



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE OF EPIRUS

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΠΝΕΥΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΣΑΡΑΦΟΓΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΟΛΥΔΕΥΚΗΣ ΑΣΩΝΙΤΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ

ΠΡΕΒΕΖΑ ΜΑΙΟΣ 2007

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας .

Ο σκοπός της εμπειρικής έρευνας προκύπτει άμεσα από τον τίτλο του θέματος. Να διαπιστωθεί δηλαδή κατά πόσο οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα μαθήματα του ελληνικού σχολείου (Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο) . Ο σκοπός θα επιτευχθεί από την επιλογή μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας ,η οποία αναφέρεται στην συνέχεια. Βέβαια τα αποτελέσματα της παρούσα; έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλη την ελληνική επικράτεια.. Είναι λογικό κάποιες θετικές ή αρνητικές διαπιστώσεις να αναδείξουν τις θετικές ή αρνητικές διαστάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας..

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας ,υιοθετήθηκε συγκεκριμένη μέθοδος, η οποία βέβαια ήταν σύμφωνη με τις βασικές αρχές της επιστημονικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας , διατυπώθηκαν και οι στόχοι αυτής ,από τους οποίους ανέκυψαν και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όσο και της συνέντευξης ,καθώς αυτές είναι οι τεχνικές, που επιλέχτηκαν. Η συνέντευξη είναι τεχνική που έχει σκοπό την οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δυο πρόσωπα ,τον συνεντευκτή και τον συνεντευσιαζόμενο, ώστε να σταθεί δυνατό ο πρώτος να συλλέξει τις πληροφορίες ,που χρειάζεται, από τον δεύτερο, σε σχέση με το θέμα που πραγματεύεται. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και

όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται θα χρησιμοποιηθούν ως αυστηρώς εμπιστευτικές και αποκλειστικά για τις ανάγκες του ερευνητικού έργου.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες ερωτήσεων και πριν από κάθε ενότητα σας δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση των απαντήσεων.

Γενικά:

Οι απαντήσεις πρέπει να δίνονται όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητα γίνεται.

Όποια ερώτηση δεν είναι κατανοητή, είναι προτιμότερο να μην απαντάται.

Οι απαντήσεις που χρειάζονται εισαγωγή κειμένου είναι προαιρετικές .

4.3 Το δείγμα της έρευνας.

Μετά την διατύπωση του σκοπού της έρευνας και την παράθεση της μεθοδολογίας ακολουθεί η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας. Τα επιλεγόμενα υποκείμενα είναι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης .Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα Δημοτικά σχολεία του 7^{ου} Γραφείου Π.Ε Ν.Αιτωλοακαρνανίας, και Πρέβεζας, καθώς επίσης στα Γυμνάσια και Λύκεια των ιδίων περιοχών. Δηλαδή στις σχολικές μονάδες, Βόνιτσας Κεκροπίας ,Πλαγιάς Μοναστηρακίου , Αγίου Νικόλαου, και της πόλης της Πρέβεζας το σχολικό έτος 2006-2007.Από τον ερευνητικό πληθυσμό, δηλαδή τους Έλληνες εκπαιδευτικούς επιλέχτηκε το δείγμα της έρευνας να αποτελεί μελέτες περίπτωσης.

Το δείγμα της έρευνας αφορά 30 εκπαιδευτικούς .Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν να είναι όσο το δυνατό πλησιέστερα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα Γι' αυτό και κατά την επιλογή των υποκειμένων ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια:

1.Το φύλο: Κρίθηκε απαραίτητο να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων σε αναλογία 5 δάσκαλοι 5 δασκάλες 10 καθηγητές 10 καθηγήτριες.

2.Η τάξη: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα προέρχονται από όλες τις τάξεις του σχολείου .

3.Χρόνια υπηρεσίας : Από τον αναπληρωτή μέχρι και 25 χρόνια.

Η έρευνα που διεξήχθη είναι ποιοτική και έχει τα χαρακτηριστικά της μελέτης κατά περίπτωση. Γι'αυτό και η ανάλυση που έπεται είναι επίσης ποιοτική .Τα αποτελέσματα δεν περιορίζονται πια στο άτομο(Π.Ασωνίτης,2002). Σκοπός είναι να δημιουργήσουμε τύπους πιθανών αντιδράσεων σε ένα θέμα και με αυτόν τον τρόπο να επιτευχθεί ο φωτισμός διαφόρων πτυχών του Θέματος. Μακάρι η παρούσα έρευνα να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω έρευνες περισσότερο ευρύτερες και αντιπροσωπευτικές.

4.4 Το μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο .Κάποιος που χρησιμοποιεί τις μεθόδους αυτές πρέπει να φροντίζει την κάθε λεπτομέρεια προκειμένου να συλλέξει από τους ερωτώμενους σημαντικές πληροφορίες. Για την πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης τόσο της συνέντευξης όσο και του ερωτηματολογίου ανέλαβα:

- 1.Να μετατρέψω τους στόχους της έρευνας σε επιμέρους ερωτήματα(δέκα).
- 2.Να προσαρμόσω το ερωτηματολόγιο στα συνεντευξιαζόμενα πρόσωπα έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στην ειδικότητα του καθενός.
3. Να ενημερώσω κατάλληλα τους ερωτώμενους ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα και με σαφήνεια.

Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς, επιλέχτηκαν ως μέσο συλλογής δεδομένων προκειμένου να υπάρχει άμεση προφορική και γραπτή επαφή και επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Έτσι ,είναι δυνατό να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων και η ελευθερία έκφρασης των απόψεων .Συγκεκριμένα ,χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ,και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο ώστε να δώσει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να απαντήσει, όπως θέλει, πάντα σε στενή σχέση με το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύεται η έρευνα .Οι ερωτήσεις που απευθύνονταν προς τους εκπαιδευτικούς ήταν ελεύθερες ως προς την σύνταξη και τη σειρά ,χωρίς όμως πλατειασμούς.

Ως τόπος συνέντευξης και παράδοσης του ερωτηματολογίου επιλέχτηκε ο επαγγελματικός χώρος ,δηλαδή το σχολείο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ,την ώρα του διαλείμματος προκειμένου να μην αισθάνονται άβολα αλλά οικεία ,γιατί είναι δύσκολη διαδικασία να απαντά κάποιος σε ερωτήσεις ενός θέματος που άπτεται άμεσα της επαγγελματικής του ενασχόλησης.

Όσον αφορά το χρόνο πραγματοποίησης της έρευνας ,προτιμήθηκε ο Απρίλιος και Μάιος, γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει την ανάλογη εμπειρία και άποψη για την τάξη τους.

Κατά την έναρξη της διαδικασίας προσπαθούσα να καταστήσω σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι η συζήτηση και το ερωτηματολόγιο θα ήταν ανώνυμα για να πάψουν να είναι επιφυλακτικοί και τους διεκρίνισα ότι η άποψη τους θα με ενδιέφερε. Τα θέματα της συζήτησης ήταν ήδη προκαθορισμένα και έτσι κατά την διάρκεια της συζήτησης ο ερευνητής (εγώ) ήταν αυτός που κατηύθυνε τις ερωτήσεις . Τα ερωτήματα ως προς τη σειρά και τη διατύπωση ήταν προδιατυπωμένα. Βέβαια αν κρινόταν απαραίτητο δινόταν στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επεκτείνει τις σκέψεις του και τις απόψεις του ως ένα βαθμό ,ώστε να αισθάνεται ότι πρόκειται για μια συμμετρική μορφή επικοινωνίας . Εκτός από προδιατυπωμένες ,οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και άμεσες. Επίσης, όταν οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν ασαφείς και γενικές γινόταν προσπάθεια να συγκεκριμενοποιηθούν μέσω διευκρινιστικών ερωτήσεων.

4.5 Οι στόχοι της έρευνας

Ο γενικός σκοπός της εμπειρικής έρευνας ,είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κατά πόσο αυτή η μέθοδος βοηθά την συνεργασία των μαθητών και σε ποια μαθήματα. Σε άμεση σχέση με το γενικό σκοπό βρίσκονται οι στόχοι της έρευνας. Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διδακτική πράξη. Γενικά

το θέμα αυτό της εμπειρικής προσέγγισης έχει πολυδιάστατη και πολύπλευρη φύση. Γι' αυτό είναι σημαντικό να περιληφθούν οι βασικές παράμετροι που σχετίζονται με αυτό.

Συγκεκριμένα οι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν:

1. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στα διάφορα μαθήματα και ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την εφαρμογή της .

2. Ποιά η κατάλληλη ηλικία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πως αντιδρούν στις ομαδικές εργασίες.

3. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου.

4. Τα αποτελέσματα της μεθόδου στη μάθηση των δυνατών και αδύνατων μαθητών.

5. Κατά πόσο το περιεχόμενο και η μορφή των σχολικών εγχειριδίων προσφέρονται για την οργάνωση τους μαθήματος σε ομάδες συνεργασίας.

Τέλος ακολουθούν η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων και τα τελικά συμπεράσματα , που προέκυψαν, από την εμπειρική έρευνα , χωρίς όμως να μπορούν να γενικευτούν για όλο τον ερευνητικό πληθυσμό εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος. Παρόλα αυτά ,τα συμπεράσματα μπορούν να αξιοποιηθούν μέχρι ένα βαθμό, αφού βασίζονται στα βιώματα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πράξης.

4.6 .Ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναλυθούν, ταξινομήθηκαν και σχολιάστηκαν με βάση κάποιες θεματικές ενότητες(βλεπ. Π.Ασωνίτης 2002,143-145).

Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά τον πρώτο στόχο που, όπως προαναφέρθη, είναι να διαπιστωθεί η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στα

διάφορα μαθήματα και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της περιλαμβάνει τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Έχετε εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Αν , ναι, σε ποια μαθήματα ; Αν όχι ποια μέθοδο εφαρμόζετε ;

2. Σε ποια μαθήματα ενδείκνυται, κατά την γνώμη σας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

3. Γιατί δεν την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί: Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να την εφαρμόσει συχνότερα;

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τα θετικά και αρνητικά σημεία της μεθόδου και τα αποτελέσματα της στην μάθηση και συνεργασία των δυνατών και αδύνατων μαθητών. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα ζητήματα ; Οι ερωτήσεις που τέθηκαν είναι οι εξής:

1. Ποιά θεωρείτε τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ;

2. Ποια θεωρείτε τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ;

3. Πιστεύετε ότι οι αδύνατοι μαθητές βοηθούνται ουσιαστικά από αυτήν την μέθοδο;

4. Πιστεύετε ότι οι δυνατότητες των καλών μαθητών περιορίζονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ;

Τρίτη θεματική ενότητα που αναφέρεται στην κατάλληλη ηλικία για την εισαγωγή τους στην διδασκαλία σε ομάδες και την στάση τους απέναντι στις ομάδες σύμφωνα με την 'άποψη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τα εξής ερωτήματα :

1. Ποια θεωρείτε την κατάλληλη ηλικία για την εισαγωγή των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ;

2. Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας , οι μαθητές εκπληρώνουν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση τις ομαδικές εργασίες απ' ότι τις ατομικές και πως συμβάλλει στην συνεργασία των μαθητών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5. Συμπεράσματα στο πλαίσιο της έρευνας

Από την εμπειρική έρευνα διαπιστώνουμε ότι:

20 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν ή έχουν εφαρμόσει την συγκεκριμένη μέθοδο σε μαθήματα όπως η Γλώσσα ,τα Μαθηματικά ,η Μελέτη Περιβάλλοντος ,η Φυσική ,τα Τεχνικά , η Γυμναστική, Ιστορία ,Φιλολογικά, Στατιστική Οι υπόλοιποι 5 δεν έχουν εφαρμόσει καθόλου την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία 5 δάσκαλοι εφαρμόζουν την εξατομικευμένη, και κάποιιοι την δασκαλοκεντρική.

Στη δεύτερη ερώτηση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα μαθήματα στα οποία ενδείκνυται η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η Γλώσσα , τα Μαθηματικά ,η Μελέτη Περιβάλλοντος , η Γεωγραφία ,Στατιστική, Ιστορία, Φιλολογικά, η Φυσική, η οποία όμως κατά τη γνώμη τους χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία λόγω των πειραμάτων. Κάποιοι αναφέρουν και το Ολοήμερο σχολείο .

Στόχος της τρίτης ερώτησης είναι να ανιχνεύσει τους παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν συχνότερα 15 αναφέρουν ότι το κλειστό αναλυτικό

πρόγραμμα που τους μετατρέπει σε διαχειριστές συγκεκριμένης ύλης αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενώ παράλληλα προσθέτουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί πολλή δουλειά από τους εκπαιδευτικούς 10 αναφέρουν ότι υπάρχει πίεση χρόνου για να καλύψουν την ύλη και δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση πάνω στο θέμα ενώ οι υπόλοιποι τονίζουν ότι δεν υπάρχουν τα κατάλληλα βιβλία ,μέσα στις αίθουσες, οι οποίες δεν έχουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου .

Οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν ότι λειτουργώντας τα παιδιά σε ομάδες αναπτύσσεται το πνεύμα ομαδικότητας ,της αλληλεγγύης και της αυτοδημιουργίας Ένας τονίζει ότι με την συγκεκριμένη μέθοδο αμβλύνονται οι ανισότητες ,προάγεται η κοινωνικότητα και η κριτική σκέψη ένας άλλος τονίζει στην συνεργατική διδασκαλία το μάθημα γίνεται πιο συναρπαστικό καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ,να αυτενεργήσουν και κυρίως στους αδύναμους που είναι πιο διστακτικοί να μιλήσουν ευκολότερα στην ομάδα παρά μέσα σε ολόκληρη τάξη.

Εδώ υπάρχει μια ποικιλία απαντήσεων .Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι αδύνατοι μαθητές βοηθούνται από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς συνεννοούνται και συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους και παίρνουν αυτό που μπορούν από την ομάδα και από τον εκπαιδευτικό που παρεμβαίνει διακριτικά. 3 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αδύνατοι μαθητές μερικές φορές βοηθούνται και άλλες όχι. Γι αυτό απαιτεί πολλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό που πρέπει να προσέχει τις ομάδες εργασίας των μαθητών .Εξαίρεση αποτελεί κάποιος που πιστεύει ότι οι αδύνατοι μαθητές εφησυχάζονται από τους κάλους μαθητές οι οποίοι δουλεύουν περισσότερο .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχεδόν ταυτίζονται. Οι (20) είκοσι από τους (30) τριάντα αναφέρουν ότι οι καλοί μαθητές δεν περιορίζονται και τονίζουν ότι υπάρχει χρόνος να αναδείξουν τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντα τους .Ενδιαφέρονται για τους αδύνατους μαθητές τους βοηθούν δείχνοντας ταυτόχρονα και αίσθημα ευθύνης (6) έξι τονίζουν ότι περιορίζονται οι δυνατότητες των καλών μαθητών γιατί τους αναθέτουμε ευθύνες και χάνουν βοηθώντας τον αδύναμο. Θεωρούν ότι βάζοντας τον καλό μαθητή στην ομάδα με τον αδύναμο τον υποβιβάζουμε.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στις παρακάτω. 10 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η μέθοδος αυτή απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και προεργασία από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει συνεχώς να παρακολουθεί τις ομάδες. 5 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, όταν διδάσκεις κάτι καινούριο και θέλεις να κεντρίσεις το ενδιαφέρον των μαθητών, δεν μπορεί να γίνει με την συγκεκριμένη μέθοδο. 7 εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι το επίπεδο της τάξης δεν το επιτρέπει. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ηλικία των μαθητών και ιδιαίτερα των μικρών τάξεων δεν το επιτρέπει. Τέλος 2 εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι υπάρχει κίνδυνος οι αδύνατοι μαθητές να οχυρώνονται πίσω από τους καλούς και να μη δουλεύουν. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προσεκτικός και να επιβλέπει τις ομάδες.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν. (12) δώδεκα αναφέρουν ότι η κατάλληλη ηλικία για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι αυτή του νηπιαγωγείου όπου οι μαθητές ασχολούνται με καλλιτεχνικά μαθήματα, δηλαδή από 4 χρονών. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η πιο κατάλληλη ηλικία είναι από 8 χρονών δηλαδή από την Τετάρτη τάξη που οι μαθητές δεν είναι τόσο ζωντοί, καταλαβαίνουν περισσότερο και συνεννοούνται ευκολότερα. Άλλοι πιστεύουν ότι οι μαθητές εισάγονται καλύτερα στην ομαδική εργασία από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, στις οποίες προσαρμόζονται ευκολότερα. Τέλος μερικοί πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται ευκολότερα στο Γυμνάσιο και Λύκειο όπου οι μαθητές έχουν πλέον πνευματικά ωριμάσει. Φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και πρέπει να είναι αρωγός.

Η συντριπτική πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων είναι κατηγορηματική ότι οι μαθητές εκπληρώνουν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση τις ομαδικές εργασίες. Τονίζουν ότι οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση και γίνονται πιο πρόθυμοι καθώς υπάρχει η χαρά της συμμετοχής. Η ομαδική εργασία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες επικοινωνίας, εξισορροπεί τις συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας και το κυριότερο εξαλείφει το φθόνο των μαθητών. Η ανάπτυξη σεβασμού, συμπάθειας και αλληλοεκτίμησης των μαθητών είναι από τα πιο θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κάτω από την επίδραση της ομάδας ένας

αδρανής μαθητής γίνεται εποικοδομητικός ,αφουρνίζεται και δραστηριοποιείται. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κάθε άτομο επωφελείται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που καταθέτουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Τις δεξιότητες και τις εμπειρίες αυτές χρησιμοποιεί σαν παρακαταθήκη το άτομο και για τη δική του μάθηση.

Στα πλαίσια της μικρής ομάδας οι ερωτήσεις προέρχονται από τους συμμαθητές και απευθύνονται στους συμμαθητές. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν διερευνητική, αλλά και επεξηγηματική μορφή. Οι μαθητές εκφράζουν απορίες και ζητούν εξηγήσεις από τους συμμαθητές τους, πιο εύκολα από ότι θα τις ζητούσαν από το καθηγητή τους. Με τον τρόπο αυτό, ωφελούνται τόσο οι μαθητές που δέχονται τις εξηγήσεις όσο και εκείνοι που δίνουν τις απαντήσεις. Δίνοντας διευκρινιστικές απαντήσεις, οι μαθητές υψηλών επιδόσεων καλλιεργούν ακόμα περισσότερο τις ικανότητές τους. Αντίστοιχα, οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων αποκτούν υψηλότερο βαθμό επίδοσης με τη συμμετοχή τους σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες λόγω των αλληλοεπιδράσεων.

.Συμπερασματικά η ομάδα είναι:

- α) Είναι ανώτερη από το άτομο, όσον αφορά στην εκτίμηση διαφόρων καταστάσεων.
- β) Μπορεί να είναι αποδοτικότερη, αν και πιο αργή, στη λύση σύνθετων προβλημάτων. Αντιθέτως, η απόδοση του μεμονωμένου ατόμου είναι ανώτερη, όταν το έργο είναι απλό.
- γ) Όσο πιο πολύπλοκο και σύνθετο είναι το έργο τόσο αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη είναι η ομάδα.

Η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργατικές ομάδες δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση. Επιπλέον, δημιουργεί συνθήκες που διευκολύνουν την ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών. Οι συνεργαζόμενοι μαθητές χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές λογικής επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού. Αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την κριτική σκέψη και την ικανότητα να αναλύουν και να αξιολογούν, ενώ ταυτόχρονα, ο μαθητικός λόγος αναβαθμίζεται ποιοτικά και μετατρέπεται σε λόγο ελεύθερης διερεύνησης. Στη μικρή ομάδα οι μαθητές επικοινωνούν λεκτικά με φυσικό και απλό τρόπο. Εκείνο που τους ενδιαφέρει κυρίως είναι το περιεχόμενο του μηνύματος που θέλουν να μεταφέρουν, παρά η τυπική διατύπωσή του. Αυτή η μορφή επικοινωνίας τους διευκολύνει να εκφράσουν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους με άνεση, ιδιαίτερα εκείνα τα παιδιά που δυσκολεύονται στη χρήση του τυπικού γλωσσικού κώδικα.

Η ανάγκη κάθε παιδιού να δρα μέσα στην ομάδα οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στα βιώματα που έχει από τη ζωή του μέσα στην οικογένεια. Στα πλαίσια των ενδοοικογενειακών αλληλεπιδράσεων διαμορφώνεται η εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο. Η τάση για αλληλεξάρτηση θα συνοδεύει το παιδί και εκτός της οικογένειας του.

Η κοινωνικοποίηση ως αξίωση ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή, η οποία παρουσιάζει πλήθος σχετικών προβλημάτων. Η ομαδική διδασκαλία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες επικοινωνίας, εξισορροπεί τις συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας και – το κυριότερο – εξαλείφει το φθόνο μεταξύ των μαθητών.

Η έρευνα έδειξε ότι η ανάπτυξη συμπάθειας, σεβασμού και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς τα ποικίλα χαρακτηριστικά τους, είναι ένα από τα πιο θετικά αποτελέσματα της ομαδικής διδασκαλίας. Οι μαθητές διαφορετικών φυλών και εθνοτήτων συνεργάζονται για να πετύχουν κοινούς στόχους, όταν έχουν ευκαιρίες μέσα από την κοινή εργασία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, όταν δουλεύουν μαζί πάνω σε ίσες βάσεις, γίνονται φίλοι και δεν υπάρχουν μεταξύ τους προκαταλήψεις. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που δημιουργείται κάποια αντιπάθεια ανάμεσα στα παιδιά, ή όταν αυτά κατάγονται από εθνότητες που βρίσκονται σε διαμάχη, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει αποφασιστικά στην άμβλυνση των αντιθέσεων αυτών και στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η επίδραση της ομαδικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους απέναντι στη διαδικασία μάθησης, είναι ουσιαστική. Η επιθυμία του παιδιού για επιδοκιμασία και η ανάγκη να νιώθει ότι είναι αποδεκτό στη μικρή ομάδα, το κάνουν ενεργητικό και δραστήριο. Κάτω από την επίδραση της ομάδας ακόμα και ο πιο αδρανής μαθητής αφυπνίζεται, δραστηριοποιείται και εκφράζεται άνετα, αφού του παρέχονται περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Η αυξημένη καταβολή προσπάθειας και η διάθεση για μάθηση, που παρατηρούνται κατά την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας, οφείλονται στην προσδοκία, κυρίως της ανώτερης μορφής αμοιβής που είναι η ηθική αμοιβή. Πολλές μελέτες συμπεριέλαβαν στις μετρήσεις τους το στοιχείο της αυτοεκτίμησης. Η ανάπτυξη

της συνδέεται με την εσωτερική ανάγκη των παιδιών να γίνονται συμπαθείς στους συμμαθητές τους.

Το ευχάριστο κλίμα και η φιλική ατμόσφαιρα της ομάδας βοηθούν τους «αδύνατους» μαθητές να αποβάλουν το στίγμα της αποτυχίας, το άγχος της αποδοκιμασίας, το φόβο της γελοιοποίησης. Το θέμα της πειθαρχίας τοποθετείται σε νέες βάσεις. Η αυξημένη δραστηριότητα, η συνυπευθυνότητα και το ενδιαφέρον που δημιουργεί η συνεργασία, μειώνουν τα κρούσματα παραβατικότητας μέσα στην τάξη. Η ομαδική διδασκαλία θυσιάζει το άτομο χάριν της ομάδας και τονίζουν πως εργασίες τους χάνουν την ατομικότητα τους, αφού εντάσσονται στο γενικό πλαίσιο της ομαδικής εργασίας. Όμως, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει κοινωνικοποιημένα μέλη που είναι σε θέση να λειτουργούν και να αποδίδουν σε μικρότερα ή μεγαλύτερα κοινωνικά σύνολα. Υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν πως η ομαδική διδασκαλία δεν ενδείκνυται για μαθήματα που απαιτούν ατομική επεξεργασία, π.χ. Έκθεση, ή για διδασκαλία συναισθηματικά φορτισμένη, όπου είναι αναγκαία η παραστατική δύναμη του λόγου του εκπαιδευτικού (π.χ. έκθεση ιδεών, ιστορική αφήγηση, λογοτεχνικά κείμενα, θρησκευτικά θέματα). Στην πράξη όμως, δοκιμάστηκε και αποδείχτηκε ότι με την κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση από μέρους του διδάσκοντα, μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί και στα μαθήματα αυτά.

Το επιχείρημα ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι χρονοβόρα, με αποτέλεσμα να «χάνεται» χρόνος και να μην εξαντλείται η διδακτέα ύλη, στην πραγματικότητα καταρρίπτεται. Ο χρόνος που θεωρείται ότι «χάνεται», είναι ο πλέον εποικοδομητικός, αφού οι μαθητές δε μένουν αδρανείς. Αντίθετα, με τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου, εργάζονται, και μάλιστα δημιουργικά, με πνεύμα συνεργασίας, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό ποιότητα στη μάθησή τους. Η ουσιαστική βελτίωση του τρόπου σκέψασθαι και ενεργείν συντελεί με τη σειρά της στην επιτάχυνση της κατάκτησης της νέας γνώσης, ούτως ώστε να καλύπτεται τελικά η ύλη που πρέπει να διδαχθεί.

