

## **Προτάσεις για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο**

*Μαρία Αναγνωστοπούλου*

*Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

### **Περίληψη**

Η εργασία αυτή αναφέρεται στην ομαδική διδασκαλία, η οποία είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας, όπου οι μαθητές της τάξης συνεργάζονται, οργανωμένοι σε μικρές ομάδες, σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Στην εργασία γίνεται λόγος για τη θετική συμβολή της ομαδικής διδασκαλίας στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αναλύεται, επίσης, το λειτουργικό πλαίσιο της ομαδικής διδασκαλίας, συγκεκριμένα, η διαμόρφωση των ομάδων, η διαδοχή των διδακτικών φάσεων, οι μορφές οργάνωσης των ομαδικών δραστηριοτήτων. Στόχος είναι να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και να τους πείσουμε για την αποτελεσματικότητά της.

*Λέξεις κλειδιά: ομαδική διδασκαλία, συνεργασία*

### **Εισαγωγή**

Η ομαδική διδασκαλία είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η οργάνωση και η συνεργασία των μαθητών της σχολικής τάξης σε μικρές ομάδες, για την πραγματοποίηση κοινών διδακτικών στόχων. Σημαντικά συστατικά της ομαδικής διδασκαλίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική και η συλλογική ευθύνη των μελών κάθε ομάδας.

Θετική αλληλεξάρτηση αναπτύσσεται όταν τα μέλη της ομάδας συνειδητοποιήσουν ότι η επιτυχία ενός μέλους στο ομαδικό έργο συναρτάται με την επιτυχή συμμετοχή και των άλλων μελών, επίσης ότι η επιτυχία του έργου της ομάδας εξαρτάται από την ατομική συμμετοχή των μελών της. Η αλληλεξάρτηση πετυχαίνεται με πολλούς τρόπους, όπως με τον επιμερισμό του έργου της κάθε ομάδας σε αλληλοσυνδεδεμένες επιμέρους δραστηριότητες, με τον επιμερισμό των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών, με την απονομή κοινών αμοιβών.

Ατομική ευθύνη υπάρχει όταν το κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται τη δέσμευση να συνεισφέρει με την προσωπική του εργασία, στην επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Συλλογική ευθύνη είναι η υποχρέωση της ομάδας να επιζητά και να αξιολογεί τις δυνατότητες όλων των μελών για συμμετοχή και να προσφέρει βοήθεια στα μέλη που δυσκολεύονται (Johnson / Johnson, 1993:1:7, Μασσαγγούρας, 1998: 36 - 38).

### **Η σημασία της ομαδικής διδασκαλίας**

Η ομαδική διδασκαλία εξασφαλίζει, σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών, τη βελτίωση της ικανότητας για μάθηση στον ακαδημαϊκό τομέα, την καλλιέργεια και την ωρίμανση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην προσωπικότητα και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς. Οι επιστημονικές απόψεις που αναφέρονται στη συνέχεια, επιχειρούν να θεμελιώσουν την παραπάνω θέση.

### Ακαδημαϊκή μάθηση

Αρκετοί παιδαγωγοί αναφέρονται και αιτιολογούν τις θετικές επιδράσεις της ομαδικής διδασκαλίας στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι αντίθετες γνώμες που προβάλλουν τα μέλη της ομάδας για ένα θέμα οδηγούν σε συζήτηση, με αποτέλεσμα την εξακρίβωση και διατύπωση μιας περιεκτικής, ουσιαστικής και αντικειμενικής έννοιας (Άποψη που εκθέτει ο Cousinet, βλ. σχετικά Ράλλης, 1976: 59, 60). Προστίθεται ακόμη ότι η αντιπαράθεση των ιδεών στην ομάδα δημιουργεί αρχικά στα μέλη αβεβαιότητα και εννοιολογική σύγκρουση. Στη συνέχεια οι μαθητές αναθεωρούν τις απόψεις τους και τις επανεξετάζουν από διαφορετική προοπτική, με αποτέλεσμα να οδηγούνται τελικά σε ένα βελτιωμένο και πιο στοχαστικό συμπέρασμα (Johnson / Johnson, 1993: 3:7). Η τακτική της προφορικής επανάληψης, ερμηνείας και αιτιολόγησης των γεγονότων και των πληροφοριών και της εξαγωγής συμπερασμάτων, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και διατήρησή τους στη μνήμη (Ματσαγγούρας, 1987: 20). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι κάθε μέλος της ομάδας επωφελείται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που καταθέτουν τα υπόλοιπα μέλη στην ομάδα, τις οποίες χρησιμοποιεί σαν πηγή για τη δική του μάθηση (Άποψη του Leechor, βλ. σχετικά Terwell et. al., 1994: 221).

