

Διδασκαλία σε ομάδες

Ελένη Χοντολίδου



Κλειδιά και Αντικλείδια



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

Διδασκαλία σε ομάδες

Ελένη Χοντολίδου

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Ελένη Χοντολίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόρα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόρα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόρα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόρα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόρα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Διδασκαλία σε ομάδες¹

Σκηνή 1η

Η Μυρσίνη είναι φιλόλογος σε σχολείο της ορεινής Ξάνθης. Είναι πρωτοδιόριστη και η μόνη διδακτική εμπειρία που έχει είναι από φροντιστήριο. Είναι «ορεξάτη» και ικανή εκπαιδευτικός, ετοιμάζεται πολύ για το καθημερινό της μάθημα, παραδίδει πολύ καλά, κοπιάζει, αλλά έχει αποθαρρυνθεί πάρα πολύ από τη δουλειά της στο σχολείο, καθώς αντιμετωπίζει τα γνωστά προβλήματα: διαφορετικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών, έλλειψη συμμετοχής και ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών για το μάθημα, κακές εργασίες από τους περισσότερους (όταν και αν παραδοθούν), χαμηλή ως επί το πλείστον ελληνομάθεια, μικρά, ανόρεκτα και ανορθόγραφα κείμενα στο γλωσσικό μάθημα, αδιαφορία για το μάθημα της

¹ Το κείμενο αυτό θα είχε γραφτεί διαφορετικά αν δεν είχα την εμπειρία συνδιδασκαλίας (στο πλαίσιο των επιμορφωτικών συναντήσεων για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004) με τον αγαπητό φίλο, συνάδελφο και συνεργάτη τα τελευταία δέκα χρόνια, Γρηγόρη Πασχαλίδη, Επίκουρο Καθηγητή στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του ΑΠΘ. Και από τη θέση αυτή τον ευχαριστώ θερμά.

λογοτεχνίας που τόσο αγαπά η ίδια. Και όμως, η Μυρσίνη είναι «καλή καθηγήτρια», οι μαθητές και οι μαθήτριές της στο φροντιστήριο ήταν πολύ ευχαριστημένοι μαζί της...

Η Μυρσίνη παρακολουθεί τις επιμορφωτικές συναντήσεις του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων ανελλιπώς και εκεί ακούει για πρώτη φορά (στο πλαίσιο των επιμορφωτικών συναντήσεων της λογοτεχνίας) μια εισήγηση, η οποία ακολουθείται από βιωματικό εργαστήριο, για την ομαδική διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Δεν έχει τίποτε να χάσει και ακολουθεί τις προτάσεις των επιμορφωτών. Χωρίζει την τάξη της σε τρεις ομάδες, ανάλογα με την ελληνομάθεια των μαθητών της στο γλωσσικό μάθημα και ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για τα μικρά λογοτεχνικά κείμενα στο μάθημα της λογοτεχνίας, και επιχειρεί να αναθέσει διαφορετικές εργασίες σε κάθε ομάδα. Στο γλωσσικό μάθημα ετοιμάζει διαφορετικά είδη κειμένων (περιγραφή, επιστολή, αφίσα) και στη λογοτεχνία ζητάει από τους μαθητές διαφορετικές δραστηριότητες για το κείμενο που έχει διαβάσει κάθε ομάδα.

Τα αποτελέσματα είναι πολύ καλά: την ώρα που η ίδια κατευθύνει τη δουλειά μιας ομάδας, οι άλλες δύο έχουν χρόνο για διάβασμα και γράψιμο στο σχολείο. Καθώς οι εργασίες είναι διαφορετικές ανάλογα με την ελληνομά-

θεια της ομάδας, η απόδοση των μαθητών ανεβαίνει στο γλωσσικό μάθημα, και στο μάθημα της λογοτεχνίας αρχίζουν να εμφανίζονται εργασίες που μοιάζει να έχουν νόημα. Βέβαια, οι ερωτήσεις που βάζει στους μαθητές της χαμηλότερης ομάδας είναι πολύ εύκολες, οι εργασίες των μαθητών δεν είναι υψηλού επιπέδου, αλλά πάντως κατατίθενται πραγματικές εργασίες και το ενδιαφέρον των μαθητών της για το μάθημα αυξάνεται. Η τάξη είναι πιο θορυβώδης από ό,τι ήταν πριν και μερικοί συνάδελφοι που κάνουν μάθημα στις διπλανές τάξεις παραπονιούνται. Κάποιοι άλλοι που κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη ενοχλούνται από το γεγονός ότι πρέπει να αναδιατάξουν τα θρανία πριν αρχίσουν το δικό τους μάθημα. Η Μυρσίνη όμως δεν αποθαρρύνεται και, όταν στο τέλος του τριμήνου οι βαθμοί των μαθητών της στη γλώσσα και στη λογοτεχνία έχουν ανεβεί αισθητά, ο σύλλογος το προσέχει και θέλει να μάθει «το πώς και το γιατί». Η Μυρσίνη τους εξηγεί ότι αυτό οφείλεται... στη φασαρία και στα διαφορετικά τοποθετημένα θρανία. Ο διευθυντής του σχολείου ζητά από τη Μυρσίνη να κάνει μία μικρή ενημερωτική εισήγηση για τη διδασκαλία σε ομάδες. Το επόμενο εξάμηνο και κάποιοι άλλοι συνάδελφοι της Μυρσίνης επιχειρούν διδασκαλία σε ομάδες. Τα παρόμοια είναι λιγότερα, καθώς και άλλες τάξεις «θορυβούν» και δε χρειάζεται πάντοτε να αλλάζουν τα θρανία.