Υπάρχουν τέλος και αυτοί που διατείνονται ότι η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στο διδακτικό έργο είναι μια αυταπάτη, μια ψευδαισθηση. Στην πραγματικότητα, λένε, λίγοι εργάζονται, (οι καλύτεροι συνήθως μαθητές), ενώ οι υπόλοιποι, μη μπορώντας να

παρακολουθήσουν τους γρήγορους ρυθμούς της ομάδας, απογοητεύονται και απλώς παρακολουθούν. Έτσι, κατανοούν παθητικοί ακροατές ή απλώς αντιγράφουν και συμφωνούν άκριτα με τις απαντήσεις των άλλων. Αλλά η άποψη αυτή στην πράξη δεν ισχύει, με την προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος παρακολουθεί την εσωτερική λειτουργία της ομάδας. Παρεμβαίνει διακριτικά στον τρόπο λειτουργίας της και αλλάζει, όταν αυτό είναι απαραίτητο, τη σύνθεσή της για να εξυπηρετηθούν στο ακέραιο οι διδακτικοί στόχοι και να αμβλυνθούν αυτού του είδους οι εγγενείς αδυναμίες. Άλλωστε, σε ένα τέτοιο κλίμα ελάχιστες είναι οι πιθανότητες να αρνηθεί κάποιος μαθητής τη χαρά της επιτυχίας μαζί με τους υπόλοιπους, μένοντας αδρανής και αδιάφορος.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα, η οποία αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων για την οργάνωση της διδασκαλίας σε ομάδες περιλαμβάνει το ακόλουθο ερώτημα :

1. Τα σχολικά εγχειρίδια προσφέρονται για την οργάνωση του μαθήματος σε ομάδες ;

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται απόλυτα. Συγκεκριμένα όλοι απαντούν ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια προσφέρονται για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μερικοί πιστεύουν ότι τα βιβλία της Φυσικής, Γεωγραφίας, Μελέτης Περιβάλλοντος ευνοούν το μάθημα σε ομάδες. Μερικοί πιστεύουν ότι με τις αλλαγές που έγιναν στα σχολικά βιβλία, όλα ανταποκρίνονται στην μέθοδο αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται αντικειμενικούς παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Αναφέρουν το κλειστό αναλυτικό προγράμματος τους περιορίζει και τους μετατρέπει σε διαχειριστές συγκεκριμένης ύλης, την πίεση χρόνου για να καλύψουν την ύλη, τις μικρές αίθουσες, την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων στα σχολεία. Μερικοί πιστεύουν ότι η μέθοδος αυτή απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία και δουλειά από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι αλλά και την επιμόρφωσή τους πάνω σ'αυτήν την μέθοδο. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός καθηγητή που είχε εφαρμόσει την ομαδική εργασία και υποστηρίζει ότι αυτή η μέθοδος δεν επιτυγχάνει σπουδαία αποτελέσματα. Παραδέχεται όμως ότι απαιτεί πολλή δουλειά εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο το μάθημα γίνεται πιο συναρπαστικό, ενδιαφέρον, προάγεται η ομαδικότητα, η συνεργασία, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη καθώς ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη μάθηση. Επίσης οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό ο οποίος πρέπει συνεχώς να παρακολουθεί τις ομάδες γιατί κάποιες φορές οι αδύναμοι μαθητές δεν συμμετέχουν, καθυστερούν, περιθωριοποιούνται και αφήνουν την δουλειά στους καλούς..

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι αδύναμοι μαθητές ευνοούνται στις ομαδικές εργασίες καθώς μέσα στην ομάδα και με την διακριτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού ενεργοποιούνται ενώ οι καλοί μαθητές συνεχίζουν να δουλεύουν καθώς υπάρχει η δυνατότητα όλοι να αναδείξουν τις ικανότητές τους

Από την έρευνα μας, δε φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εφαρμογή αυτής. Οι (10) δέκα γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και (2) δύο δεν την εφαρμόζουν. Επίσης (8) οχτώ άντρες δηλώνουν ότι εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, (6) έξι όχι, και (1) ένας ότι την εφαρμόζει στο παρελθόν. Όλοι θεωρούν ότι στα μαθήματα της Γλώσσας, Φυσικής, Φιλολογικά, Ιστορίας, Μαθηματικά, Μελέτης Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Στατιστική και Καλλιτεχνικά εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η πλειονότητα των δύο φύλων θεωρεί ότι οι αδύναμοι μαθητές ευνοούνται μέσα στην ομάδα, οι γυναίκες όμως τονίζουν την αναγκαιότητα καλύτερων συνθηκών στο σχολείο και ότι η επίβλεψη του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία, ενώ όλοι υποστηρίζουν ότι οι καλοί μαθητές δεν περιορίζονται, αλλά αντιθέτως αναδεικνύουν τις ικανότητές τους.

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, εκτός από ένα άντρα τονίζουν την χαρά της δημιουργίας των μαθητών, όταν δουλεύουν σε ομάδες, αφού συμμετέχουν όλοι μαθητές.

Στο εμπειρικό μέρος διαπιστώσαμε την αποδοχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε κάποια ή όλα τα μαθήματα και την αξία της στον κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Κυρίως τονίζεται ότι με τις ομαδικές εργασίες προάγεται η συνεργασία, η κοινωνικότητα, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και οι μαθητές γίνονται υπεύθυνα

και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν αντικειμενικές συνθήκες (μικροί χώροι, ολιγομελή τμήματα, έλλειψη εποπτικού υλικού) που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της μεθόδου. Σ' αυτές προστεθούν το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα που τους περιορίζει και τα παλιά βιβλία όσα υπάρχουν. Ταυτόχρονα όμως παραδέχονται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει ιδιαίτερη προεργασία και προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και γ' αυτό χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση.

Η πλειονότητα των δασκάλων υποστηρίζουν ότι ο αδύναμος μαθητής ευνοείται μέσα στην ομάδα γιατί βοηθείται από τους συμμαθητές και το δάσκαλο που παρεμβαίνει διακριτικά ενώ παράλληλα ο καλός μαθητής αναδεικνύει τις ικανότητές του και βοηθά τους αδύναμους αποκτώντας ομαδικά βιώματα.

Ενώ στο θεωρητικό μέρος προκύπτει ότι οι μαθητές συνεργάζονται αποδοτικότερα στην ηλικία των 10 χρόνων έως 16, από το εμπειρικό μέρος διαπιστώσαμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σ' αυτό το θέμα ποικίλουν. Για μερικούς η εισαγωγή των παιδιών στην ομαδική εργασία μπορεί να γίνει από το νηπιαγωγείο, γ' άλλους από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, και για κάποιους από τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού μέχρι και την Τρίτη Γυμνασίου. Υπάρχουν ελάχιστοι που υποστηρίζουν ότι όλες οι ηλικίες είναι κατάλληλες.

Ολοκληρώνοντας διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την εφαρμόζουν επειδή συμβάλλει στην συνεργασία των μαθητών αποφεύγοντας τις παραδοσιακές μεθόδους. Προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό εφαρμογής της απαιτούνται οι κατάλληλες συνθήκες που θα διευκολύνουν και θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Έτσι χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση και εξοικείωση με την συγκεκριμένη μέθοδο καθώς όλοι παραδέχονται την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού που απαιτείται για την εφαρμογή της μεθόδου.

Θετικά βήματα για την εφαρμογή της μεθόδου έγιναν με την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και τονίζουν την επιτακτική ανάγκη αντικατάστασης και των υπολοίπων. Ακόμα πρέπει κάθε σχολική μονάδα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα (υπολογιστές, μαθητικές βιβλιοθήκες, όργανα φυσικής...) για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

6.Επίλογος.

Το σχολείο αποτελεί τον κυριότερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Στοχεύει να μεταδώσει γνώσεις και τεχνικές αλλά και να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να αυτενεργούν ,να σκέφτονται, να συνεργάζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις σε μια δημοκρατική κοινωνία. Όλα αυτά τα προσφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία αποτελεί τη διδακτική έκφραση της προβληματικής του σύγχρονου σχολείου, το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει τον ολοκληρωμένο και αυτόνομο δημοκρατικό πολίτη, που θα αισθάνεται και θα λειτουργεί ως συνυπάρχων και θα είναι ικανός όχι μόνο να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις των ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της παγκοσμιοποιούμενης οικονομίας της εποχής μας ,αλλά και να δρα, ατομικά και προπάντων συλλογικά, στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι.Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην υιοθέτηση των αρχών και των πρακτικών του κινήματος από την ενεργοποίηση και αυθεντικοποίηση της μαθητικής συμμετοχής ,που διαπιστώνουν ότι επιφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και η διδακτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ -ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

Ο 21ος αιώνας ανήκει στη γνώση. Μια νέα οικονομία, μια νέα κοινωνία βρίσκονται υπό διαμόρφωση. Η οικονομία και η κοινωνία της γνώσης. Η γνώση συνιστά πλέον αγαθό πρωτογενές και όχι συμπληρωματικό για την ευημερία πολιτών και κοινωνιών. Η κατάκτησή της αποτελεί ανάγκη που αφορά σε όλη την παραγωγική ζωή του ανθρώπου και όχι μόνο στη νεότητά του. Η εκπαίδευση, καθίσταται το ισχυρότερο συγκριτικό πλεονέκτημα, για άτομα και κοινωνίες. Η κατάκτηση της γνώσης δεν μπορεί να αποτελεί μόνο, ή κυρίως προσωπική επιλογή. Η αναβάθμιση του δημοσίου σχολείου είναι απαραίτητη. Χρειάζεται την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, την έρευνα, την παραγωγή και διάχυση της γνώσης, ως θεμελιώδη προγραμματική επιλογή. Με ότι αυτό συνεπάγεται από άποψη διάθεσης πόρων, πολιτικών προτεραιοτήτων, αναγκαίων αλλαγών και δεσμεύσεων, συγκρούσεων με το παλιό και ξεπερασμένο, ακόμη και ρήξεων με τις αδυναμίες του. Η επιλογή αυτή ικανοποιεί βασικό δημοκρατικό δικαίωμα κάθε πολίτη, αλλά και τις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. Ικανοποιεί την επιδίωξη του πρώτου στόχου της χώρας; Της δημιουργικής ανταγωνιστικότητας με κοινωνική συνοχή. Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται σε αυτές τις απαιτήσεις. Βρίσκεται σε χρόνιο αδιέξοδο, σε μεγάλη αναντιστοιχία με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, σε απόσταση από τις ανάγκες της σύγχρονης ανθρωπιστικής και κοινωνικής μόρφωσης. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει ανάγκη από ένα μεγάλο ποιοτικό άλμα. Ένα άλμα με δύο κυρίως στόχους. Την αποτελεσματική σύνδεση της παιδείας με την κοινωνία, την ανάπτυξη και την εργασία. Την εξασφάλιση ολοκληρωμένης παιδείας για όλους τους πολίτες. (με μόρφωση, καλλιέργεια, κουλτούρα, δημοκρατική και ανθρωπιστική κοινωνική συνείδηση. Το άλμα αυτό μπορεί και πρέπει να γίνει με την εγγύηση του δημοσίου κοινωνικού ελέγχου. Ο δημόσιος έλεγχος διασφαλίζει το δημόσιο συμφέρον, τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητος. Δεν συμπίπτει ωστόσο με την κρατική ασφυξία του σήμερα. Εξασφαλίζει την οικονομική, διοικητική και ακαδημαϊκή αυτοτέλεια των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ. Εξασφαλίζει την αυτονομία και πρωτοβουλία όλων των εκπαιδευτικών μονάδων. Απελευθερώνει τις τοπικές περιφερειακές κοινωνικές και παραγωγικές δυνάμεις, καλλιεργεί την άμιλλα και τον ποιοτικό ανταγωνισμό εντός του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρωταρχικός στόχος του σύγχρονου σχολείου, είναι η συμβολή του στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική του ένταξη, αφενός μέσα από την συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών, συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων και

δεξιοτήτων. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα και αποτελεσματικά το σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας μιας και αυτός επιλέγει την ύλη, την μορφή κοινωνικής οργάνωσης και την μέθοδο διδασκαλίας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τη διδακτική έκφραση της προβληματικής του σύγχρονου σχολείου, το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει τον ολοκληρωμένο και αυτόνομο δημοκρατικό πολίτη, που θα αισθάνεται και θα λειτουργεί ως συνυπάρχων και θα είναι ικανός, μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση, όχι μόνο να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις των ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της παγκοσμιοποιούμενης οικονομίας της εποχής μας, αλλά και να δρα, ατομικά και συλλογικά, στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι..., με κριτήρια τα ατομικά δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην υιοθέτηση των αρχών και των πρακτικών του κινήματος, από την ενεργοποίηση και αυθεντικοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, που διαπιστώνουν ότι επιφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η οποία με τον τρόπο αυτό οδηγεί άμεσα στη βελτίωση της σχολικής μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Από την μελέτη διαφαίνεται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη των μαθητών, δηλαδή η πίστη που έχει για τις ικανότητες του να κατανοεί καινούριες ενότητες, να συμμετέχει ενεργητικά στο μάθημα. Η απόκτηση εμπιστοσύνης από τους μαθητές και η συνεργασία τους σε ανομοιογενείς ομάδες συντελεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με χαμηλή και μέτρια επίδοση.

Η ικανότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες μέσα από το σεβασμό, την αναγνώριση και την βέλτιστη κοινωνική επίδραση. Η πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού διαπερνά όλα τα μαθήματα, ακόμη και στη Φυσική και τα Μαθηματικά ,ενώ κυρίαρχος είναι και ο ρόλος της εικονογράφησης στην παροχή πληροφοριών. Στη συμπλήρωση των επαναληπτικών ή ανακεφαλαιωτικών μαθημάτων η συνεργασία των μαθητών τις κάνει πιο ουσιαστικές. Παράλληλα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτιμάται η υπέρβαση των στερεότυπων ,η καλλιέργεια του πνεύματος έμπρακτης αλληλεγγύης και η ενίσχυση της ομαδικής δράσης που συμβάλλει στην ανάπτυξη των, κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ομαδική εργασία προσφέρει στο μαθητή ίσες ευκαιρίες επικοινωνίας, εξισορροπεί τις συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας, εξαλείφει το φθόνο μεταξύ των μαθητών.

Η ανάπτυξη συμπάθειας ,σεβασμού και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς τα ποικίλα χαρακτηριστικά τους , είναι ένα από τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η επίδραση της ομαδικής εργασίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του απέναντι στη διαδικασία μάθησης, είναι ουσιαστική. Η επιθυμία του μαθητή για επιδοκιμασία και η ανάγκη να νιώθει ότι είναι αποδεχτό στην ομάδα ,το κάνουν ενεργητικό, αφυπνίζεται, δραστηριοποιείται και εκφράζεται άνετα, αφού είναι αποδεχτό από όλους.

Το ευχάριστο κλίμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βοηθούν τους αδύνατους μαθητές να αποβάλλουν το στίγμα της αποτυχίας, το φόβο της γελοιοποίησης και το άγχος της αποδοκιμασίας.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κάνει τους καλούς μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα ευθύνης και τους δίνεται η ευκαιρία να βοηθήσουν τους αδύνατους μαθητές εγκαταλείποντας τον ανταγωνισμό και την βαθμοθηρία.

Για μια κοινωνία μη ανταγωνιστική, με κανόνες και παροχή δικαιώματος συμμετοχής και αυτενέργειας, και σ'ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η νέα γενιά διψά για διανθρώπινη επαφή, ομαδικότητα και συναδελφικότητα σπουδαίο ρόλο παίζει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΣΩΝΙΤΗΣ ΠΟΛΥΔΕΥΚΗΣ,(2004) <<Η μέθοδος Project>>Το σχολείο και το Σπίτι τεύχος 457.
- ΑΣΩΝΙΤΗΣ ΠΟΛΥΔΕΥΚΗΣ,(2007)Σημειώσεις Παιδαγωγικής,Πρέβεζα,Τμήμα Λογιστικής Τ.Ε.Ι Ηπείρου.
- ΑΣΩΝΙΤΗΣ ΠΟΛΥΔΕΥΚΗΣ(2002)Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας,Καστανιώτης.
- ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τ., (1978), «Αντιλήψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας», Περ. Σύγχρονα θέματα, τ. 2.
- ΒΡΕΠΟΣ, Ι. και ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1992), «Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής», Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΕΜΤΟΣ, Π., (1987), Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (1999), Ιδεολογία, Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΡΒΙΣΗΣ, Σ., (1998), Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ., (1989), «Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη», Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΜΑΡΙΝΟΥ, Δ., (2000), Βιωματική μάθηση στο σχολείο, Ξυλόκαστρο.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1996), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι., (1994), Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΚΟΡΟΝΤΖΗΣ, Π., (1961), Μορφωτικοί κοινότητες, Αθήνα: ΧΕΕΛ.
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ., (1995), «Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής», στο Η. Ματσαγούρας (επιμ.), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΩΤΤΟΥΛΑ, Μ., (2000), Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί, Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΜΑΤΣΑΠΤΟΥΡΑΣ, Η. (επιμ.), (1995), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΠΤΟΥΡΑΣ, Η., (1999), Η σχολική τάξη, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., (1986), Εξελικτική Ψυχολογία, τόμο Γ, Αθήνα.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι.Ε., (1998), Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι., (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.), **Πειθαρχία και Γνώση**, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. και ΠΑΣΙΑΣ, Γ., (2000), «Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης'», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), **Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις**, Αθήνα: Gutenberg.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ., (2000), **Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο**, Αθήνα: Ατραπός.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (2000), **Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία**, Αθήνα: Gutenberg.
- ALLPORT, G., (1954/1979), **The nature of prejudice**, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- ARENDS, R., (1994), **Learning to teach**, New York: Rantom House.
- AXELROD, R., (1998), **Η εξέλιξη της συνεργασίας** (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.
- BERTRAND, Υ., (1994), **Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες** (μτφρ. Α. Σιπητάνου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- BERSHON, B., (1995), "Cooperative problem solving", in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROOKS, J and BROOKS, M., **The case for constructivist classroom**, Alexandria, VA: ASCD.
- BROWN, A. and PALINSCAR, A., (1989), "Guided, cooperative and individual knowledge acquisition", in L. Resnick (ed.), **Knowing, learning and instruction**.
- CAREY, S., (1985), "Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults?", in F.S. Chipman et al. (eds.), **Thinking and learning skills**, vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CHAPRA, F., (1984), **Η κρίσιμη καμπή** (μτφρ. Μ. Βερέττα), Αθήνα: Ωρόρα.
- CHARLOT, B., (1992), **Το σχολείο αλλάζει** (μτφρ. Ε. Μποναράτου και Ε. Παπαγεωργίου), Αθήνα: Έκφραση.
- COHEN, E., (1994), **Designing groupwork**, New York: Teachers College Press, Columbia University.
- COSTA, A. and O'LEARY, P., (1992), "Co-gnition", in N. Davidson and J. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.
- DAWKINS, R., (1998), «Πρόλογος», στο R. Axelrod, **Η εξέλιξη της συνεργασίας** (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.
- DAWKINS, R., (1988), **Το εγωιστικό γονίδιο** (μτφρ. Α. Μαργαρίτη και Α. Τσουκαλά), Αθήνα: Σόνασμα.
- FOSNOT, C., (1996), **Constructivism: Theory, perspective and practices**, New York: Teachers College Press.

- GELMAN, R. and BROWN, A.L., (1985), "Changing views of cognitive competence in the young", in N. Smelser and D. Gerstein (eds.), **Kknowledge in the social and behavioural sciences**, New York: Academic Press.
- GOOD, T. and BROPHY, J., (2000), **Looking in classrooms**, New York: Longman.
- HILT, P., (1992), "The world-of-work connection", in N. Davidson and J. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teacher's College.
- INHELDER, B. et al., (1974), **Learning and the development of the cognition**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- JANTSCH, E., (1980), **The self organizing universe**, New York: Pergamon.
- JOYCE, B., WEIL, M. and SHOWERS, B., (1992), **Models of teaching**, Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. and JOHNSON, R., "*Classroom instruction and cooperative learning*", in H. Waxman and H. Walberg (eds.), **Effective teaching: Current research**, Berkeley, CA: McCutchan.
- KAGAN, S., (1995), **Cooperative learning**, San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- KUHN, T., (1987), **Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων** (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου και Β. Κάλφα), Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα
- LEWIN, K., (1951), **Field theory in social science**, New York: Harper.
- MATSAGOURAS, E. and HERTZ-LAZAROWITZ, R., (1999), **The cooperative classroom as a context for development**, Invited symposium at the IX European conference in Developmental Psychology, Spetses, Greece, Sept. 1-5.
- MATURANA, H. και VARELA, F., (1992), **Το δέντρο της γνώσης** (μτφρ. Σ. Μανουσέλη), Αθήνα: Κάτοπτρο.
- McCARTHEY, S. and McMATION, S., (1995), "From conversation to invention", in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative learning**, Cambridge: Cambridge University Press.
- MEAD, M. and METRAUX, R., (1980), **Aspects of the present**, New York: William Morrow.
- MEAD, G., (1934), **Mind, self and society**, Chicago: University of Chicago Press.
- MERCER, N., (1995), **The guided construction of knowledge**, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MILLER, N. and HARRINGTON, H., (1995), "Social categorization and intragroup acceptance", in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON-LE GALL, S., (1995), "Children's instructional help-seeking", in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.

- OLSON, M., (1991), **Η λογική της συλλογικής δράσης** (μτφρ. Η. Κατσούλη), Αθήνα: Παπαζήσης.
- POSTMAN, N., (1997), «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας», στο Δ. Μακρονιώτη (επιμ.), **Παιδική Ηλικία**, Αθήνα: Νήσος.
- PIAGET, J., (1950), **The psychology of intelligence**, London: Routledge and Kegan Paul.
- SAMPLES, R., (1992), "Cooperation", in N. Davidson and T. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.
- SAMUELS, M., (1994), "Must our paradigms shift, **Journal of Cognitive Education**, v. 4 (1).
- IASCE, News Letter**, March.
- SLAVIN, R., (1985), **An introduction to cooperative learning research**, New York: Plenum Press.
- TRIANI, H., VASSILIOU, V. and NASSIAKOU, M., (1968), "Three cross-cultural studies of subjective culture", **Journal of Personality and Social Psychology**, Monogr. Suppl., 8/4.
- TRYPHON, A and VONECHE, J. (eds.), (1996), **Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought**, East Sussex: Psychology Press.
- VARELA, J., (1994), «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.), Πειθαρχία και γνώση, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- VYGOTSKY, L., (1993), **Σκέψη και γλώσσα** (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση.
- VYGOTSKY, L., (1997), **Νους στην κοινωνία** (μτφρ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.
- WITTGENSTEIN, L., (1953), **Philosophical investigations** (tran. G. Anscomb), Oxford: Blackwell and Mott.
- ZEIDERMAN, H. et al., (1992), "The touchstones project of learning to think cooperatively", in N. Davidson and J. Warsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ		σελ. 4-5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ		σελ. 6-7
	ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	σελ.8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας		
1.1	Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-Θεωρητικές θέσεις.	σελ. 9-10
1.1.1	Ατομοκεντρική ή κοινωνικοκεντρική ανάπτυξη.	σελ. 10-12
1.1.2	Η γνώση και η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη.	σελ. 12-13
1.1.3	Η διδασκαλία ως διαδικασία απόκτησης της γνώσης.	σελ. 13-14
1.1.4	Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου.	σελ. 15
1.1.5	Η ανάπτυξη των συστημάτων μέσω του συνεργατισμού	σελ. 16
1.1.6	Η φυσική κλίση του ανθρώπου για δράση	σελ. 17
1.1.7	Η παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων.	σελ.17-19
1.2	Λόγοι που επέβαλαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	σελ.19
1.2.1	Το πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.	σελ. 19-21
1.2.2	Δημογραφικές αλλαγές	σελ. 21
1.2.3	Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης	σελ. 22-23
1.2.4	Διδακτικοί λόγοι.	σελ. 23-26
1.2.5	Ψυχολογικοί λόγοι.	σελ. 26
1.2.8	Σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί.	σελ. 27
1.3	Ιστορική εξέλιξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	σελ. 27-31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας		
2.1	Έννοια και χαρακτηριστικά της ομάδας.	σελ.32-34
2.2	Η κατάλληλη ηλικία για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	σελ.34
2.3	Κριτήρια ομαδοποίησης(συγκρότηση ομάδας)	σελ. 35-39
2.4	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	σελ. 39-42
2.5	Ο ρόλος του μαθητή στην ομάδα	σελ. 42-45
2.6	Μορφές ομαδικής εργασίας.	σελ. 45-46
2.7	Οι φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	σελ. 46-50
2.8	Προϋποθέσεις επιτυχίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	σελ. 51-54
2.9	Η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: Πλεονεκτήματα και Προβλήματα από την εφαρμογή της.	σελ. 54-55
2.9.1	Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	σελ.55-57
2.9.2	Ψυχολογικός τομέας	σελ.57-58
2.9.3	Γνωστικός τομέας	σελ.58-61
2.10	Προβλήματα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	Σελ.62-63

2.11	Έρευνες για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	σελ. 63-67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αξιολόγηση των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία		
3.1	Έννοια και προβλήματα αξιολόγησης.	σελ. 68-70
3.2	Τομείς και όργανα της αξιολόγησης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	σελ. 70-71
3.3	Παραδείγματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	σελ.72-76
3.4	Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	σελ. 76-77
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η Έρευνα		
4.1	Σκοπός της έρευνας.	σελ.79
4.2	Μέθοδος έρευνας.	σελ.79-80
4.3	Το δείγμα της έρευνας.	σελ.80-81
4.4	Το μέσο συλλογής δεδομένων.	σελ.81-82
4.5	Οι στόχοι της έρευνας.	σελ.82-83
4.6	Ποιοτική ανάλυση.	σελ.83-84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Συμπεράσματα		
5. Συμπεράσματα στο πλαίσιο της έρευνας		σελ.85-93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Προτάσεις- τοποθετήσεις		
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>		σελ.98-101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:Τα ερωτηματολόγια του δείγματος της έρευνας		σελ.102

«Όχι πώς θα «κάνεις», αλλά πώς θα «γίνει» η επεξεργασία της πληροφορίας μέσα στην τάξη. Γιατί δεν θα την κάνεις, δεν επιτρέπεται να την κάνεις εσύ. Θα γίνει «από τα παιδιά και από σένα» (εκείνα βάζω πρώτα) με στενή συνεργασία, βήμα προς βήμα, πότε εκείνα μπροστά (με τις τολμηρές πρωτοβουλίες τους) και συ πίσω (συγκρατημένος, άγρυπνος, απαιτητικός), πότε συ μπροστά (με τις προτάσεις σου «υπό δοκιμήν») κι εκείνα πίσω (με τις αμφιβολίες, τις διορθώσεις, τις συμπληρώσεις τους). Θαυμάσια δουλειά οικοδομών που πελεκούν με μια την πέτρα και έπειτα χτίζουν ζυγιάζοντας και μετρώντας, αχνοβλέποντας με τη φαντασία τους την αποτελειωμένη κατασκευή, χωρίς ακόμα να ξέρουν την οριστική μορφή, το τελικό περίγραμμά της... Όποιος δεν έχει ζήσει αυτή την εμπόρετη κατάσταση, τον οργανισμό του ομαδικού πνεύματος δεν μπορεί να φανταστεί τι ψυχική ευφορία είναι»

Ε. Παπανούτσος 1976, 58-59

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές « κοινωνική συνείδηση και (κοινωνική) ταυτότητα » (Νόμος 1566/1985 άρθρο 1 παράγρ.1 εδάφιο β'). Η κοινωνική όμως συνείδηση και ταυτότητα αποκτώνται προπάντων με τη βίωση κοινωνικών καταστάσεων, και κοινωνικές καταστάσεις βιώνουν οι μαθητές, όταν λειτουργούν ως μέλη σε ομάδα στο πλαίσιο της οποίας προκειμένου συνεργάζονται για να πραγματοποιήσουν κοινούς σκοπούς. Από έρευνες που έχουν διενεργηθεί έχει διαπιστωθεί ότι στις ομάδες μέσω της συνεργασίας έχουμε καλύτερα παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές που λειτουργούν σε ομάδες, γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί, δημιουργικοί και οι γνώσεις που κατακτώνται είναι πιο σταθερές και ολοκληρωμένες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ακριβώς είναι η μελέτη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω και αρκετά άλλα στοιχεία σχετικά με το ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, προσπάθησα να προσεγγίσω το θέμα θεωρητικά και εμπειρικά. Αρχικά γίνεται μια παρουσίαση σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την εξέλιξή της καθώς και τα χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια ακολουθεί μια εμπειρική προσέγγιση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τέλος εξάγονται συμπεράσματα.