### Γλωσσική ανάπτυξη

Η ομαδική διδασκαλία αναβαθμίζει το μαθητικό λόγο ποσοτικά και ποιοτικά. Ποσοτικά, με την έννοια ότι κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των μελών δίνεται η δυνατότητα να μιλούν ταυτόχρονα τόσοι μαθητές όσες είναι και οι ομάδες της τάξης. Ποιοτικά, γιατί ο δασκαλοκατευθυνόμενος λόγος μετατρέπεται σε λόγο ελεύθερης διερεύνησης (με στοιχεία διήγησης, περιγραφής, ανάλυσης και συσχέτισης δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων, συμπερασμάτων κλπ.) (Ματσαγγούρας, 1987: 24).

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 διευκολύνει τα παιδιά που δυσκολεύονται στη χρήση του τυπικού γλωσσικού κώδικα του σχολείου (π.χ. παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, μειονοτήτων, αλλοδαπών) να εκφραστούν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους με άνεση (Meyer, 1987: 45, Sharan, 1985: 336, 336).

### Κοινωνική μάθηση

Η ανάγκη κάθε παιδιού να δρα μέσα στην ομάδα και να ικανοποιείται από τη συμμετοχή του σε αυτή, οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στα βιώματα που έχει από τη ζωή του μέσα στην ομάδα της οικογένειας. Μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας διαμορφώνεται η εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο για την ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών. Η τάση για αλληλεξάρτηση θα συνοδεύει το παιδί και στην υπόλοιπη, εκτός οικογένειας ζωή του. Θα έχει ανάγκη να ζει μέσα σε μικρές ομάδες και θα προσπαθεί να εργαστεί επιτυχώς, για να κερδίσει την επιβεβαίωση και τον έπαινο των άλλων μελών (Slavin, 1996: 62).

Η θεωρία που υπερασπίζεται την άποψη ότι η κοινωνική ανάπτυξη πετυχαίνεται στο πλαίσιο των μικρών συνεργατικών ομάδων, η λεγόμενη «προοπτική της κοινωνικής αλληλεξάρτησης», ξεκίνησε στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν ένας από τους θεμελιωτές της Μορφολογικής Ψυχολογίας, ο Κ. Kafka, υποστήριξε ότι οι ομάδες αποτελούν δυναμικά σύνολα, με κύριο χαρακτηριστικό τις ποικίλες αλληλεξαρτήσεις των μελών. Ο Κ. Lewin συμπλήρωσε τη θεωρία του Κ. Kafka λέγοντας ότι οι κοινοί στόχοι που τίθενται στην ομάδα δημιουργούν τις αλληλεξαρτήσεις των μελών, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο μέσα στην ομάδα. Τη θεωρία αυτή συνέχισαν και επέκτειναν αργότερα ο Μ. Deutsch, οι D. Johnson και R. Johnson (Johnson / Johnson, 1993: 3:5).

Η κοινωνικοποίηση ως σχολική επιδίωξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή, η οποία παρουσιάζει πλήθος κοινωνικών προβλημάτων και το ποσοστό των ατόμων που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά αυξάνεται ακόμη και στις τάξεις των ανηλίκων. Η ομαδική διδασκαλία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας, διδάσκει τρόπους να επιλύει ομαλά τις συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας, εξαλείφει τη ζήλια που προκαλεί ο ανταγωνισμός, εξασκεί ακόμη στη δημοκρατική συμπεριφορά, με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και τη συμμετοχική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1987: 22, Ντούσας, 1992: 33).

Με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας πετυχαίνεται, σύμφωνα με έρευνες, η εκτίμηση, η συμπάθεια και η αποδοχή από τους συμμαθητές τους, των παιδιών που διαφοροποιούνται ως προς το γένος, την εθνότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, την κουλτούρα, τις φυσικές μειονεξίες και τις μαθησιακές δυσκολίες (Jacques et.al., 1998: 30 - 34, Lyman et.al, 1993: 72). Όταν οι μαθητές 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 έχουν πια προκαταλήψεις ο ένας ενάντια στον άλλον (Slavin, 1996: 50).

### **Προσωπικότητα – Συμπεριφορά**

Σημαντική είναι η επίδραση της ομαδικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με αποτέλεσμα την αλλαγή στη στάση και στη συμπεριφορά τους απέναντι στη διαδικασία μάθησης.

Υποστηρίζεται ότι η αυξημένη προσπάθεια που δείχνει ένας μαθητής και η διάθεση για μάθηση που έχει, όταν συνεργάζεται συστηματικά στις μικρές ομάδες, οφείλονται στις αμοιβές που αναμένεται να δεχτεί από την ομάδα του. Η επιθυμία του παιδιού για επιδοκιμασία και η ανάγκη του να νιώθει ότι είναι αποδεκτό στη μικρή ομάδα το κάνουν πιο ενεργητικό και δραστήριο (Johnson / Johnson, 1993: 3:7).

