

## **Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης**

*Σταυρούλα Κοντοβούρη, Μαίρη Κουτσελίνη*

### **1. Εισαγωγή**

Η σύγχρονη μεθοδολογία της διδασκαλίας αναγνωρίζει τη συνεργατική μάθηση ως αποτελεσματική μέθοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ωρίμαση του μαθητή. Επιπλέον, η ειδική διδακτική των Ελληνικών τείνει προς την υιοθέτηση ολοένα και πιο επικοινωνιακών μεθόδων, γεγονός που αποτελεί και το εκπαιδευτικό καθεστώς στον ελληνικό χώρο (ΥΕΠΘ, 1998). Στην Κύπρο εγκαταλείπεται σταδιακά η δομιστική αντίληψη της γλώσσας και υιοθετείται ο επικοινωνιακός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας (ΥΠΠ, 1999). Τα χαρακτηριστικά του μεταβατικού αυτού σταδίου, η διαφορετικότητα των προτάσεων των υποστηρικτών της επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς επίσης και το γεγονός ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης ο άνθρωπος καλείται να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές της σύγκρουσης και της επικοινωνίας (Bock, 2001), κατέστησαν αναγκαία την παρούσα εργασία. Βασική επιδίωξη υπήρξε η διερεύνηση των αρχών της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνιακής προσέγγισης και η μεταξύ τους σχέση, και ο πρακτικός συνδυασμός των μεθοδολογικών προτάσεων.

### **2. Το θεωρητικό πλαίσιο**

Οι βασικοί άξονες, που διερευνήθηκαν θεωρητικά και έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν πρακτικά, είναι η συνεργατική μάθηση και η επικοινωνιακή προσέγγιση. Συνεργατική μάθηση αποτελεί η ομαδική προσπάθεια, που στηρίζεται στις κοινωνικά δομημένες ανταλλαγές πληροφοριών και στην αίσθηση της ευθύνης που το κάθε μέλος της ομάδας φέρει για την πρόοδο όλων των υπόλοιπων μελών (Olsen & Kagan, 1992), έτσι που το καταληπτικό αποτέλεσμα να αποτελεί συνολικό έργο και όχι συνάθροιση επιμέρους δραστηριοτήτων (Παλάς, 1987). Όπως προκύπτει από τον ορισμό, τα βασικότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι: α) Η **ύπαρξη ομάδων**, ως πλαισίου διεξαγωγής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, και αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά την επιδίωξη ενός κοινού σκοπού (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 199· Ματασγούρας, 2000). Η συμμετοχή όλων των μαθητών δια-

σφαλίζεται από εργασία που γίνεται σε δυο κατευθύνσεις, την εξατομικευμένη και κατόπιν την ομαδική προσπάθεια (Ξωχέλλης, 1991). β) Η ενσχόληση των μαθητών με *εργασία που έχει νόημα* (Presselsen, 1992), και γ) η *αυθεντική επικοινωνία*, μεταξύ των μαθητών-μελών μιας ομάδας, αλλά συνάμα και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών (Olson & Kagan, 1992).

Βασική αρχή της συνεργατικής μάθησης είναι ο μαθητοκεντρισμός, εφόσον το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο των διαδικασιών και αντικρίζεται ως κοινωνικό ον, το οποίο ασχολείται με πραγματικά προβλήματα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο, που απαιτεί την ανάπτυξη και αξιοποίηση των κατάλληλων κάθε φορά επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Δερβίσης, 1998), ενώ ο εκπαιδευτικός καθίσταται σύμβουλος, συνεργάτης και συνερευνητής (Πετρούλακης, 1992). Οι στόχοι που επιδιώκονται και επιτυγχάνονται δεν είναι μόνο γνωστικοί, αλλά αφορούν και σε άλλους τομείς ανάπτυξης του μαθητή. Η αύξηση του χρόνου επιλογής των μαθητών στη διαδικασία της (Ματσαγουράς, 2000), καθώς και η επαφή των μαθητών με ποικίλα μαθησιακά στυλ συνεπάγονται υψηλότερες επιδόσεις και μεγαλύτερη παραγωγικότητα σε σύγκριση με την ατομική εργασία (Johnson et al., 1991). Επιπλέον, η συνεργατική μορφή διδασκαλίας ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για συνάντηση, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με το πώς οι άλλοι τον βλέπουν, γεγονός που συμβάλλει στην από μέρους του αυτοαναγνώριση και αυτοεπιβεβαίωση (Δερβίσης, 1998). Τέλος, η αυξημένη χρήση της γλώσσας για συγκεκριμένο σκοπό οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών (Cochio, 1992).

Οι αρχές και οι πρακτικές της συνεργατικής μάθησης παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της προσέγγισης, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο από επιμέρους γλωσσικά συστήματα, καθένα από τα οποία εκφράζει ένα τομέα της εξωγλωσσικής εμπειρίας του ατόμου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1992). Αναγνωρίζεται έτσι η ύπαρξη οριζόντων και καθετων γλωσσικών ποικιλιών (Μήτσης, 1999), που θεωρούνται ισοδύναμες και ως εκ τούτου, το παιδί εισέρχεται στο σχολικό χώρο με αυτοτελείτητα, γνωρίζοντας ότι η γλώσσα που κατέχει είναι αποδεκτή (Τοκατλίδου, 1986). Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως συνόλου επιλογών οδηγεί επίσης στην έννοια του κατάλληλου επιπέδου ύψους ή λόγου, δηλαδή λόγου προσαρμοσμένου στο βαθμό επισιμότητας της περίπτωσης (ΥΕΠΘ, 1998), καθώς επίσης και στα χαρακτηριστικά του χωροχρονικού πλαισίου.