Προτού προχωρήσω στην εισαγωγή και το κύριο μέρος της εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσοι με βοήθησαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Συγκεκριμένα:

- Τον Επιστημονικό Συνεργάτη του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, κ. Ασωνίτη Πολυδεύκη για τη σημαντική βοήθεια, συμπαράσταση και καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.
- Τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν ως υποκείμενα της έρευνας και για τη συνεργασία τους.

- Το Τμήμα Λογιστικής για την κατάρτισή μου σε θέματα που άπτονται της παρούσης εργασίας.
- Τέλος, την οικογένειά μου για τη βοήθεια και πολύτιμη υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Σαράφογλου Γεώργιος
Πρέβεζα Μάιος 2007

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, ο περιορισμός της χειρωνακτικής εργασίας και η εξειδίκευση αύξησαν την παραγωγικότητα, μεγιστοποιώντας το κέρδος. Τα άτομα αξιολογούνται με βάση την ατομική τους επίδοση που αποτελεί αδιάβλητο κριτήριο επαγγελματικής επιλογής. Έτσι, καλλιεργείται το ατομικιστικό πνεύμα και αναπτύσσεται ο “σκληρός” ανταγωνισμός. Ο καταναλωτισμός, τα Μ.Μ.Ε., οι χώροι μαζικής ψυχαγωγίας έχουν μειώσει τις δυνατότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, εξαφανίζουν το άτομο μέσα στην κοινωνική μάζα και επηρεάζουν αισθητά τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου, ώστε η παιδαγωγική επίδραση του σχολείου και της οικογένειας να μειώνεται. Αυτές οι μεταβολές ανάγκασαν τις κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο να μεταρρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, να αναθεωρήσουν τα αναλυτικά προγράμματα, τους σκοπούς παιδείας και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Σήμερα το σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) αλλά σύμφωνα με το άρθρο 26 της « Παγκόσμιας Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του ανθρώπου », πρέπει « η εκπαίδευση να αποβλέπει » στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Το σημερινό σχολείο πρέπει να αποσκοπεί να διαπαιδαγωγήσει ανθρώπους που μπορούν να βρουν λύσεις στα καθημερινά τους προβλήματα, ανθρώπους ικανούς που θα γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν, δημοκρατικούς που θα σέβονται τη γνώμη των άλλων και θα μπορούν να συνεργάζονται και να μαθαίνουν υπεύθυνα σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Επομένως, είναι απαραίτητο να οργανώσουμε τη σχολική ζωή και διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας και να βιώσουν δημοκρατικές διαδικασίες προκειμένου να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Σ’ αυτό συμβάλλει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές καλούνται με τη βοήθεια του δασκάλου και των μέσων διδασκαλίας να έρθουν σε επαφή με το μορφωτικό αγαθό ενώ, παράλληλα, η διδακτέα ύλη χάνει το ανιαρό ‘σχολικό’ της χαρακτήρα και παίρνει το χαρακτήρα της έρευνας. Έτσι, οι μαθητές επικοινωνούν, συνεργάζονται και από άμορφη μάζα μετατρέπονται σε ενεργούμενη δυναμική

ομάδα, όπου γέγονται τον καρπό της προσωπικής δημιουργίας και από μαθητές μετατρέπονται σε ερευνητές.

Αυτή ακριβώς η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θέματος μου κέντρισε το ενδιαφέρον και μου έδωσε το ερέθισμα να ασχοληθώ με τη διερεύνησή του. Συγκεκριμένα, έγινε μία προσπάθεια να προσεγγιστεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Η θεωρητική προσέγγιση αφορά το πρώτο μέρος της εργασίας και αφορά τα εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στους λόγους που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό κίνημα και στην ιστορική εξέλιξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια προσέγγιση της έννοιας της ομάδας και των χαρακτηριστικών της. Επίσης, γίνεται αναφορά στην κατάλληλη ηλικία των μαθητών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στα κριτήρια ομαδοποίησης, το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών, τις μορφές της ομαδικής εργασίας, τις φάσεις, τις προϋποθέσεις επιτυχίας και τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Το κεφάλαιο κλείνει με έρευνες που έγιναν στη Γερμανία, τις Η.Π.Α. και την Ελλάδα για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθητών κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και περιλαμβάνει παραδείγματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα διάφορα επιμέρους μαθήματα.

Στη συνέχεια η εμπειρική προσέγγιση περιλαμβάνει μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί με ερευνητικό μέσο τη συνέντευξη και ερωτηματολογίου προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκφράσει με το δικό του προσωπικό τρόπο τις απόψεις και τις προτάσεις του για το συγκεκριμένο θέμα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία- Θεωρητικές θέσεις

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών.

Η σχολή του Dewey (1916) και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (βλ. Καμαρινού 2000,24).

Δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι αυτή της **κοινωνικής ψυχολογίας** η οποία υποστηρίζει ότι, για να ξεπεραστούν κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί, οι έγχρωμοι και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι ανάγκη από πολύ νωρίς να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους. Πρωτοπόρος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπήρξε ο **G.Allport** (1954/1979) και συνεχιστές του όσοι προσπαθούν σήμερα να εντάξουν ομαλά και δημιουργικά την κάθε λογής ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού με τη βοήθεια ομαδο-συνεργατικών σχημάτων οργάνωσης της σχολικής ζωής.

- Τρίτη κατά χρονική σειρά σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί η δυναμική των ομάδων (group dynamics) που μελετά την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές τις, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της και, τέλος, τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν υπήρξε ο **K.Lewin** (1951) και σύγχρονοι εκπρόσωποι οι **Johnson** και **Johnson**(1994).

Τέλος μια τέταρτη σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί η ψυχολογία της **γνωστικής ανάπτυξης** και κυρίως εκείνο το τμήμα της, που έχει έντονους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και, βεβαίως

για τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης, που είναι γνωστή ως (κοινωνικός) εποικοδομητισμός (social constructivism), θεωρούνται οι **J.Piaget** και **L.Vygotsky**.

Οι τέσσερις αυτές σχολές έχουν ήδη συνθέσει οργανικά το σύγχρονο **κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας** και εκφράζονται μέσα από ερωτήματα του τύπου :

1.1.1 Ατομοκεντρική ή κοινωνικοκεντρική ανάπτυξη

Τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους απασχολεί και διχάζει το ερώτημα αν η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ατομοκεντρικής ή κοινωνικοκεντρικής φύσης. Εκφραστής της ατομοκεντρικής άποψης θεωρείται ο J. Piaget (1950), ο οποίος στις πρώτες κυρίως εργασίες του υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καθοδηγείται από ένα εσωτερικό σύστημα δομών, που ενυπάρχουν εγγενώς στο παιδί και αναπτύσσονται ή εμποδίζονται, ανάλογα, από την ποιότητα και την ποσότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Το εγγενές αυτό σύστημα ωθεί σε μια αυτό-κινούμενη και αυτό-καθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη (βλ. Gelman and Brown, 1985, Carey, 1985, Inhelder et al., 1974).

Βεβαίως, αργότερα ο Piaget και, πολύ περισσότερο, οι νέο-πιαζετικοί αναγνώρισαν τον προωθητικό ρόλο που παίζει το **κοινωνικό πλαίσιο** στην κινητοποίηση του μηχανισμού της ατομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τον όρο κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση (socio-cognitive conflict), για να δηλώσουν πως η επικοινωνία ενός παιδιού με άλλα παιδιά που έχουν διαφορετικές απόψεις μπορεί να επιφέρει αρχικά διατάραξη της γνωστικής του ισορροπίας και στη συνέχεια να οδηγήσει στην υιοθέτηση ανώτερου επιπέδου λογικής, που συνιστά την ουσία της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Mercer 1995,90).

Στο άλλο άκρο σε σχέση με τις αρχικές απόψεις της πιαζετικής σχολής βρίσκεται ο L. Vygotsky (1978) (και η σχολή του), που εκφράζει την κοινωνικοκεντρική άποψη

για την ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (mediate), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Στη βυγκοτσκιανή θεώρηση, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ό,τι αναγνωρίζει η πιαζετική θεώρηση, διότι προσδιορίζει το περιεχόμενο και κινητοποιεί τη διαδικασία της ανάπτυξης. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωρήσεων είναι ότι οι πιαζετικοί αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη σύγκρουση, ενώ οι βυγκοτσκιανοί στη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση (βλ. Mercer 1995,99).

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό ότι οι νέο-πιαζετικοί και οι νέο-βυγκοτσκιανοί απορρίπτουν τις ακραίες θέσεις και τείνουν στη διατύπωση μιας ενδιάμεσης, που τις συνδυάζει και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα τόσο των ατομοκεντρικών όσο και των κοινωνικοκεντρικών μορφών μάθησης, τις οποίες θεωρούν αλληλοσυμπληρούμενες (βλ. Brown and Palinscar 1989, 39β). Οι σύγχρονοι μελετητές απορρίπτουν την άποψη ότι ο Piaget και ο Vygotsky εξέφρασαν απόλυτα αντίθετες θέσεις και θεωρούν ότι και οι δύο αναγνωρίζουν την κοινωνική γένεση της νοημοσύνης και της σκέψης (βλ. Tryphon and Voneche, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η σκέψη είναι κοινωνική δραστηριότητα που αρχικά εμφανίζεται κατά την επικοινωνία των μελών μιας κοινότητας και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται από τα άτομα, για εμφανισθεί, τελικά, ως ατομικό επίτευγμα.

Οι σύγχρονοι θιασώτες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επικαλούνται τις παραπάνω θέσεις και όταν ακόμη οι αρχικοί λόγοι που τους οδήγησαν στην επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης δεν ήταν ψυχολογικοί, αλλά ήταν κοινωνικοί, πολιτικοί ή οικονομικοί.

Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποδέχονται την άποψη ότι η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης. Με άλλα λόγια, τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε

ατομικά, εκτός ομάδας, να αναπτύξει. Καθώς, όμως, κινούνται μέσα στην ομαδική δράση, εκτός των ατομικών τους ορίων, εσωτερικεύουν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών δυνατοτήτων μορφές σκέψης και δράσης, και μετά από ένα διάστημα συλλογικής δράσης τις κατακτούν τελικώς και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα. Έτσι, η συλλογική αλληλεπικοινωνία και εργασία γίνεται πλαίσιο ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης (βλ. και Bershon 1995 Matsagouras and Hertz-Lazarowitz 1999) και καθίσταται μήτρα γέννησης της ατομικής ανάπτυξης, που σταδιακά οδηγεί, τελικά, στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία. Ο Vygotsky (1997, 144) αποκαλεί την εκτός των ατομικών ορίων ζώνη δράσης της ομάδας «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development).

1.1.2 Η γνώση και η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένες

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα θεωρεί ότι η μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά κοινωνική κατασκευή, έχει τις ρίζες τις στο φιλοσοφικό έργο του Wittgenstein (1953) και του Mead (1934), και βρήκε επιστημολογική στήριξη από τον Kuhn (1987) και ψυχολογική από τον Vygotsky (1993, 1997) και τους σύγχρονους εποικοδομιστές κοινωνιολόγους της γνώσης, που τονίζουν το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης (βλ. και Good and Brophy 2000, 421). Με την έννοια αυτή, μπορούμε να πούμε ότι **η γνώση, ως περιεχόμενο, είναι κοινωνικά προσδιορισμένη**, αφού το είδος της κοινωνικής οργάνωσης καθορίζει τις παραστάσεις που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας για τον κόσμο, το είδος και την ένταση των συγκρούσεων, καθώς και τους τρόπους επίλυσής τους. Ο Vygotsky (1997, 104) συμπληρώνει ότι οι βασικές ιδέες μέσα από τις οποίες σκέπτεται

το άτομο είναι συλλήψεις του κοινωνικού νου και ότι οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις δημιουργούν την προβληματική και παρέχουν στα άτομα παραστάσεις μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν τα προβλήματα τα οποία αναδεικνύουν οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις (βλ. Fosnot 1996).

1.1.3 Η διδασκαλία ως διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Γι' αυτό, αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι σημαντικό στην εκπαίδευση είναι το πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αντίληψη την οποία εκφράζει απόλυτα η ερβαρτιανή έννοια της «παιδαγωγούσης διδασκαλίας», δηλαδή η ηθικοπλαστική διαπαιδαγώγηση με επιβολή τιμωρίας.

Επειδή το παραδοσιακό σχολείο θεωρεί τη μάθηση ατομική υπόθεση και αγνοεί την κοινωνική διάσταση, και επειδή θεωρεί ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών, εφαρμόζει συχνότερα πρακτικές ανταγωνισμού παρά συνεργασίας. Ακόμη και στις διαδικασίες ρουτίνας κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, όπως π.χ. την ώρα που ζητούν το λόγο για να απαντήσουν δύο οι περισσότεροι μαθητές ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δώσει το λόγο μόνο σε έναν, προς απογοήτευση των υπολοίπων. Το στοιχείο του ανταγωνισμού χαρακτηρίζει το σχολείο γενικότερα (βλ. Kagan 1995, 2:3), αλλά και το ελληνικό δημοτικό σχολείο, που εμφανίζεται να είναι κατά τι ανταγωνιστικότερο των άλλων (βλ. Ματσαγγούρας 1999, 192), στοιχείο, βέβαια, που φαίνεται να χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία γενικότερα (βλ. Βαρνάβα-Σκούρα 1978. Triantis, vassiliou and Nassiakou 1968). Αυτό δεν σημαίνει, ασφαλώς, ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι με τον ανταγωνισμό και ότι τον προτιμούν, αν λάβουμε υπόψη μας ότι μόνο το 10% των μαθητών που έχουν γνωρίσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας προτιμούν την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία (βλ. Δερβίσης 1998, 97).

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα ασπάζεται την επιστημολογική θέση ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Συνθήκες και δυνατότητες

άμεσης μετάδοσης του πληροφοριακού περιεχομένου εξασφαλίζουν οι δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες, ενώ αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας εξασφαλίζουν αποδεδειγμένα οι ομαδοκεντρικές διδασκαλίες. Είναι, μάλιστα, γενικότερα αποδεκτό ότι μελλοντικά οι σημερινοί μαθητές θα βρεθούν συχνά στην ανάγκη να αναζητήσουν και να επεξεργασθούν τις διαθέσιμες πληροφορίες, καθώς και να αξιοποιήσουν συνθετικά την κατεχόμενη γνώση, παρά στην ανάγκη απλώς να ανακαλέσουν από τη μνήμη πληροφορίες που κατέχουν.

Ο J. Dewey και άλλοι σύγχρονοί του, αλλά και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί θεωρούν ότι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας παραμένει μία διαρκής επιδίωξη και πιστεύουν ότι το σχολείο έχει χρέος να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. Κωτούλα 2000, 36). Επειδή, μάλιστα, αντιλαμβάνονται τη δημοκρατία ως διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ ισότιμων μελών για τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τις δυνατές επιλογές επίλυσής τους, προτείνουν την ομαδοσυνεργατική διαδικασία, η οποία, παράλληλα με τη σχολική μάθηση, προωθεί και τις δεξιότητες και τις στάσεις τις οποίες προϋποθέτει η δημοκρατική διαπραγμάτευση (βλ. και Joyce, Weil and Showers, 1992, 41). Με το ίδιο σκεπτικό στήριξαν την ομαδοσυνεργατική πρόταση και παιδαγωγοί που αποβλέπουν στο να επιτύχουν την κοινωνική ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης.

1.1.4 Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου

Σε αντίθεση με τα μαθητοκεντρικά προγράμματα του κινήματος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που προσέδωσαν ατομοκεντρικό προσανατολισμό

στην εκπαίδευση, το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της ομαδικότητας και ως βασική αποστολή του σχολείου, αφού η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, στην οποία στοχεύει το σχολείο και ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένο και αυτόνομο πρόσωπο. Έτσι, ενώ τα προγράμματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας κατέλυαν συχνά την κοινωνική δομή της τάξης, για να συναντήσουν το μαθητή ως μονάδα και να του προσφέρουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης μέσα από εξατομικευμένο διδακτικό υλικό και με τον προσωπικό του ρυθμό και στυλ μάθησης, τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν το μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι αναπτύσσουν το άτομο, αλλά ταυτόχρονα υπηρετούν και την κοινωνική αποστολή του σχολείου, που αποβλέπει στο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ενός ενήλικου (βλ. και Κατερέλος 1999, 31).

Πολλά από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα, σύμφωνα με τους εκφραστές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, οφείλονται στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μελών της κοινωνίας μας δεν έχουν αναπτύξει ούτε τις κοινωνικές δεξιότητες παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι ούτε τις ψυχικές στάσεις ευαισθησίας στα ατομικά και συλλογικά προβλήματα. Έτσι, καταλήγουν, εξ αδυναμίας ή εκ πεποιθήσεως, «λαθρεπιβάτες», κατά την έκφραση του Olson (1991), στο κοινωνικό σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου.

1.1.5 Η ανάπτυξη των συστημάτων μέσω του συνεργατισμού

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα απορρίπτει τον κοινωνικό δαρβινισμό (δηλαδή ότι η εξέλιξη ομάδων υψηλότερου βαθμού καλλιέργειας και πολιτισμού από ομάδες χαμηλότερου βαθμού τέτοιων χαρακτηριστικών) που θεωρεί τον ανταγωνισμό ως αναγκαία συνθήκη ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Αντίθετα σημειώνει, ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλογική δράση και υποστηρίζει

την άποψη ότι ο συνεργατισμός είναι προτιμότερος για την παρούσα μορφή της κοινωνίας, αλλά και για την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στις κρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Ειδικότερα, μάλιστα, για το χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη ότι ο συνεργατισμός σε σχέση με τον ανταγωνισμό είναι ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση, και αποτελεσματικότερη σε όλες τις μορφές της μάθησης και ανάπτυξης (βλ. και Θεοφιλίδης 1989, τ.1, 524). Βέβαια, η υποβάθμιση του ανταγωνισμού δεν σημαίνει ότι θα καταργηθεί το άτομο, αφού η κοινωνία αναγνωρίζει ότι η λειτουργικότητά της εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο τα μέλη της έχουν αναπτύξει ως άτομα κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες συνεργασίας (βλ. και Nelson-Le Gall 1995, 49).

Είναι άξιο για επισήμανση ότι ακόμη και ο δαρβινιστής βιολόγος R. Dawkins (1998), συγγραφέας του βιβλίου *Εγωιστικό Γονίδιο* (1988), που εκθειάζει τον απόλυτο ανταγωνισμό, στον οποίο, μάλιστα, προσδίδει βιολογική βάση, πιστεύει ότι η κοινωνία ως σύστημα θα γίνει καλύτερη μέσω της συνεργασίας και όχι μέσω του ανταγωνισμού. Το συνεργατικό ήθος ενθαρρύνει την ανθρώπινη αξία και αναπτύσσει το άτομο (βλ. Κωπτούλα 2000, 31). Παρόμοιες θέσεις υποστηρίζουν και η μεταδαρβινεία βιολογία των τελευταίων δεκαετιών (βλ. Maturana και Varela 1992), καθώς και συστημικοί φυσικοί (βλ. Capra 1984) και αστροφυσικοί (βλ. Jantsch 1980), που θεωρούν τη συνεργασία σπουδαιότερο στοιχείο στην εξέλιξη των συστημάτων από τον ανταγωνισμό (βλ. και Samples 1992,30. Axelrod 1998).

1.1.6 Η φυσική κλίση του ανθρώπου για δράση

Από την εποχή του Αριστοτέλη, που χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως «ζώον πολιτικόν», μέχρι τις ημέρες μας μεγάλος αριθμός κοινωνιολόγων και πολιτικών επιστημόνων υποστηρίζουν την άποψη ότι ο άνθρωπος, είτε λόγω φυσικής κλίσης

είτε λόγω λειτουργικών αναγκών, τείνει στο σχηματισμό ομάδων μέσα στις οποίες δρα και αναπτύσσεται (βλ. και Κοροντζής 1961. Olson 1991, 32-40. Samples 1992,30). Την τάση αυτή επιβεβαιώνουν και σύγχρονοι ψυχοπαιδαγωγοί, που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, για αποδοχή, για δράση και εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και για ανάληψη ευθύνης (βλ. και Παρασκευόπουλος 1986, 133. Πυργιωτάκης 1998,26. Κογκούλης 1994, 48. Δερβίσης 1998, 20).

Την άποψη, λοιπόν, που αναγνωρίζει στον άνθρωπο τη φυσική κλίση προς τη συλλογική δράση ασπάζεται το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και επιχειρεί να αξιοποιήσει τη φυσική αυτή κλίση για την προώθηση της σχολικής μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και για την υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας, που, κατά τη M. Mead (and Metraux 1980), εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να συνεργασθούν με αυθεντικό τρόπο.

1.1.7 Η παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων.

Αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, που θεωρούσε σημαντικές τις μονομερείς σχέσεις δασκάλου-μαθητών και παρασιτικές τις διαμαθητικές σχέσεις, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει την παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς, βεβαίως, να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα και του σπουδαιότητα και των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων (βλ. Κατερέλος 1999,26).

Η διαφορά αντιλήψεων φαίνεται εμμέσως, πλην σαφώς, στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τόσο το παραδοσιακό σχολείο όσο και το ομαδοσυνεργατικό κίνημα το μαθητικό δυναμικό και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το παραδοσιακό σχολείο οργανώνει τη διδακτική διαδικασία γύρω από τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και δημιουργεί ένα φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, που αρχίζουν από τις μονολογικές διδασκαλίες και φθάνουν μέχρι τον κατευθυνόμενο

διάλογο. Σε κάθε μια από αυτές τις διδακτικές μορφές, ο ρόλος του δασκάλου και ο βαθμός ελέγχου της όλης διαδικασίας διαφοροποιούνται, αλλά ο δάσκαλος παραμένει πάντοτε κυρίαρχος σε σχέση με το συλλογικό ρόλο των μαθητών. Αντίθετα, στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων, όπου τα μέλη της ,επιτελώντας το καθένα το ρόλο του, υπεισέρχονται, αναπόφευκτα, στο παιχνίδι της αμοιβαίας επικοινωνίας ,όπου ενισχύεται η διαπροσωπική συνοχή και επιβραβεύεται η συλλογική προσπάθεια.

Βεβαίως, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι η μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο, όπου κέντρο ήταν ο δάσκαλος, και γι'αυτό καλείται δασκαλοκεντρικό, στο πνεύμα και τις πρακτικές του ομαδοσυνεργατικού σχολείου, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας, διευκόλυναν άλλα σημαντικά συγγενή κινήματα, μαθητοκεντρικής κατεύθυνσης. Η διαφορά, όμως, του ομαδοσυνεργατικού κινήματος από τα συγγενή του κινήματα είναι ότι στο άτομο του δασκάλου δεν αντιτάσσει το άτομο του μαθητή (δασκαλοκεντρική/μαθητοκεντρική διδασκαλία), αλλά, αντίθετα, προτείνει την οργανωμένη μαθητική ομάδα (ομαδοκεντρική διδασκαλία), η οποία λειτουργεί ως δημιουργός αλλά και ως καταλύτης και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων, που αποτελούν τις "ωδίνες τοκετού" της αυτόνομης και, κατά συνέπεια, κοινωνικώς αναπτυγμένης προσωπικότητας (βλ. και Varela 1994, 99). Γι'αυτό, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα φροντίζει για την οικοδόμηση της συνεκτικής και στενά συνεργαζόμενης ολιγομελούς ομάδας. Έτσι, στο παλιότερο δίλλημα "δασκαλοκεντρική ή παιδοκεντρική διδασκαλία" πολλοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης απαντούν με την "ομαδοκεντρική διδασκαλία", με το δάσκαλο εμπυχωτή και συντονιστή παρά πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2 Λόγοι που συνηγορούν στην υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατική διδασκαλίας.

