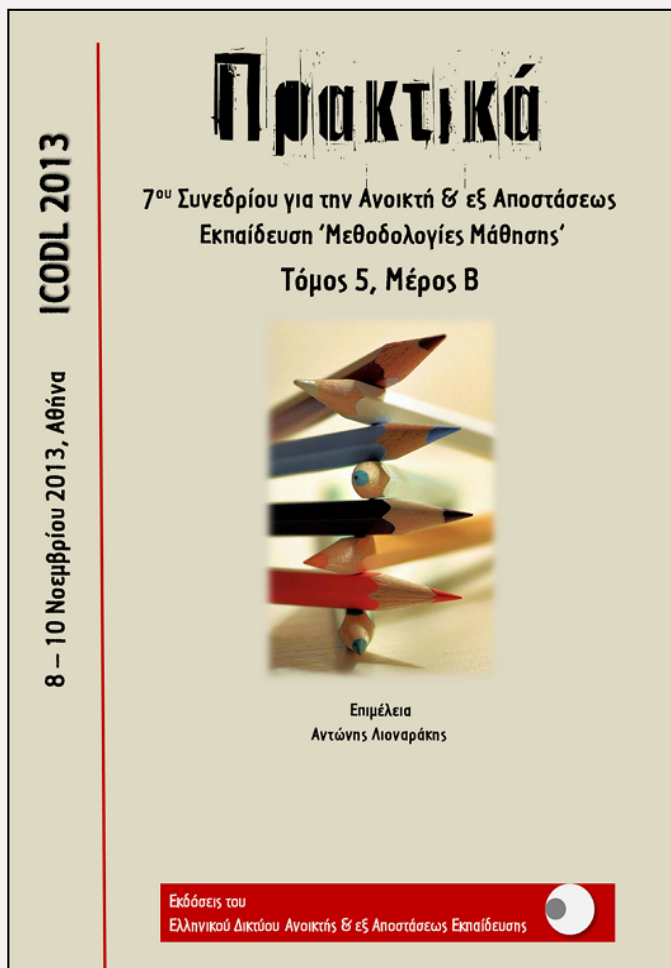


## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τομ. 7, 2013



### Συνεργατική επιμόρφωση για συνεργατική διδασκαλία

Δακοπούλου Αθανασία

Καυκά Δήμητρα

Μανιάτη Έλενα

<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.554>

Copyright © 2013 Αθανασία Δακοπούλου, Δήμητρα Καυκά,  
Έλενα Μανιάτη



#### To cite this article:

Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη (2013). Συνεργατική επιμόρφωση για συνεργατική διδασκαλία. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, .

## Συνεργατική επιμόρφωση για συνεργατική διδασκαλία

### Collaborative in-service teacher training for collaborative teaching

<b>Αθανασία Δακοπούλου</b> Σχολική Σύμβουλος <a href="mailto:nasiadakopoulou@tutors.eap.gr">nasiadakopoulou@tutors.eap.gr</a>	<b>Δήμητρα Κανκά</b> Σχολική Σύμβουλος <a href="mailto:dimitrakauka@gmail.com">dimitrakauka@gmail.com</a>	<b>Έλενα Μανιάτη</b> Σχολική Σύμβουλος <a href="mailto:elmaniati@gmail.com">elmaniati@gmail.com</a>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Abstract

The dramatic developments that modern societies experience undoubtedly impinge upon education and the teaching/learning process. In particular, the multifaceted diversity of the student population and the concomitant need to take into account a host of variables necessitate the exploration of alternative approaches to teaching and urge the adoption of transformative action towards an all-inclusive education.

As a result, contemporary forms of in-service teacher training promote alternative teaching practices to accommodate students' differential needs. To this end, the adoption of collaborative dispositions and attitudes on the part of the teachers is valuable.

From this vantage point, this paper presents an innovative learning process in life-long learning and education. In short, it is a participatory and collaborative educational technique applicable both to school and adult education usually referred as "jigsaw".

