

1. Θεωρητική θεμελίωση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών σε ομάδες



Η επιθυμία του παιδιού να δρα σε μικρές ομάδες συννομηλίκων του οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στα βιώματα που έχει από τη ζωή του μέσα στην ομάδα της οικογένειας. Στο πλαίσιο της

οικογένειας διαμορφώνεται η εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο, για την ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Η τάση για αλληλεξάρτηση θα συνοδεύει το παιδί και στην υπόλοιπη, εκτός οικογένειας ζωή του. Θα επιδιώκει να εντάσσεται μέσα σε μικρές ομάδες για να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά και θα προσπαθεί να εργάζεται επιτυχώς, για να κερδίσει την επιβεβαίωση, την αποδοχή, τον έπαινο των άλλων παιδιών (Klein, 1961: 54, Slavin, 1996: 62).

Η ομάδα ορίζεται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα:

- επιδιώκουν στόχο ο οποίος είναι κατανοητός και αποδεκτός από όλα τα μέλη,
- αλληλεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και αλληλοϋποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να πραγματώσουν το συγκεκριμένο στόχο,
- νιώθουν τα ίδια ότι αποτελούν μέλη της ομάδας και αποδέχονται άλλα άτομα ως μέλη της ομάδας τους,
- αποδέχονται κανόνες που αφορούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος,

- συμμετέχουν σε ένα σύστημα αλληλοσυνδεόμενων ρόλων, και, τέλος,
- ικανοποιούνται με τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Θεοφιλίδης, 2009: 211, 212).

Όταν διαμορφώνονται οι παραπάνω συνθήκες στη σχολική τάξη, τότε μιλάμε για **διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες**. Στο πλαίσιο αυτό, τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για τη διεκπεραίωση ενός θέματος, με στόχο τόσο το ατομικό όφελος όσο και το όφελος όλων των μελών (Jacobs/Power/Loh, 2002).

Η οργάνωση της εργασίας των μαθητών σε ομάδες μπορεί να έχει **τυπική ή άτυπη μορφή**.

Στην **τυπική μορφή** της, οι μαθητές κάθε ομάδας επεξεργάζονται ένα κεφάλαιο ή μία ενότητα ενός μαθήματος (Ιστορία, Θρησκευτικά κλπ.) και επιδιώκουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Οι μαθητές που αποτελούν μέλη της ίδιας ομάδας συνεργάζονται σε όλες τις διδακτικές φάσεις του κεφαλαίου ή της ενότητας, στην εισαγωγή (π.χ. διαμορφώνουν ένα οργανόγραμμα), στην επεξεργασία του περιεχομένου (π.χ. συζητούν το διδακτικό περιεχόμενο και βοηθά ο ένας τον άλλον στην κατανόησή του), στις δραστηριότητες επεξεργασίας και εμπέδωσης (π.χ. διεξάγουν μία έρευνα, κάνουν πειράματα, επιλύουν προβλήματα, παράγουν ένα γραπτό κείμενο), στα συμπεράσματα (π.χ. γράφουν την περίληψη ενός κειμένου, τα συμπεράσματα ενός πειράματος), στην αποτίμηση των ενεργειών τους (π.χ. απαντούν στις ερωτήσεις αξιολόγησης στο τέλος του κεφαλαίου) κλπ.. Η διάρκεια δράσης των ομάδων μπορεί να κυμαίνεται από μία διδακτική ώρα έως και αρκετές διδακτικές ώρες εντός μίας ή περισσότερων εβδομάδων, ανάλογα με το χρόνο που απαιτείται κάθε φορά για την ολοκλήρωση του κεφαλαίου ή της ενότητας. Οι ομάδες, επίσης, μπορεί να διατηρούν την ίδια σύνθεση και στην περίπτωση διδασκαλίας ενός νέου κεφαλαίου ή ενότητας (Johnson/Johnson, 1998a: 72, 73).

Ανάλογα χαρακτηριστικά έχει και η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, κατά την επεξεργασία ενός σχεδίου εργασίας (project) (βλ. σχετικά Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2003).