Για να εξελιχθεί μια παιδαγωγικο-διδακτική πρόταση σε συνεχώς εξαπλούμενο κίνημα, δεν αρκεί να έχει σαφείς αρχές, αλλά απαιτείται οι προτάσεις της να

απευθύνονται στους προβληματισμούς και τις ανάγκες του σχολικού και του κοινωνικού συστήματος. Γι' αυτό, απαιτείτε να αναζητήσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι συμβάλλουν στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τους κυριότερους από αυτούς, παραθέτοντας πρώτα τους κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους και μετά τους εκπαιδευτικούς. Πριν, όμως, παραθέσουμε αναλυτικά τους λόγους αυτούς, πρέπει να τονίσουμε ότι οι παιδαγωγοί που προωθούν στη θεωρία και στην πράξη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσεγγίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα από συγκεκριμένη παιδαγωγικο-ιδεολογική σκοπιά, η οποία θεωρεί την εκπαίδευση φορέα προώθησης του εκδημοκρατισμού, της ισότητας, της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η βασική αυτή θέση προϋποθέτει, βέβαια, ότι η εκπαίδευση εξασφαλίζει ευκαιρίες και παρέχει δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών που υστερούν κοινωνικά και βιολογικά.

1.2.1. Το Πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών.

Κατά τους ειδικούς, η κοινωνία μας μεταβαίνει από τη φάση ανάπτυξης της βαριάς βιομηχανίας στη φάση της υψηλής τεχνολογίας και της πληροφορικής (βλ. και Charlot 1992. Γρόλλιος 1999, 45. Φλουρής και Πασιάς 2000, 498). Οι συνθήκες που δημιουργούνται στη νέα φάση ανάπτυξης απαιτούν από το άτομο να κατέχει σε υψηλό βαθμό τις ανώτερου επιπέδου κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει αποτελεσματικά στο πυκνό πλέγμα της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής δράσης. Γι' αυτό, το ενδιαφέρον της πολιτικής οικονομίας έχει στραφεί προς τη συλλογική πράξη (βλ. Olson ,1991). Η αυτόνομη συμμετοχή στη συλλογική πράξη, όμως, προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σε

θέση να αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες, καθώς επίσης και να παράγει το ίδιο μηνύματα, που θα γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από τα υπόλοιπα άτομα. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα σε αυτό το πλαίσιο απαιτεί υψηλού επιπέδου κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες, για τις οποίες το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο αποτελεί το φυσικό χώρο ανάπτυξης (βλ. και Samuels 1994).

Εκτός από αυτό, η φύση και η έκταση των κοινωνικών προβλημάτων είναι τέτοια, ώστε δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθούν από μεμονωμένα άτομα, όσο μεγαλοφυή και αν είναι, ούτε από μεμονωμένες επιστημονικές ειδικότητες. Απαιτείται διεπιστημονική συλλογική δράση (βλ. και Zeiderman et al. 1992). Τέτοιες μορφές δράσης, όμως, διδάσκονται και αναπτύσσονται μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης προετοιμάζουν το άτομο ως αν να επρόκειτο να ζήσει σε μια στατική και ατομοκεντρική κοινωνία και οικονομία (βλ. και Costa and O'Leary 1992, 42). Γι' αυτό ήδη από τη δεκαετία του 1980 οι μεγάλες εταιρίες προσφέρουν στους εργαζομένους προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης τόσο σε ακαδημαϊκούς τομείς, όπως είναι, για παράδειγμα, η κατανόηση και η παραγωγή κειμένων και η επίλυση προβλημάτων, όσο και σε κοινωνικούς τομείς, όπως είναι η επικοινωνία και η συνεργασία (βλ. Hilt 1992).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η ατομική και η συλλογική δράση, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, πρέπει να καλλιεργηθούν συστηματικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προϋποθέτει ως συνθήκη την ατομική και ομαδική αυτονομία, που εκδηλώνεται μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη συλλογική επεξεργασία θεμάτων, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει και εμπεδώνει τις στάσεις και τις δεξιότητες της ατομικής αυτονομίας και της συλλογικής δράσης (βλ. Χρυσάφιδης 2000, 21).

1.2.2 Δημογραφικές αλλαγές

Η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας συμβάλλει στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επιβίωση και η πρόοδος των οποίων εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις. Τα δεδομένα αυτά υποχρεώνουν το σύγχρονο σχολείο να επανεξετάσει τις απώτερες επιδιώξεις του και να τοποθετήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη υψηλότερα απ' ό,τι συνήθως τοποθετούνται στην εκπαιδευτική στοχοταξινόμια (βλ. Miller and Harrington 1995).

Μία δεύτερη δημογραφική αλλαγή της μεταβιομηχανικής περιόδου, που έχει άμεση σχέση με το θέμα μας, είναι η συνεχής αστικοποίηση του πληθυσμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα άτομα που δεν τα συνδέει κανένας συναισθηματικός και συγγενικός ή άλλος δεσμός να συνυπάρχουν και συχνά να συνωστίζονται στους χώρους κατοικίας και εργασίας. Γι' αυτό είναι φυσικό να αναπτύσσεται ευκολότερα το πνεύμα του ανταγωνισμού, της προκατάληψης, της απόρριψης, της βίας και της εκμετάλλευσης. Το πνεύμα αυτό επιβεβαιώνεται εύκολα από συγκριτικές έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά των μεγαλουπόλεων σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων κοινωνιών έχουν αναπτύξει σε μικρότερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις όπως είναι η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια (βλ. Kagan 1995, 2:8).

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία προσφέρει άριστο πλαίσιο, για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές. Γι' αυτό σε πολυεθνικές κοινωνίες συναντά κανείς συχνότερα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

1.2.3.Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης

Στην εποχή μας το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης.

Πρώτη και βασική αλλαγή που επήλθε γενικά στην κοινωνία και στους επιμέρους φορείς είναι η απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ο αποκλεισμός των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης αναβαθμίζει μεν την ποιότητα της κοινωνικοποίησης, αφού την καθιστά περισσότερο αυτόνομη, αλλά ταυτόχρονα την καθιστά δυσκολότερη και περισσότερο χρονοβόρα. Οι αντιαυταρχικές αντιλήψεις έχουν επηρεάσει την οικογένεια και έτσι τα παιδιά δεν έρχονται πια στο σχολείο καθυποταγμένα από τις αυταρχικές και συχνά βάνανυες μεθόδους «διαπαιδαγώγησης» της οικογένειας, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν, και δεν είναι έτοιμα να υποταχθούν στην εξουσία του σχολείου. Αντίθετα, έρχονται πιο «ατίθασα» και με έντονη την τάση για αμφισβήτηση.

Μία δεύτερη αλλαγή που συνέβαλε στο παραπάνω αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός της οικογένειας στα βασικά της μέλη, που επέφερε η απουσία του παππού και της γιαγιάς, και, το κυριότερο, η μόνιμη απουσία από το σπίτι του ενός από τους δύο γονείς, στις περιπτώσεις διαζυγίου. Αν στη μείωση των ενήλικων μελών της οικογένειας προσθέσουμε και τον περιορισμό της χρονικής παρουσίας τους, που επέφερε η καθιέρωση της εργαζόμενης μητέρας, τότε έχουμε πληρέστερη εικόνα της σύγχρονης οικογένειας. Όλες αυτές οι αλλαγές της μεταβιομηχανικής οικογένειας στερούν από τα παιδιά ευκαιρίες επικοινωνίας με ενήλικα μέλη, που είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιητική.

Μία τρίτη αλλαγή συνιστά η παρουσία της τηλεόρασης στην οικογένεια, στην οποία, σε ετήσια βάση, τα παιδιά αφιερώνουν συχνά το μεγαλύτερο χρόνο από το χρόνο που περνούν στο σχολείο. Οι ώρες αυτές είναι σε βάρος της ζωντανής αλληλεπικοινωνίας του παιδιού με ενήλικους και συνομηλίκους του, γεγονός που στερεί από το παιδί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Ακόμη, πρέπει να λάβουμε υπόψη και το βίαιο περιεχόμενο των παιδικών και μη εκπομπών και τον καταγισμό των διαφημιστικών μηνυμάτων, που προβάλλουν τον καταναλωτισμό και όχι την ανθρώπινη επικοινωνία ως μέσο ευτυχίας και επιτυχίας, καθώς και την κατάργηση από την τηλεόραση της διαχωριστικής γραμμής που υπήρχε παλαιότερα και όριζε το είδος της πληροφόρησης που διοχέτευε η κοινωνία των ενηλίκων προς τα παιδιά. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η κατάργηση των ορίων της πληροφόρησης αμβλύνει στα

παιδιά το συναίσθημα της ντροπής, που είναι δείκτης αναπτυγμένου πολιτισμού, και οδηγεί σταθερά την κοινωνία μας σε μία εποχή νέας βαρβαρότητας (βλ. και Ματσαγγούρας 1999, 287).

Συνοψολογίζοντας τα παραπάνω, έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα σύγχρονα παιδιά και αντιλαμβανόμαστε καλύτερα γιατί οι ειδικοί κάνουν λόγο για «εξαφάνιση» της παιδικής ηλικίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συμπεριφορά του παιδιού (βλ. Postman 1997). Τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε στην οικογένεια, τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης, πρέπει ασφαλώς να αναπληρώσει το σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει το ρόλο του σε αυτό τον τομέα και θέτει την αυτόνομη κοινωνικοποίηση μεταξύ των πρωταρχικών επιδιώξεων της εκπαίδευσης (βλ. και Π.Δ. 583/1982, ΦΕΚ 107Α. Προς το σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά και δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας.

1.2.4 Διδακτικοί λόγοι

Ένας άλλος βασικός διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος είναι το γεγονός ότι η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία προωθούνται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει άμεσα ή έμμεσα σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται, και τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Τα στοιχεία αυτά, όμως, δεν υπάρχουν στην

παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατεί ο πληροφοριακός μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών.

Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (βλ. Δερβίσης 1999, 96). Επομένως, οι προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου για εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασιζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, προϋποθέτουν αναγκαστικά τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης.

Αποτέλεσμα των συνθηκών και διαδικασιών εργασίας μέσα στη συνεργαζόμενη ομάδα είναι η ερευνητικά τεκμηριωμένη διαπίστωση ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου, που αποτελούν την ατομοκεντρική πλευρά της αποστολής του σχολείου, αλλά και στην ανάπτυξη των συλλογικών πρακτικών και στάσεων, που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου, όπως σαφώς αναφέρεται και στον περί εκπαιδεύσεως νόμο 1566/85 (βλ. Βρεττός και Καψάλης 1992, τ.8, 4319). Η ατομοκεντρική και η κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου δε βρίσκονται, βέβαια, σε σχέση αλληλο-αναιρέσεως, αλλά σε σχέση συναίρεσης, αφού ο νόμος 1566/85 αντιλαμβάνεται το άτομο όχι ως «ιδιώτη», αλλά «συνυπάρχον», και γι' αυτό επιφορτίζει το σχολείο με το χρέος να αναπτύξει τους μαθητές «κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση» (άρθρο 1, παράγραφος 1, εδάφιο β).

Σχετική είναι και η επισήμανση του Sharan (1987) ότι, αν επιθυμούμε οι μαθητές μας να καταστούν ικανοί να σκέπτονται κριτικά, να εκτιμούν τα παλιότερα και τα σύγχρονα πολιτιστικά επιτεύγματα και να έχουν άνεση στην επικοινωνία τους με άτομα άλλης πολιτισμικής και εθνικής καταγωγής, τότε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της γνωστικής και κοινωνικής ζωής πρέπει να αποτελέσουν

σημαντικά μέρη του περιεχομένου και της διαδικασίας που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση για να επιτύχει τους σκοπούς της.

Τέλος, ένας τρίτος διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά οργανωτικά προβλήματα, που είναι (α) το πρόβλημα της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης.

Το τελευταίο πρόβλημα έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξη στην κανονική τάξη μαθητών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγαλύτερες ψυχολογικές και μαθησιακές αποκλίσεις, σύμφωνα και με το νέο νόμο 2817/2000 που αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (βλ. Χρηστάκης 2000). Ακόμη, στοιχείο της ανομοιογένειας είναι και η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διαφορετικής φυλετικής και εθνογλωσσικής προέλευσης. Το φαινόμενο αυτό έγινε εντονότερο και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει για όλες αυτές τις περιπτώσεις το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα (βλ. Slavin 1985, 11).

Ως προς τα άλλα δύο διδακτικά προβλήματα, της αξιοποίησης του χρόνου και της αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Cohen 1994, 16). Με άλλα λόγια, στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς.

1.2.5 Ψυχολογικοί λόγοι

Η σύγχρονη ψυχολογία συνιστά και στηρίζει για πολλούς λόγους την ομαδοσυνεργατική οργάνωση και διδασκαλία, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους αφορούν τη συμβολή της στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδίδουν τις σημαντικές επιπτώσεις του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στο ότι προσφέρει άριστο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης σύμφωνα και με όσα διαπιστώνει και προτείνει η εποικοδομητική προσέγγιση (constructivism) της μάθησης (βλ. Brooks and Brooks 1993, 103). Γενικότερα, αποδέχονται τη συμβολή του όλοι όσοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και τη συστηματική ανάλυση της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας (βλ. Arends 1994, 341). Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτύξει τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες.

Ομοίως, προσφέρει άριστο τρόπο για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού η ατομική του ανάπτυξη περνάει μέσα από άλλα και οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεών του με το κοινωνικό του περιβάλλον (βλ. Bertrand 1994, 57 και 71). Οι ψυχοκοινωνιολόγοι, μάλιστα, επισημαίνουν ειδικότερα το γεγονός ότι οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και στη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (βλ. Καψάλης 1996, 390. Μπέλλας 1985, 287). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις προσέφεραν ψυχολογική στήριξη στο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και συνέβαλαν στην εδραίωσή του.

1.2.6 Σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί

Η επικράτηση σύγχρονων επιστημολογικών προσανατολισμών για τη φύση της γνώσης, που αμφισβητούν τις θετικιστικές αντιλήψεις για την επιστημονική γνώση και τονίζουν το ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες τόσο στον προσδιορισμό του περιεχομένου της γνώσης όσο και στη διαδικασία απόκτησής του

(βλ. Γέτος 1987. Χρυσ αφίδης 2000, 124. Σολομών 1994. Ματσαγγούρας 1995), ωθούν το σχολείο να ξεπεράσει τις ιδεαλιστικές καταβολές του. Οι τελευταίες υποτάσσουν πρόσωπα και διαδικασίες στην κυριαρχία της προκαθορισμένης ύλης, ενώ οι σύγχρονες επιστημολογικές αντιλήψεις μετατοπίζουν το διδακτικό ενδιαφέρον από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη διαδικασία απόκτησής του και τοποθετούν τη διαδικασία μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής επικοινωνίας, αφού, κατά την εποικοδομητική κοινωνιολογία της γνώσης και την ψυχολογία της μάθησης, η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και όχι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η πορεία της γνώσης συντελείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία διαμεσολαβεί τη γνώση και συντελεί στην εσωτερικεύσή της από το άτομο (βλ. McCarthy and McMahon 1995, 17). Πλαίσια, όμως, αυθεντικής επικοινωνίας, με όρους ισότιμης συμμετοχής, εξασφαλίζει μόνο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τέλος, οι νέες επιστημολογικές τάσεις στρέφουν την προσοχή της διδακτικής και προς τις ιδέες των μαθητών (βλ. Κουζέλης 1995), η ανάπτυξη των οποίων γίνεται, επίσης, άριστα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

1.3 Ιστορική εξέλιξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ιστορία της σχολικής παιδαγωγικής αποδεικνύει ότι σε όλες τις εποχές υπήρξαν σχολεία που εκτιμούσαν την αξία της συνεργασίας των μαθητών και την προωθούσαν. Πρόδρομος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρείται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος που αναπτύχθηκε κατά την κλασική, ελληνορωμαϊκή και μεσαιωνική περίοδο και συστηματοποιήθηκε αργότερα από τον Σκοτσέζο A. Bell και τον Άγγλο J. Lancaster. Ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε μεγαλύτερους μαθητές για να διώξει τους μικρότερους, τους οποίους επέβλεπαν στις ασκήσεις και τις επαναλήψεις. Η αλληλοδιδασκτική διδασκαλία, όπως εφαρμόστηκε κατά το δέκατο όγδοο αιώνα στον αγγλόφωνο χώρο διαφέρει από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε δύο σημεία: α) τότε εφαρμόστηκε ως λύση ανάγκης για να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό ενώ σήμερα εφαρμόζεται ως διδακτική επιλογή και β) η

ομάδα που σχηματιζόταν στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο γύρω από το μεγαλύτερο μαθητή είχε τα χαρακτηριστικά της ιεραρχικής δασκαλοκεντρικής οργάνωσης ενώ στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα μέλη της ομάδας συμβάλλουν μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες στο κοινό έργο (Κανάκης 1987, 33 Ματσαγγούρας 1998, 17).

Αυτός που πρώτος εφάρμοσε στην πράξη το ομαδοκεντρικό σύστημα είναι ο κορυφαίος εκπρόσωπος της προοδευτικής παιδείας, ο Dewey. Στο βιβλίο του *Democracy and Education* (1916) τονίζει την αναγκαιότητα να μετατραπεί η σχολική τάξη σε μια δημοκρατικά οργανωμένη μικροκοινωνία, ώστε να προσφέρει αυθεντικές ευκαιρίες βίωσης της δημοκρατικής συμπεριφοράς και δράσης. Ο μαθητής και διάδοχος του Dewey, ο W. Kilpatrick γνώριζε να δραστηριοποιεί τις μικρές ομάδες εργασίας και να στηρίζει την αγωγή στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Για να ολοκληρώσουμε την αναφορά μας στις Η.Π.Α., γνωστό είναι το σύστημα Winetka που θεμελιώθηκε επιστημονικά από τον C. Washbourne και πήρε το όνομά του από το προάστιο Winetka του Σικάγο. Στο σύστημα αυτό υπάρχουν τα βασικά μαθήματα (common essentials) και οι ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες (group and creative activities). Στα βασικά μαθήματα δίνεται έμφαση στην αυτενεργό ατομική εργασία ενώ σκοπός των ομαδικών δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι να μάθουν στους μαθητές να συνεργάζονται και να καλλιεργήσουν την κοινωνική τους ευθύνη. Το σύστημα Winetka συνδύαζε την ατομική πρωτοβουλία και αυτενέργεια με την ομαδική συνεργασία και ο δάσκαλος παρέμενε συντονιστής, καθοδηγητής, εμπυχωτής στη διαδικασία της διδασκαλίας μάθησης (Ματσαγγούρας 1998, 18).

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα είχε μεγάλη απήχηση και στη Γερμανία. Ο B. Otto το 1897 με μια σειρά διαλέξεών του άσκησε κριτική στην παραδοσιακή διδασκαλία και υποστήριξε ότι «το μάθημα μ' όλη την τάξη θα έπρεπε να θεωρηθεί ακατάλληλο για να δημιουργήσει στους μαθητές νέες ειδές, νέα κατανόηση. Έπρεπε να βρεθούν μέσα και δρόμοι να απομονωθούν μικρότεροι κύκλοι μαθητών, στους κόλπους των οποίων θα ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί στον καθένα πλήρης ελευθερία έκφρασης και κίνησης, όπως την απολαμβάνει ο ενήλικος σε κάθε κοινωνία. Τότε θα μπορούσε καθένας να βοηθήσει τους μαθητές του με συχνές,

ημίωρες, ελεύθερες συζητήσεις να κατανοήσουν κάποια γνωστική περιοχή περισσότερο απ' ό,τι είναι δυνατό με τη βασανιστική εκπαίδευση πολλών εβδομάδων στο σχολείο ». Επίσης, ο G. Kerschensteiner ασκεί αυστηρή κριτική στο παλιό σχολείο, χαρακτηρίζοντας το «βιβλιοσχολείο», όπου «όλα είναι διαρρυθμισμένα για να ακούς». Γράφει ακόμα «από το βιβλιοσχολείο μας πρέπει να γίνει ένα σχολείο εργασίας, που θα συνεχίζει το σχολείο παιχνιδιού της πρώτης παιδικής ηλικίας». Για τον H. Gaudig η «αυθυπεύθυνη προσωπικότητα» αποτελεί τον ιδεώδη σκοπό της αγωγής. Ο P .Petersen θέλει να μετατρέψει το παλιό σχολείο σε «ζωντανό συναδελφικό οργανισμό»,σε «ανθρώπινο σχολείο».

Στο γαλλόφωνο χώρο, ο O.Decroly, οργάνωσε το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος γύρω από «κέντρα ενδιαφέροντος», τα οποία ανέθετε στους μαθητές να επεξεργαστούν ομαδικά. Ο R. Cousinet πρότεινε την ελεύθερη εργασία με ομάδες για τη μελέτη μέρους των μαθημάτων του αναλυτικού Προγράμματος (ιστορία, γεωγραφία) γιατί όπως πιστεύει «η ελεύθερη εργασία με ομάδες δημιουργεί στο σχολείο τις σωστές σχέσεις από μαθητή σε μαθητή, το πνεύμα του αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, την κοινή λαχτάρα για το κοινό ιδανικό και έργο, και ετοιμάζει συνειδητούς πολίτες άξιους να προωθήσουν την **όλη** ζωή προς ανώτερο είδος συμβίωσης και πολιτισμού» (Ματσαγγούρας 1998,18).

Στη Σοβιετική Ένωση ο A.Makarenko εφάρμοσε το ομαδοσυνεργατικό σύστημα, για να υλοποιήσει τις αρχές της κολεκτιβίστικης αγωγής, που αποσκοπούσε να εισαγάγει τους μαθητές στη μαρξιστική σκέψη και πρακτική.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω προγραμμάτων είναι ότι απουσίαζε η γνώση για τη δυναμική της ομάδας. Αργότερα, όμως με την πρωτοποριακή εργασία των J.Moreno, C.Rogers και G.Bateson, αναπτύχθηκε στις μέρες μας η κοινωνική ψυχολογία και ειδικότερα ο κλάδος της ψυχοκοινωνιολογίας της τάξης που ανέδειξε τη διαπλοκή αλληλενεργειών που αναπτύσσονται στα πλαίσια των ομάδων μεταξύ ατόμων και υποομάδων. Η γνώση αυτή μαζί με τη γνώση που αποκτήθηκε αργότερα από την κοινωνιολογία της γνώσης για τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της μάθησης μας επιτρέπει να εξασφαλίζουμε στις ομάδες το στοιχείο της συνοχής και της συλλογικής συμμετοχής, που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική δράση της

ομάδας. Η ίδια γνώση προτείνει στο δάσκαλο, πέρα από τις αρχές δημιουργίας της συνεργαζόμενης ομάδας, τεχνικές προγραμματισμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μέσα σε συνθήκες που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της (Ματσαγγούρας 1998, 19).

Στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1920 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στη διδακτική πράξη. Τότε είναι που μεταφράζονται τα έργα των G.Kerschensteiner, H.Gaudig, J.Dewey. Πρώτος ο Αλέξανδρος Δελμούζος αρχίζει τις προσπάθειες του για ανανέωση του ελληνικού σχολείου το 1908 στο Παρθεναγωγείο του Βόλου όπου θα χτυπήσει τον παπαγαλισμό, τη λεξικράτεια και την παθητική ακροαματική μέθοδο διδασκαλίας. Το 1930 γράφει: « η παιδεία...γυρεύει να ετοιμάσει το παιδί έτσι, που να προσπαθεί αργότερα στη ζωή του να μορφώνει τον εαυτό του ολοένα και καλύτερα και με την προσπάθειά του αυτή να υπηρετεί και να υψώνει και το σύνολο όπου ζει. Γι' αυτό χρειάζεται την κοινωνική αρετή, κι αυτή πρέπει να του γίνει ανάγκη, να τη ζήσει μέσα στο σχολείο... Την κοινωνική όμως αρετή πρέπει να τη ζήσει το παιδί ακόμα και στην αίθουσα διδασκαλίας και σε πολλά μαθήματα. . . διάφορα θέματα μοιράζονται σε ομάδες παιδιών και το κάθε μέλος σε μία ομάδα παίρνει ένα μέρος από την κοινή εργασία, ανάλογα με τις δυνάμεις του. Εργασίες ομάδων έπειτα μπορούν να ενωθούν σε μια μεγαλύτερη ενότητα. Έτσι, παρουσιάζεται ένα έργο κοινό, που η επιτυχία του είναι ανάλογη με την προθυμία και τη δουλειά της κάθε ομάδας, και σ' αυτή πάλι το δικό της θέμα, πετυχαίνει ανάλογα με τη συνεισφορά του κάθε παιδιού. Ο καθένας έχει την ευθύνη για το σύνολο ».

Δεν παραβλέπει όμως και τους κινδύνους που ενέχει η κακή εφαρμογή της εργασίας με ομάδες. Θεωρεί ότι: α) δεν είναι όλα τα μαθήματα, ούτε κι όλα τα θέματα, κατάλληλα για το σύστημα των ομάδων β) στην εργασία μιας ομάδας, όταν γίνεται χωρίς καθοδήγηση και επίβλεψη, μπορεί να δουλεύουν μόνο ένα δύο παιδιά γ) η ομαδική εργασία προϋποθέτει και βασίζεται στην προσωπική εργασία κάθε παιδιού αλλιώς έχουμε φαινομενική μόνο δουλειά.

Ο Μ. Παπαμαύρος θεωρεί ότι τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι α) η καλλιέργεια της ατομικότητας των μαθητών καθώς όταν ο

μαθητής εργάζεται για ένα θέμα σε μια ομάδα που αποτελείται από τρεις τέσσερις μαθητές, εκτός από το ομαδικό πνεύμα που αναπτύσσεται, του δίνεται η ευκαιρία να δείξει όλη του την ικανότητα και ατομικότητα και β) ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται και να χειρίζεται ένα θέμα ελεύθερο από το δάσκαλο και γίνεται πιο προσεχτικός γιατί ξέρει πως η εργασία του θα μπει κάτω από τον έλεγχο όλης της τάξης (Κανάκης 1987,59-61) .

Επίσης, το 1952 η Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου κυκλοφόρησε το τρίτο έργο της «Νέα Αγωγή» στο οποίο παρουσιάζει αναλυτικά τη μέθοδο του Cousinet: η ελεύθερη εργασία με ομάδες. Το 1953 ο Γ. Ζομπανάκης γράφει για τις ομαδικές εργασίες στο περιοδικό « Σχολείο και ζωή» και στο βιβλίο του «Προβλήματα των αγροτικών μας σχολείων ».