The paper focuses on an experiential learning action and in particular the simulation of "jigsaw" to primary school teachers which took place in three educational primary school districts in Attica during 2012 with the participation of teachers from 32 school units.

The paper will describe the key points of the action, the benefits and potential difficulties and the way to overcome them and provide some critical comments towards its implementation. Finally, it will expose the preconditions of its effective implementation.

**Keywords:** *in-service teacher training, collaborative teaching, jigsaw*

#### Περίληψη

Οι δραματικές εξελίξεις που συμβαίνουν στις σύγχρονες κοινωνίες αντανακλούν χωρίς αμφιβολία στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, η διαφορετικότητα στους μαθητικούς πληθυσμούς σε όλα τα επίπεδα και η συνακόλουθη αναγκαιότητα για συνυπολογισμό κάθε διαφορετικής παραμέτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης εναλλακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη. Αυτές οι μετατοπίσεις σε εκπαιδευτικό και διδακτικό επίπεδο επιβάλλουν την αξιοποίηση διδακτικών μετασχηματισμών στη σχολική τάξη με στόχο την ένταξη όλων των μαθητών.

Ως συνέπεια των παραπάνω, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις μέρες μας διερευνά εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές που να στοχεύουν στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών. Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι

χρήσιμο να εμπλουτίζεται με επιμορφωτικές τεχνικές που να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνεργατικών στάσεων και συμπεριφορών στους εκπαιδευτικούς.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια καινοτόμο μαθησιακή διαδικασία στη σχολική εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση. Πρόκειται για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαιδευτική τεχνική, η οποία εφαρμόζεται τόσο στη σχολική εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση των ενηλίκων και στη βιβλιογραφία απαντάται ως «συνεργατική συναρμολόγηση» (jigsaw).

Η εισήγηση εστιάζει σε μια βιωματική επιμορφωτική δράση, η οποία αφορά στην προσομοίωση αυτής της διδακτικής πρακτικής σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε τρεις εκπαιδευτικές περιφέρειες Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, το έτος 2012 και συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί από 32 σχολικές μονάδες.

Η εισήγηση θα περιγράψει τα βασικά σημεία της δράσης αυτής, τα οφέλη, τις ενδεχόμενες δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, ενώ θα χαρτογραφήσει και τις κύριες επισημάνσεις από την εφαρμογή της. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική εφαρμογή της προτεινόμενης εκπαιδευτικής δράσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συνεργατική διδασκαλία συνεργατική συναρμολόγηση

### 1. Η θεωρητική αφετηρία της διδακτικής τεχνικής jigsaw

Οι δραματικές εξελίξεις που συμβαίνουν στις σύγχρονες κοινωνίες αντανακλούν χωρίς αμφιβολία στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, η διαφορετικότητα στους μαθητικούς πληθυσμούς σε όλα τα επίπεδα και η συνακόλουθη αναγκαιότητα για συνυπολογισμό κάθε διαφορετικής παραμέτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης εναλλακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη. Αυτές οι μετατοπίσεις σε εκπαιδευτικό και διδακτικό επίπεδο επιβάλλουν την αξιοποίηση διδακτικών μετασχηματισμών στη σχολική τάξη με στόχο την ένταξη όλων των μαθητών.<sup>1</sup>