Οι προαναφερθείσες παραδοχές επηρέασαν τη διαμόρφωση των βαι-

κών διδακτικών αρχών της προσέγγισης: το μαθητοκεντρισμό και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας (Τσιολάνογλου, 1988). Η προσοχή στρέφεται προς το μαθητή, ως ομιλητή και χρήστη της γλώσσας, ούτως ώστε η αποτελεσματική διδασκαλία να προϋποθέτει την αναζήτηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθησιακού πληθυσμού (Παπάς, 1995). Επιπρόσθετα, ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη να αντικρίσει τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης, αποκτώντας εσωτερική κινητοποίηση για περαιτέρω μάθηση (Παπαρίζος, 1993). Η στήριξη αυτή στη μαθησιακή αυτοδυναμία διαφοροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε σε κάποιο στάδιο να «μηδενιστεί» ως παράγοντας αγωγής (Παπαρίζος, 1990). Η έμφαση στην επικοινωνιακή δεξιότητα αποτελεί τον δεύτερο θεωρητικό άξονα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα, που αφορά μόνο στη γνώση της ίδιας της γλώσσας, η επικοινωνιακή δεξιότητα περιλαμβάνει την πρώτη σε συνδυασμό με άλλες μη γλωσσικές-πραγματολογικές γνώσεις (Κατή, 1992). Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την ανάλυση στη χρήση και στην άσκηση των μαθητών στη διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας, ώστε να πετυχαίνουν το επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Αναστασιάδης, 1995). Η μάθηση στηρίζεται πλέον στην έκφραση και τη δημιουργία και όχι στο μνημοσύνη και την απομνημόνευση (Παπάς, 1995). Ως μονάδα επεξεργασίας, αναγνωρίζεται το κείμενο ή τα ευρύτερα σύνολα του προφορικού ή γραπτού λόγου (Τομπαΐδης, 1996). Κατά συνέπεια, ο σκοπός και οι στόχοι στην επικοινωνιακή προσέγγιση έχουν χαρακτήρα λειτουργικό, ενώ κρίνονται αναγκαίες διαφοροποιήσεις που αφορούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στα μέρη του γλωσσικού μαθήματος.

Οι πιο πάνω αρχές εφαρμόστηκαν στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο αρχικά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Τοκατλίδου, 1986). Σταδιακά καθιερώθηκαν και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με πρώτη προσπάθεια τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας, που αποτελεί τον εμβολιασμό της διδασκαλίας με επικοινωνιακά στοιχεία και δραστηριότητες. Η πολιτική αυτή αποτελεί το εκπαιδευτικό παρόν και στην Κύπρο (ΥΠΠ, 1999). Σύμφωνα δε με τον Κουντούρη (2000), στην Κύπρο εφαρμόστηκαν πειραματικά κατά την περίοδο 1996-2000, και εφαρμόζονται ακόμα μεμονωμένα, δύο μορφές επικοινωνιακής προσέγγισης: η επικοινωνιακή αξιοποίηση ενοτήτων από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» και η ενασχόληση με επικοινωνιακές δραστηριότητες οργανωμένες σε θεματικές ενότητες παράλληλα με και ανεξάρτητα από τη διδασκαλία των βιβλίων «Η Γλώσ-

σα μου». Στην Ελλάδα παρατηρούνται δύο κυρίως τάσεις: α) Η προσπάθεια των Χαράλαμποπουλου και Χατζησαββίδη και των συνεργατών τους, οι οποίοι στηρίζονται στην οργάνωση ενοτήτων περιεχομένου και δομής, (Χαράλαμποπουλος & Χατζησαββίδης, 1997) και β) Η προσπάθεια της Ιορδανίδου και των συνεργατών της, που στηρίζονται κυρίως στην οργάνωση ενοτήτων με βάση τα διαφορετικά είδη κειμένων που συναντώνται στον κοινωνικό χώρο (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000).

Η συνεργατική μάθηση υποστηρίζει την επικοινωνιακή προσέγγιση, δεδομένου ότι και στις δύο προσεγγίσεις ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βιώνει τη διαφοροποίηση της εργασίας, εφόσον οι διαδικασίες στηρίζονται στην εξατομίκευση και την ομαδοποίηση (Ξωχέλλης, 1991). Επιπρόσθετα, εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα την επικοινωνιακή μάθηση και στην αναγνώριση του μαθητή ως κοινωνικού όντος με ποικίλες ανάγκες. Η τάξη μεταβάλλεται σε κοινότητα, που βοηθά στην ανάδειξη των ιδιαίτερων καριοτήτων του κάθε μαθητή. Η μετακίνηση των μαθητών σε διαφορετικές ομάδες και η ανάγκη επικοινωνίας για την επίτευξη των στόχων ωθεί και στις δύο περιπτώσεις σε αποδοχή και ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Βασικό συμπέρασμα είναι επίσης η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των μεθόδων ως προϋπόθεσης για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

### 3. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Το μεταβατικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται σήμερα το γλωσσικό μάθημα στην Κύπρο, καθώς και η ευρύτητα των πρακτικών που είναι δυνατό να εφαρμοστούν στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης κατέστησαν αναγκαία την παρούσα εργασία. Ως σκοπός τέθηκε ο πρακτικός συνδυασμός της επικοινωνιακής προσέγγισης με μεθόδους της συνεργατικής μάθησης και ο εντοπισμός της επίδρασης αυτού στη γνωστική και κοινωνικο-συνασθηματική ανάπτυξη του μαθητή σε σύγκριση με άλλες πιο παραδοσιακές εφαρμογές. Η εργασία περιλάμβανε την εκτέλεση δύο διδακτικών προτάσεων, οι διαφορές των οποίων αναλύονται πιο κάτω.

