

Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας

Θεόδωρος Π. Καρυνώτης

Δάσκαλος, Δρ Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας αποτελεί σημαντική διδακτική πρόταση, που ιδιαίτερα στα τέλη του 20^{ου} αιώνα εξελίχθηκε σε μορφοποιημένο παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα, με σαφείς θεωρητικές θέσεις και συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος.

Οι τελευταίες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου και, κατ' επέκταση, στα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν ως βασική συνιστώσα, αν όχι ως προαπαιτούμενο, τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας και τις παραλλαγές της (π.χ. μέθοδο *project*).

Πράγματι, σύμφωνα με τα νέα βιβλία και το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, η μορφή αυτή διδασκαλίας φαίνεται να είναι απολύτως «συμβατή» με τα νέα δεδομένα για όλα σχεδόν τα μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική κ.λπ. Εξάλλου, η έννοια της διαθεματικότητας, που εμφανίζεται στο νέο Α.Π., μπορεί πιο εύκολα να προσεγγιστεί στην πράξη με ομαδική διδασκαλία παρά με πιο παραδοσιακές μορφές.

Ιστορική εξέλιξη

Η ιστορία της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας ξεκινά με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκικής μεθόδου κατά το 18^ο και το 19^ο αιώνα σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα. Ανάλογα με τη μορφή με την οποία εφαρμοζόταν, η μέθοδος είτε αποδεικνυόταν «μηχανική» είτε μετατρέποταν σε φιλική συνεργασία (Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988).

Με την παρέλευση του χρόνου εμφανίστηκαν διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα-κινήματα σε όλο τον κόσμο, μέσω των οποίων εξελίχθηκε και η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας. Ωστόσο, η πληθώρα του υλικού δεν επιτρέπει την αναλυτική παρουσίαση στα στενά πλαίσια μιας εισήγησης όπως η παρούσα.

Ενδεικτικά, μπορεί κανείς να αναφέρει το *Κίνημα της προοδευτικής παιδείας στις ΗΠΑ* (J. Dewey, W.H. Kilpatrick, σύστημα Winetka) (Κανάκης, 1987· Ματσαγγούρας, 2000· Johnson 1994). Στον ευρωπαϊκό χώρο μπορεί να αναφερθεί η *μεταρρυθμιστική παιδαγωγική στη Γερμανία*, με τους B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, P. Pettersen και O. Haase (Ματσαγγούρας, 2000· Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2002). Στις γαλλόφωνες χώρες επισημαίνονται οι προσπάθειες του O. Decroly και του R. Cousinet (Bertrand, 1994), ενώ ως σημαντική, παρόμοια προσπάθεια μπορεί να θεωρηθεί και η κίνηση του A. S. Makarenko στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988). Στον ελληνικό χώρο συστηματικότερες και πιο επιστημονικές προσπάθειες ξεκινούν από το 1920 και έπειτα, και μπορούμε να επισημάνουμε προσπάθειες και αναφορές γνωστών παιδαγωγών (Μ. Παπαμαύρου, Ν. Εξαρχόπουλου, Β. Τσίριμπα, Δ. Κ. Ζαφειρακόπουλου, Σ. Γεδεών, Γ. Ζομπανάκη, Γ. Παλαιολόγου, Α. Σ. Παπανδρέου) (Κανάκης, 1987· Ματσαγγούρας, 2000· Τριλιανός, 1988).

Έννοια – σκοποί της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Μέσα από τις διάφορες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν μπορεί κανείς συνοπτικά να ισχυριστεί ότι η *διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας αποτελεί κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης, στην οποία οι μαθητές συγκροτούν μικρότερες ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την εκτέλεση μιας διδακτικής δραστηριότητας* (Αναγνωστοπούλου, 2001· Κανάκης, 1987).