Το σχολείο στις μέρες μας υποδέχεται μαθητές με τόσες διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες, ικανότητες, επίπεδα αυτό-εκτίμησης, συναισθηματικές ανάγκες, εμπειρίες και προσδοκίες, όσος είναι και ο αριθμός τους. Ειδικότερα, οι μαθητές μετανάστες, αλλόγλωσσοι, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναπηρίες, κατά κανόνα βιώνουν αυξημένο άγχος και χαμηλά επίπεδα αυτό-εκτίμησης με την είσοδό τους σε ένα περιβάλλον για το οποίο δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι. Δε θα ήταν υπερβολή, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι η αυξανόμενη διαφορετικότητα και ετερότητα αποτελεί τη μόνη βεβαιότητα στις σύγχρονες κοινωνίες και το κυρίαρχο διακύβευμα για τη σύγχρονη εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έντονη έμφαση στην ανταγωνιστικότητα και ένα περιβάλλον, όπου αυτή παρατηρείται συστηματικά είναι και η σχολική τάξη (Groof, Lauwers & Dondelinger, 2002). Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, καθώς και η αξιοποίηση εξωτερικών πηγών πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, έχουν, βέβαια, προσθέσει νέες διαστάσεις στην ατμόσφαιρα πολλών σχολικών τάξεων. Όμως, ανεξάρτητα από τον βαθμό καινοτομίας ή παραδοσιακής προσέγγισης, όλες οι τάξεις χαρακτηρίζονται από δύο βασικά κοινά στοιχεία:

<sup>1</sup> Το αρσενικό γένος, χάριν συντομίας, όπου αναφέρεται, αφορά και στα δύο φύλα.

πρώτον, η βασική διεργασία εντός τους είναι εξαιρετικά ανταγωνιστική και δεύτερον, ο τελικός σκοπός του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών είναι η επίτευξη της επιδοκμασίας και της εκτίμησης των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα πως υπάρχει ένας και μόνο ένας ειδικός στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός. Μαθαίνουν επίσης πως υπάρχει μόνο μια ορθή απάντηση σε κάθε ερώτηση του δασκάλου τους. Η μαθησιακή διεργασία καθίσταται, λοιπόν, ανησυχητικά ανταγωνιστική. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία δεν προάγεται τις περισσότερες φορές η φιλία, η αλληλοκατανόηση και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, αλλά συμβαίνει το εντελώς αντίθετο. Αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση συντελείται σε ατομικό επίπεδο, αλλά οι συνθήκες της επικείμενης ανάπτυξης εστιάζουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1978), είναι προφανές ότι η διδασκαλία οφείλει να συντελείται σε πλαίσιο συνεργατικό που να προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και άρα τη μάθηση. Αν τα σχολεία προτίθενται να αναστρέψουν τη σχολική αποτυχία με το τεράστιο ανθρώπινο και κοινωνικό κόστος, που αυτή επιφέρει, οφείλουν να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική κοινότητα (Cummins, 2005).

Επιπλέον, το μεθοδολογικό πλαίσιο θα πρέπει να υπακούει στις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης για τη δημιουργία συνεργατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Στο διδακτικό αυτό περιβάλλον, είναι εμφανής ο επικοινωνιακός προσανατολισμός (Μήτσης, 2004) και η οργάνωση γενικότερα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος στη βάση των αρχών της διαδικαστικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2001).

Ως συνέπεια των παραπάνω, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να διερευνά εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, που να στοχεύουν στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και της σχολικής τάξης. Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι αναγκαίο να εμπλουτίζεται με επιμορφωτικές τεχνικές που να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνεργατικών στάσεων και συμπεριφορών.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μία καινοτόμος διδακτική τεχνική στη σχολική εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση. Πρόκειται για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαιδευτική τεχνική, η οποία εφαρμόζεται τόσο στη σχολική εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση των ενηλίκων και στη βιβλιογραφία απαντάται ως «συνεργατική συναρμολόγηση» (jigsaw). Η ονομασία παραπέμπει σε κατασκευή ενός μαθησιακού παζλ, όπου το κάθε μέλος της ομάδας διαθέτει μόνο ένα κομμάτι του και εξαρτάται απόλυτα από τους άλλους για την ολοκλήρωσή του (Lucker, Rosenfield, Sikes & Aronson, 1976).

Η τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί σε ευρεία κλίμακα και έχει συντελέσει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην τάξη, που οδηγεί σε εντυπωσιακές αλλαγές στην επίδοση, στο ηθικό και στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που την χρησιμοποίησαν, έμαθαν - προς μεγάλη τους ευχαρίστηση - ότι μπορούν σταδιακά να επενδύσουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών τους για να βοηθηθούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης τους.