Τα ερωτήματα τα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν είναι τα εξής:

- Ποια η επίδραση των διδακτικών προτάσεων στον γνωστικό και ποια στον συνασθηματικό τομέα, σε σύγκριση με πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας;
- Ποια η επίδραση των διδακτικών προτάσεων στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων;

- Ποιοι τομείς της γλώσσας παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση;
- Ποια η συναισθηματική αντίδραση των μαθητών έναντι των δύο μορφών επικοινωνιακής προσέγγισης;

#### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

Το μέρος του πειράματος που αφορούσε στη σύγκριση της επίδρασης της προτεινόμενης παρεμβατικής διδασκαλίας σε σχέση με πιο παραδοσιακές μεθόδους εκπονήθηκε με βάση τις αρχές σχεδιασμού της πειραματικής έρευνας με προπειραματικό-μεταπειραματικό έλεγχο με δύο ισοδύναμες ομάδες. Η επίδραση των διαφορετικών μορφών επικοινωνιακής προσέγγισης στην κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ερευνηθήκε μέσα από ποιοτική ανάλυση ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Το δείγμα της πειραματικής έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές δυο τμημάτων Ε' τάξης, προερχομένων από δύο διαφορετικά σχολεία της αστικής περιοχής Λευκωσίας. Η επιλογή των τμημάτων και η τοποθέτηση τους σε πειραματική ομάδα και σε ομάδα ελέγχου έγινε με τυχαίο τρόπο. Δημογραφικά στοιχεία καθώς και παρατηρήσεις των υπεύθυνων εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν τη μη ύπαρξη διαφορών σε θέματα κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των οικογενειών που εξυπηρετούν τα δυο σχολεία. Η Ελληνική ήταν η μητρική και κύρια γλώσσα των μελών και των δύο ομάδων, με εξαίρεση δύο ξενόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δεν περιλήφθηκαν τελικά στο δείγμα της έρευνας. Συνολικά, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από είκοσι έξι (26) μαθητές, ενώ είκοσι επτά (27) μαθητές συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα ελέγχου.

#### 4.1. Πειραματική διαδικασία

Το πείραμα είχε διπλό σκοπό: α) τη σύγκριση της επίδρασης διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και β) τη διερεύνηση της επίδρασης διαφορετικών μορφών επικοινωνιακής προσέγγισης στην κοινωνικο-συναισθηματική επίδραση των μαθητών.

##### 4.1.1. Σύγκριση δομιστικής διδασκαλίας - επικοινωνιακού προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας

Δεδομένου ότι το τμήμα που επιλέχθηκε ως πειραματική ομάδα δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με την επικοινωνιακή προσέγγιση κρίθηκε προτιμότερη η εφαρμογή παρεμβατικής διδασκαλίας με επικοινωνιακό προσανατολισμό, που αποτελούσε την επίσημη θέση του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ, 1999). Με τον όρο «επικοινωνιακός προσανα-

τολισμός» ορίζεται η μερική, επιλεκτική και σταδιακή εισαγωγή στοιχείων της επικοινωνιακής προσέγγισης στις ήδη χρησιμοποιούμενες μεθόδους. Πρόκειται ουσιαστικά για επικοινωνιακή αξιοποίηση ενοτήτων από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου».

#### *Προ-τεστ:*

Πριν από την εφαρμογή της παρεμβατικής διδασκαλίας έγινε τακτική παρατήρηση γλωσσικών μαθημάτων με σκοπό να διερευνηθούν οι διαφορές του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας σε σχέση με την παρεμβατική διδασκαλία. Ως προ-τεστ ζητήθηκε από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων να δώσουν τη γενική εικόνα του μαθητή στο μάθημα των Ελληνικών υπό μορφή βαθμού μέχρι το είκοσι (20). Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και έγιναν παρατηρήσεις και σε επιμέρους τομείς, όπως το λεξιλόγιο, η γραμματική, η κατανόηση γραπτού και προφορικού κειμένου.

#### *Διδακτική παρέμβαση:*

Η παρεμβατική διδασκαλία διήρκεσε δέκα (10) ογδοντάλεπτα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Περιλάμβανε πέντε μαθήματα του τρίτου μέρους του βιβλίου «Η Γλώσσα μου», Ε' τάξης, που περιστρέφονταν γύρω από το θέμα «Επιστήμη – Τεχνολογία». Κριτήρια επιλογής της συγκεκριμένης ενότητας υπήρξαν η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών-επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και εξεύρεσης αυθεντικού υλικού, η αμεσότητα του θέματος, η συνοχή και η σταδιακή εμφάνιση στο θέμα, και τέλος το είδος και ο βαθμός δυσκολίας των γραμματικών φαινομένων.

Οι στόχοι της διδασκαλίας που εφαρμόστηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου υπαγορεύτηκαν από το ίδιο το περιεχόμενο των μαθημάτων (νοηματικό και γλωσσολογικό). Βασικός δείκτης υπήρξε επίσης το βιβλίο του δασκάλου. Ωστόσο, οι στόχοι και οι εμφάσεις της παρεμβατικής διδασκαλίας προσαρμόστηκαν ώστε να συνάδουν με το πνεύμα της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εμφάνισε της παρεμβατικής διδασκαλίας υπήρξαν οι εξής:

- Το βιβλίο δεν αποτελούσε τον κεντρικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά χρησιμοποιούνταν ως αφορμή ή ως επιπρόσθετη πηγή πληροφόρησης.
- Οι ασκήσεις περιεχομένου και δομής δίνονταν πάντα σε κάποιο πλαίσιο, που περιέγραφε την επικοινωνιακή περίσταση ή πρόβλημα που οι

μαθητές καλούνταν να επιλύσουν. Ιδιαίτερα οι ασκήσεις γραμματικής προσεγγίζονταν με τρόπο που να έχει νόημα για τα παιδιά, εφόσον αρχικά γινόταν επεξεργασία των δεδομένων με παραδείγματα που παρήγαγαν οι μαθητές με απώτερη προσπάθεια την από μέρους τους κατάληξη σε κάποιον εμπειρικό κανόνα.