Οι σκοποί της παραπάνω οργάνωσης της τάξης μπορούν, συνοπτικά, να οριστούν ως εξής:

- *Κοινωνικός τομέας*: οι μαθητές ασκούνται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους (Holf, 1993· Meyer, 1987).

- *Διανοητικός τομέας*: οι μαθητές βοηθούνται να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες και προβλήματα, να αυτενεργούν δημιουργικά, να πειραματίζονται, να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες (Ευαγγελόπουλος, 2001· Χαραλάμπους και Γεώργας, 1995).

- *Συναισθηματικός τομέας*: οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ευσυνείδητα και υπεύθυνα, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσσουν ελεύθερα απόψεις, να ακούν και να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να δέχονται την κριτική, να κάνουν αυτοκριτική, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Ματσαγγούρας, 2000· Shlomo, 1990).

- *Ψυχοκινητικός τομέας*: οι μαθητές παρακινούνται να «ξεφύγουν» από τα θρανία, να κινούνται ελεύθερα και να εκφράζονται αυθόρμητα, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία (Κανάκης, 1987· Kutnick και Rogers, 1994).

Προϋποθέσεις επιτυχίας

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει τους παραπάνω σκοπούς-επιδιώξεις της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας, είναι χρήσιμο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις σε σχέση με την αίθουσα διδασκαλίας, με τα εποπτικά υλικά του σχολείου και, φυσικά, με το ανθρώπινο δυναμικό.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την *αίθουσα διδασκαλίας*, πρέπει να είναι ευρύχωρη, με θέρμανση, καλό αερισμό και καλό φωτισμό. Είναι χρήσιμο να υπάρχουν αρκετά θρανία, ει δυνατόν περισσότερα από τους μαθητές, ώστε στα περίσσια να «απλώνουν» υλικό, βιβλία, κείμενα κ.λπ. Απαραίτητη, επίσης, κρίνεται και η βιβλιοθήκη τάξης. Χρήσιμο είναι να υπάρχουν, αν γίνεται, ραφάκια, όπου τοποθετούνται και παραμένουν τα υλικά των παιδιών, οι εργασίες ώσπου να ολοκληρωθούν κ.λπ. (Jacques, 2004· Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988).

Όσον αφορά τα *εποπτικά υλικά του σχολείου*, μπορεί κανείς να σημειώσει ότι είναι απαραίτητη η οργανωμένη βιβλιοθήκη του σχολείου. Πρέπει να υπάρχουν χάρτες όλων των ειδών, εργαλεία και υλικά για κατασκευές. Στη σημερινή εποχή είναι, βέβαια, απόλυτα χρήσιμη η ύπαρξη νέων τεχνολογιών, μηχανών προβολής και ακουστικών μέσων (η/υ, projector, video-projector, video, tv, cd-player, dvd-player, προβολέων slides κ.λπ.), που μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (Αναγνωστοπούλου, 2001· Χατζημανώλη, 2005).

Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας, ο σημαντικότερος κατά τη γνώμη του γράφοντος, για την επιτυχία μιας τέτοιας οργάνωσης της τάξης είναι το *ανθρώπινο δυναμικό*, δηλαδή ο δάσκαλος και οι μαθητές. Είναι απαραίτητο να γνωρίσει καλά ο δάσκαλος τους μαθητές. Γι' αυτό δεν είναι ανάγκη να ξεκινήσει την εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς. Πιο χρήσιμο θα είναι να περάσει ένα χρονικό διάστημα, ώστε να ανακαλυφθούν σταδιακά οι ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Είναι βασική η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τη συγκεκριμένη οργάνωση, ώστε να υπάρξει τελικά αποδοτική συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο. Επίσης, πρέπει ο δάσκαλος να έχει αρκετές γνώσεις για τη συγκεκριμένη μέθοδο πριν την εφαρμογή της, ώστε να μπορεί να προβλέψει ενδεχόμενες δυσκολίες, να βρει λύσεις και να προγραμματίσει καλύτερα την εργασία στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2000· Johnson, 1994· Holf, 1993).