Η τεχνική σχεδιάστηκε και προτάθηκε βιβλιογραφικά από τον κοινωνικό ψυχολόγο Elliot Aronson το 1972, του οποίου η ερευνητική προσφορά στο επιστημονικό πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ως έμπειρος επαγγελματίας στη διαχείριση κρίσεων, έστρεψε το ενδιαφέρον του περισσότερο στη μακροχρόνια πρόληψη, παρά στην άμεση αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των κρίσεων στις σχολικές τάξεις. Θα ήταν χρήσιμο, επισημαίνει χαρακτηριστικά, αν η βασική διαδικασία μπορούσε να αλλάξει, όχι ως μια δραστηριότητα εκτός αναλυτικού προγράμματος, αλλά στη διάρκεια της διδασκαλίας της γραφής, της ανάγνωσης και

της αριθμησης, έτσι ώστε οι νέοι να μάθουν να αγαπούν και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο. Ο Aronson και οι συνεργάτες του προσέγγισαν την κατάσταση, δηλαδή, όχι ως ένα πρόβλημα διαχείρισης κρίσης, αλλά ως ένα μαθησιακό πρόβλημα και ξεκίνησαν την έρευνά τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Aronson, 1972).

Το κύριο σκεπτικό σχετικά με τη συνεργατική συναρμολόγηση υποστηρίζει, ότι προκύπτουν θετικά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μαθητών και όχι μόνο στους μαθητές από μειονοτικές ομάδες. Στο κέντρο του σκεπτικού αυτού βρίσκεται η άποψη ότι, εάν ένας μαθητής προσπαθήσει να αξιοποιήσει τους άλλους συμμαθητές του ως πηγή μάθησης, θα επιβραβευθεί σίγουρα. Η καινοτομία συνίσταται στην αλλαγή της κλασικής δομής μιας σχολικής τάξης, όπου κατά παράδοση έχουμε την ύπαρξη ενός ειδικού (του εκπαιδευτικού) και πολλών ακροατών (των μαθητών). Στο εσωτερικό των εν λόγω αρχών σημειώνεται μια ουσιαστική αλλαγή στον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος αναδεικνύεται σε ρυθμιστή-συντονιστή της διδακτικής διαδικασίας. Εκτιμά τα δεδομένα, προγραμματίζει, σχεδιάζει και συμμετέχει στη διαδικασία υλοποίησης κάθε δραστηριότητας. Ο ρόλος του καθίσταται σημαντικός καθώς καλείται να λειτουργήσει σε ένα δομημένο εξαρχής εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο, όμως, έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να ρυθμίζει και να προβαίνει σε διδακτικές επιλογές, ακολουθώντας ευέλικτες στρατηγικές.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- να θέτει σαφείς στόχους σε κάθε διδακτική δραστηριότητα
- να σχεδιάζει, υπερβαίνοντας τα όρια του διδακτικού εγχειριδίου
- να αναδεικνύει συγκεκριμένα πεδία δράσης και δραστηριότητας των μαθητών
- να διαμορφώνει πλαίσια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας
- να εκτιμά και να αξιολογεί τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις δυνατότητες των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε πριν, σε μια παραδοσιακή τάξη οι μαθητές συχνά επιβραβεύονται, όταν επιτυγχάνουν την προσέλευση της προσοχής του δασκάλου, επισκιάζοντας τους ανταγωνιστές συμμαθητές τους. Στη συνεργατική τάξη, οι μαθητές επιτυγχάνουν δίνοντας προσοχή στους συμμαθητές τους, υποβάλλοντας κατάλληλες ερωτήσεις, βοηθώντας ο ένας τον άλλο, "διδάσκοντας" ο ένας τον άλλο και βοηθώντας ο ένας τον άλλο "να διδάξει". Γίνεται φανερό ότι η μαθησιακή διαδικασία δομείται με τρόπο ώστε ο ατομικός ανταγωνισμός να γίνεται ασύμβατος με την επιτυχία, ότι η επιτυχία μπορεί να επέλθει μόνο μετά τη συνεργατική στάση των μαθητών, ως ομάδα, και ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από την προηγούμενη κατάστασή του στην τάξη, είναι σε θέση να φέρει στην ομάδα των συμμαθητών του ένα μοναδικό δώρο γνώσης.

