



## Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ευμορφία Μαγκώτσιου & Μάριος Γούδας  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Από τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή, προκύπτει ότι, η συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που αν εφαρμοστεί έχοντας ως βάση συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και αντίστοιχο σχεδιασμό, ενισχύει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση, οι έρευνες που αφορούν στη συνεργατική μάθηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι περιορισμένες. Γνωστά προγράμματα που προάγουν τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή είναι το μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας, το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης, οι συνεργατικές δραστηριότητες από το φάσμα διδασκαλίας του Mosston (1994) και τα διάφορα συνεργατικά παιχνίδια. Τα παραπάνω μοντέλα χρειάζονται περαιτέρω ερευνητική υποστήριξη, ενώ κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία νέων προγραμμάτων- μοντέλων με πιο σαφή θεωρητική προσέγγιση και περισσότερο προσανατολισμένα στην καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: *συνεργατική μάθηση, μοντέλα, κοινωνικές δεξιότητες, φυσική αγωγή*

### Cooperative Learning as a Vehicle of Enhancing Social Skills in Physical Education

Evmorfia Magotsiou & Marios Goudas

Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas

### Abstract

Taking theoretical and empirical data into consideration, cooperative learning, if it is applied according to a particular theory and a goaled plan, may a powerful method of learning that strengthens the students' social skills. Contrary to general education, the research related to cooperative learning in physical education is limited. Popular programs that promote cooperative learning in physical education are the Social Responsibility Model, the Sports' Education Model, cooperative activities through Mosston's spectrum of teaching styles, and various cooperative games. While further research seems to be necessary regarding the above models, the development of new theory-based programs is urgent. Moreover, the interventions should aim more to the encouragement of students' cooperative skills. This goal can be easily accomplished by considering particular principles that enhance the students' interaction as well as the benefits of cooperative learning.

Key words: *cooperative learning, models, social skills, physical education*

### Γενική Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στα επιτεύγματα των επιστημών και της τεχνολογίας, δημιουργεί καινούργιες ανάγκες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι (Lemke, 1999). Είναι φανερό ότι οι αλλαγές που συντελούνται θα επηρεάσουν το σχολείο του μέ-

λλοντος και συγχρόνως θα επηρεαστούν από αυτό με σχέση αμφίδρομη και πολύπλοκη. Το σχολείο, για να παραμείνει δημιουργικός θεσμός και για να μπορέσει να ακολουθήσει το ρυθμό της κοινωνίας, θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περι-

βάλλον τους (Hargreaves, 1999). Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής και αρκετές, προηγμένες εκπαιδευτικά, χώρες εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειάς τους σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Danish, 1996; O'Hearn & Gatz, 2002; WHO, 1999). Μερικά παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να ενταχθούν σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές είναι η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η σωστή επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα, ο καθορισμός στόχων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αυτογνωσία, η συναισθηματική κατανόηση και πολλές άλλες (WHO, 1999).

Μεταξύ των δεξιοτήτων ζωής, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου σε όλα τα στάδια της ζωής του, έχει η απόκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση των στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, καθώς και στην ικανότητα παροχής και λήψης ανατροφοδότησης (Brooks, 1984). Πολλά ερευνητικά ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητα συστατικά της ψυχικής υγείας των ανθρώπων (McHugh, 1995), σχετίζονται θετικά με την επιτυχία στο σχολείο και αρνητικά με ανθυγιεινές συμπεριφορές (Dennis, 1996; Poron, 1994), βοηθούν την ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Johnson & Johnson, 1989), ενώ η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία (Mercier, 1992).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα γιατί αντιπροσωπεύουν βασικά αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Ginter, 1998). Εξάλλου, αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι ο πιο σημαντικός λόγος της ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η βελτίωσή του και η κοινωνική του συγκρότηση (Cahan, 1997; Cooney & Selman, 1980; Hargreaves, 1999). Αυτό που πρέπει να προσεχθεί είναι, ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί αυστηρά καθορισμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε στάδιο ανάπτυξης, για κάθε περιοχή μάθησης και για κάθε δεξιότητα (Brooks, 1984).

Η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνεται με τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας

που παρέχουν βιωματικές εμπειρίες σ' ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Μεταξύ αυτών, η συνεργατική μάθηση μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, επειδή από τη φύση της δυναμιτίζει την αλληλεπίδρασή τους (Cohen, 1994) Η συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson, 2002). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας (Johnson & Johnson, 1989). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό στη συνεργατική μάθηση είναι η θετική αλληλεξάρτηση ενώ συνυπάρχουν τα στοιχεία της ανομοιογένειας, της προσωπικής υπευθυνότητας και της ύπαρξης συνεργατικών δεξιοτήτων.

Είναι ευρύτερα γνωστό ότι το σχολείο αποτελεί έναν ανταγωνιστικό χώρο όπου είναι ζωτικής σημασίας να βρίσκεται κανείς μεταξύ των καλύτερων στην τάξη και να υπερισχύει σε επιδόσεις έναντι των άλλων συμμαθητών του. Ερευνητές όμως, βασιζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα (Cohen, 1994a; Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1990), υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση θα έπρεπε να είναι μια πιο συνηθισμένη σχολική πρακτική. Εάν δεν κυριαρχούσαν στη σχολική πραγματικότητα ανταγωνιστικά και ατομικά περιβάλλοντα μάθησης, οι μαθητές θα μάθαιναν περισσότερο από ό,τι μαθαίνουν σήμερα, θα είχαν θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα και μια πιο υγιή αντίληψη για τις διαμαθητικές σχέσεις και θα αποδέχονταν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους (Stevens & Slavin, 1995). Παρόλα αυτά, η συνεργατική μάθηση είναι ο λιγότερο χρησιμοποιούμενος τρόπος μάθησης σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και καταλαμβάνει μόλις το 7 έως 20% του συνολικού χρόνου εκπαίδευσης των μαθητών (Dyson, 2002).

Ένα ουσιαστικό ερευνητικό ερώτημα των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ποιο περιβάλλον στη σχολική πραγματικότητα και κάτω από ποιες προϋποθέσεις προσφέρεται για την ενίσχυση των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών (Hellison, 1995; Dyson, 2001; Grineski, 1989) Μεταξύ των μαθημάτων του σχολείου, το μάθημα της φυσικής αγωγής κατέχει πρωτεύουσα θέση, αφού η φύση των δραστηριοτήτων στη φυσική αγωγή είναι κοινωνική, ενώ η μάθηση της αλληλεξάρτησης ενός ατόμου από το άλλο και η αποδοχή των αξιών του «εν αγωνίζεσθαι» αποτελούν διαχρονικές κοινωνικές αξίες συνυφασμένες με την υπόσταση του μαθήματος (Hellison,

1995). Επιπρόσθετα, η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης (επαφή, φωνές), η έλλειψη τυπικότητας, η διαφορετικότητα του χώρου, η δυνατή αίσθηση ελευθερίας και η ύπαρξη κανόνων που περιορίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι στοιχεία που προσδίδουν στη φυσική αγωγή έντονο κοινωνικοπλαστικό χαρακτήρα (Mchugh, 1995). Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία της φυσικής αγωγής προτείνεται ο σαφώς στοχευμένος κοινωνικός προσανατολισμός της, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω «*ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, καλλιέργειας της κατανόησης και του σεβασμού για τους άλλους, και μέσω ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης*» (Gallahue, 1996; NASPE, 1995; Hellison, 1995).

