

επιστημονικά ανάλεκτα

επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

επιστημονικά ανάλεκτα

επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

© Copyright, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ISBN:

Επιστημονική επιμέλεια: Καθηγητής Μιχαήλ Ζουμπουλάκης, Αντιπρύτανης Παν/μίου Θεσσαλίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σελιδοποίηση, σχεδιασμός εξωφύλλου: Σοφία Μελαχροινάκη

Επιμέλεια κειμένων: Ελένη Κονταξή

Αργοναυτών & Φιλελλήνων
Τ.Κ. 382 21 - ΒΟΛΟΣ
Τηλ. & Fax: 24210 74777
[http://: utpress.uth.gr](http://utpress.uth.gr)
e-mail: press@uth.gr

επιστημονικά ανάλεκτα

επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2010

Περιεχόμενα

Πρόλογος

9

Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Βασικές αιτιολογικές θεωρίες για την κατάθλιψη και η σχέση της με τη θεωρία της προσκόλλησης

Αβαγιανού Πηνελόπη-Αλεξία, Ζαφειροπούλου Μαρία

13

Η συμμετοχή της Ελληνίδας γυναίκας στο Έπος του Σαράντα

Αναγνωστόπουλος Β. Δ.

25

Χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης ως δράστες/θύματα

Ανδρέου Ελένη

41

Νευροεπιστήμες και εκπαίδευση: Οι μύθοι του παρελθόντος και οι προκλήσεις του μέλλοντος

Βλάχος Φίλιππος

53

Στρατηγική ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά

Καλδή Σταυρούλα

69

Η προσφορά των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στην Κλινική Νευροψυχολογία

Καραπέτσας Αργύρης Β., Ζυγούρης Νικόλαος Χ.

87

Τάκης Οικονομάκης (1886-1944)

Μανδράκης Παναγιώτης

101

Γλωσσική αντινομία και γλωσσική ελευθερία -

Η γλώσσα ως πεδίο άσκησης και κατάκτησης της ελευθερίας

Μήτσης Ναπολέων Σπ.

117

Πολιτισμός, γλώσσα και οικονομία: Τα νομίσματα στον καθημερινό λόγο του ελληνικού λαού

Μπενέκος Δημήτριος

135

Ανάπλαση του οικιστικού χώρου και αποδιάρθρωση του κοινωνικού: Το παράδειγμα της περιοχής Εξαρχείων

Νικολαΐδου Σήλια

147

Αναγνωστικές κοινότητες και φιλαναγνωσία

Παπαρούση Μαρίτα

163

Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση: Η ιστορικότητα του μετασχηματισμού, οι νέοι «ιδεότυποι» της «γνώσης», του «κράτους» και της «αγοράς» και τα όρια του διακυβεύματος

Πασιάς Γεώργιος Κ.

177

Γνώσεις και συμπεριφορά των παιδιών του λυκείου σχετικά με τις επιπτώσεις της ηλιακής ακτινοβολίας στην υγεία τους

Πιπεράκης Στυλιανός Μ.

195

	Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των νηπιαγωγών και των δασκάλων
207	<i>Ρούση - Βέργου Χριστίνα Ι., Ζαφειροπούλου Μαρία, Ανδρέου Ελένη</i>
	Ζητήματα επαναπροσδιορισμού της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού
219	<i>Φιλιππάτου Διαμάντω Ν.</i>
	Άρδευση με σύγχρονα συστήματα για εξοικονόμηση νερού
235	<i>Σακελλαρίου-Μακραντωνάκη Μαρία, Παπανικολάου Χρήστος</i>
	Vincent's Theorem of 1836: Overview and recent developments
247	<i>Akritas Alkiviadis G.</i>
	Modeling the day-ahead scheduling problem in Greece's wholesale electricity market
271	<i>Andrianesis Panagiotis, Liberopoulos George, Kozanidis George</i>
	Direct Ethanol Polymer Electrolyte Membrane Fuel Cell: Mathematical simulation and parametric analysis
285	<i>Andreadis G., Podias A., Tsiakaras P.</i>
	Προσομοίωση της κατεργασίας διαμόρφωσης χαλύβδινων σωλήνων UOE με πεπερασμένα στοιχεία
299	<i>Βάθη Μαρία, Χουλιαρά Σωτηρία, Καραμάνος Σπύρος Α.</i>
	Απώλειες νερού δικτύων ύδρευσης: Ένας «υδατικός πόρος» προς αξιοποίηση
313	<i>Κανακούδης Βασίλης</i>
	Τυρβώδης διάχυση δισδιάστατης κατακόρυφης φλέβας σε ήρεμο, γραμμικά στρωματωμένο αποδέκτη
333	<i>Παπανικολάου Παναγιώτης Ν.</i>
	Μηχανισμοί και μοντέλα τριβής ολίσθησης μετάλλων: Μια απλή ανασκόπηση
347	<i>Πετρόπουλος Γ., Βαβουγιός Δ., Πανταζάρας Κ., Γραμμένος Θ., Καρακασίδης Θ.</i>
	Αυτο-ομιλία και αθλητισμός
363	<i>Ζουρμπάνος Ν., Χατζηγεωργιάδης Α., Θεοδωράκης Ι.</i>
	Μυοϊνδική συμβολή στο μυϊκό κάματο
397	<i>Καρατζαφέρη Χριστίνα</i>
	Εκχώρηση δικαιώματος και εθελούσια ομηρία στην οικονομία και την κοινωνία
413	<i>Κασκαρέλης Ιωάννης Αλκιβ.</i>
	Πρόταση διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, με ειδικό σκοπό τη σύνθεση επιστημονικής εργασίας
419	<i>Ευδωρίδου Ελισσάβετ</i>
431	<i>Κατάλογος Συγγραφέων</i>