Ο σχηματισμός των ομάδων

Σύνθεση των ομάδων

Ο σχηματισμός των ομάδων αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας. Τα κύρια κριτήρια που προτείνονται για την ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να είναι η νοημοσύνη, η σχολική επίδοση, τα ενδιαφέροντα, η συμπάθεια, και αυτά διαπιστώνονται με ειδικά τεστ, που συμπληρώνουν οι μαθητές (Ευαγγελόπουλος, 2001· Κανάκης, 1987).

Σε όλες τις περιπτώσεις οι ομάδες μπορούν να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές. Σταθερά κριτήρια δεν υπάρχουν. Στην αρχή μπορούν και οι μαθητές να αποφασίσουν με ποιους θα συνεργαστούν, για να διευκολυνθεί η καλύτερη γνωριμία τους. Αργότερα, όταν εμφανίζονται διαφορές στην επίδοση ατόμων και ομάδων, συμπάθειες και αντιπάθειες κ.λπ., μπορεί να παρέμβει και ο δάσκαλος (Holf, 1993· Shlomo, 1990).

Μέγεθος των ομάδων

Θεωρείται, γενικά, σκόπιμο η ομάδα να είναι αρκετά μεγάλη, ώστε να επιτρέπει τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών, αλλά να μην είναι τόσο μεγάλη, ώστε η συζήτηση να μονοπωλείται και οι δραστηριότητες να εκτελούνται από έναν ή δύο μαθητές που θα τους παρακολουθούν οι υπόλοιποι παθητικά. Σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να καθορίσουν το μέγεθος είναι η ηλικία των μαθητών, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα και το μέγεθος της αίθουσας.

Ωστόσο, θεωρούνται αποδοτικότερες οι τριμελείς, οι τετραμελείς και οι πενταμελείς ομάδες (Kutnick και Rogers, 1994· Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2002).

Μορφές της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Οι μορφές της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας μαθητών μπορούν να διακριθούν:

α. *ανάλογα με το θέμα εργασίας κάθε ομάδας* σε: ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα, ομαδικές εργασίες με κατανομή του θέματος, ομαδικές εργασίες με μεικτή μορφή·

β. *ανάλογα με το βαθμό προγραμματισμού της εργασίας* σε: προγραμματισμένες, ημιπρογραμματισμένες και ελεύθερες ομαδικές εργασίες·

γ. *ανάλογα με την ένταξη των εργασιών στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας-μάθησης* σε: ομαδικές εργασίες προετοιμασίας, ομαδικές εργασίες επεξεργασίας, ομαδικές εργασίες άσκησης, εμπέδωσης, έκφρασης (Κανάκης, 1987· Cohen, 1994).

Φάσεις της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, όπως κάθε διδασκαλία-μάθηση, επιδιώκει σκοπούς και στόχους, όπως ήδη αναφέρθηκε, που, για να τους πετύχει, χρειάζεται προγραμματισμό, οργάνωση, μεθοδικότητα, λογική διάρθρωση και τάξη. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι μιλάμε για τυποποιημένη και άκαμπτη πορεία που πρέπει να ακολουθεί ο δάσκαλος. Ό,τι επιδιώκεται είναι ένας μέτριος βαθμός προγραμματισμού, μια εύκαμπτη και ευέλικτη οργάνωση, μια ενδεικτική διαδοχή φάσεων, που έχει σκοπό να εξασφαλίζει την επιτυχία της διδασκαλίας χωρίς να αποθαρρύνει τις αυθόρμητες και πρωτότυπες επινοήσεις και δραστηριότητες των μαθητών και του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 2000· Meyer, 1987).

Με την παραπάνω έννοια, μπορούμε να διακρίνουμε, συνοπτικά, τις ακόλουθες φάσεις στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας (Bertrand, 1994· Holf, 1993· Κανάκης, 1987).