Σκηνή 2η

Η Ελένη είναι παιδαγωγός και καλείται, με την ιδιότητά της ως αξιολογήτριας, από ομάδα που έχει σχεδιάσει ένα πρωτότυπο πρόγραμμα δράσης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη Λειβαδιά². Το πρόγραμμα γίνεται κατά

² «Εισαγωγή των νέων των απομακρυσμένων περιοχών στις μεθόδους των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας», πρόγραμμα επιδοτούμενο από την ΕΟΚ (B4-3062/91/10294) υπό τη διεύθυνση της καθηγήτριας κ. Μίκας Χαρίτου-Φατούρου (1992). Το πρόγραμμα απέβλεπε στην εξοικείωση των νέων με τις έννοιες και τις τεχνικές των σύγχρονων μέσων μαζικής επικοινωνίας και της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας, καθώς και με έννοιες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της προστασίας του περιβάλλοντος, ούτως ώστε οι νέοι να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στη διατήρηση του φυσικού, ανθρωπογενούς και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Ως παραδείγματα επιλέχθηκαν η ηλεκτρονική δημοσιογραφία και η ιδέα των εγγραφών για ένα βίντεο-μουσείο. Ειδικότερα, το πρόγραμμα επιχείρησε να ενθαρρύνει τα παιδιά εντός της χρονικής διάρκειας της μισής ώρας βιντεοκασέτας να εγγράψουν και να παρουσιάσουν κάτι που πίστευαν ότι θα έπρεπε να διατηρηθεί από το φυσικό, το ανθρωπογενές, το πολιτισμικό τους οικείο περιβάλλον. Η επιλογή των θεμάτων αποφασίστηκε από τα ίδια τα παιδιά, σε συνεργασία με το συντονιστή της ομάδας. Η ιδέα του βίντεο-μουσείου πηγάζει από το σκοπό της ερευνητικής ομάδας να εγκαθιδρύσει μία νέα αντίληψη στην καταγραφή και παρουσίαση του περιβάλλοντος η οποία θα

τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα και συμμετέχουν εθελοντικά όσοι μαθητές του Γυμνασίου το επιθυμούν. Συμμετέχει ένα ποσοστό 90% του μαθητικού πληθυσμού με συγκινητική αφοσίωση και ωριμότητα. Η Ελένη συμμετέχει στις ομάδες των εμψυχωτών που συγκροτούνται, προκειμένου οι μαθητές να επιλέξουν ελεύθερα το θέμα που θα αποτυπώσουν στο βίντεο.

Στην ομάδα της υπάρχει ένα ζωντανό, απείθαρχο παιδί με αθλητικό παρουσιαστικό, με μαλλί βουτηγμένο στο ζελέ για να σχηματίζει «καρφάκια». Ας τον ονομάσουμε Παντελή. Είναι 13 χρονών, μιλάει συνεχώς, κάνει φασαρία, είναι σαφές ότι αναζητά την προσοχή της εμψυχώτριας. Κάποιος συντηρητικός από παιδαγωγική άποψη «καλοθελητής» ενημερώνει την Ελένη: «Ο Παντελής είναι ο χειρότερος μαθητής του σχολείου, κρίμα που συμμετέχει στο πρόγραμμα, θα σας το χαλάσει, να τον προσέχεις...». Αυτό κάνει και η Ελένη αμέσως: προσέχει

μπορούσε να εκφραστεί στο επίπεδο της συνειδητοποίησης και ενεργού συμμετοχής των ατόμων που μετέχουν σ' αυτήν. Τις ευχαριστίες μου και από τη θέση αυτή θα ήθελα να εκφράσω στην ομότιμη πλέον καθηγήτρια του ΑΠΘ Μίκα Χαρίτου-Φατούρου για τη δυνατότητα που μου έδωσε να συμμετάσχω στο πρόγραμμα αυτό, στο Μένη Θεοδωρίδη, συντονιστή του προγράμματος, στους συναδέλφους εμψυχωτές για τις δύσκολες και όμορφες στιγμές που περάσαμε μαζί και στον «Παντελή» που μου έμαθε σπουδαίο και ανθρώπινο μάθημα.

τον Παντελή και όταν οι ομάδες χωρίζονται η δική της ομάδα με τον προστατευόμενο άτακτο, κινητικό, πανέξυπνο και ευαίσθητο Παντελή αποφασίζει να καταγράψει στο βίντεο το Τρίχινο γεφύρι της πόλης. Η Ελένη ρωτά: «Σε πόση απόσταση από το σχολείο είναι το Τρίχινο γεφύρι;». Και παίρνει αντιφατικές απαντήσεις: «Μία ώρα, κυρία!», «Μισή ώρα, κυρία!», «Τρία τέταρτα, κυρία!». Τότε η Ελένη απευθύνεται αποφασιστικά στον Παντελή και του αναθέτει να βαδίσει με αργό βήμα στο Τρίχινο γεφύρι και να αναφέρει πόση ώρα κράτησε το περπάτημά του. Του δείχνει το ρυθμό βηματισμού και ο Παντελής τρέχει «βολίδα». Επιστρέφει ανακοινώνοντας την ακριβή ώρα: «25 λεπτά, κυρία!». Τις υπόλοιπες 10 μέρες ο Παντελής είναι πανταχού παρών, έτοιμος να ακολουθήσει όποια οδηγία της Ελένης, να συμμετάσχει σε κάθε ομαδική δραστηριότητα που είναι σε θέση να διεκπεραιώσει. Κουβαλά υλικά, μαθαίνει τη χρήση της κάμερας, κάθετα στο μοντάζ μέχρι τις πολύ βραδινές ώρες. Στην αξιολόγηση της ομάδας του είναι πολύ αυστηρός και δίκαιος και αποδίδει τις ευθύνες με ωριμότητα που ξαφνιάζει. Στο γραπτό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης είναι πολύ επικοινωνιακός, συγκινητικά ζεστός και ακριβοδίκαιος με όλη την ομάδα.