Τη δεκαετία του 1980 το θέμα επανέρχεται με ειδικές μονογραφίες που αφορούν τις αρχές και τις πρακτικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Βιγγόπουλος 1982, Αβέρωφ- Ιωάννου 1983 και 1990, Ματσαγγούρας 1987, Τριλιανός 1988). Στις περισσότερες «Γενικές Διδακτικές» και «Μεθοδολογίες» γίνονται αναφορές και περιγράφονται οι «ομαδικές εργασίες ». Σήμερα, ένας μεγάλος αριθμός παιδαγωγών, Ελλήνων και ξένων καθώς και οι σύγχρονες σχολές ψυχολογίας που ασχολούνται με τη μάθηση και την ανάπτυξη τάσσονται υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας . Στη χώρα μας ελάχιστος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είτε γιατί δεν είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς είτε δεν αισθάνονται σίγουροι για την αποτελεσματικότητα της στην πράξη (Ματσαγγούρας 2001, 510). Προτού αναφερθούμε εκτενέστερα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χρειάζεται πρώτα να κατανοήσουμε την έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Έννοια και χαρακτηριστικά της ομάδας

Η Έννοια «ομάδα» πρωτοεμφανίστηκε γύρω στα 1700 στη Δυτική Γερμανία με διαφορετική βέβαια τότε σημασία (σύνθεση στοιχείων στην περιοχή της τέχνης, συγγενικά μεταξύ τους πράγματα κ.λ.π). Σύμφωνα με τον O. Engelmaye η ομάδα αποτελεί ένα πεδίο όπου εκτυλίσσεται ένα δυναμικό παιχνίδι έλξης - απώθησης , επιβολής ή υποταγής, καταξίωσης και αξιολόγησης . Στην κοινωνική ψυχολογία η ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που βρίσκονται σε συχνή επαφή μεταξύ τους και ο αριθμός τους είναι τέτοιος που να επιτρέπει σε κάθε μέλος την επαφή με τα άλλα μέλη (Μπουζάκης 1983, Επιστημονικό Βήμα, σ. 33).

Ως «ομάδα» ορίζεται και θεωρείται εκείνο το σύνολο των μαθητών (3 έως 5) που προκύπτει από μια σταθερή και αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεγγύη, όπου και οι αδύνατοι μαθητές ενσωματώνονται και έχουν στήριξη από τους υπόλοιπους (Κοοσουβάκη 2003, 388). Με τη μαθητική ομάδα ασχολείται η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, που είναι νεοσύστατος κλάδος των επιστημών της αγωγής.

Με τη δυναμική των ομάδων ασχολήθηκε για πρώτη φορά ο Kurt Lewin στις παραμονές του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, τονίζοντας τη σημασία που έχει για τη μάθηση, την παραγωγή και τη δημοκρατία η ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στην οργανωμένη ομάδα (Γεωργογιάννης 1991 , Ανοιχτό Σχολείο, σ.16) .

Στη δεκαετία του 1950 και του 1960 διερευνήθηκε η δυναμική της ομάδας σε επίπεδο σχολικής τάξης με τη διάκριση μεταξύ του αυταρχικού, δημοκρατικού και ουδέτερου στυλ αγωγής, καθιερώνοντας έτσι την ομάδα ως παιδαγωγικό θεσμό (Κοοσουβάκη 2003, 388).

Η δυναμική λοιπόν των ομάδων είναι μια δυναμική αλληλεξάρτησης των μελών που δημιουργείται με στόχο την επίτευξη προκαθορισμένων σκοπών. Η δυναμική των ομάδων δομείται: α) από την αίσθηση του κάθε μέλους ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα β) από την αίσθηση της συνευθύνης γ) από την αίσθηση ότι έχουν να πετύχουν από κοινού κοινούς σκοπούς δ) από την αναγνώριση ότι υπόκεινται σε κοινούς κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στην ομάδα ε) από τις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις στ) από την ένταξη του εγώ στο εμείς και

τη δημιουργία ομαδικής συνείδησης ζ) από τη θέση που έχουν και τους ρόλους που έχουν αναλάβει η) από την αλληλοβοήθεια, την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση και την αλληλοσυμπλήρωση (Δερβίσης 1998,37-38). Σήμερα η δυναμική των ομάδων κατέχει κύρια θέση και σαν θεωρητική επιστήμη και σαν σύνολο μεθόδων για επιστημονική εμπειρική έρευνα.

Σύμφωνα με την κοινωνιοψυχολογική θεώρηση, η ομάδα διακρίνεται σε πρωτογενή (οικογένεια) και σε δευτερογενή (ομάδα ποδοσφαίρου). Διακρίνεται επίσης σε τυπική (σχολική τάξη) και σε άτυπη ομάδα (φιλίες) που προκύπτει μέσα από την κοινωνική δράση των μελών μιας τυπικής ομάδας. Η άτυπη ομάδα προκύπτει ελεύθερα και χωρίς αυστηρά διατυπωμένες συμφωνίες και κριτήρια . Στηρίζει και υποβοηθεί την έκφραση και διαμόρφωση προσωπικών ενδιαφερόντων και επιθυμιών των μελών. Μια σχολική τάξη είναι επομένως μια τυπική δευτερογενής ομάδα, ενώ οι ομάδες φιλίας που αναπτύσσονται στο σώμα της σχολικής τάξης είναι άτυπες δευτερογενείς ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στις άτυπες δευτερογενείς ομάδες που μπορεί να προκύψουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Κοσσυβάκη 2003,388).

Ένα πρώτο χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η αλληλεπίδραση των μελών της που εξαρτάται από την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας τους. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η συνοχή της που καθορίζεται από: α) τον όγκο, δηλαδή όσο μικρότερη είναι η ομάδα τόσο μεγαλύτερη είναι η συνοχή της και αντίστροφα β) τον σκοπό της ομάδας, δηλαδή το κάθε μέλος κρίνει αν ο σκοπός της ομάδας είναι σημαντικός και πραγματοποιήσιμος Πράγμα που ενώνει τα μέλη σε μια κοινή προσπάθεια . Δε νοείται ομάδα χωρίς την ύπαρξη κοινού στόχου, προς την επίτευξη του οποίου κάθε ατομική ενέργεια πρέπει να κατατείνει. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να υφίσταται ομάδα ποδοσφαίρου, αν οι παίκτες της δεν αποβλέπουν σε κάποιο κοινό σκοπό και ενεργούν τυχαία και περιστασιακά (Γεωργογιάννης 1991 , Ανοιχτό Σχολείο, σσ.17-18, Τριλιανός 1998, 56) Πότε όμως τα παιδιά είναι έτοιμα να ενταχθούν σε μια ομάδα και να συνεργαστούν; Ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

2.2 Η κατάλληλη ηλικία για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Απόψεις διακεκριμένων παιδαγωγών και ψυχολόγων, όπως του Cousinet και του Piaget, υποστηρίζουν ότι παιδιά κάτω της ηλικίας των 8-9 ετών μόνο προδιαθέσεις παρουσιάζουν για ομαδική δράση. Σύμφωνα με την άποψη αυτή δεν μπορούμε να μιλούμε για ομαδικές συνεργατικές δραστηριότητες μέχρι την ηλικία αυτή παρά μόνο για προσυνεργατικές δραστηριότητες. Δραστηριότητες δηλαδή, που θα προετοιμάσουν σταδιακά το παιδί για τη συνεργατική εργασία. Σαν τέτοιες θεωρούμε τις κατά ζεύγη (εταιρικές) εργασίες, οι οποίες μάλιστα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πρέπει να προβλέπουν ατομικές και όχι κοινές αμοιβές (Ματσαγγούρας 1995,29).

Στην ηλικία των 10-12 ετών αναπτύσσεται η τυπική λογική, επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή στην ομάδα και κατορθώνεται η πραγματική συνεργασία.

Επομένως, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται αποδοτικότερη μετά την ηλικία των 10 ετών. Για να πετύχει όμως χρειάζεται η συστηματική προετοιμασία των μαθητών από τις προηγούμενες τάξεις (Κανάκης 1987, 80).

Η εφαρμογή της προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία από το δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να λάβει υπόψη του αρκετά στοιχεία όπως είναι για παράδειγμα τα κριτήρια συγκρότησης των ομάδων, το μέγεθος των ομάδων για τα οποία γίνεται λόγος παρακάτω.

2.3 Κριτήρια ομαδοποίησης(συγκρότηση ομάδας)

Η συγκρότηση των ομάδων είναι ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας. Οι Cousinet και Petersen προτείνουν την ομάδα να τη συγκροτούν ελεύθερα οι μαθητές, όπως σχηματίζουν ελεύθερα την ομάδα του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός προτού προχωρήσει στην ομαδοποίηση

πρέπει να έχει γνωρίσει καλά τους μαθητές του (τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις κλίσεις) και μετά να τους ασκήσει στη συλλογική δράση. Γι' αυτό η δημιουργία μικροομάδων μεταξύ παρακαθήμενων μαθητών (ζεύγη) στο ίδιο θρανίο θεωρείται ότι εισάγει τους μαθητές στην ομαδική διδασκαλία. Επίσης, οφείλει να ορίσει το τι και πώς θα διδαχθεί και ποιο θα είναι το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Τα κριτήρια που μπορεί να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για το σχηματισμό των ομάδων είναι η σχολική επίδοση, τα ενδιαφέροντα-προτίμηση σ' ένα θέμα, η συμπάθεια-φιλία μεταξύ των μαθητών κλπ.

Η εισαγωγή των μαθητών στις ομαδικές εργασίες προϋποθέτει και πρέπει να στηριχτεί σε συγκεκριμένα κριτήρια συγκρότησης των ομάδων, όπως η διάρκεια, το μέγεθος, η διαφοροποίηση, η συμμετοχή κλπ. Από έρευνες και καταγραφές εμπειριών από εκπαιδευτικούς προκύπτουν τα εξής (Κοσσυβάκη 2003, 399-400) :

- Η διάρκεια διατήρησης μιας ομάδας στο αρχικό στάδιο εισαγωγής των μαθητών στην ομαδική εργασία είναι απαραίτητη. Θεωρείται σκόπιμο να συγκροτούνται ολιγομελείς ομάδες με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Με τη συγκρότηση τέτοιων ομάδων μαθητών παρέχεται η δυνατότητα να ακολουθήσουν διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες δυναμικής της ομάδας και κοινωνικής μάθησης, δεδομένου ότι ο τρόπος αυτός οργάνωσης των ομάδων επιτρέπει να ληφθούν υπόψη οι άτυπες ομάδες μέσα στις οποίες εύκολα ενσωματώνονται οι αδύνατοι, οι δύσκολοι και οι περιθωριακοί μαθητές.
- Το μέγεθος της ομάδας εξαρτάται επιπροσθέτως από τους στόχους και το είδος του διδακτικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, σε διαδικασίες πειραμάτων προτείνονται 3-4 μαθητές, για κατασκευές (κολάζ) 4-6 μαθητές, για επεξεργασία και συζήτηση κειμένων και θέσεων 4-8 μαθητές. Ωστόσο, η εισαγωγή των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε εργασία με ομάδες προτείνεται να είναι ολιγομελής και να μην υπερβαίνει τους 3-4 μαθητές. Επίσης, για το μέγεθος των ομάδων ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της επικοινωνίας και την

αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Πρέπει να λάβει υπόψη του τα υπέρ και τα κατά των πολυμελών και ολιγομελών ομάδων και να τα συσχετίσει με τις συνθήκες εργασίας, τις διδακτικές επιδιώξεις (Παπανδρέου 2000, 429).

- Η διαφοροποίηση ως παιδαγωγική και διδακτική κατηγορία μπορεί να πραγματωθεί αποτελεσματικότερα στην ομαδοκεντρική διδασκαλία, δεδομένου ότι παύουν να υπάρχουν οι αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν από την οργάνωση της μετωπικής διδασκαλίας (ομοιομορφία και ενιαία αντιμετώπιση των μαθητών). Έτσι, μπορεί να οργανωθούν ομάδες με ομοιογενή ή ετερογενή σύνθεση ως προς την επίδοση, το φύλο, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα και με διαφορετικές πτυχές και βαθμό δυσκολίας των θεμάτων αλλά και του τρόπου συμβολισμού και προσέγγισης ενός διδακτικού αντικειμένου.
- Οι ομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες είναι απαραίτητες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να καλυφθούν ελλείψεις και να προωθηθούν συγκεκριμένες ικανότητες στους αδύνατους μαθητές ή να ενισχυθούν κάποια δυνατά ή άλλα διαφορετικά στοιχεία των μαθητών, σύμφωνα με την κλίση και τα ενδιαφέροντά τους.
- Οι ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες έχουν νόημα και αποδίδουν στην περίπτωση που τα θέματα των ομάδων είναι διαφορετικά και επιτρέπουν την ένταξη των δύσκολων και αδύνατων μαθητών, έτσι ώστε να έχουν άμεση βοήθεια από τους συμμαθητές της ομάδας.
- Η διασφάλιση της συμμετοχής και της συνεργασίας όλων των μαθητών εξαρτάται και από το είδος των εργασιών και των οδηγιών που επιτρέπουν ανάγνωση, υπογράμμιση, καταγραφή, συμπλήρωση κλπ.

Από τα παραπάνω κριτήρια διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ουσιαστικά δύο κριτήρια συγκρότησης των σταθερών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ομάδων και των ευκαιριακών. Η συγκρότηση σταθερών ομάδων, στη βάση άτυπων μορφών, επιτρέπει ενδεχομένως και την ενσωμάτωση των περιθωριακών μαθητών, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν σε όλες τις εργασίες που έχουν ουδέτερους στόχους και

περιεχόμενα. Στις ευκαιριακές ομάδες, είτε στη βάση των ενδιαφερόντων είτε με απόφαση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με προαποφασισμένα κριτήρια, οι μαθητές εργάζονται και συνεργάζονται μέχρι να ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατέθηκε.

Στο ερώτημα «ποιος καθορίζει τη σύνθεση της ομάδας» ενιαία απάντηση δεν μπορεί να δοθεί. Τους πρώτους μήνες της σχολικής ζωής που οι μαθητές δε γνωρίζονται μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους αφήσει ελεύθερους να συνεργαστούν με όποιον θέλουν, προκειμένου να διευκολυνθεί η γνωριμία τους. Αργότερα, όταν πλέον θα εμφανιστούν διαφορές στην επίδοση και θα έχουν δημιουργηθεί οι πρώτες συμπάθειες, τον κύριο λόγο έχουν άλλοτε ο εκπαιδευτικός και άλλοτε οι μαθητές.

Αν αφευθούν μόνο τους τα παιδιά να επιλέξουν τους συνεργάτες τους, υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργήσουν ομοιογενείς ομάδες και ως προς την ικανότητα και ως προς το φύλο. Τα κριτήρια με τα οποία θα κάνουν τις επιλογές τους είναι πολύ διαφορετικά από εκείνα του εκπαιδευτικού. Συνήθως επιλέγουν με βάση φιλίες ή μη ακαδημαϊκά κριτήρια (Χαραλάμπους 2001, Συνεργατική Παιδεία, σσ. 14-15). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει υπόψη του και τις προτιμήσεις των μαθητών μέσα από τα κοινωνιομετρικά τεστ. Για τη σύνταξη του κοινωνιογραφήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν σ' ένα χαρτί το ονοματεπώνυμό τους και τα ονόματα τριών συμμαθητών τους που θα καλούσαν για παράδειγμα στο πάρτυ των γενεθλίων τους καθώς και τα ονόματα των συμμαθητών τους που δε θα καλούσαν. Η σύνθεση της ομάδας προτείνουμε να αλλάζει δυο τρεις φορές τον χρόνο, προκειμένου όλοι οι μαθητές της τάξης να έχουν την ευκαιρία να έλθουν σε επαφή με περισσότερους συμμαθητές τους. Η συχνή αλλαγή δεν επιτρέπει να αναπτυχθεί η δυναμική της ομάδας και η πραγματική συνεργασία Και συνοχή στην ομάδα.

Το θέμα του διομαδικού ανταγωνισμού έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς Και τους ερευνητές της Συνεργατικής Μάθησης. Υποστηρίζεται ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες είναι βασικό στοιχείο της Συνεργατικής Μάθησης, γιατί λειτουργεί ως κίνητρο για τη συνεργασία μέσα στην ομάδα και αυξάνει τη συνοχή

των μελών (Slavin 1990). Γι' αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες που να προωθούν τη συνεργασία μέσα στην ομάδα και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις ομάδες. Χρειάζεται όμως να επαγρυπνεί για να μην επιτρέψει ο ανταγωνισμός να πάρει έντονο χαρακτήρα. Γιατί ανταγωνισμός σημαίνει νικητή και ηττημένους. Οι ηττημένοι θα αρχίσουν να αναζητούν μέσα στην ομάδα τους αποδιοπομπαίους, θα αποδίδουν ευθύνες σε κάποιον ή κάποιους μαθητές και πολλές φορές δε διστάζουν να ζητούν την αποβολή τους από την ομάδα. Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να επιτραπεί να αναπτυχθεί οξύ ανταγωνιστικό κλίμα, που να δηλητηριάζει τις σχέσεις και μεταξύ των ομάδων αλλά και ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει τις επίμονες προτροπές του τύπου περιμένω να δω ποια ομάδα θα τελειώσει πρώτη' ή 'μπράβο σας που τελειώσατε πρώτοι, είστε οι καλύτεροι'. Η αμοιβή μπορεί να δίνεται σε κάθε ομάδα που ολοκληρώνει την εργασία της άσχετα από τη σειρά (Χαραλάμπους 2002, Συνεργατική Παιδεία, σ. 29).

Κατά την άποψη μας, καλό είναι στις μικρές ηλικίες και τα πρώτα στάδια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί εταιρικές ομάδες δυο ατόμων και σταδιακά να περάσει από την ομάδα των τριών που είναι η τυπική ομάδα, στην τελική της μορφή, την ομάδα των τεσσάρων μελών. Η απευθείας μετάδοση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην πολυμελή ομάδα θα οδηγήσει στην αποτυχία γιατί οι μαθητές δεν μπορούν χωρίς προηγούμενη εξάσκηση να λειτουργήσουν σ' ένα σύστημα με δώδεκα διαύλους επικοινωνίας που δημιουργεί η ομάδα τεσσάρων ατόμων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός στην οργάνωση της διδασκαλίας με ομάδες μαθητών.

Ο ρόλος του, τον οποίο αναλύουμε στη συνέχεια διαφοροποιείται από την παραδοσιακή διδασκαλία.

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η αποκέντρωση της εξουσίας, που συνεπάγεται η ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία αλλάζει ριζικά το ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτό δεν σημαίνει ότι χάνει κάθε εξουσία και καθίσταται περιττός αλλά η φύση της εξουσίας και του ρόλου του αλλάζουν, διότι μεταξύ αυτού και των μεμονωμένων μαθητών παρεμβάλλεται η ομάδα και ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί πλέον με τα άτομα μέσω της ομάδας.

Κατά την άποψη μας, ο εκπαιδευτικός παίζει έναν σπουδαίο ρόλο στο ομαδικό μάθημα. Προσπαθεί στη διάρκειά του να δίνει αντικειμενικές πληροφορίες σαν συνεργάτης-συνερευνητής των μαθητών, να συμβάλλει στη χρήση βοηθητικών μέσων από τους μαθητές, να διευθετεί οργανωτικές δυσκολίες με τις ομάδες, με λίγα λόγια να προσπαθεί να κατευθύνει τους μαθητές με φιλικό τρόπο. Για όλα αυτά απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό: η θετική στάση απέναντι στο ομαδικό μάθημα και η προθυμία να αναλαμβάνει μόνος του περισσότερη εργασία προπαρασκευής.

Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών και διαμεσολαβεί σε συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Θα πρέπει να ξεπεράσει την παιδαγωγική ιδεολογία που θεωρεί την εκπαίδευση ως μια απλή διαδικασία «ενστάλαξης», «εγχάραξης», «μεταλαμπάδευσης», «εμφύτευσης» και να κατανοήσει ότι η αγωγή είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και του εκπαιδευτικού μεταξύ τους και με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον (Γκότοβος 1990,25).

Ο εκπαιδευτικός στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν είναι τόσο ο μεταδότης γνώσεων και ικανοτήτων, δεν είναι επίσης το μέγεθος με βάση το οποίο οι μαθητές συγκρίνουν και συντονίζουν τον τρόπο συγκρότησης της προσωπικότητάς τους, αλλά πρωτίστως λειτουργεί ως οργανωτής της κοινής μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος αυτός απαιτεί, όπως υποστηρίζουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, περισσότερη δύναμη, κόπο, χρόνο για προετοιμασία από οποιαδήποτε άλλης μορφής μετωπική διδασκαλία. Το επίκεντρο της εργασίας του εκπαιδευτικού δεν είναι η παρουσίαση ενός προβλήματος, αλλά ο προσδιορισμός της εργασιακής προοπτικής, η παρουσίαση, η παρατήρηση, η ερμηνεία, η ενθάρρυνση και η σταθεροποίηση της ομάδας, η διάθεση υλικού και η αξιολόγηση της ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί στις ακόλουθες πρακτικές, έτσι ώστε να

αποβάλλει εκείνες που ακολουθεί στη μετωπική διδασκαλία:

- Να ακούει, να περιμένει και να παρατηρεί τους μαθητές με προσοχή, να συμβουλεύει και να στηρίζει τους μαθητές να διατυπώνουν τρόπους οργάνωσης και προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να στρέφει το ενδιαφέρον του από το αντικείμενο, που είναι συνηθισμένος στο μετωπικό μοντέλο, στον ίδιο το μαθητή. Μαθαίνει επίσης να θεωρεί τη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθεί ο μαθητής εξίσου σημαντική με τη διαδικασία αξιολόγησης, έτσι ώστε να επιτρέπει την αναζήτηση και άλλων διεξόδων και λύσεων από τους μαθητές, όπως και στιγμές αναζήτησης των λαθών και χαλάρωσης, διαδικασίες που δεν είναι εύκολο να δρομολογηθούν στο μετωπικό μοντέλο.

Φαίνεται δηλαδή ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να τολμά σταδιακά να επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργούν ελεύθερα και υπεύθυνα, να τους αφήνει και λίγο χωρίς την έντονη παρουσία του. Προφάσεις, για να τους επιτρέψει να μείνουν για λίγο χωρίς την παρουσία του, υπάρχουν πολλές. Κυρίως στη φάση της επεξεργασίας του θέματος, όπου οι μαθητές συνεργάζονται χωρίς την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού, οφείλει να ακολουθεί τον ρόλο του συμβούλου, να παρέχει πληροφορίες, όταν οι μαθητές φθάνουν σε αδιέξοδο, να στηρίζει στην αναζήτηση πληροφοριών και μέσων, να διαμεσολαβεί σε συγκρούσεις μεταξύ μελών μιας ομάδας ή μεταξύ των ομάδων (Κοσσυβάκη 2003, 410-411).

Οι ενέργειες του στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι εξής (Ματσαγγούρας 1995,42):

A. Πριν από το μάθημα

- 1) Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει:
 - α. τη διδακτική ενότητα και τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας
 - β. το μέγεθος της ομάδας
 - γ. το είδος της σύνθεσης και τον τρόπο κατανομής των μαθητών στις ομάδες
 - δ. τον τρόπο οργάνωσης του χώρου και των επίπλων
 - ε. τους ρόλους που θα αναθέσει στους μαθητές και πώς θα τους

καταναίμει

- 2) Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάσει:
 - α. το έντυπο υλικό που θα χρειασθεί η ομάδα(ερωτηματολόγια κ.λ.π.)
 - β. το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές
 - γ. τις πηγές πληροφόρησης(βιβλία, χάρτες)

B. Κατά την έναρξη του μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωστοποιήσει με απλό και κατανοητό τρόπο στις ομάδες:

- α. ποιο είναι το έργο της ομάδας
- β. πώς εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση στην ομάδα
- γ. πώς θα ελεγχθεί η ατομική πρόοδος του μαθητή
- δ. ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου της ομάδας στο γνωστικό τομέα και στον τομέα της συνεργατικότητας
- ε. ποιες μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς θα προσεχθούν ιδιαίτερα

Γ. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και:

- α. σημειώνει αν τα μέλη παρουσιάζουν τις μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς που αναμένεται να παρουσιάσουν
- β. προσφέρει βοήθεια στο έργο της ομάδας, όταν του ζητηθεί
- γ. προσφέρει ανατροφοδότηση στις επιθυμητές μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς

Δ. Μετά το μάθημα

- 1) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί:
 - α. την ακαδημαϊκή επίδοση της ομάδας
 - β. τη λειτουργικότητα της ομάδας
 - γ. τις ομάδες συγκριτικά, αν υπάρχει συναγωνισμός μεταξύ των ομάδων
- 2) Ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει:
 - α. Τι πρέπει να προσέξει κάθε άτομο
 - β. τι πρέπει να προσέξει κάθε ομάδα

Κλείνοντας , θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, γίνεται

συνερευνητής και συνεργάτης . Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας , αποδοχής , ενθάρρυνσης , αυτενέργειας και ένα πνεύμα ατομικής ευθύνης για το κοινό καλό (Θειακούλης 1994, Σχολείο και Ζωή, σ.σ. 63-64).

Αναλύοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού δημιουργείται εύλογα το ερώτημα «ποιος είναι ο ρόλος του μαθητή», στον οποίο αναφερόμαστε παρακάτω.

2.5 Ο ρόλος του μαθητή στην ομάδα.