Στρατηγική ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά



Καλδή Σταυρούλα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι ευρύτερα αναγνωρισμένη ως μία διδακτική πρακτική που προωθεί τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με κύριο χαρακτηριστικό της την παιδοκεντρική και φιλελεύθερη αρχή της Παιδαγωγικής και αποτελεί την αντίπερα όχθη στο δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό σχολείο (Ματσαγγούρας, 2004). Όταν οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες συνεργατικά, εξοικειώνονται και μαθαίνουν να παρέχουν και να λαμβάνουν βοήθεια, να μοιράζονται τις ιδέες τους και να ακούνε τους συμμαθητές τους, να αναζητούν νέες λύσεις σε προβλήματα και να οικοδομούν νέες γνώσεις. Τα αποτελέσματα για τους μαθητές εστιάζονται σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και κίνητρα για μάθηση για μεγαλύτερο αριθμό μαθητών σε σχέση με την ατομική εργασία. Οι όροι που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και είναι διαδεδομένοι είναι οι εξής: α) ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου η συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την εκτέλεση και διεκπεραίωση μιας εργασίας θεωρείται βασικό στοιχείο της μάθησής τους, β) ομαδική εργασία, όπου δηλώνεται κυρίως η μορφή μαθητικής εργασίας ως προς τη διάταξη της τάξης και κατά δεύτερο λόγο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μαθητικής εργασίας που βασίζονται στην άμεση ή έμμεση συνεργασία των μαθητών. Στη χρήση του όρου «ομαδική εργασία» οι μαθητές είναι δυνατόν να εργάζονται σε ατομικές εργασίες ίδιες ή διαφορετικές σε μία ομάδα, που δεν απαιτείται υποχρεωτικά η συνεργασία μεταξύ τους, αλλά ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσής της, εφόσον κάθονται σε ομάδες στην τάξη σε σχέση με την μετωπική

διάταξη της τάξης (έμμεση συνεργασία). Όταν θα ζητηθεί από τον/την εκπαιδευτικό η συνεργατική δραστηριότητα για την εκτέλεση μιας εργασίας, τότε προκύπτει η άμεση συνεργασία. Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με ομαδοσυνεργατικά ή ομαδικά σχήματα αποτελεί το κύριο στοιχείο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, με σκοπό την αποτίμησή της τόσο από τους μελλοντικούς όσο και από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη αποτελεσματικά.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ομαδοσυνεργατική μάθηση ορίζεται ως η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές σε μικρές ομάδες μοιράζονται εργασίες και τις διεκπεραιώνουν συλλογικά διαμέσου ανταλλαγής ιδεών και απόψεων τόσο για μέρη της εργασίας όσο και για τον όλον της (Dunne & Bennett, 1994. Davidson & Kroll, 1991. Hertz-Lazarowitz, 1992. Johnson & Johnson, 1989. Sharan, 1990. Slavin, 1985. Webb, 1985. Veenman, Kenter, & Post, 2000). Τα διαφορετικά μοντέλα ομαδοσυνεργατικής μάθησης που υπάρχουν βασίζονται στις θεωρίες για τη φύση της μάθησης και τους ρόλους που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην τάξη (Sharan, 1990).

Τι όμως αποτελεί ομάδα; Ένα σύνολο ανθρώπων δεν μπορεί απλά να χαρακτηρίσει μια ομάδα. Μία ομάδα μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει περισσότερο από ένα απλό σύνολο ανθρώπων, όταν κατέχει μερικά ή όλα από τα εξής χαρακτηριστικά (βλ. Jaques, 1992):

- **Συλλογική αντίληψη:** τα μέλη της ομάδας έχουν τη συλλογική συνείδηση της ύπαρξής τους ως ομάδα.

- **Ανάγκες:** τα μέλη της ομάδας έχουν την πεποίθηση ότι θα ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες τους ή θα τους παρέχεται κάποιου είδους έπαινος ή αμοιβή.

- **Κοινοί στόχοι:** τα μέλη της ομάδας έχουν κοινούς στόχους ή ιδέες που τους συνδέουν μεταξύ τους. Η επίτευξη των στόχων είναι ίσως κάποια μορφή επαινού ή αμοιβής.

- **Αλληλεξάρτηση:** τα μέλη αλληλεξαρτώνται και επηρεάζονται από και αντιδρούν σε γεγονότα που επηρεάζουν οποιοδήποτε μέλος της ομάδας τους.

- **Κοινωνική οργάνωση:** μία ομάδα μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μία κοινωνική μονάδα με κανόνες, ρόλους, δύναμη και συνείδηση.

- **Αλληλεπίδραση:** τα μέλη της ομάδας επηρεάζουν και ανταποκρίνονται

το ένα στο άλλο σε μια διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ τους. Η αίσθηση της ομάδας μπορεί να υπάρχει ακόμη και όταν τα μέλη μιας ομάδας δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

- **Συνοχή:** τα μέλη μιας ομάδας θέλουν να παραμείνουν στην ομάδα τους, να συνεισφέρουν στους κοινούς στόχους και να συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες.

- **Δημιουργία ομάδας:** δύο ή τρία άτομα που αλληλεπιδρούν για περισσότερο από μερικά λεπτά της ώρας αποτελούν ήδη μια ομάδα.

Κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν ορίζει υποχρεωτικά μία ομάδα και κάποια από αυτά θα μπορούσαν να εμφανιστούν σε κάθε ομάδα ατόμων, ενώ κάποια άλλα να ενσωματώνονται μεταξύ τους.

Στρατηγικές οργάνωσης των μαθητών στις σχολικές τάξεις

Οι κυριότερες στρατηγικές οργάνωσης του μαθητικού/εκπαιδευόμενου δυναμικού στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας θεωρούνται οι ακόλουθες:

- **Διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης.** (βλ. Galton et al., 1980, p. 111. Dean, 1992, p. 157. Alexander et al., 1992, p. 28. Wragg, 1993, p. 37. Dunne & Wragg, 1994, p. 26. Proctor et al., 1995, p. 73. Moyles, 1996, pp. 95-97. Pollard, 1997, p. 209). Αυτού του τύπου η διδασκαλία είναι συνήθως δασκαλοκεντρική, όλοι οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι εκτίθενται στις ίδιες γνώσεις και παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό ή τη συζήτηση που κατευθύνει (π.χ. ακρόαση μαθήματος, εξηγήσεων ή επίδειξη δεξιοτήτας). Θεωρείται μία στρατηγική «χρήσιμη για την έναρξη και τη λήξη του μαθήματος ή της σχολικής ημέρας, για την εισαγωγή, επεξήγηση και πιθανές προεκτάσεις του μαθήματος, για τον καθορισμό οδηγιών εκτέλεσης μιας εργασίας και για δραστηριότητες, οι οποίες δομούν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα (π.χ. διαμέσου διαλόγου, ιστοριών, μουσικής, χορού και παιχνιδιών)» (βλ. Pollard, 1997, p. 209). Καθώς η ολική διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ταυτόχρονα, είναι δύσκολο να εξυπηρετήσει τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και υπάρχει η τάση να εστιάζει στο μέσο όρο των μαθητικών ικανοτήτων και να αδυνατεί να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες των λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών (βλ. Alexander et al., 1992, p. 28).