### Σχετικές θεωρίες

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης. Η εννοιολογική προσέγγιση, η δομική προσέγγιση, η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών και η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (Putman, 1998). Κάθε μια δίνει διαφορετική έμφαση στα συστατικά της συνεργατικής μάθησης και υποστηρίζεται από πλούσιο ερευνητικό έργο.

Η εννοιολογική προσέγγιση, είναι η μόνη από τις τέσσερις που υποστηρίζει ότι όλα τα συστατικά στοιχεία είναι απαραίτητα να συνυπάρχουν όταν επιδιώκεται αποτελεσματική συνεργατική μάθηση, γι' αυτό και θεωρείται η μόνη αμιγής μορφή συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία, οι ομάδες είναι δυναμικές οντότητες όπου η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μπορεί να διαφέρει, αλλά η αλλαγή στη στάση ενός μέλους επηρεάζει σημαντικά τη στάση του κάθε μέλους της ομάδας. Παράλληλα η ανάγκη των μελών να επιδιώξουν κοινούς σκοπούς πηγάζει από μια εσωτερική δύναμη. Η συνεργασία, είναι εκείνη η μορφή αλληλεπίδρασης, η οποία προωθεί τη θετική αλληλεξάρτηση και διευκολύνει στα άτομα τη μεταξύ τους μάθηση. Για την ενθάρρυνση της θετικής αλληλεξάρτησης, που θεωρείται το κυρίαρχο συστατικό στην εννοιολογική προσέγγιση, προτείνεται η διανομή ρόλων ενίσχυσης και διασύνδεσης στους μαθητές όπως του αναγνώστη κειμένων, του καταγραφέα, του παρουσιαστή, του ενισχυτή της συμμετοχικής προσπάθειας, του ελεγκτή του τι κατανοήθηκε, κ.ο.κ. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι οι ρόλοι που προτείνονται δεν πρέπει να έχουν μόνιμους κατόχους, αλλά να εναλλάσσονται ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

Τα πλεονεκτήματά της εννοιολογικής προσέγγισης είναι η έντονα προκαλούμενη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, η ξεκάθαρη μεθοδολο-

γία που προτείνεται για την εφαρμογή της σχετικής θεωρίας και η δυνατότητα εφαρμογής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα (Johnson & Johnson, 1989). Ως μειονεκτήματα, μπορούν να αναφερθούν, ο αρκετός χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος και η δυσκολία που συναντά κανείς να συνδυάσει όλα τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης (Kagan, 1990).

Η δομική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης, αναφέρεται στη δυνατότητα οργάνωσης εναλλακτικών σχημάτων (δομών) οργάνωσης των μαθητών (Kagan, 1990) Η δομική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης, βασίζεται σε διαφορετικές στρατηγικές που ο Kagan ονομάζει δομές. Οι δομές περιλαμβάνουν μια σειρά βημάτων, με συμπεριφορές που προδιαγράφονται σε καθένα απ' αυτά. Πιο συγκεκριμένα, οι δομές αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και όχι στο είδος της δραστηριότητας. Ενώ δηλαδή, οι δραστηριότητες αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα και δεν μπορούν να μεταφερθούν, οι δομές μπορούν να χρησιμοποιούνται επανειλημμένα, σε οποιοδήποτε θέμα και σε διαφορετικά σημεία ενός μαθήματος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινείται μέσα στο ίδιο το μάθημα, από τη μία δομή στην άλλη ανάλογα με τους στόχους που έχει και έτσι να επιχειρεί μια πολυδομική μάθηση που παρακινεί τους μαθητές προσφέροντάς τους εναλλασσόμενες και δυναμικές συνεργατικές εμπειρίες (Kagan, 1990). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της δομικής προσέγγισης, για την επιτυχία εφαρμογής της στο σχολείο, απαιτούνται δύο κύρια στοιχεία, η θετική αλληλεξάρτηση και η προσωπική υπευθυνότητα (Dotson, 2004; Ziegler, 1981). Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των μαθημάτων, προϋποθέτει μια διαφορετική επιλογή δομών για κάθε έναν από τους τρεις στόχους μάθησης, το γνωστικό, το φυσικό και τον κοινωνικό.

Οι δομές είναι ανεξάρτητες από το αντικείμενο διδασκαλίας, γι' αυτό και το κύριο πλεονέκτημά τους είναι η ευελιξία τους, η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ο μικρός χρόνος προετοιμασίας (Kagan, 1990). Αντίθετα, έχουν κατηγορηθεί από μερίδα θεωρητικών της συνεργατικής μάθησης για την επιφανειακή προσέγγιση του περιεχομένου της συνεργασίας (Stevens & Slavin, 1995).

Μια δομή που διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, είναι η «Jigsaw» (Ziegler, 1981). Στην «Jigsaw» δομή, δίδονται στις ομάδες θέματα τα οποία χωρίζονται σε υποθέματα. Τα μέλη της κάθε ομάδας ασκούνται και ειδικεύονται στα διάφορα υποθέματα, και συναντώνται με τα μέλη των άλλων ομάδων που ειδικεύονται στο ίδιο αντικείμενο. Μετά τη μάθηση, οι ειδικοί πα στο κάθε αντικείμενο επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα για να διδάξουν στα μέλη της αυτό το οποίο γνωρίζουν καλά, και να διδαχθούν από άλλους ειδικούς

τα υπόλοιπα υποθέματα. Η συζήτηση σε κύκλο μετά το τέλος του μαθήματος, σχετικά με ένα θέμα που προτείνει ο δάσκαλος, ή, η συνεργασία σε ομάδες που διαδοχικά αλλάζουν σύνθεση, αποτελούν δύο άλλα παραδείγματα δομών που προάγουν τη συνεργατική μάθηση (Kagan, 1990).