Τι συνέβη στις περιπτώσεις αυτές;

Περίπτωση πρώτη

Η εκπαιδευτικός είναι έμπειρη και καλοπροαίρετη φιλόλογος, με όρεξη για δουλειά, μόνο που έρχεται από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (το φροντιστήριο) με σχεδόν απολύτως ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, με υψηλά κίνητρα μάθησης. Εκεί η μετωπική διδασκαλία αποδίδει, ενώ εδώ, στο περιβάλλον των δίγλωσσων και τρίγλωσσων παιδιών με διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας και έλλειψη αναγνωστικής εμπειρίας, δεν αποδίδει. Οι μαθητές στο φροντιστήριο είναι λίγο έως πολύ συνειδητοποιημένοι για τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Οι μαθητές εδώ είναι, κατά τεκμήριο, χωρίς βοήθεια από το σπίτι και χωρίς ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι περισσότεροι μαθητές δεν καταλαβαίνουν καλά καλά την εκφώνηση των ασκήσεων στο γλωσσικό μάθημα, και στη λογοτεχνία δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη στοιχειώδη πλοκή. Η μετωπική διδασκαλία βυθίζει όλη την τάξη σε «βαθιά χασμουρητά» και τη φιλόλογο σε απόγνωση.

Μόλις δημιουργούνται οι ομάδες επίδοσης στη γλώσσα και οι ασκήσεις γίνονται κατανοητές, το ενδιαφέρον και

η αυτοπεποίθηση των μαθητών αυξάνονται. Στη λογοτεχνία τα μικρότερα κείμενα που επιλέγονται από τους μαθητές γίνονται κατανοητά και, καθώς βοηθάει ο ένας τον άλλο, τα πράγματα είναι ακόμη καλύτερα. Εξάλλου, και η καθηγήτρια βρίσκεται συνεχώς δίπλα στις ομάδες και εξηγεί αυτά που τους ζητά να κάνουν.

Η αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας όντως δημιουργεί προβλήματα στους άλλους συναδέλφους, γιατί πραγματικά, σε σύγκριση με τη μετωπική διδασκαλία που κρατά την τάξη σε «άκρα του τάφου σιωπή...», στη διδασκαλία σε ομάδες η τάξη, από «νεκροταφείο κοιμισμένων μαθητών», γίνεται δημιουργικό εργαστήριο ζωντανών εφήβων που συνομιλούν μεταξύ τους, σηκώνονται από τα θρανία τους, συμβουλεύονται τα βιβλία αναφοράς της τάξης. Τα θρανία πρέπει να τοποθετούνται κάθε φορά που γίνεται το μάθημα με τη φιλόλογο αυτή σε τετράγωνη διάταξη, ώστε να μπορούν οι μαθητές πραγματικά να συνεργάζονται και να συνομιλούν. Την επόμενη ώρα πρέπει να αλλάξουν ξανά, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες της μετωπικής διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο όμως πρόβλημα το οποίο η νεοφερμένη Μυρσίνη δημιουργεί στο σχολείο της είναι ότι επιχειρεί να αλλάξει πράγματα σε έναν παγιωμένο θεσμό. Και οι αλλαγές προκαλούν μία φυσιολογική αντίσταση σ' αυτές. Είναι το

γνωστό φαινόμενο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «αντίσταση του εκπαιδευτικού μηχανισμού στις μεταρρυθμίσεις».³

Αυτός όμως που πραγματικά ανθίσταται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο ο ίδιος ο θεσμός του σχολείου, με τους οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς του προσδιορισμούς και περιορισμούς. Είναι τα πλαίσια και τα περιθώρια του σχολείου τα οποία πρέπει να διευρυνθούν, προκειμένου να πραγματοποιηθούν κάποιες μεταρρυθμίσεις, εκτός και αν αναφερόμαστε σε διοικητικού τύπου αλλαγές, οι οποίες πραγματοποιούνται αυτομάτως.

Στο παράδειγμά μας η Μυρσίνη έχει τα εξής εφόδια: είναι νέα στο θεσμό, εργατική και καλή εκπαιδευτικός, ανοικτή στις αλλαγές και έχει στα χέρια της καλά αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό οι συμμαχίες της με τους άλλους συναδέλφους και το διευθυντή είναι λιγότερο επώδυνες από ό,τι σε άλλες περιπτώσεις. Η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών λειτούργησε ως καταλύτης

³ Βλ. Fullan M., *The meaning of educational change*, Teachers College Press, Columbia University, 1982 και Sarason S.B., *The culture of the school and the problem of change*, Allyn and Bacon, Boston, 1982.

τόσο για τους άλλους εκπαιδευτικούς όσο και για το διευθυντή, γεγονός που αποδεικνύει ακόμη μία φορά ότι οι πραγματικές αλλαγές συμβαίνουν όταν οι άνθρωποι πειστούν για τα ευεργετικά αποτελέσματά τους.

