάζεται ιδιαίτερα ενισχυμένος. Ο χώρος παρατηρήσαμε πως αποτελεί σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος της Ελλάδας με ξεκάθαρες αναφορές στην σπουδαιότητα της σωστής διαμόρφωσης και χρήσης του. Ωστόσο στο αντίστοιχο Γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα για το χώρο δεν υπάρχει ξεχωριστό μέρος αναφοράς αλλά μια διαρκής εμφάνιση σε όλους τους τομείς κάτι που φανερώνει πως η ενότητα του χώρου διέπει συνολικά όλο το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι στα δύο αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι κοινές.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των δύο προγραμμάτων παρατηρούμε πως ανεξάρτητα με τη διαφορετική ομαδοποίηση τομέων και ενοτήτων κυριαρχούν κοινές δεξιότητες που επιδιώκονται με το τέλος του νηπιαγωγείου να κατακτήσουν τα παιδιά. Εκεί που παρατηρήσαμε όμως τις περισσότερες διαφορές ήταν στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος από την κάθε χώρα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του γαλλικού νηπιαγωγείου έχει μια πιο αυστηρή δομή δίνοντας συγκεκριμένους χρόνους για την κάθε ημέρα όπου τα παιδιά θα ασχοληθούν με τους τομείς της έκφρασης μέσω του σώματος και της αισθητικής έκφρασης. Τέλος η οργάνωση του προγράμματος στο νηπιαγωγείο μας φέρνει μπροστά σε ένα ακόμα γεγονός, που αφορά το εργασιακό καθεστώς, μια νηπιαγωγός στη Γαλλία εργάζεται οχτώ ώρες καθημερινά ενώ μια Ελληνίδα νηπιαγωγός μόλις τέσσερις.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών φαίνεται να παραβιάζεται το θεσμικό πλαίσιο τόσο από τις Γαλλίδες νηπιαγωγούς όσο και από τις Ελληνίδες. Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση οι Ελληνίδες

νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση επιφανειακά και δείχνουν ανασφάλεια στην υιοθέτηση της. Αντίθετα οι Γαλλίδες φαίνονται πιο ενημερωμένες αλλά επίσης επιφυλακτικές αφού θεωρούν την ομαδοσυνεργατική μια σύγχρονη μέθοδο που χρειάζεται αρκετά καλή προετοιμασία και προσωπικό κόπο για την επιτυχία της. Όλες οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι προσφέρει στα παιδιά αρκετά οφέλη τα οποία τα προσεγγίζουν κυρίως στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Παρόλο που η αποτελεσματικότητα της θεωρείται αδιαμφισβήτητη οι νηπιαγωγοί της Γαλλίας κρατούν επιφυλάξεις για την επίδραση της σε συγκεκριμένα παιδιά που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Ελληνίδες από την άλλη προσδιορίζουν την δυσκολία της μεθόδου στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης και στο ότι τα παιδιά είναι μικρά για να καταφέρουν να συνεργαστούν.

Παρόλο που το δείγμα ήταν μικρό καταλήξαμε πως, το μεγαλύτερο πρόβλημα που φαίνεται να απασχολεί τις νηπιαγωγούς στην Ελλάδα φαίνεται να είναι η άγνοια που έχουν για την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η ανασφάλεια που τους δημιουργεί η άγνωστη γι' αυτές προσέγγιση και ο προσωπικός χρόνος και κόπος που θα διαθέσουν για να ενημερωθούν και στην πορεία να την υλοποιήσουν. Οι τρόποι επιλογής των ομάδων φανερώνουν το διαφορετικό προφίλ της κάθε εκπαιδευτικού ωστόσο όλες προσέχουν οι ομάδες να μην αποτελούνται από παιδιά του ίδιου φύλου και μορφωτικού επιπέδου. Οι νηπιαγωγοί της Γαλλίας θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση πρέπει να χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση στο πρόγραμμά τους σε αντίθεση με τις Ελληνίδες νηπιαγωγούς που την προτιμούν μόνο στη μέθοδο του project. Καταλήγοντας συμπεραίνουμε πως η στάση των εκπαιδευτικών είναι κοινά θετική απέναντι στη σύγχρονη ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης ωστόσο κάποιες την εντάσσουν στο πρόγραμμα τους ενώ κάποιες όχι. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν η Γαλλίδα νηπιαγωγός που δε δουλεύει ομαδοσυνεργατικά εξαιτίας αποκλειστικά της μικρής ηλικίας των παιδιών ενώ οι δύο Ελληνίδες δεν την προτιμούν εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης τους πάνω στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί έδειξαν πρόθυμες να ενημερωθούν ζητώντας μια βιωματικού τύπου εκπαίδευση σχετικά με τη σύγχρονη προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής.