- **Εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση.** Σε αυτή τη στρατηγική οργάνωσης της διδασκαλίας οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι εργάζονται ατομικά για διαφορετικές εργασίες, διαφορετικού επιπέδου ή του ίδιου επιπέδου. Χρησιμοποιείται συχνά για δραστηριότητες γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, όπου κάθε μαθητής

εργάζεται βάσει του προσωπικού του ρυθμού, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει ξεχωριστά κάθε μαθητή. Με την εξατομικευμένη διδασκαλία, όμως, μειώνεται ο χρόνος αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κάθε μαθητή και τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι ανέφικτο να παρέχεται ο ίδιος χρόνος και σε μία διδακτική ώρα για όλους τους μαθητές.

• **Ομαδική εργασία.** (Galton et al., 1980, p. 111. Dean, 1992, pp. 158-159. Alexander et al., 1992, pp. 29-30. Wragg, 1993, p. 38. Dunne & Wragg, 1994, p. 26. Proctor et al., 1995, pp. 73, 83. Moyles, 1996, pp. 97-102. Pollard, 1997, p. 209). Πρόκειται για μία στρατηγική με διαφορετικές μορφές δράσης και περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητών/εκπαιδευόμενων στην εκτέλεση εργασίας ομαδικά.

Η στρατηγική της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, όπως προαναφέρθηκε, βασίζεται στις θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές του κινήματος που είναι γνωστό ως κίνημα συνεργατικής μάθησης (cooperative learning movement). Το κίνημα αυτό, στη σημερινή του μορφή, συνενώνει σε ενιαίο σύστημα παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αρχές από πολλούς χώρους. Τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στηρίζουν την ομαδοκεντρική διδασκαλία:

• Η πρώτη προσέγγιση ξεκινά από την κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία της ανάπτυξης (βλ. Vygotsky, 1978) και θεωρεί ότι ο συλλογικός νους της κοινωνίας δημιουργεί τις ιδέες και το άτομο τις οικειοποιείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία. Οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου αναπτύσσονται όταν έχουν τα εσωτερικά κίνητρα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές και να θέτουν στόχους, τους οποίους να υλοποιούν μέσα σε ένα πλαίσιο άμεσης κοινωνικο-γνωστικής επικοινωνίας. Έτσι, σύγχρονοι διδακτολόγοι έχουν αναπτύξει ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, που αξιοποιούν τη δυναμική της διαμαθητικής αλληλεπίδρασης και χρησιμοποιούν την ολιγομελή ομάδα ως μονάδα οργάνωσης των μαθητών της τάξης και ως πλαίσιο οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

• Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στη γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογία πιαζετιανής κατεύθυνσης. Οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι η αλληλεπικοινωνία διευκολύνει τη μετάβαση από τα κατώτερα προς τα ανώτερα γνωστικά επίπεδα. Επομένως, οι οπαδοί αυτής της προσέγγισης επιλέγουν την ομαδοκεντρική διδασκαλία, επειδή θεωρούν ότι έτσι διευκολύνεται η έκθεση των μαθητών σε ανώτερα επίπεδα σκέψης, γεγονός που με τη σειρά του διευκολύνει τη γνωστική ανάπτυξη.

• Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με τη θεωρία παρώθησης και κινήτρων

που διατύπωσαν οι Lewin, Deutch και Atkinson και Skinner (στον Slavin, 1987, p. 1162). Αναζητούνται, δηλαδή, διδακτικά σχήματα κινητοποίησης του ενδιαφέροντος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η μαθητική εμπλοκή στη διαδικασία, με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί τόσο η ακαδημαϊκή μάθηση όσο και η κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Σε σχέση με τις προηγούμενες δύο προσεγγίσεις, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εξωτερική καθοδήγηση και την οργανωτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, καθώς και τη χρήση εξωτερικών αμοιβών. Από τις τρεις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν, η τελευταία είναι η πιο διαδεδομένη και μας έχει δώσει ποικιλία προγραμμάτων.

Γενικώς αποδεκτά θεωρούνται τέσσερα σχήματα ομαδικής οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού (Dunne & Bennett, 1994):

A) Ομάδες ατόμων που εργάζονται σε ατομικές εργασίες, ίδιες για όλους. Αυτό το είδος ομαδικής εργασίας αφορά μόνο τη διάταξη της τάξης, η οποία είναι σε ομάδες και έχει ομοιότητες με τη μετωπική διάταξη της τάξης, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ατομικές εργασίες, ίδιες για όλους. Η διαφορά τους έγκειται στην προώθηση της κοινωνικότητας των μαθητών και στη μαθησιακή αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εύρους μαθητών.

B) Ομάδες ατόμων που εργάζονται σε ατομικές εργασίες, διαφορετικές για κάποια άτομα. Πρόκειται κι εδώ για εναλλακτική διάταξη της τάξης, πέραν της μετωπικής, και έχει ομοιότητες με την εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση.

Γ) Ομάδες ατόμων που εργάζονται σε ατομικές εργασίες για τη σύνθεση ομαδικής εργασίας (jigsaw approach).

Δ) Ομάδες ατόμων που συνεργάζονται κι εργάζονται όλοι μαζί ταυτόχρονα για μια κοινή εργασία (συνεργατική μάθηση).

Στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ένα ευρύτερο ρεπερτόριο μεθόδων διεθνώς. Από τις πιο γνωστές θεωρούνται οι παρακάτω:

1) «*Μαθαίνοντας Μαζί*» (*Learning together*) που μελετήθηκε από τους Johnson & Johnson (1989), όπου ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες παρέχοντας το διδακτικό στόχο και όλα τα μέλη της ομάδας οφείλουν να συνεργαστούν για την επίτευξη του στόχου. Το αποτέλεσμα της ομαδικής δραστηριότητας είναι συνήθως ένα φύλλο εργασίας ή μία δραστηριότητα που πρέπει να εκτελεστεί με επιτυχία και η ομάδα αξιολογείται τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας όσο και για το πώς τα μέλη της ομάδας έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους.