Μέσα στη μικρή ομάδα ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων, προσφέροντας εργασία ανάλογη με τις δυνατότητές ή τις κλίσεις του. Ακόμη και τα δειλά παιδιά ή τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μπορεί πραγματικά να πετύχουν κάτι. Κάτω από την επίδραση της ομάδας και ο πιο αδρανής μαθητής αφυπνίζεται, επειδή του παρέχονται περιθώρια ελευθερίας και πρωτοβουλίας και επειδή έχει την ευκαιρία να μοιραστεί εξ ίσου με τα άλλα μέλη την επιτυχία της ομάδας, έστω κι αν η δική του συμβολή στην κοινή εργασία είναι χαμηλότερου επιπέδου. Η αλληλεπί-

δραση ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας και η κατανομή αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο της συνεργασίας έχουν σαν αποτέλεσμα οι ολιγομίλητοι, διστακτικοί μαθητές να εκφράζονται περισσότερο, οι μαθητές που μιλούν ανεξέλεγκτα να ελέγχουν το λόγο τους και να ακούν με προσοχή τις σκέψεις των άλλων μελών (Meyer, 1987: 254 – 260).

Πολλές μελέτες της ομαδικής διδασκαλίας συμπεριέλαβαν στις μετρήσεις τους την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης προβλέπεται επειδή οι μαθητές στις συνεργατικές ομάδες αισθάνονται ότι γίνονται συμπαθείς στους συμμαθητές τους και αισθάνονται επίσης πιο πετυχημένοι στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης από ό,τι στην παραδοσιακή οργάνωση της τάξης (Slavin, 1985: 12).

Να σημειωθεί επίσης ότι με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας τοποθετείται το θέμα της πειθαρχίας σε νέες βάσεις. Η αυξημένη δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που δημιουργεί η συνεργατική εργασία μειώνουν τα κρούσματα αρνητικής συμπεριφοράς που παρατηρούνται συχνά μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο της συνεργασίας τα παιδιά είναι ικανά να υποβάλλονται σε κανόνες που συχνά τους σέβονται με περισσότερη συνείδηση και πεποίθηση από ό,τι τους κανόνες που επιβάλλονται από τους ενήλικους. Ο μαθητής που χαρακτηρίζεται προβληματικός ως προς τη συμπεριφορά του είναι ευκολότερο να αλλάξει στάση όταν η ομάδα ρυθμίζει τους κανόνες συμπεριφοράς συνεργατικά, παρά όταν αυτοί θεσπίζονται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές που εκφράζουν άποψη και συλλογικά καθορίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς τείνουν να τους θεωρούν έγκυρους και αποφεύγουν την ανυπακοή. Αυτοπεριορίζουν την ελευθερία τους χωρίς βία και καταναγκασμό και έτσι οδηγούνται στην αυτονομία (Κανάκης, 1987: 160, Piaget, 1979:191, 192).

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε τις πιο σημαντικές επιδράσεις της ομαδικής διδασκαλίας στους τομείς που αναφέρθηκαν (γνωστικό, κοινωνικό κλπ.), όπως αναδεικνύεται και από πορίσματα ερευνών: Ενδιαφέρον και επιθυμία για μάθηση, εσωτερικά κίνητρα μάθησης, κατανόηση και διατήρηση στη μνήμη των πληροφοριών, υψηλές επιδόσεις, διευκόλυνση της επίδοσης του άλλου (οι μαθητές βοηθούν, ενθαρρύνουν, συμμερίζονται, διδάσκουν), αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες, τολμηρές αποφάσεις, εντατική αλληλεπίδραση, αποτελεσματική επικοινωνία, μηχανισμοί για λύση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη, συνεργατικές δεξιότητες, μείωση άγχους και φόβου αποτυχίας, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό, υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης (Αναγνωστοπούλου, 2001: 97, Βιγγόπουλος, 1982, Δερβίσης, 1996: 40 – 63, Johnson / Johnson 1985: 106- 119, Lou / Abrami, 1996: 423 – 458, Slavin, 1996: 55, Stevens / Slavin, 1995: 321 – 351, Χατζηδήμου / Ταράτορη, 2001: 83, Johnson / Johnson, 1980: 134, Johnson / Johnson, 1993: 3:3..

## **Η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας**

Ο όρος διδασκαλία σε ομάδες εμφανίζεται για πρώτη φορά στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην παιδαγωγική ορολογία (Meyer, 1984: 66). Στη βάση των παιδαγωγικών αρχών της νέας αγωγής και των στόχων του σχολείου εργασίας προτείνεται και προωθείται από πολλούς παιδαγωγούς η «συστη-

ματική κατά ομάδες εργασία» ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των χειρωνακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων των μαθητών (Κασσωτάκης, 1980: 18). Σημαντικά συνέβαλαν στην εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες, στην Ευρώπη οι B. Otto, G. Kerschensteiner, P. Petersen, O. Decroly, R. Cousinet, στην πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. ο A. Makarenko, στις Η.Π.Α. οι C. Fr. Parker, J. Dewey, W. Kilpatrick, C. Washburne, K. Lewin, M. Deutsh, R. Lippitt. Από το 1970 και εντεύθεν άρχισαν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται στα σχολεία ιδιαίτερα οργανωμένες τεχνικές της ομαδικής διδασκαλίας από παιδαγωγούς όπως οι D. Johnson, R. Johnson R. Slavin, S. Kagan στις ΗΠΑ, οι S. Sharan και Y. Sharan στο Ισραήλ. Στην Ελλάδα η διδασκαλία σε μικρές ομάδες εφαρμόστηκε αρχικά στη μορφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και αργότερα έδωσαν έμφαση σε αυτήν παιδαγωγοί εκφραστές του σχολείου εργασίας, όπως ο A. Δελμούζος, ο Γ. Ζομπανάκης, ο Μ. Κουντουράς, ο Μ. Παπαμαύρος και άλλοι. (Αναγνωστοπούλου, 2001: 24 – 29).