Ο όρος «ρόλος» σημαίνει τη «μάσκα» συμπεριφοράς , την οποία φοράει ο άνθρωπος, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της περίπτωσης, είναι η ανταπόκριση του ατόμου σε προσδοκίες που καθορίζονται από κανόνες. Ο μαθητής φοράει την αντίστοιχη μάσκα και συμπεριφέρεται ως μαθητής, όσο βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των σχολικών κανόνων και του εκπαιδευτικού. Στην τάξη μπορεί να είναι επιμελητής, οπότε παίζει το ρόλο του επιμελητή ή συντονιστής μιας μικρής ομάδας ή γραμματέας της κλπ. Επομένως ο ρόλος έχει άμεση σχέση με τη θέση, δηλαδή με το χώρο δράσης και ενέργειάς του μέσα στην ομάδα. Οι ρόλοι αυτοί αποσκοπούν στη διευκόλυνση του έργου της ομάδας και διαφέρουν από τις ακαδημαϊκές και άλλες δραστηριότητες που ανατίθενται για διεκπεραίωση ,αλλά παράλληλα συμβάλλουν, όπως επισημαίνει ο Lewin και στη διερεύνηση του ψυχολογικού περιβάλλοντος του παιδιού (Δερβίσης 1998, 16).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι και οι μαθητές επιβάλλεται να αλλάξουν ρόλο και να μάθουν νέους ρόλους που δεν συνάδουν με τον ρόλο που τους επιβάλλει η μετωπική διδασκαλία, όπως για παράδειγμα (Κοσσυβάκη 2003, 411412):

- Να σκέφτονται και να ενεργούν αυτόνομα και υπεύθυνα, χωρίς την επίβλεψη και την άμεση καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και να σχεδιάζουν τα βήματα εργασίας που θα ακολουθήσουν.
- Να κατανοούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να μπορούν να προβαίνουν σταδιακά και σε διαδικασίες αυτοκριτικής και ελέγχου, να

καταγράφουν και να αιτιολογούν τα πορίσματα των εργασιών τους και να τα ανακοινώνουν στην ολομέλεια.

- Να συμβιβάζονται οι δυνατοί μαθητές και με αξιολογήσεις χαμηλότερες από την προσωπική τους επίδοση, δεδομένου ότι μέσα στην ομάδα υπάρχουν και λιγότερο δυνατοί μαθητές.

Στο πνεύμα αυτό πρέπει να αναπτύξουν μια αυτοπειθαρχία, η οποία δεν προωθείται στη μετωπική διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να μάθουν να εμπιστεύονται τη λογική τους χωρίς την άμεση καθοδήγηση άλλων.

Ο μαθητής ως μέλος ομάδας σχολικής εργασίας έχει πολλά καθήκοντα, τα οποία οφείλει να εκτελεί πρόθυμα, γιατί έτσι η ομάδα του θα λειτουργεί κανονικά και θα παράγει καλύτερα αποτελέσματα. Ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει τη σημασία της αλληλεξάρτησης και της αμοιβαίας υποχώρησης. Καλό είναι να μην διστάζει να δίνει περισσότερες πληροφορίες για απόψεις που διατύπωσε ή να ζητεί διευκρινίσεις για τις θέσεις των άλλων. Επίσης οφείλει να στηρίζει την πρόταση του σε λογικές βάσεις και να εξηγεί τον τρόπο, με τον οποίο οι προτάσεις του θα μπορούσαν να υλοποιηθούν. Σε περιπτώσεις σύγκρουσης απόψεων να είναι υποχωρητικός και υποστηρικτής της μέσης λύσης (Τριλιανός 2000, Β', 65-66).

Μερικοί παιδαγωγοί προτείνουν ο δάσκαλος να αναθέτει καθήκοντα αρχηγού στον ικανότερο μαθητή της ομάδας, ενώ κατά άλλους θα πρέπει η ομάδα από μόνη της να αναδείξει ως αρχηγό της με αβίαστο και φυσικό τρόπο αυτόν που θα θεωρήσει καταλληλότερο. Το καλύτερο είναι η κατάργηση του αρχηγού με τις αυξημένες αρμοδιότητες και η μεταφορά των αρχηγικών αρμοδιοτήτων στους άλλους «αξιωματούχους» της ομάδας, που δεν θα είναι πάντοτε οι ίδιοι (Ματσαγγούρας 1995, 34). Οι αποφάσεις με τον τρόπο αυτό παύουν να είναι αποφάσεις του ενός και έτσι εξασφαλίζουν περισσότερες πιθανότητες υλοποίησης.

Στα ομαδοσυνεργατικά σχήματα του παρελθόντος προβλεπόταν θέση αρχηγού της ομάδας, που οριζόταν από το δάσκαλο ή τα μέλη της ομάδας. Έτσι όμως δημιουργείται μέσα στην ομάδα ιεραρχική δομή και σχέσεις εξάρτησης, που οδηγούν στη αδρανοποίηση των «κατώτερων» μελών της ομάδας.

Η βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι η εξουσία αποκεντρώνεται από το δάσκαλο στην ομάδα, η οποία δε λειτουργεί ιεραρχικά αλλά μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους.

Συγκεκριμένα τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν εναλλάξ ρόλους που διευκολύνουν τη λειτουργικότητα της ομάδας .Αυτοί είναι: (Ματσαγγούρας 1998, 33):

1. *Ο ρόλος του συντονιστή:* Διευθύνει τη συζήτηση ώστε να μπορούν όλα τα μέλη να συμμετέχουν. Προστατεύει την ομάδα από την κυριαρχία των πρώτων και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των διστακτικών ατόμων.
2. *Ο ρόλος του φροντιστή:* Συνήθως ανατίθεται στον καλό μαθητή που αναλαμβάνει να εξηγεί και να βοηθά τους αδύνατους μαθητές.
3. *Ο ρόλος του γραμματέα:* Αναλαμβάνει να γράψει την τελική έκθεση της εργασίας, να συμπληρώσει δελτία, ερωτηματολόγια κλπ.
4. *Ο ρόλος του αναγνώστη:* Διαβάζει το έντυπο υλικό με τις οδηγίες, τις πληροφορίες και τα προβλήματα που τους έχουν δοθεί.

Παράλληλα με τις ατομικές ευθύνες αναγνωρίζονται και συλλογικές ευθύνες στην ομάδα. Για αυτό κανένας δεν απευθύνεται στον δάσκαλο, για οποιοδήποτε θέμα, αν πρώτα δε ζητήσει βοήθεια από την ομάδα του. Μέσα στις ευθύνες της ομάδας συμπεριλαμβάνονται: α) η επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, β) ο έλεγχος του επιπέδου θορύβου της ομάδας, γ) η αναφορά στο δάσκαλο ή σε άλλη ομάδα για επίλυση προβλήματος.

Μέσα από τα παραπάνω αξιοποιείται το δυναμικό της ομάδας, προσφέρεται η βοήθεια στα άτομα που την έχουν ανάγκη και ασκούνται οι μαθητές στις συλλογικές διαδικασίες .Γενικά. ο μαθητής ως μέλος σχολικής ομάδας εργασίας έχει πολλά καθήκοντα, που πρέπει να εκτελεί, γιατί έτσι η ομάδα του θα λειτουργεί κανονικά και θα παράγει καλύτερα αποτελέσματα.

2.6 Μορφές της ομαδικής εργασίας

Η ομαδική διδασκαλία διακρίνεται: α) στην ομαδική διδασκαλία του κοινού θέματος, β) στην ομαδική διδασκαλία των διαφορετικών θεμάτων και γ) στην μικτή μορφή.

Κατά την πρώτη μορφή, οι ομάδες σχολικής εργασίας εργάζονται, αυτόνομα και ανεξάρτητα, μεταξύ τους στο ίδιο θέμα κάτω από την γενική εποπτεία του εκπαιδευτικού. Τα περιεχόμενα και οι στόχοι είναι ικανοί για όλες τις ομάδες, ενώ τα μέσα και οι μέθοδοι μπορεί να διαφέρουν. Σκοποί αυτής της μορφής είναι να επιτευχθεί μία στενότερη επαφή με το αντικείμενο και τα μέσα διδασκαλίας και να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα για αυτόνομη εργασία, εφόσον ο κάθε μαθητής θα εργαστεί αυτόνομα πάνω σ' ένα συγκεκριμένο τομέα (Meyer 1987, 83). Η μορφή αυτή της ομαδικής εργασίας οδηγεί σε έντονη συζήτηση και αντιπαράθεση απόψεων μεταξύ των ομάδων, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η βαθύτερη κατανόηση του θέματος από τους μαθητές. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος, η άμιλλα μεταξύ των ομάδων να μεταβληθεί σε ανταγωνισμό. Τέλος, πολλές φορές διαπιστώνονται τα ίδια αποτελέσματα που επιτρέπουν στους μαθητές να τα αντιπαραθέσουν, να τα συγκρίνουν και να ορίσουν επαγωγικά την έννοια, να αποδείξουν το νόμο ή να διατυπώσουν το γενικό κανόνα.

Κατά τη δεύτερη μορφή ένα γενικό θέμα είναι χωρισμένο σε μερικά θέματα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα απ' αυτά. Η κοινωνικοπαιδαγωγική αξία της έγκειται στο ότι η κάθε ομάδα προσπαθεί να επεξεργαστεί το θέμα της αυτόνομα και με δική της ευθύνη. Σκοπός αυτής της μορφής είναι η, σύμφωνα με την αρχή του καταμερισμού της εργασίας, οικονομικότερη χρονικά επεξεργασία ενός σύνθετου θέματος και η σύλληψη της σημασίας μιας αντικειμενικής περιοχής από κάθε άποψη, που πετυχαίνονται με τους συνεργατικούς τρόπους συμπεριφοράς και τον καταμερισμό ενός σύνθετου θέματος. Η μορφή αυτή είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη. Εφαρμόζεται σε θέματα που μπορούν να διαιρεθούν σε υποθέματα ή να εξεταστούν από διαφορετικές απόψεις (διαθεματική προσέγγιση). Προϋποθέτει μαθητές εξασκημένους στην αυτόνομη εργασία, στην αποδοτική συνεργασία και στην εποικοδομητική συζήτηση για να επιτευχθεί με την κατανομή

του θέματος η πολύπλευρη και λεπτομερής εξέτασή του (Κανάκης 1987, 134-135 Meyer 1987, 83).

Κατά την μικτή μορφή συνδυάζονται οι δυο προηγούμενες μορφές. Ένα γενικό θέμα χωρίζεται σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος γίνεται από δυο ή περισσότερες ομάδες .Με τη μορφή αυτή διατηρούνται τα πλεονεκτήματα των ομαδικών εργασιών με κατανομή του θέματος , ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζονται δυο ή περισσότερες εργασίες για κάθε τμήμα του γενικού θέματος, που επιτρέπουν με τη σύγκρισή τους την καλύτερη επεξεργασία του. Ο κίνδυνος του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων που ασχολούνται με το ίδιο τμήμα του γενικού θέματος υπάρχει κι εδώ (Κανάκης 1987, 138 Meyer 1987, 83).

Κάθε μορφή της ομαδικής εργασίας διέρχεται από φάσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει.

2.7 Οι φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Όπως κάθε διδασκαλία, έτσι και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιδιώκει ορισμένους σκοπούς και στόχους που για να τους πετύχει και για να αποδώσει τους αναμενόμενους καρπούς της, χρειάζεται προγραμματισμό, οργάνωση και μεθοδικότητα . Με τον όρο «μεθοδικότητα» εννοούμε την πορεία, τις εξελικτικές φάσεις που θα ακολουθήσει για να πραγματοποιήσει τον τελικό της σκοπό.

Ο διδακτικός σχεδιασμός σε επίπεδο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι απαιτητικότερος από εκείνον της μετωπικής διδασκαλίας για τους παρακάτω λόγους (Κοσσυβάκη 2003, 405) :

- Δεν είναι όλα τα θέματα κατάλληλα για την ομαδική εργασία.
- Δεν διαθέτουν όλοι οι μαθητές τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαδοκεντρική εργασία.
- Για να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική εργασία, είναι απαραίτητο οι μαθητές να διαθέτουν μεθοδικές τεχνικές εργασίας, όπως επιλογή, υπογράμμιση, ομαδοποίηση, συνεννόηση, διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων, σύνταξη

πρωτοκόλλου κλπ.

-Στη μετωπική διδασκαλία, οι μαθητές μπορεί να χωριστούν σε δύο μεγάλες ομάδες που θα εκπροσωπήσουν τα επιχειρήματα ή τα αντεπιχειρήματα σε ένα πρόβλημα, έτσι ώστε να εισαχθούν στη διαλογική διαδικασία. Στη μετωπική διδασκαλία πρέπει οι μαθητές να μάθουν τους κανόνες της διεξαγωγής διαλόγου, ενώ στην ομαδοκεντρική διδασκαλία θα πρέπει επιπροσθέτως να μάθουν τον συντονισμό διαλόγου.

Κατά την πορεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας διακρίνονται τέσσερις φάσεις :

1) Προετοιμασία της διδασκαλίας-μάθησης μ' όλη την τάξη

- α) Προβληματισμός και παρώθηση
- β) Εκλογή και διατύπωση του θέματος
- γ) Διάλογος -για τον τρόπο επεξεργασίας

2) Εργασία στις ομάδες

- α) Οργάνωση της εργασίας
- β) Ανάληψη διαφόρων ρόλων και συνεργασίας

3) Συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων μ' όλη την τάξη

- α) Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας
- β) Συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών
- γ) Ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων

4) Αξιολόγηση της εργασίας

Αναλυτικότερα κατά την πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται για την προετοιμασία της διδασκαλίας-μάθησης. Ο προβληματισμός και η παρώθηση των μαθητών δημιουργείται από τις απορίες που έμειναν αναπάντητες σε άλλα μαθήματα , από επίκαιρα θέματα ή προκαλείται από το δάσκαλο με την επίδειξη ενός αντικειμένου ή την προβολή μιας εικόνας. Έτσι,

επιδιώκεται να οδηγηθούν οι μαθητές σε έκπληξη, θαυμασμό, απορία για να υποδουλιστεί το ενδιαφέρον τους και να παρωθηθούν σε αναζήτηση και έρευνα (Κανάκης 1987, 47).

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση (Κοσσυβάκη 2003, 403):

- Να διατυπώσουν με σαφήνεια το θέμα και να σχεδιάσουν την πορεία του μαθήματος.
- Να γνωρίσουν ποια υποθέματα έχουν αναλάβει και να προσδιοριστούν τα βήματα που θα ακολουθήσουν.
- Να προσδιορίσουν τον χρόνο που θα χρειαστούν για να διαπραγματευτούν το θέμα στην ομάδα.
- Να προσδιορίσουν τα μέσα, υλικά κ.λ.π. που θα χρησιμοποιήσουν.

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές κάθε ομάδας συνεργάζονται για την οργάνωση και εκτέλεση της εργασίας. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να φροντίσει ώστε ο κάθε μαθητής να εργαστεί και στην επεξεργασία του θέματος και στη σύνταξη πρωτοκόλλου. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν να ενεργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, όταν καταγράφουν και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάστηκαν, αναφέρουν δυνατότητες, ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα που συνάντησαν (Κοσσυβάκη 2003, 403). Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται με δυο τρόπους : με υποκατανομή της εργασίας στα μέλη της ομάδας ή με κοινή εκτέλεση της εργασίας απ' όλα τα μέλη της ομάδας. Ο R.Cousinet υποστηρίζει ότι μόνο όταν τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητες η εργασία είναι πραγματικά ομαδική. Βέβαια , με την υποδιαίρεση της εργασίας σε ατομικές δραστηριότητες εξασφαλίζεται η αυτενέργεια των μαθητών καθώς κάθε μέλος αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει μια δραστηριότητα σύμφωνα με τις κλίσεις και τις ικανότητές του. Αντίθετα, όταν οι μαθητές εκτελούν κοινά την εργασία υπάρχει ο κίνδυνος, η εργασία να εκτελεστεί από τους ικανότερους μαθητές. Για να κατορθωθεί η ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στην κοινή εργασία, είναι απαραίτητο οι μαθητές να εξασκηθούν στις μεθόδους της αυτόνομης εργασίας και της αποδοτικής συνεργασίας. Σ' αυτό συμβάλλει η ανάθεση σε κάθε μαθητή ενός ρόλου . Καλό είναι οι ρόλοι αυτοί να

εναλλάσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας σε κάθε εργασία για να εξασκούνται όλοι οι μαθητές σε αυτούς τους ρόλους. Οι τρεις βασικοί ρόλοι είναι ο συντονιστής της εργασίας, ο γραμματέας και ο εισηγητής των αποτελεσμάτων (Κανάκης 1987, 147).

Στην τρίτη φάση οι εισηγητές κάθε ομάδας παρουσιάζουν στην τάξη τα αποτελέσματα της συνεργασίας τους. Ο κύριος εισηγητής διαβάζει τη γραπτή έκθεση των αποτελεσμάτων ή εισηγείται το θέμα προφορικά. Ο δεύτερος εισηγητής τον βοηθά δείχνοντας εικόνες, γράφοντας στον πίνακα. Όταν το θέμα είναι κοινό σε όλες τις ομάδες αρκεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας δυο ή τριών ομάδων και στη συζήτηση που ακολουθεί οι άλλες ομάδες επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν ή διορθώνουν ό,τι παρουσιάζεται από την άλλη ομάδα. Όμως, στις ομαδικές εργασίες με κατανομή του θέματος η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της εργασίας των ομάδων παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες. Η πρώτη είναι ότι κάθε ομάδα έχει ασχοληθεί με διαφορετικό τμήμα του θέματος και αν η εισήγησή της δεν είναι σαφής και σύντομη προκαλεί την πλήξη των υπόλοιπων ομάδων. Η δεύτερη είναι ότι για την πλήρη κατανόηση του θέματος χρειάζεται να ακουστούν οι εισηγήσεις όλων των ομάδων. Γι' αυτό και η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα, κουραστική και απαιτεί έντονη προσοχή (Κανάκης 1987, 148).

Η συζήτηση και επεξεργασία των εισηγήσεων των διαφόρων ομάδων απ' όλους τους μαθητές της τάξης και το δάσκαλο είναι απαραίτητη γιατί χωρίς αυτές οι μαθητές που δεν συμμετέχουν σε μια ομάδα θα δέχονταν παθητικά τα αποτελέσματα της εργασίας της.

Η ανακεφαλαίωση και συνόψιση των συμπερασμάτων μπορεί να γίνει αρχικά από το δάσκαλο, αργότερα από μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου και τελικά, όταν οι μαθητές αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες από κάποιο μαθητή. Η ανακεφαλαίωση και συνόψιση μπορεί να γίνει με σύντομα κείμενα που συνδυάζονται με εικόνες και πίνακες.

Στην τέταρτη φάση γίνεται η αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών που ανατροφοδοτεί τις ομάδες, τους μαθητές και το δάσκαλο για το βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας-μάθησης. Με την αξιολόγηση δεν κρίνεται μόνο η επίδοση αλλά και η

διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης.

Η τελική αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών στηρίζεται στη συνολική εκτίμηση της εργασίας της ομάδας. Οι ομαδικές εργασίες με κοινό θέμα προσφέρονται για διομαδική σύγκριση και ομαδική άμιλλα, όπως π.χ. τα ομαδικά παιχνίδια στη γυμναστική, το τραγούδι σε μικρές ομάδες. Οι ομαδικές εργασίες με κατανομή του θέματος αξιολογούνται με βάση προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια, όπως οι διάφορες κατασκευές γεωμετρικών σχημάτων, οι χαρτογραφήσεις διαφόρων χωρών.

Η ατομική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών εξακριβώνει σε ποιο βαθμό αφομοιώθηκε από τους μαθητές η ύλη που διδάχτηκαν. Δεν εντοπίζει μόνο τα θετικά σημεία αλλά προσπαθεί να αποκαλύψει τα κενά και αναζητεί τρόπους που θα βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν την ατομική τους επίδοση. Ο εκπαιδευτικός συντάσσει κριτήρια αξιολόγησης που συμπληρώνει ο κάθε μαθητής προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαγνώσει σωστά την ατομική επίδοση των μαθητών και να προγραμματίσει κατάλληλους τρόπους επανορθωτικής διδασκαλίας (Κανάκης 1987, 150-152).

Η αξιολόγηση της διαδικασίας αναφέρεται στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας, στα προβλήματα που συνάντησαν και στον τρόπο που τα αντιμετώπισαν. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και ανταλλάσσουν εμπειρίες. Αφού αναλύσαμε τις φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη εφαρμογή της.

2.8 Προϋποθέσεις επιτυχίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Ως πρώτη βασική προϋπόθεση επιτυχίας της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται η συνεργασία μεταξύ δυο και στη συνέχεια μεταξύ 3-6 μαθητών. Ακόμα και σε μεγαλύτερες αριθμητικά ομάδες η συνεργασία μέσα στο σύστημα-ομάδα μεταξύ δυο μαθητών διαμορφώνει

υποσυστήματα συνεργασίας που βοηθούν στην απόκτηση από τους μαθητές των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως διάλογος, σεβασμός στη γνώμη του άλλου, ακρόαση, σύνθεση απόψεων κ.λ.π. Η εισαγωγή των μαθητών στη συνεργασία ολιγομελών ομάδων απαιτεί την άσκηση σε συγκεκριμένες δεξιότητες σύμφωνα με δυο πρακτικές (Κοσσυβάκη 2003, 395-396):

- Η πρώτη αναφέρεται στην ομαδοποίηση μαθητών με διαφορετική ικανότητα επίδοσης. Πρόκειται ουσιαστικά για άσκηση δεξιοτήτων και γνώσεων, και γι' αυτό μπορεί να ακολουθεί έπειτα από την προσφορά της γνώσης στη μετωπική διδασκαλία. Μετά την εισαγωγή των μαθητών σε μια νέα ενότητα συγκροτούνται μικρές ομάδες, όπου οι μαθητές καλούνται να εμποδώσουν και να ασκηθούν συνεργατικά στη νέα γνώση. Για το σκοπό αυτό ανατίθενται στις ομάδες διαφορετικές ερωτήσεις και ασκήσεις σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Κάθε μαθητής πρέπει να επεξεργαστεί πρώτα ατομικά τις εργασίες, να τις συγκρίνει με τους υπόλοιπους της ομάδας και να συντάξουν στο τέλος ενιαίο πρωτόκολλο. Οι μαθητές που δεν τα καταφέρνουν αναγκαστικά θα βοηθηθούν από τους υπόλοιπους.
- Η δεύτερη πρακτική αναφέρεται στην ομαδοποίηση με θέματα όμοιου βαθμού δυσκολίας. Η άσκηση στη συνεργασία ακολουθεί την εισαγωγή με το μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας. Οι μαθητές παραλαμβάνουν ένα σύνολο ερωτήσεων και ο καθένας επιλέγει τυχαία μια ερώτηση και την απαντά, στη συνέχεια την απαντούν με τη σειρά όλοι στην ομάδα, ελέγχουν την απάντηση σε αντίστοιχο υλικό πληροφόρησης και συγκροτούν ένα τελικό βαθμό της ομάδας με βάση τις σωστές και τις λαθεμένες απαντήσεις που έδωσαν. Στο τέλος υπάρχει σύγκριση μεταξύ των ομάδων.

Επίσης, για να πετύχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτούνται και ορισμένες δευτερεύουσες προϋποθέσεις, όπως:

α) Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας: Η αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται με τον επιμερισμό του έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες που ανατίθενται ως ατομικές ή εταιρικές εργασίες στα μέλη της ομάδας, με επιμερισμό του υλικού και των ρόλων μεταξύ των μελών της

ομάδας, με απονομή κοινών αμοιβών.

β) Ατομική και συλλογική ευθύνη: Η ομάδα ως οργανωμένο σύνολο ευθύνεται για την ομαδική απόδοση αλλά και για την απόδοση κάθε μέλους. Έτσι, προσφέρει βοήθεια στα μέλη της για να αποκτήσουν τις γνώσεις.

γ) Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας: Καλύτερα είναι οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές που έχουν διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, ενδιαφέροντα ,φύλο (Ματσαγγούρας 2001, 516).

δ) Αποκέντρωση εξουσίας: Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στις μαθητικές ομάδες και έτσι εξασκούνται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Στο νέο ρόλο του εκπαιδευτικού θα βοηθήσει η προωθημένη παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική κατάρτιση του για το παιδί. Έτσι, θα γνωρίσει καλύτερα τις ικανότητες, τις κλίσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και θα καταλάβει ότι οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στο διάλογο, στη συνεργασία, στην παρατήρηση, στο πείραμα και στη ρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων.

ε) Τα απαραίτητα εποπτικά μέσα και όργανα : Στο σχολείο είναι απαραίτητο να υπάρχουν εγκυκλοπαίδειες, λεξικά , παιδικά μυθιστορήματα, ανθολογίες ποιημάτων, χάρτες, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα Η/Υ .

στ) Η διαρρύθμιση των επίπλων και η επικοινωνία: Τα έπιπλα πρέπει να διαρρυθμίζονται έτσι, ώστε να διευκολύνουν την ελεύθερη κίνηση των μαθητών στην αίθουσα και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Η έδρα του εκπαιδευτικού τοποθετείται στην άκρη της αίθουσας καθώς κυκλοφορεί ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές κάθονται πρόσωπο με πρόσωπο ώστε να εξασφαλίζεται η οπτική τους επαφή, η άμεση ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία (Κανάκης 1987, 77) .

η) Περιορισμένος αριθμός μελών : Το ερώτημα ποιος πρέπει να είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας έχει απασχολήσει την κοινωνική ψυχολογία. Συνήθως αρχίζουμε με εταιρικές ομάδες και σταδιακά αυξάνουμε τον αριθμό των μελών. Ως προς το ανώτερο όριο δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Ορισμένα διδακτικά μοντέλα προτείνουν ομάδες των τεσσάρων με έξι μαθητών και άλλα όπως του Thelen

ομάδες με δέκα ως δεκαπέντε μαθητές. Καλό είναι στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, όταν εφαρμόζεται για πρώτη φορά η συνεργατική μορφή σχολικής εργασίας, ο εκπαιδευτικός να αρχίσει με εταιρικές ομάδες των δύο μαθητών και σταδιακά να αυξάνει τον αριθμό των μελών. Ο αριθμός των τεσσάρων μαθητών προσφέρεται γιατί: i) Δημιουργεί απλούστερο πλέγμα επικοινωνίας από τις μεγαλύτερες ομάδες, ii) μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας σε μία ή δυο διδακτικές ώρες και iii) δεν προϋποθέτει ειδικά τραπέζια ή άλλα έπιπλα (Ματσαγγούρας 2001, 517-518) .