Η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος, προτείνει ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα, ανάλογα με την τάξη (εκπαιδευτική βαθμίδα) και ειδικά εκπαιδευτικά αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν τη μορφή του αναλυτικού προγράμματος (Slavin, 1996). Πρόκειται για μια αρκετά τυποποιημένη μορφή συνεργατικής μάθησης, η οποία όμως έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών όταν εφαρμοστεί σωστά. Η θεωρητική αυτή εκδοχή έχει τη βάση της στη θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης (Slavin, 1996). Προϋπόθεση για τη σωστή εφαρμογή της είναι η ύπαρξη δύο συστατικών της συνεργατικής μάθησης, η προσωπική υπευθυνότητα και η ομαδική πρόοδος, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επίτευξη ομαδικών στόχων. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο σύστημα αμοιβής σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο (Hansell & Slavin, 1981; Stevens & Slavin, 1995) Έτσι, οι μαθητές εργάζονται μαζί για να κερδίσουν αναγνώριση, βαθμούς, βραβεία, και άλλους δείκτες ομαδικής προόδου. Οι αμοιβές προόδου μπορούν να αποδίδονται και ξεχωριστά σε κάθε μέλος της ομάδας για τη συμπεριφορά του, ενισχύοντας έτσι την προσωπική υπευθυνότητα του κάθε μαθητή. Στη διαδικασία μάθησης, δεν θεωρείται απαραίτητο όλα τα μέλη να μπορούν να βοηθήσουν πραγματικά το ένα το άλλο, ή να εργασθούν μαζί. Θεωρείται, ωστόσο, σημαντική η αντίληψη όλων των μελών ότι τα αποτελέσματα είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης (Slavin, 1983) Η αντίληψη αυτή, είναι αρκετή για να παρακινήσει τους μαθητές να εμπλακούν σε συμπεριφορές που βοηθούν στην πρόοδο της ομάδας. Στη φυσική αγωγή, το μοντέλο Αθλητικής Εκπαίδευσης έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με την προσέγγιση του προγράμματος σπουδών (Slavin, 1996). Στα πλεονεκτήματα των μεθόδων που στηρίζονται σ' αυτήν την προσέγγιση συγκαταλέγονται η μεθοδολογική εγκυρότητά τους και η ευκολία εφαρμογής τους, το υψηλό ενδιαφέρον που προκαλούν στους μαθητές (Slavin, 1996), ενώ ως αρνητικό στοιχείο τους καταλογίζεται η έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, η οποία μπορεί να θέσει σε αδράνεια το πραγματικό ενδιαφέρον των μαθητών για συνεργασία μαθητών (Cohen, 1994a; Johnson & Johnson, 1989).

Η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας εστιάζει στην ομαδική εργασία ως στρατηγική για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Cohen, 1994a). Σε σχέση με τις προηγούμενες, η προσέγγιση αυτή είναι η λιγότερο απαιτη-

τική στη χρήση των στοιχείων της συνεργατικής μάθησης, ενώ προτείνεται για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Η έμφαση δίδεται στην ίδια τη φύση του καθήκοντος, που πρέπει να έχει ομαδικό χαρακτήρα, και στην αλληλεπίδραση που αυτή προκαλεί. Η συνεργατική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την εύρεση λύσης σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις και που συχνά απαιτεί υψηλές πνευματικές ικανότητες σε μια ετερογενή τάξη. Για την επίλυση του προβλήματος, οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες, να μειώσουν τις αντιπαράθεσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους, και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά. Για την επίτευξη του ομαδικού στόχου και για την επίδειξη υπευθυνότητας, οι μαθητές έχουν ρόλους όπως διαχειριστής υλικού, εναρμονιστής - ισορροπιστής των αντιθέσεων, άτομο που διαθέτει πηγές, συντονιστής της συζήτησης που προκύπτει, κ.ο.κ. Χαρακτηριστικό στοιχείο της προσέγγισης είναι η απόρριψη κάθε είδους βραβείου και εξωτερικής αμοιβής, καθώς τα βραβεία ενισχύουν μόνο τα εξωτερικά κίνητρα και απειλούν τη διάρκεια της παρακίνησης, που είναι και το ζητούμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Βραβείο, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι η ίδια η επίτευξη του στόχου (Cohen & Lotan, 1997) Το κύριο πλεονέκτημά της προσέγγισης σύνθετης οδηγίας είναι η εγρήγορηση των γνωστικών μηχανισμών και η υψηλή αλληλεπίδραση (Cohen, 1994a), ενώ στα μειονεκτήματά της συγκαταλέγονται ο προκαλούμενος θόρυβος, η χρονική καθυστέρηση στην υλοποίηση του ακαδημαϊκού στόχου και ο αρκετός χρόνος που απαιτείται για την εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο (Stevens & Slavin, 1995)

Δεν υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις υπέρ της μιας ή της άλλης θεωρητικής προσέγγισης και όλες υποστηρίζονται από πλούσιο ερευνητικό έργο (Slavin, 1983b). Επιπρόσθετα, ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές θεωρητικές εκδοχές μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά και όχι αντιφατικά (Stevens & Slavin, 1995) ενισχύοντας τις συνεργατικές δεξιότητες αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

### **Ανασκόπηση ερευνών για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη Φυσική Αγωγή**

Παρόλη την πλούσια θεωρητική υποστήριξη η ερευνητική δραστηριότητα για τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή είναι περιορισμένη (Μαγκώτσιου, 2007). Μεταξύ των λίγων ερευνών που διεξήχθησαν οι παρακάτω παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Οι Johnson, Bjorkland και Krottee (1984) μελέτησαν την επίδραση τριών δομών μάθησης, της

συνεργατικής, της ανταγωνιστικής και της ατομικής, στην επίδοση 150 φοιτητών στο σκοράρισμα στο γκολφ. Η ομάδα που εφήρμοζε συνεργατική μάθηση με συνδυασμό της εννοιολογικής προσέγγισης και της προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος, ασκούσαν σε ανομοιογενείς ομάδες με βάση την αλληλοβοήθεια των μελών τους στη γνώση της τεχνικής της δεξιότητας και την παροχή ανατροφοδότησης, ενώ τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν η ποιότητα της ομαδικής τους εργασίας. Η ομάδα που μάθαινε σε συνθήκες ανταγωνισμού ασκούσαν σε ομοιογενείς υποομάδες που συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το υψηλότερο σκορ και τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν οι επιδόσεις τους στο σκορ. Τα μέλη της ομάδας που εργάζονταν ατομικά, αγνοούσαν την ύπαρξη των συμφοιτητών τους ενδιαφερόταν μόνο για το προσωπικό τους σκορ και επιβραβεύονταν μόνο για την προσωπική τους επίδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ομάδα που εργάζονταν συνεργατικά παρουσίασε καλύτερη επίδοση και ένιωθε ότι είχε περισσότερο θετικά συναισθήματα προς τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές, αλλά και αίσθηση υποστήριξης από τους ίδιους, σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες.