- Υπήρχε συνδυασμός ατομικής εργασίας και συνεργατικής προσπάθειας, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ενεργοποίηση όλων των μαθητών. Για διευκόλυνση των μαθητών, αλλά και για τη διασφάλιση του ορθού τρόπου εργασίας, δίδονταν στους μαθητές φύλλα εργασίας με σαφείς οδηγίες.
- Η αντιμετώπιση της γλώσσας ήταν ενιαία, αφού δινόταν ταυτόχρονη και ισοβαρής σημασία σε όλους τους τομείς της γλώσσας.
- Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε πλήθος δραστηριοτήτων επέκτασης-εμβάθυνσης, που απαιτούσε την παραγωγή γραπτή ή προφορική, διαφορετικών κάθε φορά ειδών λόγου και τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου.
- Κάθε μάθημα ολοκληρωνόταν με μια τελική δραστηριότητα, που αποτελούσε ευκαιρία για ανακεφαλαίωση των βασικότερων ιδεών, αλλά και την κορύφωσή του, αφού απαιτούσε την ενεργοποίηση όλων των ομάδων και την παρουσίαση των εργασιών τους μέσα από ενημερωτικά φυλλάδια, προσομοιώσεις, συγγραφή επιστολών, σύνταξη αναφορών προς υποτιθέμενα πρόσωπα.
- Η αξιολόγηση γινόταν από τους μαθητές και αφορούσε τόσο στην καταλληλότητα όσο και την ορθότητα του λόγου. Η δραστηριότητα αυτή ήταν τις περισσότερες φορές προγραμματισμένη, αλλά γινόταν και ευκαιριακά, με άξονα βασικές ερωτήσεις του τύπου «με ποιο άλλο τρόπο θα μπορούσες να το πεις;», «είναι σωστό το ύφος που χρησιμοποιείς;».

Έγινε επίσης προσπάθεια να προετοιμαστούν οι μαθητές για μάθηση με συνεργασία με ποικίλους τρόπους, όπως ο χωρισμός τους σε ισοδύναμες ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων ατόμων με βάση το γνωστικό τους επίπεδο και τις σχέσεις φιλίας, η επιλογή ονόματος και η λειτουργία της ομάδας και σε άλλα μαθήματα, η διευκρίνιση του ρόλου του συντονιστή, η συζήτηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης, η χρήση συμβόλων σχετικά με τον τρόπο εργασίας (εξατομικευμένη προσπάθεια, ομαδική εργασία, συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης). Επιπρόσθετα, ο φυσικός χώρος της τάξης διαμορφώθηκε κατάλληλα, δεδομένου ότι πριν από την παρεμβατική προσπάθεια τα

θρανία ήταν συνήθως διατεταγμένα σε σειρές, ενώ σε περίπτωση σχηματισμού ομάδων συνδυάζονταν ανά τρία, ώστε να σχηματίζονται ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων. Κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας η οργάνωση των θρανίων ανά δύο ευνόησε το σχηματισμό τετραμελών ομάδων, που θεωρείται ως ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες (Κανάκης, 1987· Johnson et al., 1991). Οι ομάδες τοποθετήθηκαν κυκλικά στο χώρο, για να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός της κατά πρόσωπο επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομάδων. Καθημερινά μία από τις ομάδες επιλεγόταν και μαγνητοφωνούνταν, με στόχο τον έλεγχο του βαθμού συμμετοχής του κάθε μαθητή στην ομαδική εργασία, αλλά και την επισήμανση και σχολιασμό του ορθού τρόπου λειτουργίας της ομάδας.

Πίνακας 1

Επικοινωνιακές δραστηριότητες και μορφές συνεργασίας

| Μάθημα                                  | Επικοινωνιακός στόχος                                                                                                | Επικοινωνιακή δραστηριότητα                                                                     | Μορφή οργάνωσης συνεργασίας                  |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| «Ο Αρχιμήδης στο λουτρό του»            | Αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικά είδη λόγου (περιγραφή, ανακοίνωση, διάλογος)                          | Πορεία στο χρόνο και ανταπόκριση για την πορεία ανακάλυψης της αρχής της άνωσης                 | Συνεργατική συναρμογή                        |
| «Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου» | Χρήση κατάλληλου είδους λόγου για τη σύγκριση ενημερωτικού φυλλοδίου                                                 | Ετοιμασία ενημερωτικού φυλλοδίου για σύγκριση της ζωής με και χωρίς μηχανές                     | Ομαδική διερεύνηση                           |
| «Το μηχάνημα»                           | Χρήση κατάλληλου γλωσσικού ύφους για σύνταξη επιστολής προς συγκεκριμένο αποδέκτη                                    | Σύνταξη επιστολής εκ μέρους του κεντρικού ήρωα του κειμένου προς τον πρωταγωνιστή της εταιρείας | Ισοθέτλητα κατόπιν ατομικής προσπάθειας      |
| «Έτος 2080 μ.Χ.»                        | Ακριβής και σαφής επιχειρηματολογία με κατάλληλο προς το θέμα λεξιλόγιο και επιπεδο ήφους σε προσομοίωση δικαστηρίου | Εκδίκαση της τεχνολογίας και της επιστημονικής προόδου                                          | Ομαδική διερεύνηση – ακαδημαϊκή ανταπαράθεση |

Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις βασικές ομάδες: 1. Δραστηριότητες που απαιτούσαν ατομική προσπάθεια, όπως η συζήτηση με στόχο την κατανόηση του κειμένου, η αναγνώριση κανόνων των γραμματικών φαινομένων κατόπιν ατομικής παρατήρησης, ο μετασχηματισμός παραγράφου με την προσθήκη χρονικών συνδέσμων. 2. Δραστηριότητες με ομάδες, π.χ. η εμπέδωση γραμματικών φαινομένων μέσα από παιχνίδια. 3. Δραστηριότητες συνεργατικής προσπάθειας, που αφορούσαν κυρίως στην εμβάθυνση πτυχών του μαθήματος και αποτελούσαν τις κατεξοχήν περιπτώσεις συνδυασμού της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στον πίνακα 1 περιλαμβάνονται παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων, που κάνουν εμφανείς τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης όπως αυτά υλοποιήθηκαν στην πράξη.

#### Μετα-τεστ:

Για τη συλλογή μεταπειραματικών δεδομένων συντάχθηκε Φύλλο Αξιολόγησης, που περιλάμβανε ασκήσεις-ερωτήσεις για το γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Η σύνταξή του έγινε με βάση τους στόχους διδασκαλίας, καθώς επίσης και κριτήρια που προέκυψαν από τη μελέτη των αρχών της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνιακής προσέγγισης, των στόχων των ελλαδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων (1999) και των ισχύοντων Αναλυτικών Προγραμμάτων του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (1996). Το Φύλλο Αξιολόγησης χορηγήθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου αμέσως μετά την ολοκλήρωση των πέντε μαθημάτων που περιλήφθηκαν στην παρεμβατική διδασκαλία.