2) «*Ομαδική διερεύνηση*» (*Group Investigation*) που μελετήθηκε από τους

Sharan και Sharan το 1992. Έξι στάδια διαμορφώνουν αυτή τη μέθοδο: α) η δημιουργία ομάδων με κοινό θεματικό ενδιαφέρον και η διαίρεσή τους σε υποομάδες με σκοπό τη μελέτη ενοτήτων της εργασίας, β) η επιλογή ενοτήτων από την κάθε ομάδα, οι οποίες θα μελετηθούν από τους μαθητές ατομικά, και η χρήση ποικιλίας πηγών πληροφόρησης με σκοπό τη σύνθεση της ομαδικής εργασίας, γ) η εφαρμογή του σχεδίου για την εργασία, δ) η προετοιμασία της ομάδας για τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και της μελέτης τους, ε) η παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην τάξη και στ) η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας, η οποία συνήθως πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις συμμετέχουν και οι μαθητές.

3) «*Το σύστημα μάθησης με ομάδες μαθητών*» (*Student Team Learning*) του Slavin (1977). Το σύστημα αυτό βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο κατά το οποίο εάν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών προελεύσεων θεωρούνται θετικές, τότε η απλή επαφή δεν είναι αρκετή και τα μέλη της ομάδας πρέπει να εργαστούν προς έναν κοινό σκοπό. Στο σύστημα του Slavin των μαθητικών ομάδων και των επιδόσεων (*student teams and achievement divisions - S.T.A.D.*) οι ομάδες είναι σκόπιμα ετερογενείς στη σύνθεσή τους όσον αφορά στο φύλο, την ικανότητα και την πολιτισμική προέλευση. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει πρώτα την ενότητα του μαθήματος και κατόπιν οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ή των πέντε ατόμων προσπαθούν να εκτελέσουν επιτυχώς μια σειρά από φύλλα εργασίας σχετικά με την ενότητα. Στη συνέχεια τους υποβάλλουν ερωτήσεις ατομικά και οι βαθμοί των ατομικών απαντήσεων μετατρέπονται σε βαθμούς της ομάδας διαμέσου ενός συστήματος βαρύτητας, που λαμβάνει υπόψη προηγούμενες επιδόσεις των μελών της ομάδας. Η αμοιβή ή ο έπαινος δίνεται στην ομάδα με την υψηλότερη βαθμολογία και οι υψηλότερες βαθμολογίες παρουσιάζονται σε εβδομαδιαία ενημερωτικά φυλλάδια της τάξης.

4) «*Διαγωνισμοί ομαδικών παιχνιδιών-εργασιών*» (*Teams Games Tournament - T.G.T.*) που δημιουργήθηκε από τους DeVries και Slavin (1978). Πρόκειται για ετερογενείς ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων που εργάζονται μαζί σε φύλλα δραστηριοτήτων και υποβάλλουν ερωτήσεις μεταξύ τους, για να ελέγξουν ότι έχει αποκτηθεί η γνώση του αντικειμένου προς μάθηση. Τότε πραγματοποιείται ένας διαγωνισμός ανάμεσα σε εκπροσώπους της κάθε ομάδας και οι βαθμοί λαμβάνονται από την ομάδα της οποίας ο εκπρόσωπος εκτέλεσε με επιτυχία το τεστ ή ό,τι άλλο περιλαμβανόταν στο διαγωνισμό.

5) «*Το σύστημα δημιουργίας πολλαπλών ομάδων από αρχικές ομάδες*» (*Jigsaw*) των Aronson et al. (1978). Γίνεται ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες, καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και κάθε μέλος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει ένα ρόλο. Τα μέλη της κάθε ομάδας που έχουν τον ίδιο ρόλο συναντιούνται σε μία νέα ομάδα που δημιουργείται για να επιλύσει το δικό τους μέρος της μελέτης. Όταν η νέα ομάδα επιλύσει το πρόβλημα ή βρει την απάντηση, τα μέλη της επιστρέφουν στην αρχική ομάδα για να ολοκληρώσουν την τελική εργασία, παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα της δεύτερης ομαδικής μελέτης και συνθέτουν την τελική εργασία με το δικό τους κομμάτι παζλ. Τελικώς οι μαθητές εξετάζονται ατομικά για τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με όλες τις ενότητες του υπό μελέτη θέματος. Αυτό το σύστημα θεωρείται θετικό για τη δόμηση της αλληλεξάρτησης στην ομάδα, καθώς επίσης και το αίσθημα ατομικής ευθύνης.

6) «*Το σύστημα κυκλικής ομαδοκεντρικής διδασκαλίας*» (*rotating system*), όπου ο/η εκπαιδευτικός θέτει τους διδακτικούς στόχους στα γνωστικά αντικείμενα και ορίζει διαφορετικές ομάδες να εργαστούν για το κάθε γνωστικό αντικείμενο ή για επιμέρους θεματική στο πλαίσιο μελέτης ενός θέματος και για ορισμένο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του ημερήσιου χρονοδιαγράμματος. Το σύστημα αυτό έχει εφαρμοστεί ευρύτερα σε σχολεία του αγγλοσαξωνικού χώρου.

Ομαδικό κλίμα και επικοινωνία στην ομαδική εργασία

Η συμμετοχή σε μία ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων εξαιτίας του ομαδικού κλίματος που δημιουργείται. Για παράδειγμα, το πείραμα των White και Lippitt (στην Abercrombie, 1986) έδειξε ότι τα παιδιά συμπεριφέρονταν διαφορετικά ανάλογα με το αν η εξωσχολική ομάδα (*club*) στην οποία ανήκαν είχε αυστηρό, δημοκρατικό ή φιλελεύθερο ομαδικό κλίμα. Στο συγκεκριμένο πείραμα το ομαδικό κλίμα δημιουργούνταν από τους αρχηγούς των ομάδων. Ομοιογενείς νοητικά, κοινωνικο-πολιτισμικά και οικονομικά ομάδες δεκάχρονων αγοριών «βίωσαν» τρεις διαφορετικούς αρχηγούς εκπροσωπώντας το καθένα από τα παραπάνω ομαδικά κλίματα, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί γι' αυτό το σκοπό. Κρατήθηκαν σημειώσεις τόσο για τη συμπεριφορά των αρχηγών όσο και των δεκάχρονων αγοριών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο όγκος εργασίας που ολοκληρώθηκε ήταν μεγαλύτερος στην ομάδα αυστηρού κλίματος σε σχέση με την ομάδα φιλελεύθερου κλίματος, αλλά τα κίνητρα για εργασία ήταν περισσότερα στην ομάδα δημοκρατικού κλίματος και τα αγόρια συνέχιζαν την εργασία