Στην **άτυπη μορφή** της, η οργάνωση της εργασίας σε ομάδες έχει μικρή διάρκεια, 10 έως 15 λεπτά περίπου μίας διδακτικής ώ-

ρας. Σε αυτό το χρονικό διάστημα οι ομάδες αναλαμβάνουν να εκτελέσουν κάποιες μόνο από τις δραστηριότητες ενός κεφαλαίου ή μίας ενότητας ενός μαθήματος, όπως: α. κάνουν προτάσεις σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αναφέρουν πού τους ενδιαφέρει να δώσει έμφαση ο εκπαιδευτικός και πού περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα, β. συγκεντρώνουν υλικά και πηγές για το θέμα που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, γ. κάνουν μία άσκηση εμπέδωσης στη γραμματική (π.χ. χρονική αντικατάσταση), δ. γράφουν τα συμπεράσματα του θέματος που έχει διδάξει ο εκπαιδευτικός κλπ. (Johnson/Johnson, 1998a: 74).

Βασικό γνώρισμα της λειτουργίας των ομάδων είναι η συνεργασία των μελών. Την έννοια «συνεργασία των μαθητών στις ομάδες» αποδίδουν εκπαιδευτικοί σε συνέντευξη, στο πλαίσιο σχετικής ποιοτικής έρευνας. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, συνεργασία στην ομάδα υπάρχει: «όταν οι μαθητές συνδέονται με αισθήματα και φιλία..., όταν έχουν το θάρρος, το δικαίωμα και την πρωτοβουλία να εξωτερικεύουν τις απόψεις τους στα άλλα μέλη..., όταν οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές από τους άλλους..., όταν μέσα από τις διαφορετικές απόψεις βρίσκουν μηχανισμούς και τρόπους λειτουργίας για να συνθέτουν μία κοινή πορεία, χωρίς να νιώθει κανείς πικραμένος, αποδοκιμασμένος..., όταν ο καθένας προσφέρει στην ομάδα..., όταν κανείς δεν προσπαθεί να επιβάλλεται και να ελέγχει την ομάδα... » (Χρονάκη, 2000: 43 - 45). Σύμφωνα επίσης με τον Jacobs, η συνεργασία στις ομάδες είναι μία αξία που δίνει το μήνυμα: «όλοι για τον έναν, ο ένας για όλους»⁴. Η αξία αυτή μπορεί να βγει έξω από τα όρια των ομάδων μίας σχολικής τάξης, να περιβάλει όλες τις σχολικές τάξεις του σχολείου και να εξαπλωθεί τελικά, σε όλο το σχολείο (Jacobs et al., 2002).

Άλλη μία αξία που προβάλλεται μέσα από τη λειτουργία των ομάδων είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν ένα τέτοιο κλίμα στη σχολική τάξη, που ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλέ-

⁴ Ρήση δανεισμένη από τους «τρεις σωματοφύλακες» του Α. Λουμά.

κουν τις γνώσεις, τις σκέψεις και το συναίσθημα, στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές μεγιστοποιούν τη συμμετοχή τους και οι εκπαιδευτικοί ελαχιστοποιούν το ρόλο τους, ως μεταδότη γνώσεων (Jacobs et al., 2002, Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο της εργασίας στις ομάδες είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη σημασία της αλληλεξάρτησης των μελών στην εργασία. Οι μαθητές μίας σχολικής τάξης που εργάζονται ατομικά και ανταγωνιστικά με τους συμμαθητές τους δε γνωρίζουν τι σημαίνει αλληλεξάρτηση στην εργασία, δεν κατανοούν τη σημασία της στην παραγωγή έργου και αυτός είναι ένας λόγος που θα μπορούσε να τους δυσκολέψει να συνεργαστούν, κατά τις πρώτες προσπάθειες οργάνωσης της τάξης σε ομάδες (Dishon/Wilson O'Leary, 1984: 10).

Επιπρόσθετα, η εργασία των μαθητών σε ομάδες:

- Δεν είναι μία μαγική συνταγή διδασκαλίας και μάθησης. Για να έχει θετική έκβαση θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως η διάθεση του εκπαιδευτικού για δημιουργία ενός ενδιαφέροντος μαθησιακού πλαισίου και η διάθεση των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση.
- Δεν είναι μία απλή μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης. Το να ενεργούν και να δραστηριοποιούνται οι μαθητές στις ομάδες είναι πιο σύνθετη διαδικασία από το να διδάσκει ο εκπαιδευτικός μετωπικά.
- Δεν εφαρμόζεται συνεχώς. Δεν εφαρμόζεται κάθε μέρα και σε όλα τα μαθήματα. Δεν εφαρμόζεται απαραίτητα σε όλη τη διάρκεια μιας ωριαίας διδακτικής ενότητας. Η παρουσίαση του μαθήματος μπορεί να συνδυαστεί με μετωπική διδασκαλία (μονόλογος, αφήγηση του εκπαιδευτικού), με ομαδική εργασία, με ατομική και εταιρική εργασία κλπ..
- Δεν αποδίδει, όταν εφαρμόζεται μεμονωμένα, σε μία σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν υπάρχει η κουλτούρα της συνεργασίας σε όλες τις τάξεις, σε όλο το σχολείο.
- Δεν καταλήγει αμέσως, μετά την πρώτη εφαρμογή, σε θετικά αποτελέσματα. Η εργασία των μαθητών σε ομάδες είναι για αρκετούς εκπαιδευτικούς μία καινούρια δράση, γι' αυτό θα πρέ-

- πει να εφαρμόζεται βαθμιαία και με αργούς ρυθμούς.
- Δεν αποβλέπει στην πραγμάτωση στόχων που ωφελούν αποκλειστικά και μόνο την ομάδα. Ο τελικός στόχος της ομαδικής εργασίας δεν είναι μόνο το προϊόν που παράγει η ομάδα. Ο πιο σημαντικός στόχος είναι η ατομική επιτυχία, η ατομική συμμετοχή στο συνεργατικό περιβάλλον, το ατομικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Όταν αξιολογείται μία εργασία της ομάδας, εκείνο κυρίως που ανιχνεύεται είναι όχι αν αυτή ολοκληρώθηκε αλλά αν όλα τα μέλη έμαθαν καινούρια πράγματα, αν όλα τα μέλη απόκτησαν καινούριες δεξιότητες, αν όλα τα μέλη ανέπτυξαν την ικανότητα και τη διάθεση να συνεργάζονται με τους άλλους (Jacobs et al., 1997: 7).

Η πρακτική εφαρμογή της εργασίας των μαθητών σε ομάδες έχει τις ρίζες της αρκετούς αιώνες πίσω. Ο Comenius (1592 - 1679), αν και πρωτεργάτης της μετωπικής διδασκαλίας, είχε την άποψη ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν αν δίδασκαν και διδάσκονταν από άλλους μαθητές. Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ο Lancaster και ο Bell στην Αγγλία εφάρμοσαν εκτεταμένα τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών σε ομάδες και η ιδέα αυτή υιοθετήθηκε αργότερα σε σχολεία της Νέας Υόρκης, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (1806). Ένθερμος υποστηρικτής της εργασίας των μαθητών σε ομάδες υπήρξε αργότερα στην Αμερική ο Parker, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, ο οποίος προχώρησε σε συστηματική εφαρμογή της στα δημόσια σχολεία (Johnson et.al., 1993: 3:10, Johnson/Johnson, 1998a: 72).

Το κίνημα της Νέας Αγωγής (Προοδευτικής Αγωγής), στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, προωθούσε στο σχολείο την αυτενέργεια, τη δημιουργική έκφραση, την πρωτοβουλία, τη συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Στο πλαίσιο αυτών των παιδαγωγικών αρχών υιοθετήθηκαν σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες διάφορα διδακτικά μοντέλα με κύριο χαρακτηριστικό την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Στην Αμερική, ο Dewey, ακολουθώντας τα βήματα του Parker, ίδρυσε το 1896 το Πειραματικό Σχολείο στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, για την πρακτική εφαρμογή των παιδαγωγικών του ιδεών. Ο Kilpatrick, μαθητής του Dewey, πρότεινε το 1918 τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project), για την πραγ-