Περίπτωση δεύτερη

Ο Παντελής —όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του— είναι ζωντανός και απείθαρχος. Αργότερα, στη φάση της αξιολόγησης, η Ελένη παίρνει συνέντευξη από τον Παντελή και διαπιστώνει ότι ο πατέρας του είναι αλκοολικός και η μητέρα του εργάζεται πολλές ώρες για να καλύψει τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας. Ο Παντελής αναζητά στο σχολείο την προσοχή που δεν έχει στο σπίτι και δεν τη βρίσκει γιατί χρησιμοποιεί λάθος κώδικα. Αν ήταν καλός μαθητής, θα είχε κάποιες ελπίδες· τώρα, απλώς με τη φασαρία, δεν έχει καμία. Είναι πολύ ζεστό και συναισθηματικό παιδί και αναζητά την αναγνώριση και την υποστήριξη από τους ενήλικους. Ανοίγεται εύκολα στους άλλους και μιλά για τα προβλήματα του με μία επίγνωση που δε φαίνεται να διαθέτει καταρχήν στις επαφές του, έξω από τη συνέντευξη. Είναι πολύ πιο ώριμος από την ηλικία του. Με ποιον τρόπο, αν όχι με διδασκαλία σε ομάδες, η οποία αναγνωρίζει τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των παιδιών, θα αναδεικνύονταν τα χαρίσματα του Παντελή; Η

μετωπική, ακαδημαϊκού τύπου, διδασκαλία μπορεί να έχει αποτελέσματα σε παιδιά που παρακολουθούνται από τους γονείς τους συστηματικά στο σπίτι, που έχουν ισχυρά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Με τα υπόλοιπα παιδιά τι γίνεται; Πώς θα καταστεί σ' αυτά τα παιδιά ελκυστικό το σχολείο; Πώς θα τους δώσουμε κίνητρα για μάθηση, αν δεν ξεκινήσουμε υπογραμμίζοντας και χρησιμοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δεξιότητές τους, αρχίζοντας από τα απλά και πηγαίνοντας, με σταδιακά βήματα, στα απαιτητικότερα και πιο δύσκολα; Η εμψυχώτρια, στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποίησε την προθυμία του Παντελή για να τον εντάξει στις δραστηριότητες της ομάδας, με πολύ καλά αποτελέσματα.

Θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς πριν προ[σ]χωρήσουν στη διδασκαλία σε ομάδες

- Οι μαθητές μου δεν έχουν συνηθίσει στην ομαδική εργασία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ίσως δεν αντιμετωπίσουν με σοβαρότητα αυτό τον τρόπο εργασίας.

- Οι καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων ίσως δε συνηγορούν υπέρ του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες. Πρέπει να υπάρξει συλλογική απόφαση-συμφωνία με τις άλλες ειδικότητες και υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου.
- Δεν ευνοεί η αίθουσα διδασκαλίας που έχω. Είναι πολύ μικρή, τα θρανία δεν είναι καλά ώστε να μετακινηθούν και να φτιάξουμε τους χώρους των ομάδων.
- Αισθάνομαι ανασφαλής γιατί δεν έχω δουλέψει ποτέ με αυτό τον τρόπο.
- Πώς θα ελέγχω την ατομική συμμετοχή και επίδοση των μαθητών μέσα στην ομάδα;
- Πώς θα χωρίσω τους μαθητές μου σε ομάδες; Με ποια κριτήρια (αριθμός, φύλο, επίδοση, χαρακτήρας, διαφορετική προέλευση [από άλλα χωριά]...); Ή θα αφήσω τους ίδιους να συστήσουν τις ομάδες μόνοι τους; Ποιοι είναι οι κίνδυνοι και οι δυσκολίες για κάθε περίπτωση;
- Πώς θα πείσω τους μαθητές μου να δουλέψουν ομαδικά; Πώς θα αποκτήσουν ομαδικότητα και συνεργατικό χαρακτήρα; Απαιτείται χρόνος, κάποιο διάστημα πειραματισμού;
- Στην περίπτωση που ως γλώσσα επικοινωνίας και συνεννόησης μέσα στην ομάδα επικρατήσει η μητρική των μαθητών μου (στην περίπτωση των σχο-

λείων στα οποία δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων η τουρκική), πώς θα το αντιμετωπίσω;

- Πώς θα αντιμετωπίσω τα παιδιά που είναι συνεσταλμένα και εσωστρεφή ή αυτά που είναι κοινωνικά, υπερισχύουν και επιβάλλονται στα άλλα;
- Πόσο χρόνο θα δουλεύουν οι ομάδες μόνες τους; Θα απευθύνομαι στην τάξη ως σύνολο ή η τάξη θα έχει χάσει αυτή τη συνολική εικόνα για τον εαυτό της; Θα ανακύψουν ίσως ζητήματα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των ομάδων;
- Τι κάνουμε με τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα καθώς και με το θέμα αγόρια-κορίτσια; Στα σχολεία της Θράκης αυτό δεν είναι ήσσονος σημασίας;
- Πώς επεμβαίνω στο χωρισμό των ομάδων; Ποιος είναι ο ρόλος μου;
- Πώς διαπραγματεύεται η ομάδα τις δυσκολίες της;
- Πώς αξιολογείται μια ομαδική δουλειά, σε σχέση με τον κάθε μαθητή κ.λπ.;
- «Σπάμε» τις παρέες και τις φιλίες που υπάρχουν στην τάξη ή τις αξιοποιούμε;
- Πώς διαχειριζόμαστε τη δυσλειτουργία μιας ομάδας; Π.χ. ομάδες όπου όλα τα κάνει ένας, ο οποίος «καπελώνει» τους άλλους, ή ομάδες όπου δεν αναλαμβάνει κανείς πρωτοβουλία.