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο η ομαδική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) και σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα (Στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια την ομαδική διδασκαλία Πρβλ. E. Ταρατόρη – Τσαγκατίδου, 1995: 58, 100 και 2006: 60). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση στη συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες και εκτιμούν ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια βασική μεθοδολογική προσέγγιση, για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων (ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι., 2002).

### **Προομαδικές εργασίες**

Ο τρόπος με τον οποίο συνηθίζουν να δουλεύουν οι μαθητές μιας τάξης καθορίζει και το βαθμό δυσκολίας που συναντούν, όταν επιχειρείται η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας. Σε τάξεις που είναι εξοικειωμένες σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους, η απόπειρα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας θα είναι δυσκολότερη, από ό,τι η εφαρμογή της σε τάξεις που στηρίζουν τη διδακτική διαδικασία στις αξίες της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών (Stodolsky, 1984: 120).

Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας σε μια τάξη, καλό είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στις συνεργατικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με προομαδικές εργασίες για σύντομες και σχετικά εύκολες δραστηριότητες. Τα παιδιά συνεργάζονται αρχικά σε μικρές ομάδες 2 έως 4 το πολύ μελών, σε ασκήσεις με πολύ απλή μορφή, που γίνονται σε μια πρώτη φάση από κάθε παιδί παράλληλα, χωρίς να αλληλοσυνδέονται. Το μόνο κοινό σημείο τους είναι ότι γίνονται ταυτόχρονα, στον ίδιο χώρο και παρουσιάζονται στο τέλος σαν κοινή εργασία. Στην επόμενη φάση η παράλληλη δράση μετατρέπεται σε αλληλοσυμπληρωματική εργασία, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει μέρος του όλου έργου. Ακολουθεί η φάση όπου τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν πρώτα απόψεις πάνω στο θέμα και αποφασίζουν για τον επιμερισμό της εργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαμορφωτικής περιόδου οι μικρές ομάδες είναι απρογραμμάτιστες και οι μαθητές γίνονται μέλη διαφορετικών κάθε φορά μικροομάδων. Στόχος είναι η εξάσκησή τους στην ικανότητα ταύτισης με την ομάδα και στην ικα-

νότητα συσχέτισης του αποτελέσματος του ομαδικού έργου με τη δική τους προσφορά (Graves , 1992: 70, Lyman et.al., 1993: 23, Μαρσαγγούρας, 1987: 30).

### **Η σύνθεση των ομάδων - Μέγεθος των ομάδων**

Με τη διαμόρφωση των μικρών ομάδων αναφαιίνεται και το πρόβλημα του μεγέθους τους. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες με τους οποίους μπορεί να συσχετισθεί το μέγεθος μιας ομάδας, όπως η ηλικία των μαθητών, η επάρκεια των εποπτικών μέσων, ο αριθμός μαθητών της τάξης, ο βαθμός δυσκολίας του ομαδικού έργου, ο διαθέσιμος χρόνος.

Η εξοικείωση με τις βασικές αρχές της συνεργασίας γίνεται ευκολότερα στη δυαδική ομάδα, γι' αυτό και οι ομάδες αυτού του τύπου συστήνονται για το πρώτο ξεκίνημα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας. Το δυαδικό σύστημα αλλά και το τριαδικό μεγιστοποιούν τη συμμετοχή του κάθε μέλους και χρησιμοποιούνται για θέματα που δεν επιδέχονται διαίρεση και κατανομή του περιεχομένου. Οι επιστημονικές απόψεις κλίνουν περισσότερο υπέρ των ομάδων με 3 έως 4 μέλη. Οι τετραμελείς ομάδες είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε υποομάδες των δύο μελών, όταν το προς επεξεργασία θέμα προσφέρεται για υποδιαίρεση σε υποθέματα, ώστε να απλοποιηθεί η διαδικασία, επίσης δεν προϋποθέτουν ειδική διευθέτηση του χώρου, τα θρανία απλά τοποθετούνται αντικριστά ανά δύο.

Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων. Επιπλέον, όταν είναι περισσότερα τα μέλη, πιθανόν να υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γνώμες, πράγμα που δυσκολεύει τη διαδικασία της σύνθεσης του υλικού. Στις ομάδες που έχουν πάνω από 6 μέλη, οι επιφυλακτικοί και δειλοί μαθητές καλύπτονται πίσω από την ανωνυμία που τους προσφέρει η ομάδα και δεν αναπτύσσουν την απαιτούμενη πρωτοβουλία. Επίσης, οι ικανότεροι μαθητές συνήθως κυριαρχούν κι αυτό αποφεύγεται μόνο με την υποδιαίρεση της ομάδας σε μικρότερες υποομάδες (Αβέρωφ - Ιωάννου 1989: 35, Bennett / Dunne, 1992: 114, Jaques, 1987: 291, Ράλλης, 1976: 64).