μάτωση των οποίων συνεργάζονταν οι μαθητές σε ομάδες. Στο πνεύμα της συνεργασίας των μαθητών κινήθηκε και ο Washburne (1889 - 1968), ο οποίος θεμελίωσε το σύστημα Winnetka - Plan. Ο Lewin (1940) υποστήριξε τη δυναμική των ομάδων και τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας και αργότερα, οι μαθητές του Deutsh και Lippitt (1960) υιοθέτησαν στην πράξη τις θεωρητικές απόψεις του. Στο γερμανικό χώρο, αρκετοί παιδαγωγοί έκαναν προσπάθειες για διδασκαλία με ομάδες, όπως ο Otto (1859 - 1933), ο Kerschensteiner (1854 - 1932) και ο Petersen (1884 - 1952) ο οποίος και εφάρμοσε τη μέθοδο εργασίας με ομάδες που έγινε γνωστή ως Jena - Plan. Τη συστηματική κατά ομάδες εργασία σε χειρωνακτικές δραστηριότητες αλλά και στην κυρίως διδασκαλία εφάρμοσε στα σχολεία ο Βέλγος Decroly (1871 - 1932). Στη Γαλλία, προώθησε τις συνεργατικές δημιουργικές δραστηριότητες ο Cousinet, από το 1917. Στην πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., η εργασία στις ομάδες μελετήθηκε και προβλήθηκε από το Ρώσο Makarenko (1888 - 1939). Στην Ελλάδα, η διδασκαλία και η μάθηση σε ομάδες υποστηρίχθηκε, στο πνεύμα του σχολείου εργασίας, από τους Δελμούζο (1930), Ζομπανάκη (1959), Παπαμαύρο (1952) καθώς και από άλλους προοδευτικούς παιδαγωγούς στη συνέχεια (Χατζηδήμου, 2010: 86, 87, Αναγνωστοπούλου, 2001: 24 - 28).

Από το 1930 πάντως, άρχισε να κυριαρχεί το ανταγωνιστικό πνεύμα στα σχολεία και η εφαρμογή των συνεργατικών μοντέλων σταδιακά ατόνησε παγκοσμίως (Johnson et al., 1993: 3:10). Η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες επανήλθε, ως παιδαγωγική αξία και ως διδακτική πράξη, από τη δεκαετία του 1960. Από τη δεκαετία του 1970 αρχίζουν να διεξάγονται αρκετές σχετικές έρευνες και να εφαρμόζονται πλέον συστηματικά μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν σαν βάση τη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες, αρχικά στις ΗΠΑ (π.χ. D. Johnson, R. Johnson, R. Slavin, S. Kagan)⁵, αργότερα και στο Ισραήλ (π.χ. S. Sharan, Y. Sharan) (βλ. σχετικά Χατζηδήμου, 2007: 87, Αναγνωστοπούλου, 2001: 27).

⁵ Αναφέρονται τα μικρά ονόματα των συγγραφέων αυτών, σε αντίθεση άλλων, όπως του Comenius, του Dewey κλπ., για καλύτερη διευκόλυνση του μη ειδικού και του μη εξοικειωμένου με την Παιδαγωγική Επιστήμη αναγνώστη.

Στη συνέχεια, η πρακτική εφαρμογή των ομάδων εξαπλώθηκε στην Ευρώπη και στην Αυστραλία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις ομάδες τη δεκαετία του 1990 στη Σιγκαπούρη, την Ιαπωνία, τη Φιλανδία, τις Βαλκανικές χώρες, καθώς γίνονταν μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και δινόταν έμφαση στην ενεργητική μάθηση (Jacobs et al., 2002). Στην Ελλάδα, η εργασία των μαθητών σε ομάδες, στην τυπική της και στην άτυπής της μορφή, προτείνεται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2002) και προωθείται στα σχολεία, μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια.

Οι μαθητές που εργάζονται σε ομάδες βελτιώνουν το μαθησιακό τους επίπεδο. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από δύο θεωρητικές προσεγγίσεις. *Τη θεωρία των κινήτρων*, που απορρέει από την Κοινωνική Ψυχολογία και *την αναπτυξιακή προσέγγιση*, που βασίζεται στη Γνωστική Ψυχολογία.