Το Φύλλο Αξιολόγησης περιλάμβανε κυρίως έννοιες και γνώσεις που συναντώνται στο σχολικό βιβλίο, αλλά συνάμα παρείχε τη δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων, που θα αποκτούσαν οι μαθητές μέσα από τη χρήση ποιικιλίας αυθεντικού υλικού και τις δραστηριότητες επικοινωνιακού-συνεργατικού χαρακτήρα. Οι μαθητές καλούνταν να λάβουν υπόψη τους το επικοινωνιακό πλαίσιο και να ανταποκριθούν χρησιμοποιώντας το κατάλληλο επίπεδο ύφους. Τέλος, έγινε προσπάθεια να δοθεί έμφαση σε όλους τους τομείς γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, χρήση λεξιλογίου, αξιοποίηση πηγών, αναγνώριση λειτουργίας γραμματικών στοιχείων, χρήση κλιτικών σχημάτων), στοιχείο που απουσιάζει από τα Επαναληπτικά Μαθήματα της σειράς βιβλίων «Η Γλώσσα μου».

#### 4.1.2. Σύγκριση επικοινωνιακού προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας - θεματικής επικοινωνιακής ενότητας

Παράλληλα με την ενότητα που στηρίχθηκε στον επικοινωνιακό προσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος, εφαρμόστηκε η διδασκαλία θεματικής επικοινωνιακής ενότητας με τίτλο «Το Παιδικό Θέατρο». Με τον όρο «θεματική ενότητα» ορίζεται η οργάνωση ενότητας περιεχομένου και δομής ανεξάρτητα από τη χρήση ή με κατάργηση του ενός διδακτικού εγχειριδίου, με στόχο την απόκτηση γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με ένα κεντρικό θέμα – στην παρούσα περίπτωση, το παιδικό θέατρο. Στα πλαίσια της ενότητας αυτής οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μελέτησαν θέματα και τομείς που σχετίζονται με το παιδικό θέατρο. Στη συνέχεια διασκεύασαν το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» (Ε. Τριβίζας) και ανέβασαν τη δική τους θεατρική παράσταση.

Σκοπός της εφαρμογής της συγκεκριμένης ενότητας ήταν η σύγκριση της επίδρασης δύο επικοινωνιακών μορφών διδασκαλίας στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι βασικότερες διαφορές στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των δύο αυτών ενότητων («Επιστήμη – Τεχνολογία» και «Το Παιδικό Θέατρο») είναι οι εξής:

- Στη θεματική ενότητα (Θ.Ε.) υπήρχε ένας και μόνο τελικός στόχος (προετοιμασία θεατρικής παράστασης), στον οποίο τα παιδιά απέβλεπαν και που αποτελούσε τον κύριο μοχλό κινητοποίησής τους, ενώ στον επικοινωνιακό προσανατολισμό (Ε.Π.) υπήρχε ξεχωριστός στόχος-δραστηριότητα για κάθε μάθημα.
- Στον Ε.Π. οι περιστάσεις επικοινωνίας ήταν κυρίως πλασματικές (δραματοποιήσεις, προσομοίωση δικαστηρίου, σύνταξη αναφοράς σε υποτιθέμενο δικαστή), ενώ στη Θ.Ε. το επικοινωνιακό πρόβλημα ήταν πραγματικό (ανέβασμα θεατρικής παράστασης) και οι μαθητές οδηγούνταν σε αποφάσεις λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις συνέπειες των πράξεών τους.
- Η διδασκαλία της δομής γινόταν στο μεν Ε.Π. με βάση τα δεδομένα του βιβλίου, στη δε Θ.Ε. κυρίως μέσα από τα λάθη των μαθητών, που εντοπίζονταν από τους ίδιους.
- Στη Θ.Ε. οι ομάδες εργασίας ανέλαβαν περισσότερες ευθύνες, αλλά είχαν και διευρυμένα όρια ελευθερίας, δεδομένου ότι αποφάσιζαν εξ ολοκλήρου και από κοινού για το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Στον Ε.Π. οι δραστηριότητες επέτρεπαν την περιορισμένη ανάληψη πρωτοβουλιών.

- Στη Θ.Ε. έγινε πιο έντονη χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία δεν πραγματοποιείται μόνο με τη γλώσσα.
- Η ευρύτητα των δραστηριοτήτων της Θ.Ε. δεν καθιστούσε εύκολο τον ταυτόχρονο έλεγχο της προόδου των μαθητών, σε αντίθεση με τον Ε.Π., κατά τη διάρκεια του οποίου δινόταν πιο συχνά ανατροφοδότηση προς όλους τους μαθητές.
- Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη Θ.Ε. αποδείχθηκε ακόμα πιο δύσκολος, αφού ανέλαβε το συντονισμό ομάδων με εντελώς διαφορετικό έργο.

#### Μετα-τεστ:

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο όμοιο με αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση του Ε.Π. και αφορούσε στη διερεύνηση της επίδρασης της διδασκαλίας στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Επιπλέον ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, σχετικά με τα στοιχεία που τους άρεσαν ιδιαίτερα και που έκαναν το μάθημα ξεχωριστό, αλλά και το πώς οι ίδιοι ένιωσαν κατά την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.