Η Dyson (1995) εξέτασε την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σύνθετης οδηγίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, όπου η πειραματική ομάδα εργάζονταν στην πετοσφαίριση συνεργατικά και η ομάδα ελέγχου με τον παραδοσιακό τρόπο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ομάδα συνεργατικής μάθησης δαπανούσε λιγότερο χρόνο για οδηγίες, είχε περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο για δράση και μεγαλύτερο ποσοστό πετυχημένων ενεργειών από την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε το μάθημα και στις δύο ομάδες ανέφερε ότι προτιμούσε τη συνεργατική μάθηση γιατί είχε την ευκαιρία να παρακολουθεί καλύτερα τις ομάδες και να παρέχει περισσότερο ποιοτική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Η καθηγήτρια ανέφερε επίσης ότι με την πρόοδο των μαθημάτων η επικοινωνία, η προσωπική επαφή και η αλληλοβοήθεια των μελών της πειραματικής ομάδας βελτιώνονταν εντυπωσιακά σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου δεν παρατήρησε διαφορές.

Σε μια άλλη έρευνα ο Strachan (1996) μελέτησε τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης εννοιολογικής προσέγγισης σε δύο τμήματα μαθητριών γυμνασίου. Το πρόγραμμα περιελάμβανε και τα πέντε χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης, δηλαδή τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική ικανότητα, την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ομαδική πρόοδο. Το ένα τμήμα αποτελούσαν μαθήτριες 16-17 ετών, που είχαν τετράχρονη εμπειρία στη συνεργατική μά-

θηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής και το άλλο μαθήτριες 12-13 ετών που είχαν εμπειρία ενός έτους. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση έδειξαν ότι και τα δύο τμήματα χρειάζονταν χαμηλή διαχείριση, λίγο χρόνο αναμονής πριν την εκτέλεση των καθηκόντων τους και είχαν ανάλογες ευκαιρίες για να ανταποκριθούν στις κινητικές δραστηριότητες, αλλά το τμήμα που είχε μεγαλύτερη εμπειρία ανταποκρίνονταν με καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα καθήκοντά του. Επιπρόσθετα, τόσο η καθηγήτρια φυσικής αγωγής όσο και οι μαθήτριες και των δύο τμημάτων ανέφεραν ότι κατανοούσαν και έβλεπαν καθαρά τα οφέλη από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης που τους πρόσφερε το πρόγραμμα.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε σε μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου (Dyson, 2001) καταγράφησαν και ερμηνεύθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και η εμπειρία της καθηγήτριας φυσικής αγωγής που εφήρμοσε το πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές είχαν τις ίδιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση. Τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: τους στόχους των μαθημάτων, τους συνεργατικούς ρόλους, τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης και την εφαρμογή της. Παράλληλα, η καθηγήτρια φυσικής αγωγής πίστευε ότι το πρόγραμμα παρείχε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις κινητικές τους ικανότητες να τις βελτιώσουν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να εργασθούν ομαδικά, να προσφέρουν βοήθεια και να αναπτύξουν υπευθυνότητα για την προσωπική τους μάθηση. Επιπλέον, η Dyson (2002) διερεύνησε τις απόψεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής καθώς και την ανταπόκριση των μαθητών κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές τρίτης και τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, παρατήρηση, ημερολόγιο του καθηγητή και σημειώσεις καταγραφής της ερευνήτριας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι καθηγήτρια και μαθητές μοιράζονταν τις ίδιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση, αφού και για τις δύο πηγές οι κατηγορίες θεμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ήταν οι στόχοι των μαθημάτων, οι ρόλοι των μαθητών, η ικανότητά τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ομαδική εργασία και ο χρόνος εξάσκησης.

Ο Barrett (2000) μελέτησε τη χρήση δύο διαφορετικών δομών συνεργατικής μάθησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής, της «PACER», όπου «παίκτης και προπονητής κερδίζουν βραβεία» και της «JIGSAW», σε μαθητές και μαθήτριες έκτης και πέμπτης τάξης δημοτικού. Και οι δύο τύποι συνεργα-

τικής μάθησης περιελάμβαναν στη δομή των μαθημάτων τους τρία χαρακτηριστικά, τη θετική αλληλεπίδραση, την προσωπική ικανότητα και την ομαδική πρόοδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων ήταν εξίσου αποτελεσματικοί στη βελτίωση των πετυχημένων προσαθειών τους και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ενώ στο συνολικό σκορ στις κινητικές δεξιότητες καλύτερη ήταν η ομάδα που εφήρμοσε τη Jigsaw μορφή.

Από την παραπάνω ανασκόπηση φαίνεται, πως οι περισσότερες έρευνες για τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή εξέτασαν κυρίως την επίδραση διάφορων μεθόδων συνεργατικής μάθησης στην επίδοση των μαθητών σε κινητικές δεξιότητες καθώς και την αποδοχή αυτού του είδους διδασκαλίας και μάθησης από καθηγητές και μαθητές. Υπάρχει, λοιπόν, ένα έλλειμμα στην αξιολόγηση του εάν η συνεργατική μάθηση ενισχύει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές συνεργασίας των μαθητών. Η υπόθεση αυτή εξετάστηκε στις τρεις παρακάτω έρευνες.

Οι Smith, Markley και Goc Karp (1997) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης στην κοινωνική ικανότητα και στη διάθεση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα. Το πρόγραμμα στηριζόταν κυρίως σε συνεργατικά παιχνίδια και εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε μαθητές τρίτης δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μετά από έξι εβδομάδες εφαρμογής του προγράμματος, οι μαθητές που είχαν σκοράρει χαμηλά στις κοινωνικομετρικές κλίμακες στην αρχική μέτρηση βελτίωσαν σημαντικά το σκορ τους, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε βελτίωση των δεξιοτήτων του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την αρχική τους επίδοση.

Σε μια άλλη έρευνα ο Hastie (1998) διερεύνησε τη συμμετοχή και τις απόψεις κοριτσιών έκτης δημοτικού που συμμετείχαν σε 20 μαθήματα χόκεϊ που έγιναν σύμφωνα με το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης. Τα κορίτσια στις τελικές τους συνεντεύξεις δήλωσαν ότι διασκεδάζαν παίζοντας σε μικτές ομάδες, απολάμβαναν τους ρόλους τους και σταδιακά αναλάμβαναν όλο και περισσότερες υπευθυνότητες στο μάθημα, παρόλο που ορισμένα από τα αγόρια προσπαθούσαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους ή να πάρουν ισχυρούς ρόλους στην ομάδα (αρχηγός) ή στο παιχνίδι (διατητής).

Τέλος, οι Carlson και Hastie (1997) εξέτασαν τον κοινωνικό ρόλο των μαθητών στη διαχείριση της τάξης σε παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με διάφορες συνεργατικές στρατηγικές, που ενίσχυαν τις κοινωνικές δεξιότητες και τον σύγκριναν με τον αντίστοιχο των μαθητών που διδάσκονταν το μάθημα με παραδοσιακό τρόπο. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων, που συλλέχθηκαν με φυσική

παρατήρηση, κάμερα και συνεντεύξεις έδειξε ότι στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκαν κοινωνικές συγκρούσεις μεταξύ του καθηγητή φυσικής αγωγής και των μαθητών, ενώ στην πειραματική ομάδα το κοινωνικό σύστημα του μαθήματος ήταν μαθητοκεντρικό και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών υψηλή, αφού σημαντικοί κοινωνικοί ρόλοι όπως του αρχηγού και του οργανωτή του μαθήματος ανήκαν σε μαθητές.