Αποδεχόμενοι την άποψη ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή, το διδακτικό περιβάλλον θα πρέπει να οργανώνεται έτσι, ώστε η γνώση που θα οικειοποιηθεί ο μαθητής να είναι αποτέλεσμα συναρμογής ποικίλων παραγόντων, που θα διευκολύνουν την κοινωνικοποίησή του και θα τον οδηγούν στην εκμάθηση κοινωνικών ρόλων. Οι διδακτικές καταστάσεις βασιζόμενες στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα των μαθητών, είναι αυτές που τους επιτρέπουν να εμπλουτίζουν τις διαμορφωμένες αναπαραστάσεις και να κατασκευάζουν νέες.

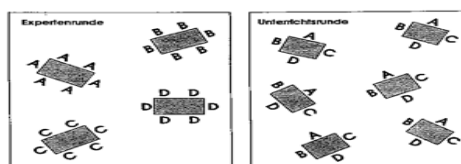
Οι θεωρίες του Dewey, του Piaget και του Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση δεν μπορεί να νοηθεί έξω από το υποκείμενο της διδακτικής διαδικασίας, τον μαθητή,

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

αλλά κατανοείται ως γνώση την οποία ο μαθητής οικοδομεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης και στη συνέχεια οι αρχές του εποικοδομισμού, οι οποίες τείνουν προς την κατεύθυνση οικοδόμησης της γνώσης στον άξονα οργάνωσης και αξιοποίησης των εμπειριών των μαθητών (Βλάχος, 2004), συνιστούν σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη της τεχνικής του jigsaw.

## 2. Περιγραφή της διδακτικής τεχνικής jigsaw

Για την εφαρμογή και υλοποίηση του jigsaw προτείνονται μια σειρά βημάτων που υπηρετούν τις αρχές της διαδικαστικής γνώσης.



### Βήμα 1

Οργανώνουμε τις ομάδες εκπαιδευομένων, οι οποίες στη συνέχεια θα αποτελέσουν τον πυρήμα για την ανάπτυξη του jigsaw.

### Βήμα 2

Επιλέγουμε το θέμα και οργανώνουμε διαφορετικά, επιμέρους πεδία μελέτης (κομμάτια του μαθησιακού παζλ), για τα μέλη των ομάδων. Επομένως, τα επιμέρους πεδία μελέτης αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου γνώσεων που καλούνται οι μαθητές να επεξεργασθούν και να κατακτήσουν. Παράγοντες καθορισμού του αριθμού των πεδίων μελέτης, μπορεί να είναι, ο βαθμός δυσκολίας του θέματος, το περιεχόμενό του και το μαθητικό δυναμικό, παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται και υπηρετούν αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson 2010). Ενδεικτικά πεδία μελέτης μπορεί να είναι, αναγνώσεις διαφορετικών κειμένων, επεξεργασία δεδομένων, μελέτη χαρτών και διαγραμμάτων κ. ά.

### Βήμα 3

Αναθέτουμε μία δραστηριότητα για κάθε μέλος, η οποία στη συνέχεια θα αποτελέσει πεδίο μελέτης στη νέα ομάδα που θα συγκροτηθεί.

### Βήμα 4

Από τις αρχικές ομάδες των μαθητών προκύπτουν οι ομάδες των «ειδικών». Είναι οι νέες ομάδες που αποτελούνται από μέλη τα οποία έχουν αναλάβει κοινό πεδίο μελέτης. Στην ομάδα των «ειδικών», κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για τη μάθησή του. Στη νέα ομάδα που συγκροτείται, οι μαθητές διερευνούν, συζητούν ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν.