θ) Το θέμα πρέπει να είναι οργανωμένο έτσι ώστε να αφήνει κάποιο χώρο ελευθερίας μέσα στον οποίο τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να συζητήσουν και να πάρουν αποφάσεις. Επίσης να είναι όσο γίνεται πιο ενδιαφέρον ώστε να μην φτάσει η ομαδική δουλειά να γίνει κουραστική για τα παιδιά. Γι' αυτό και πρέπει να επιλέγονται θέματα που να είναι από τη φύση τους ζωντανά, κινητικά και δημιουργικά .Στην αρχή καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει τα δύσκολα θέματα, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν απογοήτευση και αποθάρρυνση. Επίσης η μορφή της εργασίας κοινού θέματος φαίνεται πιο κατάλληλη για την αρχική εφαρμογή της ομαδικής εργασίας από αυτή του καταμερισμού του θέματος. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά τα πρώτα βήματά της θα πρέπει να αναφέρεται σε ορισμένες περιοχές διδακτέας ύλης, όπως γεωγραφίας, φυσικής, μαθηματικών, γεωμετρίας,στατιστικής και να αποφεύγει, γενικά, κάθε επιστημονική ύλη που έχει μεγάλες απαιτήσεις και είναι πολύ δύσκολη για τη μάθηση. Ακόμα, να αποκλείει τα περιεχόμενα που διεγείρουν ατομικά συναισθήματα και βιώματα (λυρικά ποιήματα, θρησκευτικές διηγήσεις) (Δερβίσης 1998, 52).

Γενικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του ότι η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εξαρτάται από την οργάνωση και δομή των δραστηριοτήτων. Οι ομάδες πρέπει να είναι καλά δομημένες. Στις ομαδικές εργασίες, οι μαθητές περιμένουν να μάθουν ακαδημαϊκό υλικό και να βοηθήσουν τα άλλα μέλη της ομάδας. Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει έναν καλό λόγο για να την εφαρμόσει.

Δεν είναι πάντοτε αποτελεσματική. Ακόμη, οι ομάδες πρέπει να περιλαμβάνουν μαθητές διαφορετικής ικανότητας και διαφορετικού φύλου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει επαρκή φυσικό χώρο σε κάθε ομάδα ώστε να μην υποφέρει παρέμβαση από άλλη ομάδα. Τέλος, οι στόχοι του εκπαιδευτικού να είναι ξεκάθαροι σε όλες τις ομάδες και το κάθε μέλος να γνωρίζει το ρόλο του (Rinne 1997, 81).

2.9 Η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: Πλεονεκτήματα και Προβλήματα από την εφαρμογή της.

Σήμερα η σχολική τάξη δεν πρέπει να θεωρείται σαν σύνολο ανταγωνιστών, από τους οποίους ο καθένας προσπαθεί να ξεπεράσει τον άλλον και να τον απομονώσει, αλλά σαν μια ομάδα. Ο Meyer αναφέρει πως η επίδοση μιας ομάδας που βασίζεται στη συνεργασία είναι πάντα μεγαλύτερη σε σχέση με το σύνολο καθεμιάς των επιδόσεων των μελών μιας ομάδας, που τα μέλη της είναι απομονωμένα το ένα από το άλλο. Η ομάδα δεν αφήνει τον αδύναμο μαθητή να αισθανθεί τις αδυναμίες του, αλλά τονίζει τις ικανότητες που τυχαίνει να διαθέτει. Η ομάδα είναι ένα παιδαγωγικό παράδειγμα που δείχνει πώς πρέπει να αλληλοβλέπονται οι άνθρωποι μέσα από την ιδιαιτερότητά τους και πώς να βοηθιούνται .

Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην ομάδα και τη δυναμική της είναι εξίσου απαραίτητη με τον προσανατολισμό της στο μαθητή και στη δράση του. Αποτελεί ο προσανατολισμός στην ομάδα και τη δυναμική της το βασικό συστατικό στοιχείο μέσα από το οποίο μπορεί τελικά να προσανατολιστεί η διδασκαλία στο μαθητή και στη δράση του. Στα πλαίσια της συμμετοχής και της συλλογικής δράσης, μέσα από την ομαδοποίηση των μαθητών, συνδέεται ο στοχασμός, η πράξη και η συνεργασία στα πλαίσια της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Με τον τρόπο αυτό επιλύονται και προλαμβάνονται πολλά προβλήματα που οφείλονται στην απομόνωση και στην ακινησία του μαθητή, που καλείται να αποστηθίζει και να διεκπεραιώνει σχεδόν έτοιμες και προκαθορισμένες λύσεις (Κοσσυβάκη 2001, 96).

Επομένως, η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι καθοριστική για τη ζωή του ατόμου και αναφέρεται στον α) κοινωνικό τομέα, β) ψυχολογικό

τομέα και γ) γνωστικό τομέα.

2.9.1 Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ο άνθρωπος ως «κοινωνικό ον» αισθάνεται την ανάγκη επικοινωνίας και της κοινωνικής αποδοχής που συμβάλλουν στην αυτοαναγνώριση και αυτοεπιβεβαίωση. Το σχολείο στοχεύει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, δύσκολη υπόθεση για τη σημερινή εποχή, η οποία παρουσιάζει πλήθος κοινωνικών προβλημάτων. Το σχολείο προσφέρει στα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ευκαιρίες για να ενταχθούν ομαλά στη μαθητική ομάδα. Ο άνθρωπος ως «κοινωνικό ον» φέρνει μέσα του φυσικές κοινωνικές τάσεις και ορμές που μέσα στην ομάδα με την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία ενεργοποιούνται. Επομένως, η συνεργατική οργάνωση συμβάλλει ώστε ο μαθητής να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας και να αναπτύξει στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που συχνά είναι «διαφορετικοί». Ακόμη, προσφέρει ευκαιρίες για να μάθει ο μαθητής να επλύει ομαλά συγκρούσεις απόψεων και αποκτά δεξιότητες συμπεριφοράς μέλους ομάδας, που θα του είναι χρήσιμες σε παρόμοιες ομάδες στην κοινωνία (οικογένεια, φίλοι, χώρος εργασίας).

Τα παραπάνω εξασφαλίζουν στο μαθητή θετικές εμπειρίες από την κοινωνική του ζωή, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντικοινωνικές τάσεις. Επίσης, τα παιδιά με σωματικές και άλλες αποκλίσεις και τα παιδιά των μειονοτήτων ενσωματώνονται στο κοινωνικό σύστημα ευκολότερα. Επομένως, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να λύνουν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις τους, να αποδέχονται άτομα διαφορετικά ως προς την ικανότητα ή από άλλη εθνότητα. Αποφεύγονται τα κρούσματα απειθαρχίας και επιθετικότητας γιατί τα παιδιά μαθαίνουν να επλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους ενώ για κάθε παρεκτροπή ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει ποινές με αυταρχικό τρόπο αλλά παραπέμπει στην ομάδα. Τέλος, προσφέρει ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ομάδα αλλά και η τάξη γενικότερα (Ματσαγγούρας 2001, 520-

521). Έτσι, ο μαθητής αποκτά βιώματα δημοκρατικών διαδικασιών, κατανοεί πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και ότι μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του συστήματος.

Οι αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με έρευνες (Κερκυρα-Μακεδονία) προέρχονται στην πλειοψηφία τους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης. (Γ.Κ.Καββαδίας-Μ.Ράπτη-2004, Ν.Τρίγκας 2007) Οι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση του χρόνου και της διδακτέας ύλης εστιάζουν την προσοχή τους στους καλούς μαθητές και παραμελούν τους αδύνατους, που συμμετέχουν ελάχιστα στο μάθημα. Συνήθως, κάθονται απομονωμένοι στα τελευταία θρανία, ερωτώνται και επαινούνται από το δάσκαλο λιγότερες φορές απ' ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές. Σ' αυτό το κλίμα αναπτύσσονται στους μαθητές αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε όλα αυτά συμβάλλουν η έλλειψη προληπτικής βοήθειας, η κοινωνική οργάνωση της παραδοσιακής τάξης σύμφωνα με το ανταγωνιστικό σύστημα και το είδος των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζει το παραδοσιακό σχολείο (Ματσαγγούρας 1988, Ανοιχτό Σχολείο, σσ. 17-18).

Αντίθετα, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η θέση του αδύνατου μαθητή είναι ευνοϊκή. Οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής, συνεργασίας που αναπτύσσονται στην ανομοιογενή ομάδα δημιουργούν στον αδύναμο μαθητή το αίσθημα ασφάλειας, θετικής αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και του παρέχει τη δυνατότητα, ταυτιζόμενος με την ομάδα, να βιώσει την εμπειρία της επιτυχίας.

Πολλοί αμφισβητούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θεωρώντας ότι λειτουργεί σε βάρος των καλών μαθητών γιατί οι καλοί μαθητές διαθέτουν μέρος του χρόνου τους για να βοηθήσουν τους αδύνατους. Αυτό υποστηρίζουν πως στερεί από τους καλούς μαθητές τον χρόνο να ασχοληθούν με τις δικές τους εργασίες και ενδιαφέροντα και στις ανομοιογενείς ομάδες δεν έχουν την ευκαιρία να αντιπαρατεθούν με ομοίους τους, χάνοντας την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στις παραπάνω επικρίσεις απαντούν τα εξής (Ματσαγγούρας 1998, 47) :

α) Η καλώς οργανωμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιεί

ικανοποιητικά τον χρόνο όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των καλών.

β) Η ποιότητα μάθησης είναι υψηλή και για τους καλούς μαθητές γιατί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επεξηγούν και τεκμηριώνουν απόψεις, γεγονός που εμποδώνει τη μάθηση. Οι ψυχολόγοι της μάθησης υποστηρίζουν ότι όταν ένα άτομο διδάσκει κάτι σε κάποιο άλλο, το οργανώνει σε ανώτερο επίπεδο με αποτέλεσμα να ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και να διευκολύνει τη μεταφορά της.

γ) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται για αυθεντική επικοινωνία και αντιπαράθεση, κινητοποιώντας ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Επίσης, όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις γνώμες τους που εκφράζουν διαφορετικό επίπεδο και διαφορετική οπτική γωνία θεώρησης των πραγμάτων.

Επομένως, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο καλός μαθητής συνειδητοποιεί τις ικανότητές του, συμπαραστέκεται στους αδύναμους, ασκείται στη συνεργασία και την αλληλεγγύη, αποκομίζοντας ομαδικά βιώματα.

2.9.2 Ψυχολογικός τομέας

Όσον αφορά το ψυχολογικό κλίμα της τάξης έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι οι τάξεις όπου εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συνεκτικότητας και μικρότερα επίπεδα άγχους απ' ό,τι παρουσιάζουν οι παραδοσιακές τάξεις. Το ανταγωνιστικό πνεύμα που επικρατεί σ' ένα κλασικό σύστημα της τάξης μετατρέπεται σε πνεύμα κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης, καθώς το αποτέλεσμα επενεργεί σε όλους τους μαθητές της ομάδας και όχι μόνο σ' έναν. Οι μαθητές των συνεργατικών τάξεων παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό σχολικού άγχους και δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι αισθάνονται πως είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους, ότι είναι ελεύθεροι να εκδηλώνουν τις σκέψεις τους και ότι είναι περισσότερο ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι. Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να δει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων. Ο μαθητής αναπτύσσει θετική εικόνα για τον εαυτό του,

αποκτά θάρρος, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και καλλιεργείται η πρωτοβουλία.

Επίσης, η οργάνωση της διδασκαλίας μέσα στα συνεργατικά πλαίσια δημιουργεί συνθήκες που αναπτύσσουν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Ο Piaget θεωρεί τις εμπειρίες συνεργασίας αναγκαίες για να διαμορφώσει το παιδί σκέψη ανώτερου επιπέδου. Οι μαθητές που συνεργάζονται αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα να αναλύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν τις συχνά αντίθετες αλληλοσυγκρουόμενες ιδέες, πληροφορίες, μεθόδους, που προτείνονται, εκείνες που θα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα στην επίτευξη του κοινού σκοπού. Οι Piaget και Kohlberg αναφέρουν ότι με την αντιπαράθεση απόψεων το άτομο καταφέρνει να απαλλαγεί από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και ότι επιταχύνεται ο ρυθμός της νοητικής και ηθικής ανάπτυξης.

2.9.3 Γνωστικός Τομέας

Επίσης, οι γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί τονίζουν τη σημασία που έχουν για τη γλωσσική ανάπτυξη οι ευκαιρίες προφορικής λεκτικής επικοινωνίας. Το γεγονός ότι στο σχολείο ο λόγος του εκπαιδευτικού κατέχει το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας (τα 2/3 του χρόνου στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και μόλις το 1/3 όλοι οι μαθητές) μειώνει από τους μαθητές τις ευκαιρίες για ελεύθερη λεκτική επικοινωνία. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο διδασκαλικός λόγος υποβαθμίζεται ποσοτικά και αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά ο μαθητικός λόγος. Η ποσοτική αύξηση του μαθητικού λόγου δεν οφείλεται μόνο στον περιορισμό του διδασκαλικού λόγου αλλά και στη δυνατότητα που παρέχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να μιλούν όλοι οι μαθητές. Η ποιοτική βελτίωση του μαθητικού λόγου οφείλεται στο γεγονός ότι μετατρέπεται από δασκαλοκατευθυνόμενος λόγος σε λόγο ελεύθερης διερεύνησης με στοιχεία διήγησης, περιγραφής, διατύπωσης υποθέσεων, συμπερασμάτων κλπ. (Ματσαγγούρας 2001,521-524).

Για τον Cousinet οι διαφωνίες και οι αντίθετες γνώμες μεταξύ των μελών της ομάδας για ένα θέμα, βοηθούν το άτομο να ξεπεράσει το στάδιο του συλλογισμού που οδηγεί το παιδί από το μερικό στο μερικό και όχι γενικό. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα ακαδημαϊκής μάθησης γιατί μέσα

από τα θέματα και τις διαδικασίες που ακολουθεί ενεργοποιεί τη μαθητική συμμετοχή με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο χρόνος εμπλοκής του μαθητή στο μάθημα και να ελαττώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, η συλλογική συμμετοχή των μαθητών εμπλουτίζει την επεξεργασία με διαδικασίες που ευνοούν την οικοδόμηση της μάθησης. Τέτοιες είναι οι διαδικασίες ερμηνείας, αιτιολόγηση γεγονότων και απόψεων, η διαλεκτική αντιπαράθεση και οι ελλείψεις. Οι Reinhard & Anne-Marie Tausch συγκρίνανε την παραδοσιακή τάξη με την οργανωμένη σε ομάδες τάξη από κοινωνική και συναισθηματική άποψη. Τα αποτελέσματα τους αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες (Δερβίσης 1998,57-58):

<u>Από κοινωνική άποψη, κατά τη διάρκεια:</u>
--

Της ομαδικής διδασκαλίας:

1. Οι μαθητές έχουν στενή σχέση με τους συμμαθητές τους, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται.
2. Εργάζονται ομαδικά.
3. Παίρνουν υπεύθυνα αποφάσεις και αποκτούν εμπειρίες για τις συνέπειες των ενεργειών τους.
4. Λαμβάνουν υπόψη τους τις γνώμες των άλλων.
5. Αναπτύσσουν κανόνες εργασίας, την οποία εκτιμούν και ελέγχουν.
6. Μετά την παρέμβαση των μελών της ομάδας διατηρούν επιφυλάξεις για τη συμπεριφορά τους κι έτσι μπορούν να την αλλάξουν.

Της μετωπικής διδασκαλίας:

1. Οι μαθητές έχουν σπανίως επαφή με τους συμμαθητές τους και δε συνεργάζονται.
2. Εργάζονται ατομικά.
3. Δε συζητούν μεταξύ τους σε ομάδες, δεν παίρνουν καμία απόφαση ομαδικά.
4. Μόλις και γνωρίζουν τις αποφάσεις των άλλων.
5. Συνήθως δείχνουν δουλοπρεπή συμπεριφορά στο δάσκαλό τους.
6. Σπάνια αλλάζουν τη συμπεριφορά τους εξαιτίας των επιφυλάξεων των συμμαθητών τους.

Πίνακας 1: Κοινωνικά συμβάντα στους μαθητές κατά τη διάρκεια της ομαδικής και της μετωπικής διδασκαλίας (R. & A.M Tausch, 1979)

Από συναισθηματική άποψη, κατά τη διάρκεια:

Της ομαδικής διδασκαλίας

1. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρία μεγαλύτερης ικανοποίησης από την αυτενέργειά τους,
2. Βιώνουν ικανοποιητικές επαφές με τους άλλους,
3. Εκφράζουν συνηθέστερα τα συναισθήματά τους ακόμη και οι συνεσταλμένοι μαθητές,
4. Βρίσκονται κάτω από ελάχιστες πιεστικές εντάσεις,
5. Έχουν κίνητρα και διάθεση για εργασία.

Της μετωπικής διδασκαλίας

1. Οι μαθητές συχνά δεν ικανοποιούνται εξαιτίας της ελάχιστης αυτενέργειας και της κατευθυνόμενης δράσης,
2. Δε βιώνουν καμία διανθρώπινη βοηθητική σχέση με τους συμμαθητές ή το δάσκαλό τους,
3. Είναι πολύ απόμακροι από τα συναισθήματά τους και από τα συναισθήματα των άλλων,
4. Βρίσκονται συχνά κάτω από ψυχοβιοματικές εντάσεις και άγχος εξαιτίας της καθοδηγούμενης δράσης,
5. Έχουν ελάχιστα κίνητρα για μάθηση.

Πίνακας 2: Συναισθηματικά συμβάντα στους μαθητές κατά τη διάρκεια της ομαδικής και της μετωπικής διδασκαλίας (R. & A.M Tausch, 1979).

2.10 Προβλήματα

Παρά την αναγνώριση της αξίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, υπάρχουν ενοχλητικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της. Ένας από αυτούς είναι η διαρρύθμιση του χώρου. Επειδή συνήθως δεν υπάρχουν αίθουσες για την οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το μάθημα γίνεται στον χώρο της αίθουσας. Είναι εξαιρετικά σημαντικό κάθε ομάδα να έχει σταθερή θέση και να την ορίσει πραγματικά και συμβολικά. Η ομάδα πρέπει να ταυτιστεί με κάτι που η ίδια έχει ορίσει ως σύμβολο. Η αίθουσα δεν είναι απαραίτητο να είναι διακοσμημένη με στολίδια και ανθοδοχεία αλλά με πλούσια και εύκολα προσπελάσιμα υλικά και μέσα. Να υπάρχουν γωνιές για ανακοινώσεις, καναπές ή πολυθρόνα για ανάγνωση, διήγηση, ράφια και βιβλιοθήκη, επίσης χώροι παιχνίδι και θέατρο, πίνακες ζωγραφικής, ντουλάπια όπου να φυλάσσονται τα επικίνδυνα τεχνικά εργαλεία.

Όμως η αρχιτεκτονική της αίθουσας στο ελληνικό σχολείο είναι προσανατολισμένη στο πνεύμα της μετωπικής διδασκαλίας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα συγκρότησης των ομάδων. Η ύπαρξη ενός πίνακα και η τοποθέτηση της έδρας σε σημείο σταθερό μέσα στην αίθουσα, η πληθώρα της ύλης που είναι δομημένη σε διακριτά μαθήματα, η σύνταξη ωρολογίων προγραμμάτων ανά διδακτική ώρα αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.

Η αλλαγή θέσεων των μαθητών μέσα στην ομάδα είναι επιτρεπτή, διότι η παρεμπόδιση αλλαγής θέσης δεν λύνει, αλλά αντίθετα εντείνει το πρόβλημα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όταν δεν εναρμονίζεται και με τη διάταξη των θρανίων, τότε προκαλεί διαταραχές, όπως Π.χ. οι μαθητές να σκύβουν ή να στρίβουν το κεφάλι και το σώμα, για να έχουν οπτική επαφή με τον πίνακα και τον εκπαιδευτικό, να τρέχουν δεξιά και αριστερά για να βρίσκουν το υλικό τους (Κοοσουβάκη 2003, 407).

Ταυτόχρονα υπάρχουν και υποκειμενικές δυσκολίες που σχετίζονται με τη νοοτροπία εκπαιδευτικών και γονέων οι οποίοι έχουν αποδεχθεί τη μετωπική

διδασκαλία. Οι διδακτικοί στόχοι του εκπαιδευτικού και οι στόχοι δράσης των μαθητών συνήθως δεν

είναι ταυτόσημοι: ο μεν εκπαιδευτικός επιδιώκει να συγκροτήσει ομάδες ικανές να εργαστούν, ενώ οι μαθητές θέλουν να συγκροτήσουν ομάδες φιλίας και να ξεφύγουν από την άμεση επίβλεψη του εκπαιδευτικού.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι συνηθισμένος από την μετωπική διδασκαλία να βλέπει άμεσα το αποτέλεσμα της εργασίας, πράγμα που δεν συμβαίνει στην ομαδική εργασία. Οι μαθητές έχουν συνηθίσει να εργάζονται στη μετωπική διδασκαλία ανταγωνιστικά και κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, πράγμα που δεν συμβαίνει στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην οποία απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια για συνεργασία και συλλογικότητα (Κοσσυβάκη 2003, 409).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός και να γνωρίζει ότι η εργασία σε ομάδες δεν προωθεί πάντα την επίδοση, δεν εργάζονται όλοι οι μαθητές μέσα στην ομάδα, δεν επιλύει όλα τα προβλήματα των μαθητών και δεν λειτουργεί πάντα θετικά γιατί μερικές φορές συγκροτούνται υποομάδες που κυριαρχούν στους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας.

2.11 Οι Έρευνες για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για την ομαδική μορφή διδασκαλίας συγκριτικά με τις άλλες μορφές. Εδώ αναφέρουμε τα αποτελέσματα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Γερμανία, στις Η.Π.Α και την Ελλάδα.

Στη Γερμανία:

1) Υπεροχή του ομαδικού μαθήματος απέναντι στο παραδοσιακό μάθημα βρήκαν ο Meyer (1964, στην Ορθογραφία), ο Komleitner (1970, Ορθογραφία και Γραμματική), ο Bartecki (1968, Φυσική), ο Dietrich (1969) κ.α.

2) Το πρόβλημα «ποιος κερδίζει περισσότερο από το ομαδικό μάθημα» δεν μπόρεσε ακόμα να απαντηθεί σίγουρα. Ο Oldfield (1964) και οι Frey (1969), May, Teichmann και Van Be1bom (1973) βρήκαν πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την

ικανότητα επίδοσής τους, ωφελούνται από το ομαδικό μάθημα. Ο Seitz (1966) και ο Gurnee (1962) αντίθετα διαπίστωσαν μεγαλύτερα πλεονεκτήματα στη σχολική επίδοση για τους πιο αδύνατους μαθητές.

3) Οι Lemke και Hecht (1969) και οι Beane και Lemke (1971) βρήκαν ότι για λιγότερο καλούς μαθητές η εργασία σε ομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων μαθητών είναι ανώτερη, ενώ οι υψηλής επιδόσεως μαθητές ωφελούνται μάλλον μέσα στις ανομοιογενείς ομάδες.

4) Ο Hare (1967) και οι Gartwright και Zander (1968) ρώτησαν μαθητές που έλαβαν μέρος σε ομαδικό μάθημα. Λαμβάνοντας υπόψη την ευχαρίστησή τους φάνηκε, πως ο καλύτερος αριθμός των μελών μιας ομάδας βρίσκεται ανάμεσα στους 3-5 μαθητές (Σταμπουλίδης 1982, Σχολείο και Ζωή, 346-347).

5) Σε 350 μαθητές της ΣΤ τάξης 14 σχολείων δόθηκαν ένα διδακτικό κείμενο της Βιολογίας για την αναπνοή των ψαριών και αργότερα ένα άλλο για το μεταβολισμό του ανθρώπου. Οι μισοί από τους μαθητές επεξεργάστηκαν τα κείμενα σε ομάδες των 4 ατόμων και οι άλλοι μισοί ατομικά. Την επόμενη εβδομάδα έγιναν εξετάσεις. Οι μαθητές που επεξεργάστηκαν τα κείμενα σε ομάδες, είχαν πολύ υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές που τα επεξεργάστηκαν ατομικά.

6) Πάνω από 150 μαθητές της ΣΤ τάξης έλαβαν ένα κατανοητό διδακτικό κείμενο του Ποινικού Δικαίου, για να διαβάσουν και να επεξεργαστούν πέντε έννοιες (κλοπή, ηθική αυτουργία κ.λ.π.). Οι μισοί από τους μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των 3-4 ατόμων και οι άλλοι μισοί ατομικά. Μια γραπτή ατομική εξέταση έδωσε τα εξής αποτελέσματα. Οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, που εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, ήταν κάπως λίγο υψηλότερες από τις επιδόσεις των μαθητών που εργάστηκαν ατομικά. Οι αδύνατοι όμως μαθητές παρουσίασαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στις ομαδικές εργασίες από ό,τι στις ατομικές και η απόσταση της επίδοσης σμίκρυνε. Οι αδύνατοι πλησίασαν τις επιδόσεις των δυνατών, χωρίς να μειωθούν οι επιδόσεις των δυνατών.

7) Πάνω από 200 μαθητές της Ε' τάξης Δημοτικών σχολείων έλαβαν δυο θέματα Γεωγραφίας. Στο πρώτο έπρεπε να βρουν σε χάρτη τη σιδηροδρομική σύνδεση Νέας Υόρκης - Σαν Φραντσίσκο και να σημειώσουν τις ενδιάμεσες πόλεις και στο δεύτερο

τη γραμμή Παρίσι-Κωνσταντινούπολη. Οι μισοί από τους μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και οι μισοί ατομικά. Οι εξετάσεις που έγιναν αμέσως και μετά από μια εβδομάδα έδειξαν ότι αυτοί που εργάστηκαν σε ομάδες είχαν καλύτερες επιδόσεις από αυτούς που εργάστηκαν ατομικά. Παρουσίασαν σχεδόν διπλάσιους βαθμούς. Ακόμη, οι μαθητές, που είχαν επεξεργαστεί παρόμοια θέματα σε ομάδες, βελτίωσαν τις επιδόσεις τους και στις ατομικές εργασίες, αποτέλεσμα που δείχνει ότι η ομαδική εργασία συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής (Δερβίσης 1998,61).