1. Προετοιμασία της διδασκαλίας-μάθησης με όλη την τάξη
 - α. Προβληματισμός και παρώθηση
 - β. Εκλογή και διατύπωση του θέματος
 - γ. Διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας
2. Εργασία στις ομάδες
 - α. Οργάνωση της εργασίας
 - β. Ανάληψη διάφορων ρόλων και συνεργασία
3. Συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη
 - α. Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας
 - β. Συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών
 - γ. Ανακεφαλαίωση, συνόψιση των συμπερασμάτων
4. Αξιολόγηση της εργασίας

Ο ρόλος του δασκάλου

Στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος και τη φάση της ομαδικής συνεργασίας.

Συνοπτικά, μπορεί κανείς να επισημάνει τα ακόλουθα σημεία για το ρόλο του δασκάλου στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας (Cohen, 1994· Jacques, 2004· Kutnick και Rogers, 1994):

- Ο δάσκαλος προγραμματίζει και οργανώνει –μόνος του ή με τη βοήθεια των μαθητών– τις δραστηριότητες των ομάδων.
- Βοηθά στην επιλογή των θεμάτων ή τα βρίσκει ο ίδιος.
- Βοηθά τις ομάδες στην επιλογή των ρόλων των μελών τους.
- Συντονίζει τις δραστηριότητες των ομάδων.
- Φροντίζει για τα υλικά.
- Επιβλέπει διακριτικά, αν γίνεται, τον τρόπο εργασίας κάθε ομάδας.
- Συντονίζει τη συζήτηση κατά την παρουσίαση των εργασιών.
- Αξιολογεί, με τη συνεργασία των μαθητών, τις εργασίες.

Δυο παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Τελειώνοντας αυτή τη συνοπτική αναφορά στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε δυο παραδείγματα εφαρμογής από τον γράφοντα της μεθόδου, σε διαφορετικά, μάλιστα, σχολικά περιβάλλοντα. Είναι προφανής η σημασία τού να έχει ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα ο νεοεισερχόμενος, κάποια στοιχεία για την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Φυσικά, λόγω έλλειψης χώρου, η παρουσίαση θα είναι συνοπτική.

Παράδειγμα Ι°

Η πρώτη «επαφή» με τη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας από τον γράφοντα έγινε το σχολικό έτος 1997-1998 στο Λάτσειο Δημοτικό Σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού, όπου και εργάστηκε για πρώτη φορά σε τάξη. Επρόκειτο για το μάθημα της Ιστορίας στην Στ' τάξη και για την ενότητα «Ελληνική Επανάσταση».

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το σχολείο αυτό (ιδιωτικό) εξασφάλιζε αρκετούς από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω ως προϋποθέσεις επιτυχίας μιας τέτοιας οργάνωσης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο εφαρμόζε γενικότερα ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με ομάδες εργασίας από την Τρίτη (Γ') τάξη, ώστε οι μαθητές στην Στ' τάξη να είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Επίσης, το τμήμα είχε 24 παιδιά, χωρισμένα σε έξι (6) ομάδες, η σύνθεση των οποίων ποίκιλλε από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η αίθουσα, τέλος, ήταν διαμορφωμένη έτσι, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί άνετα τέτοιου είδους διδασκαλία: θρανία, ανά δύο, ραφάκια για τα υλικά και τις εργασίες των παιδιών, βιβλιοθήκη τάξης. Οπωσδήποτε, πρέπει να αναφερθεί και η μεγάλη και οργανωμένη βιβλιοθήκη του σχολείου καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της, ώστε να βρίσκουν και μόνοι τις πληροφορίες που χρειάζονταν.