### **Κριτήρια για τη σύνθεση των ομάδων**

Οι ομάδες διακρίνονται σε ομοιογενείς και ετερογενείς, ανάλογα αν χρησιμοποιούνται ή όχι κοινά χαρακτηριστικά των μαθητών για τη σύνθεσή τους, όπως η φιλία, τα κοινά ενδιαφέροντα, το φύλο, η επίδοση κλπ..

Οι μαθητές στις ελεύθερες επιλογές τους συνηθίζουν να σχηματίζουν ομάδες με βάση τη φιλία. Η επιλογή με χαρακτηριστικό τη φιλία συστήνεται στις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, όπου επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθητές στη συνεργατική μορφή μάθησης και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί της (Johnson / Johnson , 1975: 92).

Η σύνθεση των ομάδων μπορεί να γίνει και με βάση το κοινό ενδιαφέρον των μαθητών. Παρατηρείται ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν από ένα σύνολο θεμάτων που τους προσφέρονται αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο, (π.χ. στη γεωγραφική εξέταση περιοχής θέματα επιλογής: το έδαφος, η οικονομία, ο πολιτισμός, τα ήθη και έθιμα) και να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με αυτό το κοινό στοιχείο, τότε αυξάνεται η διάθεσή τους να συνεργαστούν για τη μελέτη αυτού του θέματος, στην ομά-

δα. Επίσης, άλλη μια περίπτωση ομαδοποίησης με βάση κοινά ενδιαφέροντα είναι να καταταχθούν σε μια ομάδα οι μαθητές που ασχολούνται με το ίδιο σπορ ή αγαπούν τα ίδια ζώα ή είναι οπαδοί της ίδιας ομάδας κλπ. Η αίσθηση της ύπαρξης κοινών γνωρισμάτων ενισχύει τους δεσμούς των μελών της ομάδας και τη διάθεση για συνεργασία (Johnson / Johnson, 1993: 2:9).

Άλλο κριτήριο σύνθεσης των ομάδων είναι το φύλο. Θεωρείται ότι είναι αποτελεσματικότερες οι μικτές ως προς το φύλο ομάδες, όπου αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν να επικοινωνούν, να αναπτύσσουν αλληλοεκτίμηση και να δημιουργούν φιλικές, συνεργατικές σχέσεις (Bennett / Dunne, 1992: 128, 129).

Η επίδοση των μαθητών μπορεί επίσης να αποτελέσει κριτήριο σύνθεσης των ομάδων. Οι ομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες δέχονται αρκετές επικρίσεις. Θεωρείται ότι αυτές καθιερώνουν ένα σύστημα με κάστες και συντελούν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών (Foxman, 1989: 151, 152). Επίσης, ιδιαίτεροι παράγοντες, όπως τα κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, είναι πιθανόν να επηρεάσουν την κρίση του εκπαιδευτικού και επομένως η ομαδοποίηση να μη γίνει απόλυτα και μόνο σύμφωνα με την επίδοση. Επιπλέον, εμπλέκεται και το πρόβλημα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», όπου οι μαθητές αρχίζουν να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την ομάδα τους (υψηλές ή χαμηλές). Έτσι, οι «χαμηλών απαιτήσεων» ομάδες διατηρούν χαμηλό το αυτοσυναίσθημα και οδηγούνται σε απώλεια των κινήτρων για μάθηση και του ενδιαφέροντος για το σχολείο (Graham, 1990: 20 - 25). Οι υποστηρικτές όμως των ομοιογενών ως προς την επίδοση ομάδων εκτιμούν ότι αυτές έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων. Οι μαθητές της ίδιας επίδοσης, όταν δουλεύουν μαζί, ωφελούνται από την αμοιβαία συζήτηση και την ανταλλαγή πληροφοριών και το υλικό που επεξεργάζονται είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδό τους (Taylor, 1971: 36).