- Πόσο παρεμβατικός είναι ο εκπαιδευτικός; Ποιος είναι ο ρόλος του; Τι ακριβώς σημαίνει «εμψυχώνω» μια ομάδα;
- Αγωνιά μήπως χάσω τον έλεγχο της τάξης. Πώς ελέγχω τις ομάδες;
- Πώς καταφέρνω να γίνεται δουλειά και να μη γίνεται υπερβολική φασαρία;
- Πώς ελέγχω το έργο που παράγεται;

Η διδασκαλία σε ομάδες

Οι έννοιες *ομαδοποίηση* και *διαφοροποίηση* της διδασκαλίας είναι συνώνυμες και σημαίνουν το χωρισμό της τάξης σε ομάδες, οποιουδήποτε μεγέθους, ακολουθώντας ένα ή περισσότερα κριτήρια διαφοροποίησης, με στόχο την επίτευξη ορισμένων στόχων μάθησης. Ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην παιδαγωγική στα τέλη του 19ου αιώνα. Μπορούμε να ισχυριστούμε πως μία μορφή ομαδικής διδασκαλίας ήταν η *αλληλοδιδασκτική μέθοδος*, η οποία εφαρμόστηκε σε σχολεία της Γερμανίας, της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Ελλάδας, με τους *πρωτόσχολους*⁴. Στη διάρκεια του 18ου έως και

⁴ Μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές αναλαμβάνουν να διδάξουν μικρότερους σε ηλικία συμμαθητές τους, με την καθοδήγηση του ενός και μοναδικού δασκάλου στην τάξη.

τον 20ό αιώνα η διδασκαλία σε ομάδες εφαρμόστηκε στην Αμερική με κύριο εκπρόσωπο τον Τζον Ντιούι και το περίφημο βραχύβιο σχολείο του, στη Σοβιετική Ένωση με το Μακαρένκο, στη Γαλλία με τον Κουζινέ και στη Γερμανία με τον Πέτερσεν. Στην Ελλάδα οι δημοτικιστές υποστηρίζουν (Μιχάλης Παπαμαύρος, Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου) και εφαρμόζουν, όπου μπορούν και όποτε τους δίνεται η ευκαιρία, τη διδασκαλία σε ομάδες: ο Αλέξανδρος Δελμούζος στο σχολείο του Βόλου και στο Μαράσλειο, ο Μίλτος Κουντουράς στο περίφημο διδασκαλείο της Θεσσαλονίκης.

Η διδασκαλία σε ομάδες είναι μία διδακτική μέθοδος που έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη *μέθοδο σχεδίου εργασίας* (project), με την έννοια ότι η μέθοδος σχεδίου εργασίας βάζει τα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες. Στις μέρες μας η διδασκαλία σε ομάδες είναι πολύ δημοφιλής, καθώς οι σχολικές τάξεις είναι συνήθως ανομοιογενείς (μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοσούντες...) και η μετωπική διδασκαλία είναι εντελώς αναποτελεσματική από παιδαγωγική άποψη.

Ο χωρισμός σε ομάδες είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα που έχει να κάνει ο δάσκαλος της τάξης. Τα κύρια κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών κατά περί-

πτωση είναι: νοημοσύνη, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητα από τα κριτήρια αυτά οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή καθορισμένες. Βασικό ρόλο στο πώς θα χωριστούν οι ομάδες παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική του στόχευση, καθώς και το είδος του μαθήματος. Λ.χ. σε ένα μάθημα μαθηματικών, στο οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά ταυτοχρόνως να λύσουν τις ασκήσεις τους, ο χωρισμός σε ομάδες με κριτήριο τη σχολική επίδοση μοιάζει φυσικός, αρκεί να μη σταθεροποιηθεί. Στο μάθημα της λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα. Από την άλλη, στο μάθημα της λογοτεχνίας πάλι, μπορεί να αναθέσουμε σε μικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών ή σε αμιγείς ομάδες αγοριών και κοριτσιών να επεξεργαστούν κείμενα που έχουν «έμφυλο» προβληματισμό και θεματική, προκειμένου να δούμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων από παιδιά των δύο φύλων.

Σταθερός γνώμονας για το χωρισμό σε ομάδες είναι να μην παγιωθούν κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, ούτως ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παι-

διά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργηθούν «κλίκες», ούτε να ενισχυθούν περισσότερο από όσο πρέπει οι ήδη υπάρχουσες φιλίες. Οι ομάδες δεν πρέπει να υποκαταστήσουν σε καμία περίπτωση την ολομέλεια της τάξης. Γι' αυτό πάντοτε, στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κύριο μέλημά μας είναι η αναφορά όλων μας στο σύνολο της τάξης. Μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία σε ομάδες.

Το θέμα του φύλου των μαθητών σε κοινότητες όπως οι τάξεις στα σχολεία της ορεινής κυρίως Θράκης (λόγω της μουσουλμανικής θρησκείας) ο δάσκαλος το αντιμετωπίζει με παιδαγωγικό τακτ και σεβασμό. Δεν προτρέπει να θεωρήσει τη δημιουργία μικτών ομάδων απαγορευτική, αλλά δεν την επιβάλλει όταν το αντιληφθεί. Ενθαρρύνει λεκτικά και μη λεκτικά τη συνεργασία μεταξύ των δύο φύλων, αλλά δεν την επιβάλλει. Συζητά για τις έμφυλες ταυτότητες με σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών και μαθητριών του, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές.