11. Επίλογος

Αφού ολοκληρώσαμε την εργασία, μας γεννήθηκαν αρκετοί προβληματισμοί που αφορούν την καινοτόμο προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής. Έχοντας τεκμηριώσει τα οφέλη της προσέγγισης και την αναγκαιότητα της εφαρμογής της ερχόμαστε αντιμέτωποι με το ερώτημα, «Γιατί δεν εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στο σημερινό σχολείο;». Θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτό το ερώτημα και να εξετάσουμε για ποιο λόγο οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρισμένη τόσο για τα γνωστικά όσο για τα κοινωνικοσυναισθηματικά της οφέλη. Ίσως θα πρέπει να αλλάξουν κάποια πράγματα κατά τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών.

Μια προσέγγιση, η οποία βάση ερευνών προσφέρει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά για να αντιμετωπίσουν την νέα κοινωνική πραγματικότητα, χωρίς να ξεχνάμε την ακαδημαϊκή επίδοση στην οποία επίσης φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα καταλήγουμε, πως θα πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μπορεί να μην αποτελεί τη λύση όλων των προβλημάτων του σημερινού σχολείου, αποτελεί όμως μια αφετηρία για να δημιουργηθεί μια νέα σχολική κουλτούρα, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την αλλαγή του «παραδοσιακού» σχολείου.

12. Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ.(2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αυγητίδου, Σ. (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison- Wesley.
- Baudrit , A.(2005). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Bulletin Officiel (B.O.). hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Paris : Ministère Education Nationale.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής, Η παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2008). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2006). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο νηπιαγωγείο, Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ.χ 36, σελ 9-15
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*, *Review of Educational Research*, vol. 64 (1), 1-35.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β' τόμος*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Driver, M. , Squires, A. , Rushworth, P. , Wood-Robinson, V.(1998).*Οικοδομώντας τις Έννοιες των Φυσικών Επιστημών, Μια παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών για το Νηπιαγωγείο
(2005).

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. & Hollubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnessota, Interaction book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T.(1994). *Learning together and alone: cooperative , competitive, and individualistic learning* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

Journal des instituteurs et des professeurs des ecole, (n° 42, 2008). Paris : Nathan.

Καζέλα, Κ. (2007). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 4/12/08 από: www.omep.gr/texts/kazela_omadosynergatiki.doc

Καζέλα, Κ. & Ανδριοπούλου, Γ. & Κακανά, Δ. (2008). *Αξιολόγηση ενός διαθεματικού- ομαδοσυνεργατικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο από νήπια και γονείς*. Στο Κακανά, Δ. , Μπότσογλου, Κ. , Χανιωτάκης, Ν. , Καβαλάρη, Ε. (επιμ.). (2008). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κακανά, Δ.& Καζέλα, Κ.(2003). *Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες : η περίπτωση του μαγνητισμού*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.,5,27-39.

Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κακανά, Δ., Ιωαννίδης, Χ. & Κοτζαμπασάκη, Ε.(2004). *Ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα : Μετά τι; Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για*

τη συνεχιζόμενη στήριξη του έργου τους. Διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Έρευνα και Πράξη, 10,20-26.

Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Kagan, S. (1985). *A flexible cooperative learning technique, Co- op Co- op*, στο R. Slavin *Learning to cooperate, Cooperating to Learn*. New York σελ 103- 124.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχοι-, Τρόπος- Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.

Κοσσυβάκη, Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.(2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. . Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία* (μτφρ. Α. Κουτσούλη). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ., Χατζοπούλου, Κ.(2007).Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης: απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7,87-100.

Δαφέρμου, Χ. , Κουλούρη, Π. , Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός της νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Παπάς, Α.Ε., 1997. *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα.

Sharan, Y. & Sharan, S.(1993). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London

Sharan, S.(1990). *Cooperative Learning : Theory and Research*. Praeger, New York, Westport, Connecticut, London.

Slavin, R.E.(1990). *Cooperative Learning : Theory, Research, and Practice*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, Prentice Hall, Englewood Cliffs , New Jersey.

Σταυρίδου, Ε.(2000).*Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Stevens, R. J., & Slavin, R.E.(1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.

Τριλιανός, Θ. (1998). *Προσέγγιση στη Μέθοδο Διδασκαλίας με Ομάδες Μαθητών*. Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (1987). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097980

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 06300-2