Στις ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες υπάρχει το πλεονέκτημα ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους αδύνατους μαθητές, πράγμα που διευκολύνει πολύ τον εκπαιδευτικό μιας πολυάριθμης τάξης. Διατυπώνεται όμως και η αντίθετη άποψη, ότι καθυστερεί η πρόοδος των καλών μαθητών και στερούνται αυτοί την αντίστοιχη προς το επίπεδό τους μάθηση, αφού ένα μέρος του προς επεξεργασία υλικού ήδη το κατέχουν και ο ρόλος τους στην ομάδα δεν είναι τόσο να μάθουν, όσο να διδάξουν άλλα, λιγότερο ικανά παιδιά. Οι περισσότερες παιδαγωγικές προτάσεις αντιμάχονται αυτή την άποψη. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, δίνοντας εξηγήσεις, πετυχαίνουν αύξηση και των δικών τους ικανοτήτων. Αυτό εξηγείται ως εξής: Όταν ένας μαθητής δίνει μια εξήγηση στο συμμαθητή του, η οποία όμως δεν είναι επιτυχής (ο συμμαθητής δεν καταλαβαίνει), ο πρώτος αναγκάζεται να διατυπώσει την επεξηγηματική πρόταση με νέο, διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή να χρησιμοποιήσει πιο απλό λεξιλόγιο, διαφορετικά παραδείγματα, συμπληρωματικό διευκρινιστικό υλικό (εικόνες, διαγράμματα, σύμβολα κλπ.). Έτσι, κατά τη διαδικασία αυτή, ο μαθητής που επεξηγεί, παράλληλα συμπληρώνει, διορθώνει, επαναπροσαρμόζει και το δικό του γνωστικό πεδίο, με τελικό αποτέλεσμα τη σταθεροποίηση και

τη διεύρυνσή του (Bennett / Dunne, 1992: 32, Lou / Abrami, 1996: 428, Meyer, 1987: 93, Taylor, 1971: 36).

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διαμορφώσει ομάδες χωρίς ένα συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να κάνει τυχαία επιλογή μαθητών (με κλήρο). Από αυτή την προσέγγιση πιθανόν να προκύψουν ανόμοιοι συνδυασμοί, π.χ. μια ομάδα με καλούς μαθητές, μια ομάδα με καλούς και μέτριους, μια ομάδα με αγόρια, άλλη με αγόρια και κορίτσια, άλλη με μαθητές που αντιπαθούν ο ένας τον άλλο, μια ομάδα με φίλους κλπ. Λόγω όμως της ανομοιομορφίας αυτής δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να θέσει κοινούς ακαδημαϊκούς ή κοινωνικούς στόχους. Το μόνο ίσως πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές συνηθίζουν να δουλεύουν με όλους και να προσαρμόζονται σε όλα τα ομαδικά σχήματα (Kelly, 1976: 46).

### **Οι φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας**

Η ομαδική διδασκαλία για να πετύχει τους στόχους της χρειάζεται οργάνωση και μεθοδικότητα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει με κάθε λεπτομέρεια μια άκαμπτη και τυποποιημένη πορεία που ακολουθείται τυφλά. Ό,τι επιδιώκεται είναι ένας μέτριος βαθμός προγραμματισμού, μια ευέλικτη οργάνωση, μια ενδεικτική διαδοχή διδακτικών φάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία της διδασκαλίας - μάθησης, χωρίς να αποκλείονται οι πρωτότυπες επινοήσεις και οι δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών και εκπαιδευτικού. Με αυτή την έννοια οι φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω μορφή:

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

Δεύτερη φάση: Ανάθεση ή ανάληψη και εκτέλεση ομαδικών εργασιών

Τρίτη φάση: Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση των αποτελεσμάτων - Ανακεφαλαίωση - Σύνοψη (Χατζηδημού, 1987: 70, 71, Lyman et.al., 1993: 30 - 340).

Οι ομαδικές εργασίες, ανάλογα με τη δεδομένη διδακτική κατάσταση, οργανώνονται ως εξής:

Ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα, όπου τίθεται το ίδιο πρόβλημα σε κάθε ομάδα. Επιδιώκουν επομένως όλες οι ομάδες το ίδιο αποτέλεσμα. Αυτού του τύπου οι εργασίες προσφέρονται ιδιαίτερα στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική), όταν στόχος είναι η κατανόηση μιας έννοιας, η απόδειξη ενός νόμου, η διατύπωση ενός κανόνα. Παράδειγμα στη Φυσική: Όλοι οι μαθητές εκτελούν το πείραμα βρασμού και εξάτμισης του νερού και διατυπώνουν συμπεράσματα.

Ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα και ανατίθεται σε κάθε ομάδα η επεξεργασία ενός από αυτά. Η μορφή αυτή είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη. Προϋποθέτει μαθητές εξασκημένους στη συνεργασία, γιατί αν αποτύχει και μια μόνο ομάδα, δεν θα ολοκληρωθεί η σύνθεση του όλου θέματος. Εφαρμόζεται μόνο σε θέματα που είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε υποθέματα ή να εξεταστούν από διαφορετικές απόψεις. Παράδειγμα, στα Ελληνικά της Ε' ή ΣΤ' Δημοτικού: Στην επεξεργασία ενός κειμένου, μια ομάδα υπογραμμίζει στο κείμενο άγνωστες λέξεις και τις εξηγεί με τη βοήθεια του λεξικού, άλλη προετοιμάζεται



για να αποδώσει το νόημα, μια τρίτη ομάδα συντάσσει την περίληψη του κειμένου, μια ομάδα κάνει τους χαρακτηρισμούς των προσώπων, άλλη ασχολείται με τη δραματοποίηση ή την ιχνογραφική αναπαράσταση του κειμένου.