### Βήμα 5

Δίνουμε χρόνο για μελέτη στα μέλη των νέων ομάδων, προκειμένου να αναπτύξουν την κατάλληλη στρατηγική για την επεξεργασία του πεδίου που τους έχει ανατεθεί. Στη φάση αυτή κάθε μέλος, ως εκπρόσωπος της ομάδας του, θα πρέπει, να αναλάβει τη ευθύνη για τη μεταφορά της νέας γνώσης που αποκτήθηκε στην ομάδα των «ειδικών», στα μέλη της αρχικής του ομάδας. Δημιουργείται έτσι ένας πυρήνας συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων, με στόχο την καλύτερη πρόσκτηση της νέας γνώσης.

Στο περιβάλλον μελέτης-επεξεργασίας, οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, κρατούν σημειώσεις, κάνουν περιλήψεις, προκειμένου, η παρουσίαση του επιμέρους πεδίου μελέτης να δημιουργεί τις συνέχειες του θέματος μελέτης και να τις εξελίξει.

### Βήμα 6

Όταν οι ομάδες των «ειδικών» έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους, οι μαθητές επανέρχονται και επανασυναρμολογούνται στις αρχικές τους ομάδες. Κάθε μαθητής,

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

επανερχόμενος στην αρχική του ομάδα, αναλύει τα βασικά σημεία του θέματος μελέτης, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας στην ομάδα των «ειδικών». Αυτό μπορεί να είναι η σύγκριση των πληροφοριών από κάθε ομάδα ή μια εντελώς νέα εργασία, που απαιτεί τη σύνθεση των στοιχείων των ομάδων για να αναπτυχθεί το εύρος της.

#### Βήμα 7

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παρακολουθεί την εξέλιξη της διαδικασίας και λειτουργεί ενισχυτικά, καθ' όλη τη διαδικασία, καταγράφει τα σημεία που καταθέτουν οι μαθητές, αξιολογεί τα βασικά σημεία της παρουσίασης, θέτει ερωτήματα, δημιουργεί νέους προβληματισμούς και συνθέτει τους άξονες του θέματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρακτική της «συνεργατικής συναρμολόγησης» (jigsaw) έχει δοκιμαστεί με επιτυχία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη εκτενούς εκπαιδευτικού υλικού σε περιορισμένο χρόνο (π.χ. σε ημερίδες ή σε ολιγόωρα σεμινάρια). Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεμονωμένα κεφάλαια από το εκπαιδευτικό υλικό για να μελετήσουν. Στη συνέχεια, οι ομάδες των «ειδικών» τα συζητούν, αναζητούν τα σημεία-κλειδιά και σχεδιάζουν κατάλληλους τρόπους για να τα μεταφέρουν στα μέλη των ομάδων τους.

### **3. Επιμορφώνοντας ομάδες ενηλίκων: μία αποτίμηση από την εφαρμογή του jigsaw**

Η τεχνική διδασκαλίας jigsaw εφαρμόστηκε ως μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε τρεις Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης του νομού Αττικής (21<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup>), σε σύνολο περίπου 500 εκπαιδευτικών. Ανώτερος στόχος της επιμορφωτικής δράσης υπήρξε αφ' ενός οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν τη διδακτική τεχνική μέσα από το learning by doing (βιωματική μάθηση) και αφ' ετέρου να επιμορφωθούν σε θέματα άμεσου ενδιαφέροντος, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η πολλαπλή νοημοσύνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης δεν έγινε τυχαία. Μελετώντας το έργο των Knowles, Rogers, Freire, Dewey, Colb, Mezirow και Jarvis, καταλήγουμε σε μία σαφή συνισταμένη για τον ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Όλοι τους εξάρουν τη σημασία της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση και ως εκ τούτου θεωρούν ότι η ενεργητική – βιωματική μάθηση με βάση την εμπειρία, ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως εμπνευστής και συντονιστής της ομάδας και όχι ως μεταβιβαστής γνώσεων και αξιών. Ο Knowles έχει περιγράψει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και έχει εντοπίσει τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους από ένα διδακτικό πρόγραμμα, καθώς και τις καταστάσεις που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο σε αυτή τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των άλλων τόνισε ότι, οι επιμορφούμενοι έχουν επίγνωση συγκεκριμένων μαθησιακών αιτημάτων που προκύπτουν από τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής και τις άμεσες ανάγκες του επαγγέλματός τους, θέλουν να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις άμεσα, επιθυμούν έναν εκπαιδευτή-καθοδηγητή, ο οποίος θα τους εμπλέκει δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης και όχι έναν εκπαιδευτή-αυθεντία, που θα τους μεταβιβάζει στείρα γνώση. Επίσης, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία μάθησής τους και, επομένως, η βιωματική μάθηση είναι αυτή που διαμορφώνει ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οι επιμορφούμενοι ενεργοποιούνται και αλληλεπιδρούν (Knowles, 1980).