Οι ομάδες δεν μπορεί να είναι πολυπληθείς, αλλά δεν νοείται και ομάδα των δύο ατόμων. Κάθε εκπαιδευτικός κρίνει κατά περίπτωση το μέγεθος που πρέπει να έχει η

ομάδα εργασίας. Αν η εργασία η οποία έχει ανατεθεί απαιτεί συγκεκριμένα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές με αυτές τις ικανότητες και τα ταλέντα. Αν, από την άλλη πλευρά, η εργασία που έχει ανατεθεί είναι μικρής διάρκειας, μία μεγάλη ομάδα δε θα είναι λειτουργική.

Στις περιπτώσεις των σχολείων στα οποία τα παιδιά είναι από διαφορετικά χωριά, ένα κριτήριο θα ήταν η σύνθεση των ομάδων με γνώμονα είτε την ευκολία συνάντησης των μαθητών και εκτός σχολείου, οπότε συγκροτούμε ομάδες μαθητών από το ίδιο χωριό, είτε την καταγραφή διαφορετικών ηθών και εθίμων (λ.χ. σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης) από διάφορα χωριά, οπότε επιδιώκουμε ανάμειξη μαθητών από διαφορετικά χωριά.

Στην περίπτωση που οι μαθητές μας αρχίσουν να μιλάνε μεταξύ τους τουρκικά και εμείς δεν καταλαβαίνουμε τη γλώσσα, τους εξηγούμε ευγενικά αλλά σταθερά πως δεν είναι σωστό να δουλεύουμε σε ομάδες και να αφήνουμε απέξω κάποιους. Δεν αντιδρούμε σπασμωδικά όμως. Τα τουρκικά δεν είναι απαγορευμένη γλώσσα στο σχολείο, απλώς στο σχολείο ενισχύουμε την ελληνομάθεια. Χρησιμοποιούμε όμως τα τουρκικά όπου και όπως πιστεύ-

ουμε ότι μπορούμε να βοηθήσουμε την πορεία του μαθήματος.⁵ Ας θυμηθούμε ότι και εμείς, όταν μαθαίνουμε μία ξένη γλώσσα, θέλουμε πού και πού να μιλάμε στη γλώσσα μας και να ανατρέχουμε σε ελληνικά λεξικά.

Βασικός κανόνας είναι ότι η λογική χωρισμού σε ομάδες πρέπει να είναι ξεκάθαρη στο μυαλό των εκπαιδευτικών (να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πολύ καλά τι επιδιώκουν με το χωρισμό σε ομάδες, όχι απλώς και μόνο να πραγματοποιούν μία κενή περιεχομένου καινοτομία), σπανίως να αφήνεται στην τύχη και να υπηρετεί παιδαγωγικά και όχι άλλα κριτήρια (λ.χ. φυλετικά, εθνικά, εθνοτικά...). Είναι ανεπίτρεπτο να διαχωρίζω φυλετικά ή εθνικά τους μαθητές μου, εκτός και αν για πολύ σύντομο χρονικό διάστημα αυτό υπηρετεί τον παιδαγωγικό στόχο που έχω θέσει, όπως ισχύει και για τον παράγοντα φύλο.

Η εργασία σε ομάδες μπορεί να γίνεται είτε αναθέτοντας το ίδιο καθήκον σε όλες τις ομάδες της τάξης είτε αναθέτοντας διαφορετικό έργο σε κάθε ομάδα. Γνώμονας είναι πάντως η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ

⁵ Εξάλλου, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων θα εκδώσει δίγλωσσα λεξικά (ελληνικά και τουρκικά) και τρίγλωσσα λεξικά ορολογίας (ελληνικά, τουρκικά και αγγλικά).

των μαθητών, η πρόοδος τους και η καλύτερη διεκπεραίωση του μαθήματος.

Φιλοσοφικές και ιδεολογικές προκείμενες⁶

Η εργασία στην τάξη με ομάδες συνεπάγεται και μία βασική μεθοδολογική προκείμενη, που είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους τους. Η διδασκαλία σε ομάδες είναι πολύ πρόσφορη, καθώς προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερες από μία σχολικές ώρες, την τελική της παρουσίαση στη στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και την ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη...), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της σχολικής ερ-

⁶ Για το κεφάλαιο αυτό βλ. Χοντολίδου Ε., «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, σ. 37-65.

γασίας. Με τη μέθοδο διδασκαλίας σε ομάδες και τη μέθοδο σχεδίου εργασίας προμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο «πεδίο» ή τις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί.

Επίσης, πράγμα που θεωρούμε ουσιώδες, η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των «ακαδημαϊκά ικανών» όσο και των «αδύνατων»⁷ μαθητών, αναδεικνύουν αυτούς που γράφουν και μιλούν ορθά, αλλά και αυτούς που εκφράζονται αμήχανα ή και ποιητικά, αυτούς που είναι οργανωμένοι αλλά και τους αφηρημένους ονειροπόλους, τους χειρωνακτικά ικανούς αλλά και τους λιγότερο ικανούς, τους κοινωνικούς αλλά και τους στοχαστικούς μαθητές, τους έξυπνους αλλά και τους λιγότερο έξυπνους, τους επιδέξιους αλλά και τους αδέξιους. Προκειμένου μία τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα μάθημα ομαδικής διδασκαλίας σωστά, θα χρειαστεί τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Η διδασκαλία σε ομάδες λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ

⁷ Οι όροι χρησιμοποιούνται συμβατικά με την προεπιστημονική και καθημερινή τους σημασία. Η φύση του κειμένου δεν επιτρέπει την ενδελεχή ανάπτυξη των απόψεών μας.