Η θεωρία των κινήτρων, από το χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, έχει τη βάση της στις θεωρητικές απόψεις του Lewin για τη δυναμική των ομάδων, τις οποίες υποστήριζαν αργότερα και επέκτειναν και πιο σύγχρονοι, όπως οι D. Johnson και R. Johnson. Η θεωρία των κινήτρων δίνει έμφαση στις αμοιβές που αναμένεται να δεχτεί η ομάδα από την εργασία της όπως και στους στόχους της ομάδας, που είναι και ατομικοί στόχοι όλων των μελών της ομάδας. Για να επιτευχθούν οι ατομικοί στόχοι, θα πρέπει να επιτευχθούν οι ομαδικοί στόχοι. Γι' αυτό το λόγο ο καθένας ενεργοποιείται και συνδράμει με κάθε θεμιτό τρόπο και μέσο, καταβάλλει τη μεγαλύτερη ατομική του προσπάθεια αλλά επιπρόσθετα στρέφεται και προς τα άλλα μέλη, τα οποία βοηθά, ενθαρρύνει, επαινεί, ώστε η ομάδα να επιτύχει τους στόχους και όλοι μαζί να πάρουν την αμοιβή. Έτσι αυξάνονται τα κίνητρα όλων για την παραγωγή του ομαδικού έργου (Johnson et al., 1981: 50, Slavin, 1987: 1165, Johnson et al., 1993: 3:5). Ο σημαντικός ρόλος των κινήτρων στην ενεργοποίηση της ομάδας επιβεβαιώνεται και από ερευνητικές μελέτες (Slavin, 1978, Madden/Slavin, 1983 κ.ά.), σύμφωνα με τις οποίες, ο κάθε μαθητής, όταν η ομάδα του επιτυγχάνει το στόχο, αισθάνεται ότι τα άλλα μέλη εκτιμούν τη δική του συμβολή και χαίρονται για τη συμβολή του, πράγμα που βελτιώνει το status του στη σχολική τάξη.

Στην περιοχή της Γνωστικής Ψυχολογίας εντάσσεται η **αναπτυξιακή προσέγγιση**, η οποία δίνει βαρύτητα, όχι στην ενδυνάμωση των κινήτρων, αλλά στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην ομάδα, κατά τη διάρκεια των συνεργατικών δράσεων (Bennett, 1994: 2533).

Στη βάση αυτής της προσέγγισης, ο Bruner υποστηρίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση χωρίς, ωστόσο να είναι αντίθετος με τις ατομικές προσπάθειες για μάθηση· θεωρεί όμως ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συντελείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, (όπως αυτό της σχολικής τάξης), μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Bruner/Haste, 1987).

Στην ενίσχυση της αξίας της συνεργασίας των μαθητών συνέβαλαν και οι απόψεις των Vygotsky και Piaget, εκπροσώπων της Γνωστικής Ψυχολογίας.

Ο Vygotsky δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης. Υποστηρίζει ότι για να συντελεστεί μάθηση σε έναν τομέα, δραστηριοποιούνται ποικίλες εσωτερικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές ενεργοποιούνται ακόμη περισσότερο όταν το παιδί βρίσκεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου αλληλεπιδρά με άλλα άτομα τα οποία ήδη κατέχουν τη μάθηση (γονείς, δάσκαλοι, αδέρφια, συνομήλικοι). Οι θέσεις αυτές εκφράζονται μέσα από τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού. Ο Vygotsky αναφέρεται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), που σημαίνει τη διαφορά ανάμεσα στο τι μπορεί να μάθει ένα άτομο μόνο και αβοήθητο και στο τι μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια άλλων έμπειρων ατόμων. Έτσι, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, ισχυρίζεται ο Vygotsky, ό,τι μάθει το παιδί να κάνει με τη συνδρομή των συμμαθητών του, θα το κάνει πολύ καλά αργότερα, μόνο του (what children can do together today, they can do alone tomorrow). Αυτή η βοήθεια συχνά αναφέρεται ως μέθοδος της σκαλωσιάς (scaffolded instruction) (Vygotsky, 1978: 86). Είναι λοιπόν πολύ σημαντική για τη μάθηση, σύμφωνα με το Vygotsky και τη θεωρία του εποικοδομισμού, η μεταξύ συμμαθητών επικοινωνία και η παροχή σε αυτούς ευκαιριών αλληλεπίδρασης (Bennett/Dunne, 1992: 3, McCarthy/McMahon, 1995: 18, Slavin, 1996: 17).