Αν λάβουμε, επομένως, υπ' όψιν μας ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, έχουν ήδη ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και κυρίως έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, με σαφή

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*

τάση προς την ενεργητική συμμετοχή, τότε κατά τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής δράσης θα πρέπει να συνυπολογίσουμε όλους αυτούς τους παράγοντες.

Κατά την επιλογή της διδακτικής πρότασης όλες αυτές οι συνθήκες ελήφθησαν υπ' όψιν. Για τον λόγο αυτό, αξιοποιώντας στοιχεία της ενεργητικής – βιωματικής μάθησης διαμορφώθηκε ένα, όσο το δυνατόν καλύτερο, μαθησιακό περιβάλλον, δίνοντας στους επιμορφούμενους την ευκαιρία να κατακτήσουν τη νέα γνώση αβίαστα και αποτελεσματικά με τη βοήθεια του επιμορφωτή/Σχολικού Συμβούλου, αλλά κυρίως με τη συμβολή των υπολοίπων μελών της ομάδας. Ωστόσο, έμφαση δόθηκε και στα άτομα ξεχωριστά, στις εμπειρίες τους και στο "έν δυνάμει" ατομικό στυλ μάθησής τους. Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητος ο εμπλουτισμός της διδακτικής πρότασης jigsaw με διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας (εποπτικό υλικό, εννοιολογικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα δομής κλπ), οι οποίες ανέπτυξαν κίνητρα για μάθηση και συνέβαλαν στην ανάδειξη των ικανοτήτων, αλλά και στην υιοθέτηση συνεργατικών στάσεων των εκπαιδευόμενων.

Η λειτουργία μέσα σε ομάδες είναι μία μορφή βιωματικής εμπειρίας που απαιτεί ενεργητική συμμετοχή και γι' αυτό είναι πολύτιμη στη διαδικασία της μάθησης και στην εκπαιδευτική εμπειρία. Η τεχνική διδασκαλίας jigsaw προωθεί τους στόχους της ομαδικής εργασίας, σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο ικανοτήτων και σε επίπεδο στάσεων. Οι επιμορφούμενοι μπορούν να γνωρίσουν τις συνθήκες μιας εποικοδομητικής συνεργασίας, να επιτυγχάνουν ένα στόχο μέσω συνέργειας και να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα του ομαδικού πνεύματος (Κόκκος, 2007).

Μελετώντας το πεδίο δυναμικής των σχέσεων των ομάδων, δόθηκε έμφαση στους όρους ανάπτυξης θετικού μαθησιακού κλίματος, στις συνθήκες ενίσχυσης της συνεργατικότητας, αλλά και στον τρόπο που συχνά παρουσιάζονται κρίσεις και προβλήματα στις σχέσεις των μελών της ομάδας. Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό, για να είναι αποτελεσματική η ομαδική εργασία, να τονιστούν στοιχεία όπως η θετική αλληλεξάρτηση, η αποδοχή κανόνων, η ατομική και συλλογική ευθύνη, η αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών, ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας.