Η εξέταση της επίδρασης της συνεργατικής μάθησης στις συνεργατικές και γενικότερα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Οι λίγες ωστόσο έρευνες που διεξήχθησαν και στηρίχθηκαν σε ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης έδειξαν σημαντική βελτίωση σε διάφορες παραμέτρους της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

### Σχόλια και συζήτηση

Από την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την εφαρμογή διάφορων μοντέλων συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή προκύπτει ότι, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια καινοτόμο βιωματική μέθοδο που όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και στοχευμένο σχεδιασμό επιφέρει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές, αλλά και στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών (Dyson, 2001; Hellison, 1995; Strachan, 1996). Ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις, μετά την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, συγκλίνουν στη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην αλληλοβοήθεια των μελών, στη βελτίωση της τεχνικής των κινητικών δεξιοτήτων, στην παροχή ανατροφοδότησης, στην αλληλοκατανόηση, στην επικοινωνία, στην κοινωνική υπευθυνότητα, στον αλτρουισμό, στην αυτοεκτίμηση, στην ατομική υπευθυνότητα, στο ενδιαφέρον και στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για το μάθημα (Barrett, 2000; Dyson, 2002; Dyson & Strachan, 2000; Μαγκώτσιου, 2007).

Καθηγητές φυσικής αγωγής που εφαρμόσαν προγράμματα συνεργατικής μάθησης υποστηρίζουν ότι αποτελεί μοναδικό μέσο για την καλλιέργεια και την οργάνωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Dyson, 2001). Επίσης, καθηγητές φυσικής αγωγής πιστεύουν ότι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση της συνεργατικής μάθησης επειδή οι ομάδες εργασίας λειτουργούν σαν πολυδιάστατα μαθησιακά κέντρα (Cohen, 1994). Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές που διδάσκονται το μάθημα της φυσικής αγωγής με συνεργατική μάθηση αναφέρουν ότι είναι μια ελκυστική μέθοδος που τους βοήθησε να βελτιώσουν τις δεξιότητες του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής συμμετοχής και ομαδικής ευθύνης, την απόδοσή τους σε ρόλους, ανεξάρτητα από την αρχική τους επίδοση, το φύλο

τους, το κοινωνικοοικονομικό, το πνευματικό και το πολιτισμικό τους επίπεδο (Dyson, 2001; Dyson, 2002).

Υπάρχουν, ωστόσο, και έρευνες που υποστηρίζουν τη δυσκολία της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης εξαιτίας ορισμένων σημαντικών εμποδίων (Grineski, 1989; Srachan, 1996). Αυτά αφορούν στην πρόκληση θορύβου και αναστάτωσης τουλάχιστον στα πρώτα μαθήματα εξοικείωσης των μαθητών με τη μέθοδο, στον ασυνήθιστα απαιτούμενο χρόνο και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Οι Abrami, Champers, Roulsen & Howden (1993), επισημαίνουν ότι όλοι οι παράγοντες του σχολείου θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν, ότι ο προκαλούμενος θόρυβος δεν οφείλεται στην ελλιπή επιτήρηση, αλλά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Ο σχετικά μεγάλος απαιτούμενος χρόνος για την εξοικείωση με τη συνεργατική μάθηση είναι ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την εφαρμογή της, γι' αυτό και θα πρέπει να επιλέγονται στην αρχή δραστηριότητες με σχετικά μικρή και απλή δομή, που ευκολύνουν και δεν απογοητεύουν τους μαθητές. Επιπρόσθετα, η ανεπάρκεια των αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής σε στοιχεία και πληροφορίες για τη συνεργατική μάθηση, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο που αναστέλλει την εφαρμογή της από μια μερίδα εκπαιδευτικών, που ακόμα κι αν έχουν τη θέληση στερούνται τις πηγές ενημέρωσης και συντονισμού του έργου τους.

Εκτός από το ότι η έρευνα στη συνεργατική μάθηση στο χώρο της φυσικής αγωγής είναι περιορισμένη, σε ορισμένες ερευνητικές προσπάθειες υπήρξαν σοβαροί μεθοδολογικοί περιορισμοί (Steffe & Gale, 1995). Επιπλέον, τα περισσότερα από τα προγράμματα σχεδιάστηκαν με στόχο να αναπτύξουν πρωτίστως τις κινητικές ικανότητες των παιδιών και δευτερευόντως τις κοινωνικές, ενώ είναι επίσης εμφανή στοιχεία ελλειπούς αξιολόγησης.

Παρόλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, η ερευνητική δραστηριότητα στη φυσική αγωγή έδειξε ότι η συνεργατική μάθηση όταν εφαρμόζεται σωστά και περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της θετικής αλληλεξάρτησης, της προσωπικής υπευθυνότητας, των ομαδικών καθηκόντων και της ομαδικής προόδου, επιφέρει αποτελέσματα στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών πολύ πιο ουσιαστικά από τα αντίστοιχα των παραδοσιακών μεθόδων.

### Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Η διάρθρωση μιας συνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που θα την εφαρμόσουν, ενώ η εφαρμογή της είναι αρκετά δύσκολη γιατί περιλαμβάνει όχι μόνο την επίτευξη του γνωστικού στόχου, αλλά και την προαγωγή των διαπροσωπικών

σχέσεων των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989; Μαγκώτσιου, 2007; Stevens & Slavin, 1995). Υπάρχει λοιπόν, σημαντική διαφορά ανάμεσα στο να βάζει κανείς απλά τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες και στο να διαρθρώνει τη διδασκαλία του με συνεργατικό τρόπο, όπου ανάλογα με το στόχο της μάθησης θα πρέπει να λάβει υπόψη του το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο θα δομήσει την ομαδο-συνεργατική (Slavin, 1996).

#### *Πρακτικές εφαρμογές.*

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια προσπάθεια να αναπτυχθούν προγράμματα συνεργατικής μάθησης που έχουν στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Grineski (1989; Hellison, 1995; Mosston & Ashworth, 1994) Ένα πιθανό μειονέκτημα αυτών των προγραμμάτων, είναι ότι δεν τηρούν με ακρίβεια τα κριτήρια που ορίζονται από τις θεωρίες της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1996). Εξάιρεση αποτελεί το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994), το οποίο πληρεί όλα τα κριτήρια της θεωρητικής προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος του Slavin (1996). Παρακάτω, περιγράφονται περιληπτικά τα σημαντικότερα από προγράμματα.

*Μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας* (Hellison, 1995): Οι πέντε στόχοι του μοντέλου συνιστούν ιεραρχικά βήματα για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και είναι: (α) ο απαραίτητος αυτοέλεγχος για το σεβασμό των δικαιωμάτων και των συναισθημάτων των άλλων, (β) η συμμετοχή και προσπάθεια για το περιεχόμενο του προγράμματος, (γ) η αυτοκατεύθυνση και έμφαση στην ανεξαρτησία και στη δυνατότητα καθορισμού στόχων, (δ) το ενδιαφέρον και η βοήθεια για τους άλλους και (ε) η εφαρμογή όλων των παραπάνω έξω από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Από τους στόχους αυτούς, ο πρώτος και ο τέταρτος αφορούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας, η οποία ωστόσο σχετίζεται στενά με την κοινωνική. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι η συζήτηση - ενημέρωση, η γνωριμία με τα επίπεδα, η ώρα του αναλογισμού, οι εξατομικευμένες αποφάσεις, οι ομαδικές συναντήσεις, η ώρα για συμβουλές και οι αρμοδιότητες του καθηγητή φυσικής αγωγής.

*Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης* (Siedentop, 1994): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη θεωρία του παιχνιδιού και συνάδει με τις αρχές της θεωρητικής εκδοχής του αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του παρουσιάζονται δύο συστατικά της συνεργατικής μάθησης, η προσωπική υπευθυνότητα και η ομαδική πρόοδος, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επίτευξη ομαδικών στόχων. Η φιλοσοφία του μοντέλου είναι η ενθάρ-

ρυνση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες σε όλη τους τη ζωή. Μέσα, ωστόσο, από την οργάνωσή του προσφέρονται μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές για εφαρμογή ρόλων, αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση και επίδωξη ομαδικών στόχων, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

*Το φάσμα διδασκαλίας* (Mosston & Ashworth, 1994): Στο φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας αναγνωρίζεται η ανάγκη μεταφοράς αρμοδιοτήτων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο μαθητή και προτείνονται οι συνεργατικές δραστηριότητες ως μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα: (α) στο στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης δίνοντας και παίρνοντας ανατροφοδότηση από το συμμαθητή του και αναπτύσσει δεξιότητες που βοηθούν το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους (β) Στο στυλ του μη αποκλεισμού οι ατομικές διαφορές συμβιβάζονται και η καθολική συμμετοχή είναι πρωταρχικός στόχος (γ) Στο στυλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης ο καθηγητής εγείρει τις γνωστικές διαδικασίες στο μαθητή και τον οδηγεί μαζί με τους συμμαθητές του στην ανακάλυψη του περιεχομένου και της κυρίαρχης ιδέας (δ) Στο στυλ συγκλίνουσας εφευρετικότητας οι μαθητές ανακαλύπτουν τη λύση σε ένα πρόβλημα μέσω εφαρμογής λογικών διαδικασιών, αιτιολόγησης και κριτικής σκέψης (ε) Στο στυλ αποκλίνουσας εφευρετικότητας οι μαθητές επιδιώκουν από κοινού να ανακαλύψουν πολλαπλές λύσεις σε ένα πρόβλημα. Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων αποτελεί μια σύνθετη μορφή συνεργατικής μάθησης που ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

*Συνεργατικά παιχνίδια:* Τα συνεργατικά παιχνίδια είναι, σύμφωνα με τον Orlick (1981), αυτά στα οποία όλοι συνεργάζονται, όλοι κερδίζουν και δεν υπάρχει ηττημένος. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, δεν ανταγωνίζονται και το καθένα έχει μια έστω και μικρή αρμοδιότητα για να επιφέρει επιτυχές αποτέλεσμα. Ο Grineski (1989) ασχολήθηκε διεξοδικά με τη μελέτη και εφαρμογή των συνεργατικών παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και επεσήμανε το ρόλο τους στην καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού από τα πρώτα μαθητικά του χρόνια. Οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τους άξονες της γενναιοδωρίας, του αλτρουισμού, της συμπάθειας, της παροχής βοήθειας, της συνεργασίας, της προστασίας, της φυσικής άνεσης στην επικοινωνία και του μοιράσματος. Παράλληλα, οι στρατηγικές παρατήρησης που αναπτύχθηκαν για την καταγραφή αυτών των συμπεριφορών κατέδειξαν σημαντικά

ποσοστά εμφάνισής τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε συνεργατικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τον Grineski (1989), ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνος για την επιλογή, την τροποποίηση αλλά και τη δημιουργία συνεργατικών παιχνιδιών αρκεί να λαμβάνει υπόψη του τις παρακάτω παραμέτρους: α) Το παιχνίδι θα πρέπει να επιτρέπει στους παίκτες να εργασθούν ομαδικά, να μοιραθούν ιδέες, να αλληλοϋποστηριχθούν και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί με ομαδική προσπάθεια, β) το παιχνίδι θα πρέπει να είναι προκλητικό ώστε, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών να εργασθούν συνεργατικά, γ) το παιχνίδι θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό σκοπό που να απευθύνεται στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, δ) Στο σχεδιασμό του παιχνιδιού θα πρέπει να εξασφαλισθεί η δυνατότητα πολλαπλών και ανάλογων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

#### *Προτάσεις.*

Η δόμηση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης, που θα επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στις κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο και να στοχεύει στην ενίσχυση μιας ορισμένης κοινωνικής δεξιότητας. Έτσι λοιπόν, αδημοσίευτα δεδομένα (Μαγκώτσιου, 2007) δείχνουν ότι οι ερευνητές ή οι καθηγητές φυσικής αγωγής που θέλουν να δημιουργήσουν σχέδια μαθημάτων συνεργατικής μάθησης, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις παρακάτω υποδείξεις (βλέπε Παράρτημα για παράδειγμα στοχευμένου μαθήματος συνεργατικής μάθησης): α) Ανάλογα με τις ανάγκες και τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών, θα πρέπει να επιλέγονται οι κοινωνικές δεξιότητες που θα διδαχθούν, β) κάθε σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να αποβλέπει στην ενίσχυση μιας κοινωνικής δεξιότητας και το περιεχόμενό του να υπηρετεί αυτό το στόχο, γ) η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελεί τον κύριο στόχο των μαθημάτων και να χρησιμοποιούνται διάφορες κινητικές δεξιότητες ως μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου, δ) οι κινητικές δεξιότητες που θα επιλεγούν θα πρέπει να εξυπηρετούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ε) για κάθε σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να ορίζεται από την αρχή η θεωρητική του προσέγγιση. Αν πρόκειται δηλαδή για μάθημα που ακολουθεί την *εννοιολογική* προσέγγιση, τη *δομική* προσέγγιση, την προσέγγιση *αναλυτικού προγράμματος* ή την προσέγγιση *προγράμματος σπουδών*, στ) η θεωρητική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί πρέπει να είναι συνάρτηση της ηλικίας των μαθητών, της εμπειρίας τους στη συνεργατική μάθηση και γενικότερα της ιδιοσυγκρασίας τους (Μαγκώτσιου, 2007). Πιο συγκεκριμένα:



- Η εννοιολογική προσέγγιση είναι κατάλληλη για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, επειδή όμως απαιτεί τη συνύπαρξη των τεσσάρων χαρακτηριστικών της συνεργατικής μάθησης, θα πρέπει να επιλέγεται για μαθητές που διατηρούν ένα σχετικά καλό επίπεδο πειθαρχίας στο μάθημα.
  - Η δομική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών σε μαθήματα συνεργατικής μάθησης. Λόγω της ευέλικτης φύσης της, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Έτσι, σε ένα μάθημα αλληλοδιδασκαλίας, όπου τηρούνται τα κριτήρια της εννοιολογικής προσέγγισης, οι μαθητές μπορούν σε τακτά χρονικά διαστήματα να εφαρμόζουν διαφορετικές δομές μάθησης αλλάζοντας, για παράδειγμα, ανά τέσσερις, ζευγάρια ή συζητώντας στο τέλος του μαθήματος, με διαφορετικά από την αρχική τους ομάδα άτομα, σχετικά με τις εντυπώσεις τους από το μάθημα.
  - Η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος είναι προτιμότερο να υιοθετείται για παιδιά μεγαλύτερα των δέκα ετών, αλλά και για μαθητές για τους οποίους επιδιώκεται η αύξηση των κινήτρων τους απέναντι στη συνεργατική μάθηση.
  - Η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας, επειδή έχει υψηλές γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές, είναι καλύτερα να χρησιμοποιείται σε μαθητές γυμνασίου. Μπορεί, ωστόσο, να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές δημοτικού, αν ο καθηγητής φυσικής αγωγής ασκεί αποτελεσματική εποπτεία που όμως δεν περιορίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιείται από μαθητές μικρότερης ηλικίας αν προσαρμοστεί κατάλληλα ο βαθμός δυσκολίας του προβλήματος με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών.
- (ζ) Κάθε σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να πληρεί τα κριτήρια της θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετεί. Έτσι, αν πρόκειται για την εννοιολογική προσέγγιση, το μάθημα θα πρέπει να εμπεριέχει και τα τέσσερα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης, ανομοιογένεια στην ομάδα, θετική αλληλεξάρτηση, προσωπική υπευθυνότητα και καθήκοντα συνεργατικής φύσης. Στη δομική προσέγγιση, θα πρέπει να εμπεριέχονται δύο χαρακτηριστικά, η θετική αλληλεξάρτηση και η προσωπική υπευθυνότητα, ενώ στην προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος η προσωπική υπευθυνότητα και η ομαδική πρόοδος. Τέλος, στην προσέγγιση σύνθετης οδηγίας

ας η έμφαση δίδεται στην ίδια τη φύση του καθήκοντος και όχι στην ύπαρξη των χαρακτηριστικών, η) τα σχέδια μαθημάτων που απαρτίζουν το πρόγραμμα δεν είναι απαραίτητο να στηρίζονται στην ίδια θεωρητική προσέγγιση. θ) Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των μαθημάτων, απαιτεί ξεκάθαρους στόχους για κάθε έναν από τους τρεις στόχους μάθησης, το γνωστικό, το φυσικό και τον κοινωνικό, ι) κάθε μάθημα θα πρέπει να περιλαμβάνει και θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τη σημασία της κοινωνικής δεξιοτήτας στην οποία στοχεύει. Η πρόκληση των γνωστικών μηχανισμών ενισχύει σημαντικά το βαθμό της μάθησης, ια) ο καθηγητής φυσικής αγωγής παροτρύνει, απαντά, ενθαρρύνει, βοηθά αλλά μεταφέρει τις αρμοδιότητες του μαθήματος στο μαθητή.

### Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Παρόλο που τα προγράμματα που περιγράφηκαν στην παρούσα εργασία αποτελούν καινοτόμα προγράμματα στη σχολική φυσική αγωγή, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης που θα αντιπροσώπευαν με περισσότερη ακρίβεια τα κριτήρια των τεσσάρων θεωρητικών εκδοχών της. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης, η εφαρμογή και μελέτη διαφόρων μορφών συνεργατικής μάθησης στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, η οποία θα έδινε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα για την επιλογή προγραμμάτων που ταιριάζουν στην ηλικία και στο επίπεδο κοινωνικής και κινητικής ικανότητας των μαθητών. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρουσα θα ήταν η μελέτη προγραμμάτων που στηρίζονται σε συνδυαστικές συνθέσεις των μορφών της συνεργατικής μάθησης, οι οποίες υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από θεωρητικούς και ερευνητές άλλων εκπαιδευτικών αντικειμένων, εκτός της φυσικής αγωγής. Παράλληλα, επειδή οι μέχρι τώρα έρευνες που εξέτασαν την επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των μαθητών είναι λίγες, θα ήταν πολύ χρήσιμος ο προσανατολισμός της μελλοντικής έρευνας σ' αυτό το ερευνητικό πεδίο. Γενικότερα, η έρευνα στη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή θα πρέπει να αναπτυχθεί περισσότερο προκειμένου να δημιουργηθούν προγράμματα που θα ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις πραγματικές κοινωνικές, συναισθηματικές και κινητικές ανάγκες των μαθητών.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, μόνο αν τα περιεχόμενά του είναι ειδικά σχεδιασμένα γι' αυτό το στόχο. Από τα θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία που παρατέθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση, καταφαίνεται η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην υλοποίηση αυτού του στόχου. Η συνεργατική μάθηση, αν χρησιμοποιηθεί με συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογικό σχεδιασμό, δυναμιτίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών και προάγει διαχρονικές κοινωνικές αξίες που είναι συνυφασμένες με την ποιτική υπόσταση του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η παρούσα επισκόπηση έχει στόχο να επισημάνει την επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της κοινωνικής και ψυχικής υγείας των μαθητών. Είναι γνωστό ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητα συστατικά της ψυχικής υγείας των ανθρώπων και η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για σωστή επικοινωνία, παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία. Στα θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία που παρατέθηκαν, γίνεται εμφανής η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην ποιότητα ζωής των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών.