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η μάθηση των αξιών, των κανόνων,

της ηθικής αλλά και των συμβολικών συστημάτων (ανάγνωση, μαθηματικά κλπ.) μαθαίνονται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Slavin, 1996: 17). Το άτομο, τονίζει ο Piaget, προτού συνηθίσει στην αμοιβαιότητα των απόψεων, μέσα από τις διαπροσωπικές ανταλλαγές και τη συνεργασία, παραμένει φυλακισμένο στην ίδια του την άποψη, την οποία θεωρεί απόλυτη (Baudrit, 2007: 21 - 23)⁶. Η εργασία στις ομάδες βοηθά το άτομο να άρει την ακαμψία του και να υιοθετήσει διαφορετικές από τη δική του απόψεις. Η συνεργασία επομένως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αντικειμενικής και διαλεκτικής σκέψης, στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος (Piaget, 1971/1988: 115). Μεταγενέστεροι οπαδοί της θεωρίας του Piaget υπερθεματίζουν τη συνεργασία στο σχολείο. Οι μαθητές στην ομάδα, όπως υποστηρίζεται, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, επειδή, καθώς συζητούν για το περιεχόμενο του θέματος που διαπραγματεύονται, προκύπτουν γνωστικές συγκρούσεις, προβάλλονται επιχειρήματα, δίνονται επεξηγήσεις και το αποτέλεσμα είναι η βαθύτερη κατανόηση και η βελτίωση των επιδόσεων (Murray, 1982, Damon, 1984).

Σύμφωνα με τον Baudrit, ο Piaget και ο Vygotsky, υπέρμαχοι και οι δύο της ενεργητικής φύσης της μάθησης, υποστηρίζουν, ο καθένας από διαφορετική οπτική, την αξία της συνεργασίας των μαθητών στις μικρές ομάδες. Ο Piaget θεωρεί ότι όσο τα παιδιά σκέφτονται και ενεργούν *εγωκεντρικά* δεν μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά σε μία συνεργατική δράση. Οι εσωτερικές προσωπικές διεργασίες προηγούνται των διαπροσωπικών διεργασιών και επομένως η συνεργασία έρχεται σε δεύτερη φάση, όταν τα παιδιά ωριμάσουν αρκετά (από την ηλικία των 7 ετών περίπου), ώστε

⁶ Ο τίτλος του βιβλίου του Γάλλου Baudrit ("L' apprentissage coopératif") έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως *ομαδοσυνεργατική μάθηση*, προφανώς γιατί ο όρος αυτός έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους Έλληνες συγγραφείς. Οι συγγραφείς του παρόντος δημοσιεύματος δεν αποδέχονται, όπως φαίνεται και από άλλες δημοσιεύσεις τους, τους όρους «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» ή «ομαδοσυνεργατική μάθηση» και θεωρούν ως δοκιμότερους τους όρους «συνεργατικές μορφές διδασκαλίας», «συνεργατικές μορφές μάθησης»: οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν την εταιρική και ομαδική διδασκαλία και μάθηση, τη διαθεματικότητα καθώς και το σχέδιο εργασίας (μέθοδο project).

να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τις ιδέες των άλλων παιδιών. Αντίθετα, ο Vygotsky θεωρεί ότι οι *διαπροσωπικές διεργασίες* προηγούνται των ενδοπροσωπικών. Βέβαια, όταν ο Vygotsky αναφέρεται στις διαπροσωπικές διεργασίες εννοεί κυρίως την περίπτωση όπου ένα άτομο που γνωρίζει περισσότερο, π.χ. ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ένα άλλο άτομο, για παράδειγμα το μαθητή να κατακτήσει τη γνώση, ή ο καλός μαθητής, στη μικρή ανομοιογενή ομάδα, βοηθά, εξηγεί τον αδύνατο μαθητή. Επομένως, ο Vygotsky δίνει στην έννοια της συνεργασίας ασύμμετρο χαρακτήρα, ενώ ο Piaget συζητά για αλληλεπιδράσεις στην ομάδα μεταξύ ίσων (Baudrit, 2007: 24, 25).

Όταν οι μαθητές φτάσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας και όταν στη σχολική τάξη η εργασία σε ομάδες εφαρμόζεται συχνά, τότε, τα οφέλη είναι πολλά: **α.** βελτίωση της ικανότητας για μάθηση στον ακαδημαϊκό τομέα, **β.** καλλιέργεια και ωρίμανση των κοινωνικών δεξιοτήτων, **γ.** ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην προσωπικότητα, **δ.** αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς (Χατζηδήμου, 2007: 105). Τα πλεονεκτήματα αυτά της εργασίας των μαθητών σε ομάδες αναδεικνύουν αρκετοί ερευνητές, με βάση τις έρευνές τους. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, αντίστοιχα με τους αναφερόμενους τομείς:

Ακαδημαϊκός τομέας: ανάπτυξη θετικής στάσης για τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Μαθηματικά) (Davidson, 1985, Αναγνωστοπούλου, 2001), υψηλής ποιότητας στρατηγικές συλλογισμού (Skon et al., 1981), υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Hoyle et al., 1994, Slavin, 1996, Χαραλάμπους, 2000), καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών (Κοντοβούρικη/Κουτσελίνη, 2004).