τους ακόμη κι όταν ο αρχηγός τους έλειπε από την αίθουσα. Συζήτηση σχετικά με την εργασία πραγματοποιήθηκε περισσότερο στην ομάδα δημοκρατικού κλίματος σε σχέση με την ομάδα φιλελεύθερου κλίματος. Στην ομάδα αυστηρού κλίματος τα αγόρια εξαρτιόνταν από τον αρχηγό τους και εκδήλωναν επιθετική και εχθρική συμπεριφορά προς τα μέλη της ομάδας τους. Μόνο στην ομάδα δημοκρατικού κλίματος υπήρξε αυθεντικότητα, ομαδικό πνεύμα, φιλική διάθεση και ετοιμότητα για να μοιραστούν τα κοινά της ομάδας τους.

Σε ένα άλλο πείραμα που πραγματοποιήθηκε το 1949 από τον Deutsch (στην Abercrombie, 1986) η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν τα διαφορετικά κίνητρα που δόθηκαν στις ομάδες του πειράματος. Στη μία ομάδα είπαν ότι ο ατομικός βαθμός του καθενός θα εξαρτιόταν από την επίδοση της ομάδας και στην άλλη ομάδα ότι θα εξαρτιόταν από την προσωπική συνεισφορά του καθενός στην ομάδα. Έτσι δημιουργήθηκαν τα συνεργατικά και τα ανταγωνιστικά σχήματα ομάδων. Καμία σημαντική διαφοροποίηση δεν παρουσιάστηκε όσον αφορά στο επίπεδο της μάθησης, του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής στην εργασία/δραστηριότητα, αλλά παρουσιάστηκαν διαφορές στα εξής: οι συνεργατικές ομάδες ήταν πιο παραγωγικές ανά ενότητα μάθησης, ποιότητα στο αποτέλεσμα και συζήτηση στην ομάδα, καλύτερος συγχρονισμός της προσπάθειας και χωρισμός των αρμοδιοτήτων, μεγαλύτερη ποικιλία συνεισφοράς των μελών, περισσότερη προσοχή και φιλική διάθεση προς τα μέλη κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Όταν μία ομάδα εργάζεται μαζί για αρκετό χρονικό διάστημα, δημιουργεί ένα χαρακτηριστικό κλίμα, το οποίο μπορεί να είναι ή να μην είναι το καλύτερο για τους στόχους που έχει η ομάδα. Παρά ταύτα, ο κυριότερος στόχος είναι η διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και συνεπώς χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία του κατάλληλου ομαδικού κλίματος.

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές που δεν ευνοεί τη μάθηση. Μερικά από αυτά είναι και τα εξής:

α) Οι μαθητές συνήθως αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους στις ομαδικές εργασίες, κάποιοι από τους οποίους δεν προωθούν πραγματικά τη μάθηση. Έτσι θεωρείται πιθανό σε μία ομάδα εργασίας να παρουσιαστεί ο «αρχηγός» της ομάδας που θα εξουσιάζει τους άλλους, ο «τεμπέλης» που δεν συμμετέχει στη διεκπεραίωση της εργασίας, το «πειραχτήρι» που ενοχλεί τους άλλους να συγκεντρωθούν στην εργασία τους και ο «απόμακρος» που

είναι περιθωριοποιημένος από την ομάδα (Dunne & Bennett, 1994).

β) Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας έχει προσδιοριστεί από τους ερευνητές σε δύο κατηγορίες: α) της δράσης/ενέργειας για το υπό μελέτη θέμα, δραστηριότητα ή φύλλο εργασίας και β) τον «αφηρημένο» διάλογο, όπου οι μαθητές μπορεί να συζητούν για άσχετα με την εργασία τους θέματα ή να αναφέρονται σε γενικότητες σχετικά με την εργασία τους. Όταν όμως οι εργασίες είναι καλά δομημένες για την εκτέλεσή τους, τότε υπάρχει υψηλός βαθμός διαλόγου δράσης (ibid).

γ) Ο χρόνος που ορίζεται για τη διεκπεραίωση της εργασίας δεν θεωρείται επαρκής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκδηλώνουν ματαιώση για την ομαδική εργασία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις γνωστικές ικανότητες και το ρυθμό ανάπτυξης των μαθητών τους, ώστε να ορίζουν αντίστοιχα το χρόνο εκτέλεσης μιας ομαδικής εργασίας που μπορεί να ποικίλλει από ομάδα σε ομάδα και να προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές για συνέχιση της ομαδικής εργασίας (παρώθηση).

Η έρευνα του Brown (1988) παρουσίασε τη «διαδικασία των δύο σταδίων», ώστε να εξασκηθεί μία ομάδα στο να μάθει να εργάζεται και να συνεργάζεται. Στο πρώτο στάδιο τα μέλη της ομάδας πρέπει να μάθουν να απομακρύνονται από την ατομική/προσωπική τους ταυτότητα και να αποκτούν και την κοινωνική και συλλογική ταυτότητα. Αυτό συχνά συμβαίνει όταν οι μαθητές μιλούν για την ομάδα τους στα μαθηματικά, π.χ. την ομάδα «μπλε». Αυτή η χρονική περίοδος απόκτησης της ομαδικής ταυτότητας μπορεί να είναι πολύ κρίσιμη, αλλά και δύσκολη. Τα παιδιά μπορεί να εφεύρουν οποιεσδήποτε στρατηγικές, ώστε να αποφύγουν την εργασία στην ομάδα ή/και να υιοθετήσουν επιθετική συμπεριφορά (βλ. Cowie et al., 1994). Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές εκπαιδεύονται να ακούνε, να αποδέχονται μία ιδέα και να παρουσιάζουν μία ιδέα αποτελεσματικά, χωρίς να γίνονται επιθετικοί και άκαμπτοι.