σημαντικές αρχές: αυτήν της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και αυτήν της *διεπιστημονικότητας*. Δεν είναι τυχαίο πως τόσο η διδασκαλία σε ομάδες όσο και η μέθοδος σχεδίου εργασίας αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του σχολείου εργασίας και χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα στο εξωτερικό αλλά και την Ελλάδα από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η εφαρμογή της μεθόδου project είναι πιο εύκολη, καθώς υπάρχει μόνο ένας δάσκαλος που διδάσκει όλα τα αντικείμενα και είναι σε θέση να ελέγχει απόλυτα το χρόνο του και την κατανομή της εργασίας των μαθητών του. Στη βαθμίδα αυτή η διεπιστημονικότητα (ή, πιο ορθά, η διακλαδικότητα) είναι πολύ εμφανής. Λ.χ. στην ενότητα «Η ζωή των άλλων λαών» στο μάθημα της λογοτεχνίας, τα θρησκευτικά, η γεωγραφία, η ιστορία και η γλώσσα είναι παραπάνω από χρήσιμα μαθήματα. Στη λογοτεχνική ενότητα για τον «ξένο» πάλι, οι γονείς και οι συγγενείς θα βοηθήσουν τα παιδιά στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την καταγωγή τους, οι βιβλιοθήκες θα δώσουν τα κείμενα και οι δισκοθήκες των βιβλιοθηκών, των γονιών, των φίλων θα προμηθεύσουν την τάξη με τραγούδια για τον ξένο, τους μετανάστες κ.λπ. Τότε το μάθημα της

μουσικής θα λειτουργήσει βοηθητικά για την καλύτερη πρόσληψη του υλικού μας. Στην ιστορία θα δούμε τις μετακινήσεις των λαών και θα ανιχνεύσουμε τα αίτια και τους λόγους μετανάστευσης. Θα δούμε φωτογραφίες από λευκώματα, θα ακούσουμε δημοτικά τραγούδια, θα δραματοποιήσουμε τα κείμενα που επιλέξαμε. Στο τέλος της χρονιάς θα εκθέσουμε το υλικό μας και, ενδεχομένως, θα κάνουμε μία θεατρική παράσταση (full ή semi-staged) με βάση την εργασία μας όλη τη χρονιά.

Στη βαθμίδα αυτή τα όρια μεταξύ των διάφορων μαθημάτων είναι πολύ ρευστά, γι' αυτό και η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project είναι κυρίαρχες και εφαρμόζονται με πιστότητα. Όσο προχωρούμε όμως στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αρχίζει η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και η διακλαδικότητα υποχωρεί. Δεν είναι αναγκαίο όμως να μη συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της βαθμίδας του Γυμνασίου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σήμερα επιδιώκει να συμβάλει στην υποστήριξη και καλλιέργεια της διακλαδικότητας και σ' αυτήν τη βαθμίδα. Εξάλλου, έχουμε πολλά παραδείγματα τέτοιων συνεργασιών, κυρίως μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Φάσεις στη διδασκαλία με ομάδες εργασίας

Οι φάσεις της διδασκαλίας σε ομάδες είναι οι εξής: γίνεται προετοιμασία της διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης (προβληματισμός για το θέμα που επιλέξαμε, διατύπωση του θέματος, διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας του). Ακολουθεί η εργασία στις ομάδες, με την οργάνωση της εργασίας και την ανάληψη διάφορων ρόλων από τους μαθητές. Ακολουθεί συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη, με παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών, ανακεφαλαίωση, σύνοψη των συμπερασμάτων. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της εργασίας είτε από τους ίδιους τους μαθητές είτε από τους συμμαθητές τους.⁸ Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει λιγότερο σαφή εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό όμως δε δημιουργεί πρόβλημα, αφενός γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι ο μοναδικός που χρησιμοποιείται και αφετέρου γιατί το σχολείο πρέπει να κοινωνικοποιεί τους μαθητές ενθαρρύνοντάς τους να

⁸ Βλ. Κανάκης Ι., *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*, Αθήνα, 1987, σ. 144.

συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες.

Κατ' αναλογία και ο ρόλος του δασκάλου στις διάφορες φάσεις των εργασιών είναι διαφορετικός. Στη φάση της προετοιμασίας προγραμματίζει και οργανώνει, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες κάθε ομάδας. Στη δεύτερη φάση (εργασία στις ομάδες) της διδασκαλίας, όταν οι ομάδες αρχίσουν να εργάζονται, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Εδώ ο εκπαιδευτικός κινείται σε μία πολύ λεπτή ισορροπία: δεν πρέπει να χάσει τον έλεγχο της τάξης, δεν πρέπει στο όνομα της συνεργασίας να γίνεται υπερβολική φασαρία, αλλά ούτε και να είναι ο εκπαιδευτικός υπερβολικά καθοδηγητικός (από φόβο μήπως χάνεται χρόνος, μήπως γίνεται φασαρία...). Κατά τη διάρκεια της συστηματοποίησης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Υπενθυμίζει τους κανόνες της συζήτησης σε όσους τους παραβαίνουν και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους. Κάθε γνώμη γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από συζήτηση. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η επίδειξη των ικανοτήτων των «καλών» μαθητών και μόνο αυτών.