Όσον αφορά στις σχέσεις των μελών της ομάδας, η αλληλεπίδραση σαφώς βελτίωσε και τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, αναπτύσσοντας δεσμούς αλληλεξάρτησης, φιλίας και αλληλοεκτίμησης. Στην ομαδική συνεργασία όλοι συμμετέχουν και δεσμεύονται. Ακούνε ο ένας τον άλλο, συσχετίζουν τις πληροφορίες, επιβεβαιώνουν, όταν συμφωνούν, και επισημαίνουν τις διαφωνίες τους.

Ωστόσο, συχνά μέσα στην ομάδα ήταν αναπόφευκτη η δημιουργία των υποομάδων, ιδιαίτερα σε θέματα στα οποία παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις απόψεων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι υποομάδες δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικές και αποτελούν ένα μέρος της δυναμικής της ομάδας. Όταν αξιοποιούνται θετικά και όταν παρατηρείται κινητικότητα σε αυτές, τότε αποτελούν ευκαιρία για περαιτέρω διεύρυνση των ζητημάτων. Όταν όμως, βασίζονται σε μόνιμες συμμαχίες, τότε γίνονται δύσκαμπτες και οδηγούν την ομάδα σε δυσλειτουργική εξέλιξη (Πολέμη-Τοδούλου, 2007).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτές τις παραμέτρους, αξιοποιήθηκαν τα μικρά άτυπα συνεργατικά σχήματα των «ειδικών», προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι των δραστηριοτήτων της διδακτικής ενότητας και στη συνέχεια τα επίσης άτυπα συνεργατικά σχήματα των ομάδων εργασίας. Παράλληλα, κύρια επιδίωξη υπήρξε τη συνεργασία των μελών και η αξιοποίηση των καλών σχέσεων που ήδη είχαν διαμορφωθεί από τις προηγούμενες επιμορφωτικές συναντήσεις μας. Αυτές οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εξασφάλισαν ένα γόνιμο μαθησιακό κλίμα που

*SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion*



ενθάρρυνε τα μέλη να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης καταθέτοντας γνώσεις, σκέψεις και συναισθήματα. Έτσι, οι επιμορφούμενοι μεγιστοποίησαν τη δική τους συμμετοχή και συγχρόνως ελαχιστοποίησαν τη συμμετοχή του επιμορφωτή/Σχολικού Συμβούλου. Ωστόσο, επιχειρήθηκε από τον επιμορφωτή/Σχολικό Σύμβουλο η τελική σύνθεση των θέσεων των μικρών ομάδων, τονίζοντας το πόσο χρήσιμη υπήρξε η συμβολή της κάθε ομάδας στο τελικό αποτέλεσμα. Έτσι διασφαλίστηκε η συνθήκη να νιώσουν όλοι οι επιμορφούμενοι χρήσιμοι και ενεργητικοί, θεμελιώνοντας ένα καλό και ασφαλές μαθησιακό κλίμα. Καταληκτικά, η προτεινόμενη τεχνική συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση συνεργατικών στάσεων στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή της στην πράξη κατέδειξε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως μια χρήσιμη εναλλακτική συνεργατική τεχνική στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών που προτίθενται να την εντάξουν στο διδακτικό τους ρεπερτόριο με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και τη δημιουργία συνεργατικών σχολικών τάξεων και εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aronson, E. (1972). *The Social Animal*. San Francisco: W.H Freeman.
- Βλάχος, Ι. (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της Εποικοδόμησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Groof, J. de., Lauwers, G. & Dondelinger, G. (2002). *Globalisation and Competition in Education*. Oisterwijk: Wolf Legal Publishers.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το τοπίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης* (τομ. 1). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Lucker, G.W., Rosenfield, D., Sikes, J. & Aronson, E. (1976). Performance in the interdependent Classroom: A Field Study. *American Educational Research Journal*, Spring 1976, 13(2), 115-123.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2007). Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης* (τομ. 3). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.