### 5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που σκοπό είχε να συνδυάσει πρακτικά την επικοινωνιακή προσέγγιση με μεθόδους της συνεργατικής μάθησης και να εντοπίσει την επίδραση του συνδυασμού αυτού στους τομείς ανάπτυξης των μαθητών. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, ενώ στις περιπτώσεις σύγκρισης μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο *t*-test με επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Το πρώτο ερώτημα που είχε τεθεί αρχικά ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των διδακτικών προτάσεων στον **γνωστικό** τομέα των παιδιών, σε σύγκριση με άλλες πιο παραδοσιακές πρακτικές. Η **κανονικότητα** της κατανομής των δεδομένων εξακριβώθηκε με το κριτήριο **Kolmogorov - Smirnov** και ως εκ τούτου τα δεδομένα θεωρήθηκαν παραμετρικά και χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα εργαλεία ανάλυσης. Στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζεται η επίδοση της πειραματικής ομάδας στην αρχική και την τελική εξέταση. Οι μέσοι όροι επίδοσης συγκρίθηκαν με το στατιστικό κριτήριο *t*-test ( $p = 0,381$ ), σύμφωνα με το οποίο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, παρόλο που υπήρξε κάποια μικρή θετική μεταβολή της τελικής επίδοσης των μαθη-

τών σε σχέση με την αρχική εξέταση. Επιπλέον δεν παρουσιάστηκε ομοιογενής επίδραση της μεθόδου σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού των πρακτικών σε σύγκριση με πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Στον πίνακα 2 φαίνεται ακριβώς το σημείο αυτό, εφόσον παρουσιάζονται συγκριτικά οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και την τελική εξέταση. Η *ισοδυναμία* των δύο ομάδων ελέγχθηκε και διαπιστώθηκε με το κριτήριο **Levene's test** ( $p=0.448$  στην αρχική εξέταση και  $p = 0.557$  στην τελική).

Πίνακας 2

Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. και Ο.Ε. στην αρχική και τελική εξέταση

|                |      | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | p     |
|----------------|------|------------|-----------------|-------|
| Αρχική εξέταση | Π.Ο. | 74,95      | 10,88           | 0,412 |
|                | Ο.Ε. | 77,58      | 12,77           |       |
| Τελική εξέταση | Π.Ο. | 76,54      | 12,52           | 0,000 |
|                | Ο.Ε. | 54,94      | 13,27           |       |

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην αρχική εξέταση ( $p= 0,412$ ), παρόλο που η ομάδα ελέγχου βρισκόταν σε ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο. Ωστόσο οι επιδόσεις των μαθητών στην τελική εξέταση έδωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων. Δεδομένου ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική πρόοδο, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μείωση σε σχέση με τον εαυτό τους. Αυτό εξάλλου φαίνεται και με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου *t-test* (*paired samples*), όπου το  $p$  ισούται με 0,000. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα σε σχέση με την επίδραση των διδακτικών προτάσεων στο γνωστικό τομέα έδειξαν ότι στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε στη σύγκριση της Ο.Ε. στην αρχική και τελική εξέταση, καθώς και στη σύγκριση της τελικής εξέτασης της Π.Ο. και της Ο.Ε.

Επιπλέον, η παρατήρηση των αντιδράσεων των μαθητών κατά την ατομική και ομαδική εργασία οδήγησε σε μια σειρά διαπιστώσεων σχετικά με τα στοιχεία που λειτούργησαν θετικά, αλλά και με αδυναμίες και προβλήματα. Θετικά φάνηκαν να λειτουργούν η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, που

διασφαλιζόταν με τη χορήγηση λεπτομερών φύλλων εργασίας, η ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου και τελικού στόχου, που αποτέλεσε κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών, η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης των προβλημάτων της ομάδας, η αυτοαξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών, η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, η παραγωγή διαφορετικών ειδών λόγου και η αντιμετώπιση ενός γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Οι βασικότερες δυσκολίες ήταν η συνειδητοποίηση της ανάγκης για εξαιτομκευμένη προσπάθεια, ως προϋπόθεση για αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας, και η υπέρβαση του χρονικού πλαισίου στο οποίο υπολογιζόταν να ολοκληρωθεί το μάθημα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές δεν επέδειξαν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για το σύνολο των δραστηριοτήτων, γεγονός που ίσως οφείλεται α) στην ίδια τη φύση του επικοινωνιακού προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας, που επιβάλλει τη χρήση του βιβλίου, β) στο μαθησιακό στυλ ορισμένων μαθητών, και γ) στις παγιωμένες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ως προς το βαθμό δυσκολίας, οι δραστηριότητες δομής αποδείχθηκαν πιο απαιτητικές απ' ό,τι αναμενόταν, δεδομένου ότι απαιτούσαν την αποφυγή της μηχανιστικής εκτέλεσης ασκήσεων και την άσκηση αφαιρετικής σκέψης με σκοπό την κατάληξη σε εμπειρικούς κανόνες.

Το δεύτερο ερώτημα που είχε τεθεί ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των διδακτικών προτάσεων στην ανάπτυξη των **επικοινωνιακών δεξιοτήτων** των μαθητών. Νοούμενου ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα αποτελεί πολυδιάστατη οντότητα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό απόκρισης των μαθητών σε δραστηριότητες που είχαν σχέση με την ορθή και κατάλληλη χρήση λεξιλογίου και επιπέδου ύφους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν γενικώς καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στους τομείς του λεξιλογίου και στην αναγνώριση γνωρισμάτων των διάφορων επιπέδων ύφους. Αναλυτικότερα, μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο λέξεις και φράσεις μέσα σε προτάσεις, ώστε να φαίνεται η σημασία τους και παρήγαγαν κείμενα που χαρακτηρίζονταν από κατάλληλότητα ως προς το ύφος και το λεξιλόγιο. Θεωρείται έτσι ότι είχαν ωφεληθεί περισσότερο στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Παράλληλα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης των απαιτήσεων της επικοινωνιακής περιστασης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φάνηκαν να ωφελούνται στην αναγνώριση της λειτουργίας των προσδιοριστικών στοιχείων της γλώσσας. Ωστόσο,

μεγάλη δυσκολία παρουσιάστηκε και από τις δυο ομάδες στη συμπλήρωση ασκήσεων που αφορούσαν στη δομή της γλώσσας. Οι μαθητές αδυνατούσαν να συμπληρώσουν κείμενο από το οποίο απουσίαζαν καταλήξεις ρημάτων και χρονικοί σύνδεσμοι, εφόσον δεν λάμβαναν υπόψη τους τις πρωτασιακές και υπερπρωτασιακές σχέσεις των στοιχείων του κειμένου. Ως αποτέλεσμα χρησιμοποιούσαν αυθαίρετα τους χρόνους (που δε ζητείτο), τα πρόσωπα και τους αρ.θμούς, ή ακόμα μετέτρεπαν τα ρήματα σε ουσιαστικά. Το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρήθηκε σε ασκήσεις των Επαναληπτικών Μαθημάτων, όπου αναμενόταν η μηχανική γλίσση ρημάτων. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι πολλοί από τους μαθητές αδυνατούσαν να κατανοήσουν ή παρέλειπαν τις οδηγίες του Φύλλου Αξιολόγησης, ενώ ζητούσαν επίμονα παραδείγματα βάσει των οποίων έπρεπε να εργαστούν ή ακόμα προσπαθούσαν να θυμηθούν «ποια άσκηση του βιβλίου ήταν».