Ομαδικές εργασίες όπου εφαρμόζονται οι δύο προηγούμενες μορφές. Ένα γενικό θέμα χωρίζεται σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος γίνεται από δύο ή περισσότερες ομάδες. Παράδειγμα, στη Χημεία: Η 1<sup>η</sup> ομάδα εξετάζει τη χημική σύνθεση της ζάχαρης, η 2<sup>η</sup> ομάδα τη χημική σύνθεση της ζάχαρης, η 3<sup>η</sup> ομάδα την παραγωγή της ζάχαρης, η 4<sup>η</sup> ομάδα την παραγωγή της ζάχαρης (Κανάκης, 1987: 134, 135, Meyer, 1987: 149, 150).

Η συνεργασία των μελών σε κάθε ομάδα είναι δυνατόν να οργανωθεί με δύο τρόπους, με κοινή εκτέλεση της εργασίας από όλα τα μέλη ή με υποκατανομή της εργασίας στα μέλη. Στην περίπτωση της κοινής εκτέλεσης της εργασίας, τα μέλη συνεργάζονται σε όλες τις ομαδικές διαδικασίες και δραστηριότητες. Οι ομάδες χαρακτηρίζονται από αλληλενέργεια και συνεισφορά των μελών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στην περίπτωση του επιμερισμού της εργασίας, σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται μέρος της συνολικής εργασίας που έχει αναλάβει η ομάδα. Η υποδιαίρεση της εργασίας σε ατομικές δραστηριότητες εξασφαλίζει οικονομία χρόνου, εξομίκευση της εργασίας και προσαρμογή στις δυνατότητες των μαθητών, αλλά η ομάδα μετατρέπεται πλέον σε σύνολο ατόμων που εργάζονται ανεξάρτητα. Για να διασωθεί το πνεύμα της ομαδικής εργασίας θα πρέπει να γίνεται σύνθεση του έργου όλων των μελών και να προκύπτει έτσι η τελική εργασία της ομάδας (Bennett / Dunne, 1992: 135, 136, Μαρσαγγούρας, 1998, 152 – 154, Stodolsky, 1984: 115,).

Όταν ολοκληρωθούν οι ομαδικές εργασίες, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη το έργο της. Οι εισηγήσεις μπορεί να γίνονται από ένα ή από όλα τα μέλη της ομάδας γραπτά ή προφορικά. Στις ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα αρκεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ή δύο ομάδων. Οι υπόλοιπες ομάδες επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν ή διορθώνουν ό,τι παρουσιάζεται. Στις ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα, παρουσιάζονται οι εργασίες όλων των ομάδων.

Η συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των συμπερασμάτων. Αυτή γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό, όταν οι μαθητές δεν έχουν εμπειρία στην ομαδική διδασκαλία, είτε από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είτε από κάποιον μαθητή, όταν οι μαθητές αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες.

Προκειμένου να εκτιμήσουν τα μέλη των ομάδων τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους, χρειάζονται ανατροφοδότηση. Για το λόγο αυτό, μετά την ολοκλήρωση των φάσεων της ομαδικής διδασκαλίας, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ομαδικής διδασκαλίας, τα προβλήματα που συνάντησαν οι ομάδες, τον τρόπο που τα αντιμετώπισαν. Σχολιάζεται επίσης ο βαθμός συνεισφοράς του κάθε μέλους στην ομάδα του, με τη βοήθεια ενός καταλόγου ερωτήσεων του τύπου: Ποιοι μαθητές ήταν πολύ ενεργητικοί; ποιοι παθητικοί; ποιοι κυριαρχούσαν; ποιοι ήταν απομονωμένοι; ποιοι δε γίνονταν αποδεκτοί; ποιοι ενθάρρυναν και βοηθούσαν; ποι-

οι φάνηκαν ευχαριστημένοι; ποιοι δυσανεχόμενοι; κλπ. (Κανάκης, 1987: 148 - 152, Lyman et.al., 1993: 34, 113, Meyer 1987: 150, 211, 212). Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές βοηθούνται να ανακαλύψουν ποιες συγκεκριμένες ενέργειές τους είχαν θετική ή αρνητική επίδραση στην ομαδική εργασία και να αποφασίσουν τι μέτρα θα πάρουν, προκειμένου να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα της ομάδας τους.