Στις Η.Π.Α:

1) Στην Άλγεβρα με κριτήρια: α) την «ισότιμη» νοημοσύνη, β) το βαθμό στην Άλγεβρα και γ) τις προηγούμενες γνώσεις στην Άλγεβρα χωρίστηκαν μαθητές λυκείου σε δυο τμήματα. Οι μαθητές του πρώτου τμήματος εργάστηκαν ατομικά και οι του δεύτερου τμήματος ομαδικά. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων έδειξαν ότι οι μαθητές, που εργάστηκαν στις ομάδες, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές που εργάστηκαν ατομικά.

2) Ειδική πειραματική έρευνα έγινε από τον Yurker (1955), για να συγκρίνει τις επιδόσεις των ατόμων: α) στην ατομική, β) στην ομαδική και γ) στην ατομική ύστερα από απόκτηση εμπειρίας στην ομαδική. Η εργασία και στις τρεις περιπτώσεις ήταν η μελέτη κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις ομαδικές εργασίες παρουσιάστηκαν υψηλότερες βαθμολογίες. Η δειγματική αναφορά των παραπάνω ερευνών καθιστά ολοφάνερη την υπεροχή της ομαδικής διδασκαλίας-εργασίας ως προς το αποτέλεσμα της μάθησης συγκριτικά με τις άλλες μορφές διδασκαλίας (μετωπική, ατομική) (Δερβίσης 1998, 62).

3) Οι Johnson και άλλοι (1981) σε μια μετα-ανάλυση 122 μελετών που εξετάζει την συνεργατική μάθηση σε διάφορες γνωστικές περιοχές, υποστηρίζουν ότι η «συνεργατική μάθηση» φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματική όσον αφορά στη μαθησιακή παραγωγικότητα από το διαπροσωπικό ανταγωνισμό ή την ατομική προσπάθεια επίτευξης ενός έργου.

Άλλα πλεονεκτήματα συμπεριλαμβάνουν αύξηση γνώσεων και ικανοτήτων, εννοιολογικών κατανοήσεων, στάσεων, επικοινωνιακών ικανοτήτων και κοινωνικοποίησης (Χρονάκη 2000, Σύγχρονη εκπαίδευση, σ. 39).

4) Οι Johnson και Johnson (1985) αναφέρουν: «Σε έρευνες μας, βρήκαμε σημαντικές ενδείξεις ότι οι εμπειρίες συνεργατικής μάθησης προάγουν υψηλότερα κατορθώματα απ' ό,τι κάνουν οι ανταγωνιστικές και ατομικές εμπειρίες μάθησης. Από 26 έρευνες που διενεργήσαμε, σε 21 έρευνες η συνεργατική μάθηση προήγαγε υψηλότερα κατορθώματα, 2 έρευνες είχαν ανάμεικτα αποτελέσματα και 3 δεν βρήκαν διαφορές. Αυτές οι έρευνες περιελάμβαναν παιδιά κάθε τάξης, εκτός από την έκτη, στα μαθηματικά, τη γεωμετρία, τη φυσική. Οι έρευνες διήρκησαν από μια μέρα έως εννέα μήνες. Περιελάμβαναν αγόρια και κορίτσια ανώτερης, μεσαίας, εργατικής και κατώτερης τάξης, χαρισματικά, μέτριας ικανότητας και μεγαλύτερης ικανότητας.....Συνεπώς είναι γεγονός ότι οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης παρέχουν κατάλληλες καθοδηγητικές εμπειρίες για διάφορα παιδιά που δουλεύουν μαζί.

5) Οι ίδιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρατηρούνται βελτιώσεις στον κοινωνικό τομέα. Αναφέρουν ότι «Σε έρευνες μας βρήκαμε σημαντικές ενδείξεις ότι οι εμπειρίες συνεργατικής μάθησης προάγουν τη διαπροσωπική έλξη και περισσότερο θετικές σχέσεις στους μαθητές απ' ότι οι ανταγωνιστικές και ατομικές εμπειρίες μάθησης. Από τις τριάντα επτά έρευνες που διενεργήσαμε και περιείχαν στοιχεία για τη διαπροσωπική επικοινωνία σε τριάντα πέντε η συνεργατική μάθηση προήγαγε υψηλότερη διαπροσωπική έλξη και σε δυο τα αποτελέσματα ήταν ανάμεικτα. Αυτά τα ευρήματα ήταν αποτέλεσμα ενός μεγάλου φάσματος από διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικά μαθήματα και διαφορετικών μαθητών.

6) Ο Slavin (1987) παραδέχεται ότι «τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχει προκύψει ενδιαφέρον στις μεθόδους συνεργατικής μάθησης σχεδιασμένες όχι ως συμπλήρωμα στις παραδοσιακές ατομικές μεθόδους αλλά ως μια εναλλακτική μέθοδο στην οργάνωση της τάξης για καθοδήγηση σε βασικά μαθήματα, από τις φυσικές έως τις κοινωνικές επιστήμες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι κάτω από καλές περιστάσεις η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών απ' ότι οι παραδοσιακές ατομικές πρακτικές (Kutnick & Rogers 1994,57-58).

Στην Ελλάδα:

1) Σε έρευνα που διεξήχθη, οι μαθητές της Δ' τάξης διδάχτηκαν τα θέματα της Γεωγραφίας στο πρώτο τρίμηνο (Οκτώβριο-Νοέμβριο- Δεκέμβριο 1965) με τη μετωπική μορφή διδασκαλίας και στο τέλος εξετάστηκαν με ειδικό τεστ επίδοσης. Στο δεύτερο τρίμηνο (Ιανουάριο -Φεβρουάριο- Μάρτιο 1966) συνεχίστηκε η διδασκαλία με την ομαδική μορφή και στο τέλος καταμετρήθηκε η επίδοση των μαθητών με ειδικό τεστ. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο τεστ έδειξε ότι οι μαθητές στα θέματα που τα διδάχτηκαν με την ομαδική μορφή διδασκαλίας είχαν πολύ υψηλότερες επιδόσεις από τις επιδόσεις με την μετωπική μορφή (Δερβίσης 1998, 60).

2) Άλλη έρευνα αφορά την επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και ενθάρρυνσης που αναπτύχθηκαν μέσα στις ανομοιογενείς ομάδες βοήθησαν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και την αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των αδύνατων και μέτριων μαθητών. Ακόμη, μαθητές με χαμηλή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά στην αρχή, μπόρεσαν να αλλάξουν συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδείχτηκε σημαντικός στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και στη διευκόλυνση της συζήτησης τόσο στο επίπεδο των ομάδων όσο και στο επίπεδο με όλη την τάξη (Παναγάκος 2002, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 89).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.1 Έννοια και προβλήματα της αξιολόγησης

Με τον όρο «αξιολόγηση» αναφερόμαστε στη διαδικασία αποτίμησης μιας κατάστασης. Η συστηματική αξιολόγηση των μαθητών θεσμοθετήθηκε τον 18^ο και 19^ο αιώνα, όταν άρχισε να αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή η επίδοση. Οι βιομηχανικές κοινωνίες καθιέρωσαν σε όλους τους τομείς την αξιολόγηση μέσα από την αρχή της επίδοσης, που αποβλέπει στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην επιλογή των κατάλληλων ατόμων για τη στελέχωση του κοινωνικού συστήματος. Έτσι, το σχολείο ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, μετατράπηκε σε σχολείο επίδοσης.

Ο όρος «αξιολόγηση» αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια στην επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου 2000,15).

Η σχολική επίδοση είναι ο βαθμός προόδου του μαθητή σ' ένα αντικείμενο μάθησης, σ' ένα μάθημα ή στο σύνολο των μαθημάτων σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου. Η επίδοση του μαθητή είναι η αριθμητική τιμή ενός ποσού, η οποία προκύπτει από κάποια μέτρηση ή υπολογισμό. Το ποσό αυτό είναι το αποτέλεσμα που έφερε η διδασκαλία στη συμπεριφορά του μαθητή (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις), και το οποίο αποδίδεται απ' αυτό ως απάντηση σε κάποια εξέταση (προφορική, γραπτή, τεστ). Η αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης, εφόσον

το αποτέλεσμα της και το κριτήριο στο οποίο στηρίζεται, γίνεται γνωστό στο μαθητή, συντελεί στη συνειδητοποίηση της προόδου του σ' ένα αντικείμενο μάθησης και της θέσης του μέσα στην ομάδα (Χριστιάς 1992,128).

Προϋπόθεση της αξιολόγησης είναι η χρήση κριτηρίων και αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι η έκφραση της αποτίμησης με τη βοήθεια τυπικής ή άτυπης βαθμολογικής κλίμακας. Η σκοπιμότητα της αξιολόγησης, το είδος των κριτηρίων, ο τύπος της βαθμολογικής κλίμακας έχουν γίνει αντικείμενο προβληματισμού στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Το θέμα της αξιολόγησης έχει απασχολήσει διεθνώς για πολλούς λόγους. Αυτό οφείλεται στην ανεπάρκεια των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης και στη διαφορετική αντίληψη που εκφράζουν οι σύγχρονες παιδαγωγικο-διδακτικές τάσεις για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Σήμερα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην άμεση συσχέτιση των ακαδημαϊκών γνώσεων με καθημερινές καταστάσεις ζωής (Ματσαγγούρας 1998, 116).

Ορισμένοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι απορρίπτουν την αξιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι εμποδίζει την ανάπτυξη του παιδιού, διότι δημιουργεί άγχος. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που με τη βοήθεια επιχειρημάτων τεχνολογικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής και κοινωνικής φύσης τονίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

Τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη διδασκαλία, η αξιολόγηση είναι αναγκαία γιατί η εκπαίδευση και η αξιολόγηση είναι σκόπιμες και προγραμματισμένες διαδικασίες που από τεχνολογικής πλευράς ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση. Κρίνεται όμως απαραίτητη και από παιδαγωγικής πλευράς γιατί λειτουργεί ανατροφοδοτικά στο δάσκαλο και το μαθητή για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση επισημαίνει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στη διαδικασία, τα μέσα και τους στόχους της διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί την πρόοδο των ομάδων και του κάθε μαθητή χωριστά. Παρακάτω γίνεται λόγος για τους τομείς και τα όργανα αξιολόγησης στην ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία (Ματσαγγούρας 1998, 117).

3.2 Τομείς και όργανα της αξιολόγησης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία πρέπει να αξιολογεί τον τομέα της ακαδημαϊκής μάθησης και της συνεργατικότητας. Στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κατά πόσο οι μαθητές πέτυχαν τους ακαδημαϊκούς στόχους, που τέθηκαν στην αρχή του μαθήματος. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και γνωστά στους μαθητές εκ των προτέρων. Έτσι, μπορεί π.χ. ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ο ίδιος την εργασία της κάθε ομάδας ή να γίνει ανταλλαγή εργασιών και τα μέλη της μιας ομάδας να διορθώσουν και να βαθμολογήσουν εργασίες των μελών άλλης ομάδας.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιολογούνται και τα άτομα και οι ομάδες. Με τον τρόπο αυτό γίνεται φανερό στα μέλη της ομάδας ότι το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται από την ποιότητα της εργασίας όλων των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο και οι αμοιβές, καθώς και οι τυχόν ποινές, πρέπει να είναι κοινές για όλα τα μέλη της ομάδας και όχι χωριστές για κάθε ένα μέλος. Η εμπειρία έδειξε ότι, όταν τα άτομα βαθμολογούνται με βάση τις προσωπικές τους επιδόσεις αδυνατίζει η συνοχή της ομάδας, ενώ όταν βαθμολογούνται με βάση την ομαδική εργασία μερικά μέλη της ομάδας αδρανοποιούνται και αφήνουν τους άλλους να κάνουν όλη την εργασία. Γι' αυτό αναζητούνται σχήματα συσχέτισης της ατομικής με την ομαδική βαθμολογία.

Ένα σχήμα απόλυτης συσχέτισης της ατομικής με την ομαδική βαθμολογία είναι η βαθμολόγηση όλων των μελών της ομάδας με το μέσο όρο επίδοσης της ομάδας. Ένα άλλο σύστημα ηπιότερης συσχέτισης, είναι η προμοδότηση μιας μονάδας στις ατομικές επιδόσεις, αν όλα τα μέλη της ομάδας ξεπεράσουν ένα προκαθορισμένο επίπεδο, π.χ. το οχτώ, ή η αφαίρεση μιας μονάδας αν κάποιος ή κάποια μέλη «πέσουν» κάτω από το όριο αυτό (Ματσαγγούρας 2001,534).

Επίσης, ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση και καλλιέργεια της δεξιότητας του ατόμου να επικοινωνεί και να συνεργάζεται.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η αξιολόγηση της συνεργατικότητας έχει πρωταρχική θέση:

- i) Αξιολόγηση της συνεργατικότητας του ατόμου: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρήσει τον τρόπο συμπεριφοράς του μαθητή, όταν εργάζεται συλλογικά, γιατί το άτομο αναμένεται να αναπτύξει τις στάσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμβάλλει θετικά στην υλοποίηση των ομαδικών στόχων. Στα πλαίσια αυτά το άτομο πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και της ανάληψης ρόλων που απαιτεί η συλλογική δράση.
- ii) Αξιολόγηση της συνεργατικότητας της ομάδας: Η αξιολόγηση της λειτουργικότητας της ομάδας έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα που αποσκοπεί να υπογραμμίσει τη σημασία που αποδίδει το σχολείο στις συνεργατικές λειτουργίες της ομάδας. Αντικείμενο της λειτουργικής αξιολόγησης αποτελούν οι βασικές συνεργατικές δεξιότητες (προσεκτική ακρόαση, ενεργοποίηση και συντονισμός της συμμετοχής όλων, η έκφραση ενθάρρυνσης και επαίνου, η χαμηλόφωνη συζήτηση) και το κλίμα της ομάδας. Ως όργανα για τη λειτουργική αξιολόγηση μπορούν να αξιοποιηθούν οι κλείδες που αφορούν τις συνεργατικές δεξιότητες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογική αυτοαξιολόγηση της ομάδας και για την αξιολόγηση των ομάδων από πλευράς δασκάλου (Ματσαγγούρας 1998, 146).

3.3 Παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Μάθημα : Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τάξη : Στ

Ενότητα: Ενέργεια φιλική, Νερού- Αέρα- Ηλιακή

Περίληψη

Οι μαθητές ασχολήθηκαν γενικά με την ενέργεια(μορφές, πηγές, καθημερινή χρήση, τις σχέσεις ενέργειας και ζωής, το ρόλο της στην εξέλιξη του πολιτισμού αλλά και στην μόλυνση του περιβάλλοντος),και πιο αναλυτικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.

Κυριότερος στόχος μας ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η αλόγιστη χρήση μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας με το πλήθος των προβλημάτων που δημιουργήσε, οδήγησε σε οικολογική καταστροφή του πλανήτη μας και γι'αυτό πρέπει να στραφούμε προς ανανεώσιμες πηγές και να κάνουμε ορθολογική χρήση κι εξοικονόμηση της ενέργειας.

Λέξεις κλειδιά: ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, πειραματική προσέγγιση, ορθολογική χρήση, εξοικονόμηση ενέργειας.

1. Κριτήρια επιλογής του θέματος

1. Ερωτήματα και απορίες των μαθητών για την διαχείριση της ενέργειας και την ενεργειακή κρίση της σύγχρονης εποχής που φτάνει μέχρι την πολεμική σύγκρουση. Το βασικό ερώτημα είναι αν υπάρχει εναλλακτική λύση ποια μπορεί να είναι αυτή;
2. Ερωτήματα των μαθητών σχετικά με το αν υπάρχουν βιώσιμες ενεργειακές λύσεις με οικολογική ευαισθησία, κοινωνική δικαιοσύνη και αειφορία στην οικονομική ανάπτυξη.
3. Ανησυχίες των μαθητών για το πώς και με ποιους τρόπους θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην λύση των ενεργειακών προβλημάτων.
4. Η ανάγκη να αναπτύξουν οι μαθητές την συνεργασία μεταξύ τους την δεξιότητα της επικοινωνίας και την δυνατότητα δράσης.
5. Εύκολη πρόσβαση σ'ένα νερόμυλο και νεροτριβή (Μοναστηράκι Αιτωλ/νίας),και σ'ένα Υ.Η.Σ. Καστράκι Αιτωλ/νίας.

6. Εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών με νέες λέξεις ,με βασικούς όρους της οικολογίας.
7. Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία με παρεμβάσεις για την ευαισθητοποίηση και προβληματισμό των κατοίκων για την χρήση ήπιων πηγών ενέργειας.

2.Εκπαιδευτικοί στόχοι

2.1 Γνωστικοί

- α. Να γνωρίσουν οι μαθητές από πού προέρχεται η ενέργεια της γης και σε ποιες μορφές συναντάται.
- β. Να γνωρίσουν και να καταγράψουν τις πηγές ενέργειας.
- γ. Να διακρίνουν τις ανανεώσιμες πηγές από τις μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.
- δ. Να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από τη χρήση των διαφόρων μορφών ενέργειας.
- ε. Να γνωρίσουν νέες τεχνολογίες βασιζόμενες στη χρήση καθαρών πηγών ενέργειας.
- στ. Να κατανοήσουν την παγκοσμιότητα των πηγών ενέργειας και ότι οι πηγές δεν είναι ανεξάντλητες.

2.2 Συναισθηματικοί

- α. Πρόκληση του ενδιαφέροντος, συγκίνηση παιχνίδι χαρά από τη διαδικασία του μαθήματος.
- β. Χαρά από το χειρισμό περιβαλλοντικών θεμάτων ως ενεργοί πολίτες.
- γ. Χαρά στην χρήση ερωτημάτων που φέρουν διάφορες σπουδαίες πληροφορίες και στη δημιουργία δικών τους κατασκευών.
- δ. Να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον
- ε. Να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας.
- στ. Να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να συμμετάσχουν στην ομάδα στη λήψη των αποφάσεων στον προγραμματισμό ενεργειών και στη πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.

2.3 Ψυχοκινητικοί

- α. Να εκφράζουν με γραπτό και προφορικό λόγο τις ιδέες και τις σκέψεις τους.
- β. Να αποκτήσουν ετοιμότητα ,αλλά και ικανότητα να παρουσιάζουν μπροστά στην τάξη κάποιο σχέδιο και να αξιοποιούν κάτι που διαβάστηκε και να παίρνουν θέση.
- γ. Να βλέπουν με κριτική ματιά το περιβάλλον και τα προβλήματά του.
- δ. Να αποκτήσουν ερευνητική διάθεση, καλλιτεχνική δραστηριότητα.
- ε. Να χειρίζονται και να αξιοποιούν εποπτικά μέσα και την σύγχρονη τεχνολογία.

3.Μέθοδοι υλοποίησης

Μέθοδος Project, μαθητοκεντρική ,ομαδοσυνεργατική, διεπιστημονική-διαθεματική, έρευνας πεδίου, έρευνα με υποβολή ερωτήσεων – συνεντεύξεων, δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων, πειράματα χρήσης ενέργειας, χρήση οπτικοακουστικών μέσων και βιωματική προσέγγιση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:

Καθοδηγητικός -εμπνευστικός-συμβουλευτικός.

Το κέντρο βάρους της ανάπτυξης του μαθήματος μετατίθεται στους μαθητές και στη συλλογική μορφή ενέργειας.

4.Εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αρχική συζήτηση-διαμόρφωση στόχων.

Χωρισμός σε ομάδες (ηλιαχτίδες- Ανεμοστρόβιλοι-Σταγόνες).

Συλλογή υλικού (συνεντεύξεις, αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία, εγκυκλοπαίδειες ,διαδίκτυο, περιοδικά).

Απλές κατασκευές και πειράματα(παραγωγή ενέργειας με χρήση ηλιακού συλλέκτη).

Επισκέψεις στο νερόμυλο , νεροτριβή και Υδροηλεκτρικό σταθμό παραγωγής ενέργειας. Στο Κέντρο Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Θέρμου και Κόπραϊνας.

Πριν τις επισκέψεις γινόταν κατάλληλη προετοιμασία, κατά την διάρκεια των επισκέψεων ενημέρωση, επιτόπια παρατήρηση , καταγραφή των δεδομένων, φωτογραφίες, συνεντεύξεις, δραστηριότητες και μετά επεξεργασία υλικού

επισκέψεων και ενσωμάτωσή του στο υπάρχον υλικό του σχολείου.

Πραγματοποιήθηκαν ομιλίες από εξωτερικούς συνεργάτες.

Το Μάιο έγινε επεξεργασία των δεδομένων, η επεξεργασία του υλικού, η προετοιμασία παρουσίασης και παράλληλων δραστηριοτήτων, καθώς και η έκδοση εντύπου σχετικά με το θέμα του μαθήματος.

Σε όλη την διάρκεια του έτους έγινε διάχυση του θέματος σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως Γλώσσα, Γεωγραφία, Λαογραφία, Μαθηματικά, Θρησκευτικά, Αισθητική και Φυσική Αγωγή και κυρίως στα Φυσικά.

Έγινε χρήση εποπτικών μέσων, (όργανα Φυσικής για τα πειράματα, χρήση Η/Υ, DVD, βίντεο, εκπαιδευτικά πακέτα).

5. Δράσεις παρεμβάσεις

Τρεις ομιλίες εξωτερικών συνεργατών ανοιχτές στο κοινό για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και την εξοικονόμηση ενέργειας, για την ηλεκτρική ενέργεια ως ήπια μορφή ενέργειας και για τα ατυχήματα από το ηλεκτρικό ρεύμα - προφυλάξεις.

Έκδοση εντύπου και ενημέρωση στα τοπικά μέσα Μ.Μ.Ε.

Ημερίδα παρουσίασης του προγράμματος σε ανοιχτή εκδήλωση για το κοινό και για τα σχολεία της περιοχής, στο σχολείο.

Θεατρική παράσταση: <<ΤΟ χτικιό >> του Γ.Τζήκα.

6. Μέθοδοι Αξιολόγησης

Αρχική αξιολόγηση: Μέσα από την συζήτηση δοκιμάστηκε το επίπεδο γνώσεων των μαθητών γύρω από το θέμα του μαθήματος. Έγινε αξιολόγηση των στόχων που έπρεπε να επιτευχθούν, των θεμάτων που θα αναπτυχθούν, των φορέων που θα εμπλακούν

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Σε όλη την διάρκεια του μαθήματος αξιολογούνταν οι δυσκολίες, αλλά και οι δημιουργικές φάσεις του μαθήματος μέσα από συζητήσεις

της παιδαγωγική και της περιβαλλοντικής ομάδας και γινόταν προσπάθεια για συνεχή βελτίωση του μαθήματος.

Τελική αξιολόγηση:Με τις συζητήσεις με τους μαθητές διαπιστώσαμε το βαθμό επίτευξης των στόχων που βάλαμε στην αρχή του μαθήματος.

7.Συμπεράσματα- Αντίκτυπος στην κοινωνία.

Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλη διάθεση ,χάρηκαν την διαδικασία του μαθήματος, δούλεψαν ομαδικά, με προγραμματισμό, υιοθέτησαν τρόπους συμπεριφοράς φιλικούς με το περιβάλλον.

Ο αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία κρίνεται πολύ θετικός. Είχαμε συνεργασία με το σύλλογο Γονέων, Πολιτιστικό σύλλογο, την Τοπική Αυτοδιοίκηση.Τις εκδηλώσεις του προγράμματος παρακολούθησαν πολλοί κάτοικοι και τα σχόλια τους ήταν θετικά.

3.4 Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι ο βασικός σκοπός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, που είναι αναγκαίες για να καταστεί το άτομο κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες. Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών συντελείτε μέσα από την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον και τη συμμετοχή σε διαδικασίες που ενεργοποιούν τα στοιχεία αυτά. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο μαθητής έχει τη δυνατότητα και τα κίνητρα να εμπλακεί σε κοινωνική αλληλεπικοινωνία και αντιπαράθεση. Η διδασκαλία αρχίζει με τον καθορισμό του ομαδικού έργου, συνεχίζει με τη συλλογική επεξεργασία και ολοκληρώνεται με την ανακοίνωση και τον έλεγχο της. Ο εκπαιδευτικός στηρίζει και διευκολύνει με έμμεσες παρεμβάσεις τη συλλογική διαδικασία. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν η ποιότητα και η εγκυρότητα του συλλογικού έργου καθώς και η

ικανότητα της ομάδας να λειτουργήσει συλλογικά (Ματσαγγούρας 2001,536).

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος, συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην ιστορία της παιδαγωγικής υπάρχουν προτάσεις μεταρρυθμιστικές και εναλλακτικές στο πνεύμα μιας Διδακτικής του Υποκειμένου. Σ' αυτές τις πρακτικές μετανεωτερικής αντίληψης περιλαμβάνεται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που στην εξάπλωσή της συνέβαλαν λόγοι κοινωνικοί, οικονομικοί, διδακτικοί, ψυχολογικοί και δημογραφικοί.

Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι αποδοτικότερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών επιτυγχάνεται στην ηλικία των 10 χρόνων ενώ μέχρι τότε μιλάμε για προσυνεργατικές δραστηριότητες (εταιρικές εργασίες). Η ομαδοποίηση των μαθητών γίνεται με διάφορα κριτήρια όπως τα ενδιαφέροντα, το φύλο, η επίδοση κλπ. Οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς για μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συνεργάτη, συμπαραστάτη, σύμβουλο που φροντίζει να υπάρχει ένα κλίμα αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αυτενέργειας ενώ οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται υπεύθυνα και αυτόνομα χωρίς την άμεση καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν εξασφαλίζεται αυτόματα με την ομαδοποίηση των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επινοήσει πρακτικές που οδηγούν τους μαθητές σε συνεργασία. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να ευνοούν και αντικειμενικοί παράγοντες όπως μεγάλες αίθουσες, σύγχρονα εποπτικά μέσα που διευκολύνουν την εργασία των μαθητών. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει θετικά στην κοινωνική, ψυχολογική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Παράλληλα όμως παρατηρείται ότι το ποσοστό εφαρμογής της είναι μικρό. Στη συνέχεια ακολουθεί η εμπειρική έρευνα που έχει ως σκοπό να ανιχνεύσει κατά πόσο η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα στα μαθήματα του δημοτικού σχολείου.