Οι Johnson και Johnson (1994) πρότειναν πέντε στοιχεία αποτελεσματικής πρακτικής της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία όχι μόνο πρέπει να τονίσουν στις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για την ομαδική εργασία, αλλά και να προωθήσουν με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκειά της: 1) θετική αλληλεξάρτηση στην ομάδα, 2) ατομική ευθύνη, όπου η επίδοση του καθενός αξιολογείται και ανακοινώνεται τόσο στην ομάδα όσο και στο μέλος της ομάδας, 3) αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, γι' αυτό οι ομάδες πρέπει να είναι

ολιγομελείς 4) κοινωνικές δεξιότητες για ποιοτική συνεργασία και 5) ομαδική διαδικασία, όπου τα μέλη της ομάδας συζητούν τη διαδικασία για την επίτευξη του στόχου και τη διατήρηση των σχέσεων εργασίας στην ομάδα.

Με βάση τα παραπάνω θεωρείται σημαντική η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια και το πέρας της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Ερωτήματα που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει εντοπίζονται ως εξής:

- Πώς οι μαθητές μοιράζονται τη δραστηριότητα ή τις δραστηριότητες στην ομάδα τους;
- Το επίπεδο εμπλοκής των μελών στην ομάδα. Υπάρχουν δεξιότητες συνεργασίας;
- Κατανόησαν την εργασία που τους ανατέθηκε και πώς θα την διεκπεραιώσουν;
- Το είδος του διαλόγου που λαμβάνει χώρα στην ομάδα: δράσης ή «αφηρημένος» διάλογος;
- Πόσος χρόνος χρειάστηκε για την εργασία;
- Ποιος βοηθά ποιον στην ομάδα;
- Ποια είναι η καταλληλότητα της εργασίας για το επίπεδό τους;
- Πόσο κατάλληλα είναι τα υλικά που χρησιμοποιούνται και πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιήθηκαν;

Ερευνητικά αποτελέσματα για την ομαδοκεντρική διδασκαλία

Στο Βρετανικό κυρίως χώρο όπου η ομαδική εργασία θεωρούνταν έως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα καθημερινή πρακτική στις σχολικές τάξεις έχουν διεξαχθεί ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη διδακτική στρατηγική της ομαδικής εργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω μελέτες: η μελέτη ORACLE των Galton, Simon, και Croll (1980), του Mortimore και των συνεργατών του (1988), της Tizard και των συνεργατών της (1988), των Dunne και Bennett (1990), η μελέτη PRISMS των Galton και Patrick (1990), των Galton και Williamson (1992) και των Bennett και Dunne (1992). Παρότι πολλοί Βρετανοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές τους συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, τα ερευνητικά αποτελέσματα στην πραγματικότητα επιβεβαιώνουν ότι σπάνια εμφανίζονται στοιχεία κεντρικά στη συνεργατική ομαδική μάθηση [βλ. ερευνητικές μελέτες των Mortimore και των συνεργατών του (1988), καθώς επίσης και της Tizard και των συνεργατών της (1988)]. Η έρευνα των Galton και Williamson (1992) παρουσίασε την ομαδική εργασία να πραγματοποιείται συχνά στις

αγγλικές σχολικές τάξεις, αλλά με ατομικά φύλλα δραστηριοτήτων και ο/η εκπαιδευτικός να ζητά ησυχία κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της εργασίας, ενώ η υποστήριξη από ένα άλλο μέλος της ομάδας να μην ενθαρρύνεται ιδιαίτερα από τον/την εκπαιδευτικό. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και οι ερευνητές Bennett και Dunne (1992), με βάση τα οποία η ομαδική εργασία δεν ήταν κάτι παραπάνω, παρά τρόπος διάταξης των μαθητών στην τάξη και οι μαθητικές δραστηριότητες πραγματοποιούνταν συνήθως ατομικά. Σε προηγούμενη μελέτη των ίδιων ερευνητών Dunne και Bennett (1990) είχαν εκφραστεί επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας, όπως αυτή πραγματοποιούνταν στα σχολεία. Διαπίστωσαν ότι δεν ήταν οι μαθητές που δεν μπορούσαν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για την εργασία, αλλά η ποιότητα της συζήτησής τους στην ομάδα δεν ήταν ενισχυτική για την εργασία. Η συζήτηση περιοριζόταν σε διαδικαστικά θέματα, όπως π.χ. πόση και ποια θεματική της εργασίας θα εκτελούσε κάθε μέλος της ομάδας ή συζήτηση για τις μεταξύ τους κοινωνικές και νοητικές ικανότητες. Συζήτηση σχετικά με την ενίσχυση της εργασίας, όπου οι μαθητές μοιράστηκαν γνώσεις κι εμπειρίες ή/και παρείχαν εξηγήσεις, περιοριζόταν στο 16% του χρόνου της ομαδικής εργασίας.

Η μελέτη ORACLE των Galton, Simon και Croll (1980) έδειξε ότι οι μαθητές, παρότι ήταν σε ομαδική διάταξη στην τάξη, εργάζονταν σχεδόν κατά 80% του χρόνου εργασίας τους στο σχολείο ατομικά και μόνο 9% σε συνεργατικές δραστηριότητες, ενώ ο υπόλοιπος χρόνος αφιερωνόταν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο στην υποστήριξη συγκεκριμένων μαθητών ατομικά παρά διευκόλυναν την ομαδική εργασία. Επίσης, έδειξαν ότι προτιμούσαν να εργάζονται με συγκεκριμένους μαθητές στις ομάδες ή να συζητούν στην ολομέλεια της τάξης από ότι να αλληλεπιδρούν με ομάδες μαθητών. Η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης ήταν ελλιπής. Παρόμοια, η μελέτη που ακολούθησε 10 χρόνια αργότερα (PRISMS) των Galton και Patrick (1990) έδειξε ότι παρά το γεγονός πως οι μαθητές ήταν σε ομαδική διάταξη για το 56% του χρόνου της εργασίας τους στο σχολείο, μόνο το 5% αυτού του χρόνου είχε ζητηθεί να εργαστούν ομαδικά. Ακόμη κι όταν η διάταξη της τάξης ήταν ανά δυάδες, η συνεργασία με το διπλανό τους περιοριζόταν στο 4% του χρόνου εργασίας στο σχολείο. Σε αντίθεση με την ατομική διάταξη της τάξης που κάλυπτε το 7,5% του σχολικού χρόνου, η ατομική εργασία βρισκόταν στο 81% του σχολικού χρόνου. Επομένως, από τις δύο παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι

οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στην ομαδική διάταξη της τάξης, αλλά όχι τόσο στη συνεργατική εργασία. Μία πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι η ομαδική διάταξη επιτρέπει την ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τις ικανότητές τους, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να παρέχει τις κατάλληλες εργασίες σε κάθε ομάδα μαθητών.