Με το ξεκίνημα της διαδικασίας επεξεργασίας της συγκεκριμένης ενότητας, ένας δάσκαλος ανέλαβε να παρουσιάσει συνοπτικά σε όλα τα τμήματα της Στ' τάξης τη συγκεκριμένη ενότητα. Για κάθε τμήμα χρειάστηκαν 2 ως 3 διδακτικές ώρες, ώστε οι μαθητές να πάρουν μια ιδέα για το τι θέμα είχαν να μελετήσουν.

Στη συνέχεια, σε κάθε τμήμα ο δάσκαλος με τους μαθητές έπρεπε να επιλέξουν το θέμα κάθε ομάδας. Τα θέματα ήταν τέτοια όπως: «*Ρήγας*», «*Φιλική Εταιρεία*», «*Αγώνας στην ξηρά*», «*Ναυτικός Αγώνας*», «*Μεγάλες δυνάμεις και Επανάσταση*», «*Φιλελληνισμός*», «*Περίοδος Καποδίστρια*».

Μετά την επιλογή του θέματος άρχισε η εργασία στις ομάδες, η οποία και γινόταν στο σχολείο. Η προγραμματισμένη διάρκεια ήταν περίπου ένας (1) μήνας, μέχρι την παρουσίαση, αν και χρειάστηκε λίγο παραπάνω.

Κατά την παρουσίαση, οι ομάδες παρουσίασαν κολλάζ σε χαρτόνια με εικόνες και κείμενα, τα οποία ανέλυν προφορικά τα μέλη της ομάδας. Τέλος, συμπληρώναν την παρουσίαση με ένα μικρό θεατρικό, που τα παιδιά είχαν φτιάξει μόνα τους.

Η αξιολόγηση κάθε ομάδας γινόταν μετά από συζήτηση του δασκάλου με όλη την τάξη, μετά την παρουσίασή της.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές, πράγματι, δούλεψαν πολύ οργανωμένα, εμβάθυναν σε γεγονότα πολύ περισσότερο από ό,τι με παραδοσιακή διδασκαλία, εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια «άτυπη εξειδίκευση»: οι μαθητές κάθε ομάδας μάθαιναν άριστα το θέμα τους, αλλά δεν γνώριζαν καλά γενικότερα γεγονότα της επανάστασης. Από την άλλη, υπήρξε μεγάλη αλληλοβοήθεια και υποστήριξη στα πλαίσια των ομάδων, ιδιαίτερα προς τους αδύνατους μαθητές.

Παράδειγμα 2ο

Πρόκειται για μια προσπάθεια που έγινε κατά το σχολικό έτος 2000-2001 στο 1^ο, 6/θ Δημοτικό Σχολείο Περάματος Ρεθύμνου, στην Στ' τάξη, στο μάθημα της Γεωγραφίας και στην ενότητα «Οι ήπειροι».

Εδώ η αίθουσα δεν ήταν απόλυτα λειτουργική, επομένως χρειάστηκε να γίνουν κάποιες «επεμβάσεις» –ραφάκια από χαρτόκουτα, προσθήκη μεταλλικής βιβλιοθήκης και βιβλίων, δυο θρανία παραπάνω, πίνακες από φελιζόλ– ώστε να υπάρχουν χώροι για συγκέντρωση υλικών και βιβλίων.

Επίσης, η σχολική βιβλιοθήκη δεν ήταν ιδιαίτερα πλούσια, αλλά εμπλουτίστηκε σε άτλαντες και εγκυκλοπαίδειες και από αυτά που έφεραν τα παιδιά από την προσωπική τους βιβλιοθήκη.

Επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη μορφή αυτή της διδασκαλίας, χρειάστηκε να εξοικειωθούν σταδιακά. Έτσι, οι ομάδες άρχισαν να σχηματίζονται γύρω στο Δεκέμβριο και η εργασία δρομολογήθηκε στο μέσο του Β' τριμήνου, Φεβρουάριο με Μάρτιο, και στην αρχή του Γ' τριμήνου. Έγινε προσπάθεια ώστε οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού επιπέδου (και «καλούς» και πιο «αδύνατους»).