Κοινωνικός τομέας: προαγωγή της συνεργατικής ικανότητας (Αναγνωστοπούλου, 2001), ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της σκέψης, των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων μελών (Θεοφιλίδης, 1996), σεβασμός και αποδοχή της «διαφοράς» (φυλετική, κοινωνικοοικονομική, θρησκευτική κλπ.) (Johnson/Johnson, 1974), ανάπτυξη δεσμών φιλίας μεταξύ των μελών (Johnson/Johnson, 1985, Κουλουμπαρίτση, 2000), ακόμη και με παιδιά διαφορετικής φυλετικής, κοινωνικοοικονομικής, θρησκευτικής

κλπ. προέλευσης (Sharan, 1985, Kagan, 1985b), όπως και με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ballard et al., 1977, Madden/Slavin, 1983), ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος (Χαραλάμπους, 2000).

Προσωπικότητα και συμπεριφορά: καλλιέργεια της πρωτοβουλίας (Αναγνωστοπούλου, 2001), ελευθερία έκφρασης της γνώμης, υπευθυνότητα (Lazarowitz et al., 1980).

Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως υποστηρίζουν διάφοροι ερευνητές (π.χ. Ballard et al., 1977, Madden/Slavin, 1983), όταν αυτά φοιτούν (στο γενικό σχολείο) σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η εργασία των μαθητών σε ομάδες, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, την αυτοεκτίμησή τους και κερδίζουν την αποδοχή και τη φιλία των συμμαθητών τους⁷. Σε μία σχολική τάξη όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ πιθανόν να γίνουν στόχος επικρίσεων και αρνητικών συναισθημάτων από μέρους των συμμαθητών τους. Αν όμως στη σχολική τάξη δοθεί έμφαση στη συνεργασία στις ομάδες και αν οι εν λόγω μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν έστω και λίγο στην επιτυχία της ομάδας τους, τότε περιορίζονται οι πιθανότητες απόρριψης και αυξάνονται οι πι-

⁷ Σχετικά με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, υπάρχουν δύο απόψεις. Κατά τη μία άποψη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προτιμότερο να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, καθότι στη χωριστή εκπαίδευση, σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, κατηγοριοποιούνται, ετικετοποιούνται και δεν αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες για να επικοινωνούν με τα παιδιά της ηλικίας τους που φοιτούν στο γενικό σχολείο, δεδομένου ότι δεν έρχονται σε επαφή μαζί τους. Η άλλη άποψη είναι αντίθετη με τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή, ο εκπαιδευτικός της συμβατικής τάξης δεν έχει τις γνώσεις και την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση, ώστε να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να τα υποστηρίξει μαθησιακά και να τα εντάξει στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, πράγμα που μπορεί να προκαλέσει ανεπανόρθωτη ζημιά. Επομένως, η συνεκπαίδευση θα μπορούσε να έχει επιτυχία, υπό προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις έχουν να κάνουν και με τη στάση του εκπαιδευτικού του γενικού σχολείου και με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει (Adams/Hamm, 1995: 183 - 194, Mitchell, 2007, Κουρκούτας, 2009: 81, 82), όπως η διδασκαλία και η μάθηση σε ομάδες.

θανότητες αποδοχής του (Slavin, 1996: 55). Μέσα στην ομάδα, τα υπόλοιπα μέλη θα αναλάβουν να δίνουν εξηγήσεις στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα το ενθαρρύνουν να συμμετέχει και θα το βοηθήσουν να αναδείξει τα ειδικά ταλέντα του που, σε μία συμβατική τάξη, δεν υπάρχει χρόνος, διάθεση και κλίμα κατάλληλο για να αναδειχθούν και να προωθηθούν (Barry, 1994: 5, Adams/Hamm, 1995: 189).