Η ομαδική εργασία είναι ένα σύνθετο έργο που δεν μπορεί να ολοκληρωθεί όταν έστω και ένα μέλος της ομάδας γίνεται αιτία παρακώλυσης αυτού του έργου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους από τους λόγους που μπορεί να οδηγούν σε μη συνεργατική συμπεριφορά: Ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης πιθανόν να καθυστερήσει την εργασία όλης της ομάδας, επειδή δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους ρυθμούς της. Ένας καλός μαθητής πιθανόν να αποθαρρυνθεί και να χάσει το ενδιαφέρον για συνεργασία, όταν νιώσει ότι τα άλλα μέλη εκμεταλλεύονται τη δική του εργασία προβάλλοντας την σαν συλλογικό έργο. Παρεμπόδιση του έργου της ομάδας μπορεί να γίνει από μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα, επιθετικότητα κλπ.). Αρνητική επίδραση ασκεί πάνω στην ομάδα ο μαθητής που προσπαθεί να επιβάλει τις απόψεις του στα μέλη όπως και ο μαθητής που επιδιώκει να προβάλλει το προσωπικό του έργο, υποτιμώντας και σνομπάροντας το έργο των άλλων μελών. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η υπερβολική συμφωνία ορισμένων μελών με τις απόψεις των άλλων μελών, οπότε η ομάδα δεν εξετάζει πολλές διαφορετικές εκδοχές και επομένως δεν εργάζεται διερευνητικά, επίσης, οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες μεταξύ των μελών για την οργάνωση και την πορεία της εργασίας (Bennett / Dunne, 1992: 135, 136, Kerry / Sands, 1982: 38, 39, Τριλιανός, 1988: 13).

Παρά τις όποιες δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει άμεσα και να δίνει λύσεις. Ο ρόλος του είναι περισσότερο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Οι μαθητές θα πρέπει να πιστέψουν ότι είναι ικανοί μόνοι τους να οργανώνουν την εργασία της ομάδας τους, να συνεργάζονται, να ρυθμίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν και να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις (Dishon / O'Leary, 1989: 47, 48).

Η ομαδική διδασκαλία μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και να ανταποκριθεί στο αίτημα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής για ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την επιθυμία και τη διάθεση να φοιτούν.

## **Βιβλιογραφία**

- Αβέρωφ - Ιωάννου, Τ. (1989). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δερβίσης, Σ. (1996). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή - μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. *Νέα Παιδεία*. 79, 40 - 63.
- Χατζηδήμου, Δ. (1987). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ.-Ταρατόρη, Ε. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη, στο Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 79 - 84). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1980). *Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεώτερους χρόνους*.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1984). Ομαδική εργασία στο σχολείο (επιμ. Λ. Δημόκα). *Σημείο* 8, 66 -100.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδ. Διδασκ., θεμελίωση και παραδείγματα* (μτφρ. Λ. Κουτσούκη). Θεσ/κη: Κυριακίδης.
- Ντούσας, Β. (1992). *Η εφαρμ. της μεθόδου διδ. με ομάδες μαθητών*. *Εκπ. Κοιν.* 18, 33 - 34.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (μτφρ. Α. Βερβερίδη). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ράλλης, Σ. (1976). *Η κατά ομάδες σχολική εργασία*. Αθήνα, Νικόδημος.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1995, 1η έκδ) και (2006, 2η έκδ). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπ/κών της Αθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τριλιανός, Θ. (1988). *Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2002). ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.
- Bennett, N.-Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. London: Simon & Schuster Educ.
- Dishon, D.-O'Leary, W. (1989). *A Guidebook for Cooperative Learning*. Florida: Learning Public.Inc..
- Foxman, J. (1989). *Communicating Mathematical Ideas*. London.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things teachers some times do. In S. Graham / V. Folkes (eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graves, L. (1992). Cooperative Learning Communities. *Journal of Education*, 174,2,57 - 79.
- Jaques, D. (1987). Group Teaching. In M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 288 - 298). Pergamont Books.
- Jacques, N./Wilton, K./Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 42,29-36.
- Johnson, D./Johnson, R. (1975). *Learning Together and Alone*. Minnesota: Prentice Hall Inc..
- Johnson, D. / Johnson, R. (1980). Group Process. In J. McMillan, *The Social Psychology of School Learning* (pp. 130 - 141). New York: Academic Press.
- Johnson, D. / Johnson, R. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. In R. Slavin (ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (103-124). NY: Plenum Press.
- Johnson, D./Johnson, R. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Johnson Holubec.
- Kelly, A. (1974). *Teaching Mixed Ability Groups*. London: Harper and Row.
- Kerry, T./ Sands, M. (1982). *Handling Classroom Groups*. London: Macmillan Education.
- Lou, Y./Abrami, P. (1996). Within Class Grouping. *Review of Educ. Research*. 66,4,423-458.
- Lyman, L. / Foyle, H. / Azwell, T. (1993). *Cooperative Learning in the Elementary Classroom*. West Yorkshire: National Education Association.
- Sharan, S. (1985). Cooperative Learning in Israeli Junior - High - School. In R. Slavin (ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp.336-344). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. In R. Slavin (ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (5-15). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. (1996). *Cooperative Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stevens, R./Slavin, R. (1995). The cooperative Elementary School: Effects on students' achievement, attitudes and social relations. *American Educ. Research Journal*. 66,4,321-351.
- Stodolsky, S. (1984). Instructional Process in Peer Work - Groups. In P. Peterson (ed.), *The Social Context of Instruction* (110-123). Orlando: Academic Press.
- Taylor, J. (1971). *Organizing and Integrating the Infant Day*. London: George Allen and Unwin
- Terwell, J. / Herfs, P. / Mertens, E. (1994). Cooperative Learning and Adaptive Instruction in a Mathematics Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 26, 2, 217 - 233.