Δύο άλλες ερευνητικές μελέτες σχετικά με την ομαδική εργασία των μαθητών των Cowie και Rudduck (1988) και των Lewis και Cowie (1993) έδειξαν ότι η υιοθέτηση πραγματικών συνεργατικών διδακτικών πρακτικών απαιτεί αρκετό από το διδακτικό χρόνο και περιλαμβάνει χαλάρωση κάποιων καλά κρατούμενων παραδόσεων στη σχολική τάξη. Αρκετοί εκπαιδευτικοί φοβούνται τι θα συνέβαινε εάν έχαναν τον έλεγχο της τάξης, όπως τον διατηρούσαν με τη διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές, επιπλέον, είχαν την απαίτηση οι δάσκαλοι τους να ελέγχουν τι κάνουν οι ίδιοι και δεν ανταποκρίνονταν αμέσως θετικά στην πιθανότητα να πρέπει να αναλάβουν ευθύνη για τις πράξεις τους. Επομένως, χρειάζεται χρόνος και καλή διδακτική πρακτική, ώστε να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση του ελέγχου της τάξης και την προώθηση συλλογικής αίσθησης της υπευθυνότητας στην ανάληψη και διεκπεραίωση μιας εργασίας (συλλογική ευθύνη των μαθητών για τη μάθησή τους).

Σε αντίθεση με το Βρετανικό χώρο, στην άλλη άκρη του Ατλαντικού, στις ΗΠΑ, τα συμπεράσματα φαίνονται να είναι πιο θετικά σχετικά με τη χρήση της ομαδικής εργασίας στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, οι Johnson και Johnson (1989) υποστήριξαν ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει τις μαθητικές επιδόσεις και την παραγωγή γνώσης. Οι απόψεις τους, όμως, δέχθηκαν κριτική από τους Cotton και Cook (1982), οι οποίοι αξιολόγησαν τις ερευνητικές μελέτες των Johnson και Johnson ως ημιτελείς, γιατί πραγματοποιήθηκαν σε μικρό χρονικό διάστημα (2 εβδομάδων) και σε τεχνητές συνθήκες σχολικής τάξης. Ο Slavin υποστήριξε ότι η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με την ομαδική εργασία έδειξε ότι η τελευταία βοήθησε γνωστικά τους μαθητές του χαμηλού, του μεσαίου αλλά και του υψηλού επιπέδου. Βέβαια, οι πειραματικές μέθοδοι του Slavin δέχθηκαν κριτική από το Βρετανικό χώρο, επειδή οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα είχαν να διεκπεραιώσουν καλά δομημένες εργασίες σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, οι ερευνητές δεν παρακολούθησαν τι ακριβώς συνέβαινε σε κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, κατά συνέπεια δεν μπορούσαν να εξηγήσουν πώς οι εκπαιδευτικοί θα βοηθούσαν προς τις θετικές πλευρές της ομαδικής εργασίας ή πώς θα ξεπεράσουν τις πιθανές δυσκολίες που παρουσιάζονται με την ομαδική εργασία.

Ο Slavin, παρά ταύτα, υποστήριξε ότι οι ομαδικές μέθοδοι S.T.A.D. και T.G.T. είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην προώθηση βασικών δεξιοτήτων, ενώ υψηλού επιπέδου σκέψη μπορούσε να αναπτυχθεί διαμέσου της μεθόδου της «Ομαδικής Διερεύνησης». Η μέθοδος της ομαδικής εργασίας του Aronson (Jigsaw) (1978) έδειξε ότι υπήρξε θετική επίδραση σχετικά με την ανοχή, την αποδοχή και την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Παρόμοια και οι Sharan και Sharan (1992) υποστήριξε ότι υπήρξαν αρκετά ερευνητικά δεδομένα και στοιχεία για να στηρίξουν την άποψη ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρά ταύτα, αναγνώρισε ότι δεν είχε υπάρξει ακόμη συμφωνία σχετικά με τα ακριβή σημεία και χαρακτηριστικά της συνεργατικής ομαδικής εργασίας που διευκολύνει την όλη διαδικασία.

Στο Ισραήλ η ερευνητική μελέτη των Eitan, Amir και Rich (1992) σχετικά με τη μείωση της αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις συμπεριέλαβε τη συνεργατική μάθηση στο παρεμβατικό πρόγραμμα γι' αυτούς τους μαθητές. Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα συμπέραναν ότι η συνεργατική μάθηση είχε θετική επίδραση στην αυτοεικόνα των μαθητών αυτών, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, και πρότειναν οι εκπαιδευτικοί να συνδέουν ακαδημαϊκά με κοινωνικά στοιχεία όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Ερευνητικές μελέτες που εστίασαν στη διαδικασία της μάθησης κατά την ομαδική εργασία έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση θα πρέπει να ειπωθεί στο κοινωνικό της πλαίσιο και ότι οι γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με πολύπλοκους τρόπους. Η Webb (1985) και η Hertz-Lazarowitz (1992) έδειξαν ότι η αρχική συμπεριφορά στις ομάδες εργασίας αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου και ότι οι εμπειρίες του κάθε μέλους από την ομαδική εργασία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η Webb (1985) ειδικότερα υποστήριξε ότι εμφανίστηκαν διαφορές στην αντίληψη της ομάδας σε σχέση με το φύλο, την ακαδημαϊκή ικανότητα και τη θέση (στάτους) που κατείχε κάθε μέλος στην ομάδα του. Η Hertz-Lazarowitz (1992) υποστήριξε πως όταν τα μέλη μιας ομάδας έχουν αποκτήσει δεξιότητες που τους καθιστούν ικανούς να απομακρύνονται από την ατομικιστική στη συλλογική συμπεριφορά μέσα στην ομάδα και να διατηρούν την ομαλή εξέλιξη της ομαδικής εργασίας, τότε είναι και ικανοί να εμπλακούν σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις υψηλού επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να ενισχύουν διαφορετικές δεξιότητες σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας της ομαδικής εργασίας.