Σχηματίστηκαν τέσσερις (4) ομάδες –οι μαθητές του τμήματος ήταν 16– και επέλεξαν να παρουσιάσουν μια ήπειρο: *Ασία, Αφρική, Ευρώπη, Αμερική*.

Η παρουσίαση έγινε με ελεύθερη επιλογή των μαθητών, οπότε οι τρεις ομάδες παρουσίασαν κολλάζ με πληροφορίες, πίνακες και εικόνες από την ήπειρο που διάλεξαν, ενώ η μία ομάδα («Αφρική») παρουσίασε ντοσιέ με όλα τα παραπάνω στοιχεία, το οποίο διαβάστηκε και παρουσιάστηκε στην τάξη. Οι εργασίες αξιολογούνταν μετά από συζήτηση με όλους τους μαθητές, μετά την παρουσίαση καθεμιάς ομάδας.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρκετά ικανοποιητικά μεταξύ τους, έδωσαν δείγματα κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Ωστόσο, και εδώ είχαμε το φαινόμενο της «άτυπης εξειδίκευσης»: οι μαθητές γνώρισαν πολύ καλά την ήπειρο που επεξεργάστηκαν, αλλά δεν γνώρισαν και πολλά για τις υπόλοιπες ηπείρους. Τέλος, υπήρξαν και εδώ πολλά παραδείγματα αλληλοβοήθειας και υποστήριξης προς τους πιο «αδύνατους».

Ανακεφαλαίωση

Η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας είναι μια μορφή οργάνωσης της σχολικής τάξης που μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για τα νέα Α.Π. και τα νέα διδακτικά πακέτα. Για να έχει, ωστόσο, περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να έχει υπάρξει κάποια προεργασία όσον αφορά την αίθουσα και το σχολείο, και σταδιακή εξοικείωση με τους μαθητές.

Είναι προφανές, ωστόσο, ότι πρέπει να ενημερώνονται περισσότεροι δάσκαλοι για τη μορφή αυτή της διδασκαλίας, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε γενικότερα για οφέλη ή μη.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μαρία Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Bertrand, Y. (1994) (μτφρ. Ε. Λινάρδου – Α. Σιπητάνου). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). «Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και Δυναμική της. Ομάδες Εργασίας. Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σ. 1204 κ.ε.
- Holf, Daniel D. (1993) (ed.). *Cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity*, Washington DC, Center for Applied Linguistics: Mc Henry, IL, Delta Systems.
- Jacques, D. (2004) (μτφρ. Ν. Φίλιπς). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, D. – Jonhson. R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4th edition), USA: Allyn and Baycon.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kuutnick, P. – Rogers, C. (1994). *Groups in Schools*, London: Cassell.
- Ματαργούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987) (μτφρ. Α. Κουτσούκης). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ράλλης, Σ. (χ.χ.). *Σύγχρονη Παιδαγωγική: Η κατά ομάδες σχολική εργασία*, Αθήνα: Νικόδημος.
- Shlomo, S. (1990). *Cooperating learning: Theory and research*, New York: Praeger.
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα [χ.ο.].
- Τσαγκαρλή-Διαμαντή, Ε. (2000). «Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας θεολογικού μαθήματος. Η ομαδική διδασκαλία», *Κοινωνία*, τ. 3, σ. 281-289.
- Χαραλάμπους, Ν. – Γεώργας, Δ. (1995). «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», *Ψυχολογία*, τ. 2, σ. 146-164.
- Χατζηδμήμου, Δ. – Ταρατόρη, Ε. (2002). «Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη». Στο ΥΠΕΠΘ (εκδ.), *Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Α΄/μια και Β΄/μια Εκπαίδευση. Β΄ μέρος προτάσεων του Υπουργείου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., σ. 131-140.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του “Εμείς κι ο κόσμος” της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 4, σ. 143-164.