Πίνακας 3

Επιδράσεις της διδασκαλίας στον κοινωνικο-συναίσθηματικό τομέα

| Δήλωση                                                                      | Επικοινωνιακός<br>προσανατολισμός |                |              | Θεματική ενότητα |                |              |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------|--------------|------------------|----------------|--------------|
| Εργάστηκα από μόνος/ή μου.                                                  | καθόλου<br>0                      | αρκετά<br>34,6 | πολύ<br>65,4 | καθόλου<br>3,8   | αρκετά<br>84,6 | πολύ<br>11,5 |
| Βοήθησα τα άλλα μέλη<br>της ομάδας μου.                                     | 0                                 | 61,5           | 38,5         | 0                | 61,5           | 38,5         |
| Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας<br>με βοήθησαν.                                 | 0                                 | 61,5           | 38,5         | 0                | 46,2           | 53,8         |
| Είχα το χρόνο που χρειαζόμουν<br>για να σκεφτώ κατά την ομαδική<br>εργασία. | 0                                 | 46,2           | 53,8         | 0                | 38,5           | 61,5         |
| Μπορούσα να συνεργαστώ<br>με όλους.                                         | 3,8                               | 15,4           | 80,8         | 0                | 38,5           | 61,5         |
| Θα ήταν καλύτερα να εργαζόμουν<br>μόνος/ή.                                  | 65,4                              | 30,8           | 3,8          | 96,2             | 3,8            | 0            |

Τελικό ερώτημα που τέθηκε ήταν η διερεύνηση της **συναισθηματικής αντίδρασης** των μαθητών έναντι του συνδυασμού επικοινωνιακής-συνεργατικής σε σύγκριση με άλλες πιο παραδοσιακές μεθόδους, αλλά και έναντι των διαφορετικών-προτάσεων της επικοινωνιακής ενότητας. Συγκρίνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκρίθηκαν στις δύο επικοινωνιακές μορφές διδασκαλίας, προέκυψε ότι κατά την εφαρμογή της θεματικής ενότητας υπήρξε εντονότερη βίωση της συμμετοχής σε μια ομάδα με κοινό σκοπό και επιδίωξη. Σημαντικότερη παρατήρηση είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών που θα προτιμούσαν να εργάζονται από μόνοι τους, δεδομένου ότι η δήλωση αυτή απορρίπτεται από το 96,2% των μαθητών. Από τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές ένιωσαν ικανοποίηση από την παροχή ευκαιριών για συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών σε επίπεδο ομάδας, γεγονός που τους καθιστούσε υπεύθυνους για μάθηση. Θεώρησαν επίσης ότι το μάθημα των Ελληνικών ήταν περισσότερο δημιουργικό και πρωτότυπο.

## 6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η επικοινωνιακή προσέγγιση μέσω συνεργατικής μάθησης μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιμετώπισαν αποτελεσματικά την άγνωστη μορφή του διαγνωστικού δοκιμίου. Η ποικιλία ερεθισμάτων και απαιτήσεων των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων κατέστησαν τη συγκεκριμένη ομάδα ικανή να αναγνωρίσει τις απαιτήσεις του επικοινωνιακού πλαισίου και να προσαρμόσει πλέον τις γνώσεις της, ώστε να ανταποκριθεί. Στην ικανότητα αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων δίνεται ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι αποτελεί μια από τις βασικές δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες στην κοινωνία του μέλλοντος (Φλουρής, 1995).

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε συνέβαλε επίσης και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, εφόσον οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία της προσωπικής τους εμπλοκής στην επίτευξη του στόχου της ομάδας. Ιδιαίτερη επίδραση στη μεγιστοποίηση της δέσμευσης του απόχρησσε το πλαίσιο μάθησης, δεδομένου ότι στη θεματική ενότητα το πραγματικό και όχι πλασματικό πλαίσιο επικοινωνίας ώθησε σε ουσιαστικότερη και πιο αποτελεσματική συνεργασία. Ως εκ τούτου, η «χαρά για τη διδασκαλία» (Πετρούλάκης, 1992) αποτέλεσε το μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή και μάθηση.

Βασικό συμπέρασμα ήταν το ότι η καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών ευνοήθηκε, με αποτέλεσμα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να παρίνουν λόγο ορθό και κατάλληλο προς την περίσταση, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους που αφορούσαν τόσο σε γλωσσικά (λεξιλόγιο, επίπεδο ύψους) όσο και εξωγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις σώματος, εγγύτητα προσώπων, χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού). Η ενασχόληση δε με ποικιλία αυθεντικών κειμένων με στόχο τον εντοπισμό πληροφοριών κατάλληλων για περαιτέρω αξιοποίηση, καθώς και η κατάληξη σε βασικά συμπεράσματα κατέστησαν την επαγωγική σκέψη μία από τις κύριες λειτουργίες για την απόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της μεθόδου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στη συνεργατική μάθηση με τον ίδιο τρόπο, αλλά, όπως τονίζεται και από τον Κανάκη (1987), ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει το μαθησιακό στυλ του καθενός, με πιο επιφυλακτικούς τους πολύ ικανούς, αλλά και τους λιγότερο ικανούς μαθητές. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκμείδνιση των επιφυλάξεων στην περίπτωση της θεματικής ενότητας, όπου υπήρξε έμφαση στον κοινό σκοπό και στην ανάγκη για συλλογική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκε αλληλοαναγνώριση και εδραιώθηκε η εντύπωση ότι η τάξη αποτελεί μια κοινότητα στην οποία το κάθε μέλος έχει συνεισφέρει ισότιμα.