Οι έρευνες των Barnes και Todd (1977), Cowie και Rudduck (1988), Salmon και Claire (1984) μελέτησαν πως οι μαθητές σε συνεργατικές ομάδες ανακαλύπτουν και διαπραγματεύονται τις δικές τους ερμηνείες με το διάλογο, την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή. Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων, όταν είχαν τη δυνατότητα να τα «ανακαλύψουν» με τους συμμαθητές τους.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ερευνητικές μελέτες έχουν βοηθήσει στην υποστήριξη της ομαδικής εργασίας, όπου ακαδημαϊκοί και κοινωνικοί στόχοι μπορούν να τεθούν ταυτόχρονα χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά η μία ή η άλλη πλευρά. Αυτό που ίσως περισσότερο να εμποδίζει την καθολική αποδοχή αυτής της προσέγγισης/μεθόδου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι η νομιμοποιητική της λειτουργία, η οποία μειώνεται εξαιτίας των εμποδίων που θέτουν εκπαιδευτικοί για τη χρήση της λόγω άγνοιας και ανασφάλειας, να μην ξεφύγουν από την «πεπατημένη» δική τους μέθοδο διδασκαλίας, και της βαθιά ριζωμένης αντίληψης ότι η ακαδημαϊκή μάθηση είναι προσωπική δραστηριότητα. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας, συχνά εκφράζουν τις αμφιβολίες τους λέγοντας πόσο λίγο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους, για να μπορούν να εφαρμόσουν ομαδική εργασία, και πως το αναλυτικό πρόγραμμα τους πιέζει τόσο, ώστε να μην μπορούν να εφαρμόσουν καμία άλλη διδακτική μέθοδο εκτός από τη παραδοσιακή διδασκαλία.

Επίλογος

Ξεκινώντας από την αρχή ότι η συνεργατική δραστηριότητα αποτελεί σημαντική ανθρώπινη δράση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, τότε η ομαδοσυνεργατική μάθηση θεωρείται ως βασικός μοχλός εξοικείωσης και εκπαίδευσης των ατόμων στη συνεργατική δραστηριότητα. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η ομαδική εργασία συνιστούν τα βασικά σημεία οργάνωσης της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο παιδοκεντρικής και φιλελεύθερης εκπαίδευσης. Η ομαδοκεντρική διδασκαλία αποτελεί παιδαγωγική πρόκληση και προβληματισμό για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον η δημιουργία και ενίσχυση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί και απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό και σχεδιασμό αρκετών παραμέτρων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας. Οι μαθητές θεωρείται απαραίτητο να εκπαιδευτούν στη χρήση των αναγκαίων δεξιοτήτων ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ώστε

οι αλληλεπιδράσεις και οι ανταλλαγές απόψεων, πληροφοριών και γνώσεων να είναι γόνιμες για το επιθυμητό αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα και ήθος στη σχολική τάξη για την προώθηση γενικότερα ομαδοσυνεργατικής δράσης και μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, M.L.J. (1986). Small Groups. In D. Bligh (Ed.), *Teach Thinking by Discussion*. Guildford, Surrey: SRHE & NFER-NELSON.
- Alexander, R., Rose, J., & Woodhead, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*. London: DFE.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephen, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bennett, N., & Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. Herts, Simon and Schuster Education.
- Brown, R. (1988). *Group Processes: Dynamics within and between Groups*. Oxford: Blackwell.
- Cotton, J., & Cook, M. (1992). Meta-analyses and the effect of various systems: some different conclusions. In Johnson et al., *Psychological Bulletin*, 92, 176-183.
- Cowie, H., & Rudduck, J. (1988). *Co-operative Group Work: An Overview, Volume One of Learning Together - Working together*. London: BP Educational Service.
- Cowie, H., Smith, P., Boulton, M., & Laver, R. (1994). *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom: The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Davidson, N., & Kroll, D.L. (1991). An Overview of Research on Cooperative learning Related to Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 362-365.
- Dean, J. (1992). *Organising Learning in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- DeVries, D., & Slavin, R.E. (1978). Teams-Games-Tournament: review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.

- Dunne, R., & Wragg, T. (1994). *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1994). *Talking and learning in groups*. London: Routledge.
- Eitan, T., Amir, Y., & Rich, Y. (1992). Social and academic treatments in mixed ethnic classes and change in student self concept. *British Journal of Educational Psychology*, 62(3), 364-374.
- Galton, M., Simon, B., & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M., & Patrick, H. (Ed.). (1990). *Curriculum Provision in Small Primary Schools*. London: Routledge.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding students' interactive behavior: Looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups: The Anatomy of Group Learning* (pp. 71-102). New York: Cambridge Press.
- Jaques, D. (1992). *Learning in Groups*. London: Kogan Page Ltd.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Lewis, J., & Cowie, H. (1993). Cooperative group work: Promises and limitations a study of teachers' values. *Education Section Review*, 17(2), 77-84.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells, Open Books.
- Moyle, J.R. (1996). *Organizing for Learning in the Primary Classroom: A Balanced Approach to Classroom Management*. Buckingham: The Open University Press.
- Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Proctor, A., Entwistle, M., & McKenzie-Murdoch, S. (1995). *Learning to Teach in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Salmon, P., & Claire, H. (1984). *Classroom Collaboration*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: theory and research*. London: Praeger Publishers.

- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Group Investigation: Expanding cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.
- Slavin, R.E. (1977). How student learning teams can integrate the desegregated classroom. *Integrated Education*, 15, 56-58.
- Slavin, R.E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R.E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to co-operate, co-operating to learn* (pp. 5-16). London: Plenum Press.
- Slavin, R.E. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation (Special Issue on Schools and Development). *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Tizard, B., Blatchford, D., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). *Young Children at School in the Inner City*. London: Lawrence Erlbaum.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 26(3), 281-302.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Webb, C. (1985). Cooperative learning in Mathematics and Science. In R.E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to co-operate, co-operating to learn* (pp. 173-176). London: Plenum Press.
- Wragg, E.C. (1993). *Class Management*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Group-based teaching strategy: basic principles and characteristics

ABSTRACT

The present article outlines the basic characteristics and principles of group and co-operative work used in the compulsory education, aiming to the effective application in the school class. The themes developed in the article include the following: a) the main strategies of class organisation, one of which is group work and a repertoire of co-operative teaching and learning methods in the international education scene; b) group culture and communication that takes place during co-operative work in the school class; c) research outcomes about co-operative group work in the international educational context.