Στην τελευταία φάση, της αξιολόγησης της εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται ανάλογα με τη φύση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως υποβοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αντιληφθούν αν πέτυχαν το σκοπό τους.⁹

Προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας σε ομάδες

Για να είναι μία διδασκαλία σε ομάδες επιτυχημένη πρέπει να εξασφαλιστούν οι παρακάτω προϋποθέσεις: ένας κατάλληλος χώρος (αίθουσα με μετακινούμενα θρανία σε σχήμα κύκλου ώστε να επικοινωνούν οι μαθητές), κατάλληλος χρόνος για την εργασία των μαθητών (τα γνωστά 45λεπτα μαθήματα δεν είναι ό,τι καλύτερο, γι' αυτό πολλές φορές τα συνεχόμενα δίωρα είναι μία πρόσφορη λύση), η συναίνεση και η κατανόηση του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων, η κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας σε ομάδες από την πλευρά των μαθητών αλλά και των γονιών τους. (Η εργασία σε ομάδες είναι χρονοβόρα καταρχήν και τα αποτελέσματά της φαίνονται πολύ αργότερα. Γι' αυτό πρέπει

⁹ Ο.π., σ. 152-155

τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους να είναι πεπεισμένοι για την καινοτομία αυτή. Αλλιώς, πριν καλά καλά αρχίσουν να φαίνονται τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα αρχίσουν οι διαμαρτυρίες για το «χαμένο χρόνο»¹⁰ στις συζητήσεις και στις χρονοβόρες μεν, αλλά από παιδαγωγική άποψη πολύ σημαντικές, διαδικασίες.)

Η διδακτέα ύλη, από την άλλη, πρέπει να προσφέρεται για διδασκαλία σε ομάδες, καθώς η μέθοδος αυτή (όπως και όλες οι διδακτικές μέθοδοι) δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα προβλήματα που έχουμε στην τάξη. Δεν μπορεί, λ.χ., να υποκαταστήσει εντελώς τη διδασκαλία ενοτήτων ή τη μετωπική διδασκαλία. Χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, μεγαλύτερη από την απλή παράδοση με μετωπική διδασκαλία μιας ενότητας.

Για να είναι επιτυχημένη μία διδασκαλία σε ομάδες πρέπει να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους οι μαθητές και αυτό, αν βρισκόμαστε στην αρχή της χρονιάς, δεν είναι

¹⁰ Το ζήτημα του «χαμένου χρόνου» στα ελληνικά σχολεία και ειδικότερα στα σχολεία της Θράκης είναι μία μεταβλητή πολύ ενδιαφέρουσα, που αξίζει να μελετηθεί συστηματικά. «Χαμένος» είναι ο χρόνος για τις συζητήσεις, αλλά όχι ο χρόνος των διπλών και τριπλών εορτών και εκδηλώσεων...

πάντοτε βέβαιο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να δημιουργήσει ομαδικό κλίμα με παιχνίδια γνωριμίας κ.λπ. Επίσης, θα πρέπει να έχει ασκήσει τους μαθητές του στο διάλογο και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων, αλλιώς κινδυνεύει η διδασκαλία να καταλήξει σε παταγώδη αποτυχία. Ακόμη, από την αρχή ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστήσει σαφή τη στόχευση της ομαδικής εργασίας. Πρέπει να παρακολουθεί συστηματικά την πορεία εργασιών των ομάδων, να κατανείμει σωστά τους ρόλους στους μαθητές (λ.χ. δεν μπορεί πάντοτε ο ίδιος μαθητής να είναι γραμματέας ούτε συντονιστής...).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η διδασκαλία σε ομάδες είναι πολύ πρόσφορη παιδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, καλλιεργεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την άμιλλα, κοινωνικοποιεί τους μαθητές, κάνοντας ακόμη και τους αδύναμους να συμμετέχουν δίνοντάς τους κίνητρα, προωθεί την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνει την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελεί στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην υποομάδα και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Ειδικότερα, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αυξάνει τη διά-

θεση και την ικανότητα των υποομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές απόψεις και τα συμπεράσματά τους, οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Ακόμη, προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας, προάγει τη συνεργατική ικανότητα, ασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά, εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους, συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών. Οι δυσκολίες στην εφαρμογή της, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως, αντισταθμίζονται από τα θετικά της αποτελέσματα που είναι πολύ σημαντικά και, πολλές φορές, εντυπωσιακά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι καλά προετοιμασμένος και να μη θεωρεί τη διδασκαλία σε ομάδες εύκολη συνταγή για την επίλυση όλων των προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Frey K., *Η μέθοδος «project»*, μτφρ. Κλ. Μάλλιου, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1986
- Fullan M., *The meaning of educational change*, Teachers College Press, Columbia University, 1982
- Hopf D., *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*, μτφρ. Β. Δηλιγιάννη-Κουϊμτζή, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1982
- Meyer E., *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*, μτφρ. Λ. Κουτσούκης, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1987
- Sarason S.B., *The culture of the school and the problem of change*, Allyn and Bacon, Boston, 1982
- Χρυσαιφίδης Κ., *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα, 1994
- Κανάκης Ι., *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*, Αθήνα, 1987
- Ματσαγγούρας Η., *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα, 1987
- Ματσαγγούρας Η., *Ομαδοσυνεργαστική διδασκαλία*, Αθήνα, 1998
- Χαραλαμπίδης Β.Ι., *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Gutenberg, Αθήνα, 1984²
- Χοντολίδου Ε., «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