Επιπλέον, η ύπαρξη βασικού εγχειριδίου, ακόμα και όταν η χρήση του εμπλουτίζεται με πιο δημιουργικές δραστηριότητες, θέτει σοβαρούς περιορισμούς τόσο σε επίπεδο χρονοδιαγραμμάτων όσο και στην ανάπτυξη αυτών των μαθητών. Ο σοβαρότερος περιορισμός έγκειται στο ότι το παιδί μαθαίνει να μαθαίνει με βάση αυτά που του προσφέρει το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, ενώ, όπως υποστηρίζεται και από τον Χριστιά (1992), η διδασκαλία στερείται του ουσιαστικού της νοήματος. Σε αυτό συντείνει τα μέγιστα η μηχανιστική δόμηση των γραμματικών ασκήσεων του βιβλίου «Η Γλώσσα μου», αλλά και η παραβολή απλοϊκών παραδειγμάτων, που αναστέλλουν την ανάγνωση και κατανόηση οδηγιών. Στην ουσία πλήττεται η αυτονομία των μαθητών και η συνεπαγόμενη ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το βασικότερο ίσως συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως η ευθύνη του δασκάλου, ως συντονιστή, ανατροφοδότη και συνεργάτη, μεγιστοποιείται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Αυτό που ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως ως χρέος είναι να οργανώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται σε μέγιστο βαθμό στο μαθησιακό στυλ των πλειστων μαθητών και να ευνοεί την ανάληψη των υποχρεώσεων, που προκύπτουν από

τους νέους ρόλους τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών. Ωστόσο, το μήνυμα είναι αισιόδοξο, εφόσον από τη στιγμή που οι μαθητές ανταποκριθούν θετικά, η διδασκαλία χάνει τα όριά της ως έννοια και τότε μαθητές και εκπαιδευτικός συμβιώνουν και συνεργάζονται σε ένα εργαστήρι μάθησης.

Πέραν των συμπερασμάτων, η διεξαγωγή της παρούσας εργασίας οδήγησε στον εντοπισμό κάποιων προβλημάτων που θα μπορούσαν να δώσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Σοβαρότερα θέματα θεωρούνται: α) η διδασκαλία της δομής της γλώσσας, δεδομένου ότι η ευκαιριακή διδασκαλία μέσα από την επεξεργασία του λόγου ή ακόμα και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο χρήσης και τη λειτουργία των γραμματικών στοιχείων δεν είναι επαρκής, ειδικά για μαθητές μικρότερης ηλικίας, β) η αξιολόγηση των μαθητών, εφόσον τα κριτήρια είναι πλέον υποκειμενικά, και γ) ο κίνδυνος παρερμηνείας των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης με ατυχές αποτέλεσμα την επιδίωξη γνωσιολογικών και όχι γλωσσικών στόχων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Β.Κ. (1995). «Η καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών», *Γλώσσα*, 37, 68-76.
- Δεσβίσης, Σ.Ν. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανάκης, Γ.Ν. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Εκδοτική Εστία.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Κουντούρης, Φ. (2000). «Διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό: Διδακτικές δοξασίες στην Κίππο», στο Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιμ.) *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο* (σελ. 385-393). Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Π.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, β' έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσος, Ν.Σ. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μυθήματος, από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, β' έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*, δ' έκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαρίζος, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Παπιάς, Α.Ε. (1987). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τ. 2. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπιάς, Α.Ε. (1995). *Λειτουργική γλώσσα και κειμένων: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Πετρούλαρης, Ν. Β. (1992). *Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί στόχοι - Μεθοδολογία*, β' εκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσακαλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ξεντονών γλωσσών*, γ' εκδ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τομπιάδης, Δ.Ε. (1996). «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 209-223). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Τσιπάνογλου, Α.Γ. (1988). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό νοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). *Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος Σπουδών: Η νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999). *Επικοινωνιακός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας, μια καινοτομία στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Εγκύκλιος της ενδοσηματικής επιτροπής γλωσσικού.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, δ' εκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1992). «Πρόγραμμα διδασκαλίας για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της», στο *Πρακτικά Συνεδρίου: το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 57-73). Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, γ' εκδ. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χριστιάς, Γ. (1992). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bock, I. (2001). *Παρηγορητική: Μια προοπτική για την εκπαίδευση ή ένα περρωμένο λιμν*. Σ.Μ. Νιζολάου. Παρουσίαση στο Γ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

#### Ξενόγλωσση

- Coehlo, E. (1992). "Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum", in Kessler, C. (ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 31-50). New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Olsen, R.E. & Kagan, S. (1992). "About cooperative learning", in Kessler, C. (ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). New Jersey: Prentice Hall.
- Presselsen, B.Z. (1992). "A perspective on the evolution of the cooperative thinking", in Davidson, N. & Worsham (eds) *Enhancing thinking through cooperative learning* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.

### **Abstract**

Cooperative learning is considered to be an effective method for the development of children. Additionally, language teaching is widely based on the communicative approach, which was recently introduced by the Greek authorities. The combination of the two methods was examined on theoretical and practical level. Theoretically, it was found that the principles of cooperative learning support communicative approaches. Both methods facilitate dynamic learning and acknowledge the cognitive, emotional and social needs of students. The interplay of the methods proved to be an effective tool in learning and teaching. In practice, organizing and experimentally implementing two thematic units in a 5th grade class in Nicosia, Cyprus tested the effects of cooperative learning and the communicative approach. Data analysis showed that the experimental group was more capable of interpreting the social situation, in which communication was taking place, and responding accordingly. Most importantly, increased responsibilities motivated children to develop meta-cognitive abilities and commit themselves towards their team and the class.

**Σταυρούλα Κοντοβούρη,**

Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Αγίας Σοφίας 19, 6052 Λάρνακα, Κύπρος

**Μαίρη Κουτσελίνη**

Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Λράμας 13, Λευκωσία, Κύπρος