### Βιβλιογραφία

- Abrami, P.C., Champers, B., Poulsen, C., & Howden, J. (1993). *Using cooperative learning*. Montreal, QC: Concordia University, Centre for the Study of Classroom Progresses.
- Barrett, T. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth grade physical education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.
- Cahan, E. D. (1997). Ο John Dewey στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 165-194). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Cohen, E. (1994a). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cooney, E., & Selman, R. (1980). Children's use of social conception: Toward a dynamic model of social cognition. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 44-52.
- Dotson, J. (2004). Cooperative learning structures can increase student achievement. Kagan online magazine. Ανακτήθηκε στις 5-3-2004 από [www.kaganonline.com](http://www.kaganonline.com)
- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Luchmark.
- Ginter, J.E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 191-202.
- Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behaviour: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60, 20-25.
- Hargreaves, A. (1999). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hastie, A. P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hellison, D. (1995). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Johnson, R.T., Bjorkland, R., & Krotee, M.L. (1984). The effects of cooperative, competitive, and individualistic student interaction patterns on achievement and attitudes of students learning the golf of putting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 129 - 134.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1989). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, 4<sup>th</sup> ed. Needham Heights, London; Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 12-16.
- Lemke, L.J. (1999). *Across the scales of time: Artefacts, activities, and meanings in ecosocial systems*. Notes of program in urban education. The Graduate Center, City University of New York.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 18-21.
- Mercier, R. (1992). Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 83-87.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Macmillan College Publishing Company.
- National Association for Sport and Physical Education (1995). *Moving into the future: National*

- standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology, 30*, 281-303.
- Orlick, T.D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology, 17*, 426-429.
- Ρορον, Υ. (1994). Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά σε νέους με διαταραχές της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μεταβολών στη Σοβιετική Ένωση. Στο Τοιάντης (Εκδ.), *Εφηβεία* (pp. 106-114). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Putman, J.W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. 2<sup>nd</sup> ed. Baltimore: Brookes.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94*, 429-445.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know and what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 43-49.
- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, A-68.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school. Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal, 32*, 321-351.
- Steffe, L.P., & Gale, J.E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. Unpublished thesis dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization, 40*, 264-268.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υπόδειγμα σχεδίου μαθήματος με κύριο στόχο την επίλυση προβλημάτων με συνεργασία και θεωρητική προσέγγιση σύνθετης οδηγίας.

### Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Επίλυση προβλημάτων με συνεργασία

### Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Βελτίωση ρυθμικής και χορευτικής ικανότητας.

Γνωστικός: α) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας.

β) Εγρήγορση μηχανισμού σκέψης για γρήγορη και σωστή λύση του προβλήματος.

### Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση.

### Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (ανακάλυψη σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις).

### Κινητικό μέσο :

Χορευτική σύνθεση σε παραδοσιακό ρυθμό

### Υλικά:

Κασετόφωνο ή CD player

### Μέθοδοι διδασκαλίας:

α) Μόνο στην αρχή άμεση διδασκαλία

β) Καθοδηγούμενη εφευρετικότητα

γ) Αλληλοδιδασκαλία

### Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Περισσότερο ενεργητικός από ότι σε όλα τα άλλα σχέδια μαθημάτων. Εξηγεί, παρατηρεί, παροτρύνει, απαντά, ενθαρρύνει, βοηθά

### Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι η επίλυση ενός προβλήματος είναι συχνά πιο εύκολη και πιο ευχάριστη όταν συνεργάζομαστε με άλλα άτομα. Στην καθημερινή μας ζωή αυτό συμβαίνει συχνά, αφού πολλές φορές επικαλούμαστε τη βοήθεια των συνανθρώπων μας για να λύσουμε ένα πρόβλημα που μας απασχολεί. Αν και στο σχολείο δεν έχουμε συνηθίσει να εργαζόμαστε συλλογικά, στο σημερινό μάθημα θα το επιχειρήσουμε. Αυτό που έχει σπουδαία σημασία είναι να ακούμε προσεκτικά τις γνώμες των συμμαθητών μας και επιδεικνύουμε δημοκρατική συμπεριφορά.

## ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- Οι μαθητές χωρίζονται σε **τρεις ομάδες**, η καθεμιά από τις οποίες έχει το στοιχείο της ανομοιογένειας των μελών της.
- Στη συνέχεια, τους παρουσιάζεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής το προς επίλυση πρόβλημα, όπου όμως θα πρέπει να τηρηθούν **ορισμένες προϋποθέσεις** (σταθερές παράμετροι). Το πρόβλημα και οι παράμετροι παρουσιάζονται παρακάτω:

Οι μαθητές πρέπει να **δημιουργήσουν μία χορευτική σύνθεση**, σε ένα συγκεκριμένο χορευτικό μοτίβο που θα τους δοθεί. Το χορευτικό μοτίβο είναι του χορού «έντεκα», που περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη

του αναλυτικού προγράμματος. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής δείχνει το μοτίβο, με συνοδεία μουσικής, το οποίο είναι τέσσερα βήματα, στο τέταρτο αναπήδηση. Όλοι οι μαθητές, προσπαθούν να εκτελέσουν το μοτίβο (διάρκεια 5λεπτά).

**β** *Οι σταθερές παράμετροι της σύνθεσης που πρέπει να δημιουργήσουν οι μαθητές είναι :*

- Ο χορός πρέπει ν' αποτελείται από τρία μέρη
- Κάθε μέρος ν' αποτελείται από 4 έως 6 τεσσάρια
- Το πρώτο μέρος ν' αρχίζει με ζευγάρια (αγόρι - κορίτσι), το δεύτερο μέρος να συνεχίζει με διάταξη δύο απέναντι ομάδων και στο τρίτο μέρος να υπάρχει ελεύθερη διάταξη των μαθητών στο χώρο (σκόρπιος)
- Τα χέρια πρέπει στο α' μέρος να είναι σε χαλαρή έκταση, στο β' μέρος χαμηλά δεμένα πίσω από την πλάτη και στο γ' μέρος ελεύθερα (σε όποια θέση θέλει ο μαθητής).

• **Ο καθηγητής ορίζει στους μαθητές τον τρόπο που θα δουλέψουν:**

**α** Κάθε μία από τις τρεις ομάδες θα δουλέψει στην αρχή ξεχωριστά ένα από τα τρία μέρη του χορού (διάρκεια 8 λεπτά)

**β** Στη συνέχεια, οι ομάδες θα ενωθούν και η καθεμιά θα διδάξει τη δουλειά της στις άλλες δύο (διαδοχικά, η α ομάδα στις β και γ (διάρκεια 5 λεπτά), η β στις α και γ (διάρκεια 5 λεπτά), και η γ στις α και β(διάρκεια 5 λεπτά).

**γ** Αφού μάθουν τις φιγούρες, θα τις δουλέψουν όλοι μαζί (διάρκεια 5 λεπτά).

**δ** Θα παρουσιάσουν το χορό όλοι μαζί στον καθηγητή ΦΑ(διάρκεια 5- 8 λεπτά).

Παρατηρήσεις:

α) Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, δεν δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση των αρχών συνεργασίας. Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών

β) Το μάθημα ακολουθεί στην εξέλιξη του τη δομή του Kagan Co-op, Co-op, σύμφωνα με την οποία η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει ένα αποτέλεσμα - στόχο και στη συνέχεια να το μοιραστεί με τις υπόλοιπες ομάδες

**ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση (Kagan, 1990).