

## **Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε ομάδα ή σε τάξη έναντι της ατομικής διδασκαλίας**

*Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης  
Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ιστορίας της Εκπαίδευσης  
Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.*

### **1. Εισαγωγή: Θεμελίωση και εξέλιξη της συνεργατικής μάθησης.**

Θεωρείται πλέον κοινός τόπος στο πεδίο της Ψυχολογίας της Γνωστικής Ανάπτυξης ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλώς υπόθεση απόκτησης και συσσώρευσης πληροφοριών, αλλά μια ενεργητική διαδικασία αντιμετώπισης των γνωστικών συγκρούσεων που δημιουργούνται και επιλύονται στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον του. Άλλωστε, εδώ και αρκετά χρόνια, ο Dewey και άλλοι εκπρόσωποι της «Νέας Αγωγής» προώθησαν την ιδέα της δημοκρατικής κοινωνικοποίησης του ατόμου μέσα σε αυθεντικό περιβάλλον, επειδή μόνον έτσι εξασφαλίζονται αυθεντικές συνθήκες μάθησης.

Από τη μεριά τους ο Piaget και οι νεοπιαζετικοί αναγνώρισαν με σαφήνεια το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στην κινητοποίηση του μηχανισμού της ατομικής ανάπτυξης. Σημαντική υπήρξε και η συμβολή της «θεωρίας της δράσης» (action theory), η οποία υποστηρίχθηκε από τον Deutsch (1949) και τον Lewin (1951) και με την οποία αναδείχθηκε η δυναμική της ομάδας στην εξέλιξη της μάθησης και στη διαμόρφωση των συμπεριφορών, ενώ ο Vygotsky με η σχολή του έθεσε στο επίκεντρο των θεωριών του την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), η οποία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου ενός μαθητή και της δυναμικής του, δίνοντας έτσι έμφαση στη συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητές του υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο Bruner υποστήριξε ότι η μάθηση αποτελεί επικοινωνιακή/κοινωνική δραστηριότητα, ενώ οι Johnson και Johnson (1989, 1993 & 1999) έδειξαν με τρόπο αδιαμφισβήτητο ότι η μάθηση και οι αλλαγές των συμπεριφορών διευκολύνονται μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα στην ομάδα και όχι ατομικά. Έτσι, η όποια κατηγορία μαθητών (σχολική ή φροντιστηριακή τάξη) πρέπει να έχει κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό, ώστε να δίνεται προτεραιότητα στις διαμαθητικές σχέσεις και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας γύρω από αυτές. Είναι, βέβαια, λογικό επόμενο ότι στο πλαίσιο αυτό η μάθηση αποκτά βιωματικό/εμπειρικό χαρακτήρα, με απώτερη συνέπεια να έχει διαρκέστερα αποτελέσματα.

### **2. Λόγοι υπέρ της διδασκαλίας σε μικρότερες ομάδες ή μεγαλύτερες τάξεις.**

Μια σειρά, λοιπόν, πολύ σημαντικών λόγων συνηγορούν υπέρ της διδασκαλίας σε ομάδες ή και σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι κυριότεροι από αυτούς μπορεί να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

1) Λόγοι πολιτικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί: τα παιδιά και οι έφηβοι κατακτούν μέσα στην ομάδα κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που αντισταθμίζουν το δημοκρατικό έλλειμμα των σύγχρονων κοινωνιών, εξοικειώνονται με την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, περιορίζουν τις συνέπειες του φαινομένου που έχει περιγραφεί ως «εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας»

(Postman, 1997), κατανοούν πληρέστερα τις σύγχρονες δημογραφικές αλλαγές, όπως την κοινωνική κινητικότητα και τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

2) Λόγοι ψυχολογικοί: η μάθηση μέσα στην ομάδα, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, υποστηρίζει την ομαλή ψυχοκοινωνική και προσωπική ανάπτυξη.

3) Λόγοι επιστημολογικοί: η θεώρηση της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ιδίως μεταξύ συνομηλίκων, και μετατοπίζει το ενδιαφέρον προς τις διαδικασίες της μάθησης, προς τις ιδέες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, καθώς και προς τις ευκαιρίες έκφρασής τους μέσα στην ομάδα.

4) Λόγοι παιδαγωγικοί – διδακτικοί: τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν τη γνωστική, κοινωνική και ηθική αυτονομία τους, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να επιλύσουν προβλήματα οργάνωσης και συνεργασίας, να εξοικειωθούν με την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει και την ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι η ειλικρινής επικοινωνία, η άσκηση και η αποδοχή κριτικής, η υπευθυνότητα, ο αναστοχασμός, η ενισχυτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η θετική αλληλεξάρτηση στόχων και ρόλων, η θετική ανταμοιβή κ.λπ. (Johnson & Johnson, 1993 & 1999).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, εξίσου σημαντική –αν όχι σημαντικότερη– με το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι και η διαδικασία, γεγονός που αποτελεί ιδιαίτερης βαρύτητας επιχείρημα κατά τόσο της άμεσης δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας όσο και της ατομικής (π.χ. μετωπική αδιαφοροποίητη διδασκαλία, κατ' οίκον διδασκαλία, ιδιαίτερα μαθήματα). Η μέθοδος οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης με εστίαση στην ομάδα, ακόμη κι αν πρόκειται για τάξη εκπαιδευόμενων με μεικτές ικανότητες (mixed-ability class), είναι πολύ πιο πρόσφορη για το φαινόμενο της μάθησης, τόσο ως διαδικασίας όσο και ως μεταβίβασης της νέας γνώσης.

Επομένως, η κεντρική έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι λειτουργική μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ή της τάξης, όπου αναπτύσσονται σχέσεις δυναμικές, συνεργατικές ή και ανταγωνιστικές, όπως συμβαίνει λ.χ. στην εκτέλεση ενός ομαδικού σχεδίου εργασίας (project) ή σ' έναν αγώνα επιχειρηματολογίας (debate). Παράλληλα, ο δάσκαλος παύει να είναι η αυθεντία και ο ρόλος του γίνεται διαμεσολαβητικός, κοινωνικοσυντονιστικός και υποστηρικτικός (mediator, facilitator). Επιπλέον, ενισχύεται και η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, η οποία μπορεί να φθάσει μέχρι και τη συνεργατική/ομαδική διδασκαλία (team teaching).

### **3. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρότερη ομάδα ή σε μεγαλύτερη τάξη.**

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι η ατομική διδασκαλία, χωρίς να απορρίπτεται πλήρως, θεωρείται από άποψη κοινωνική, ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική πως δεν διασφαλίζει την εμφάνιση του φαινομένου της πολύπλευρης μάθησης. Η απόλυτη εξατομίκευση της διδασκαλίας, όπως μπορεί να συμβεί π.χ. με τα ιδιαίτερα μαθήματα, μπορεί να αποτελεί λύση σε ορισμένες περιπτώσεις, ιδίως ιδιαίζόντων συνθηκών, όπως ασθένεια, υψηλές επαγγελματικές υποχρεώσεις ή έλλειψη χρόνου του εκπαιδευόμενου, αλλά σε καμιά περίπτωση δε μπορεί να υποκαταστήσει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης για τα παιδιά και τους εφήβους. Πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι στην περίπτωση των ιδιαίτερων μαθημάτων υπάρχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να μη διαθέτει ο δάσκαλος υψηλού επιπέδου γνώσεις και ικανότητες και την απαιτούμενη πιστοποίηση γι' αυτές,

ενώ είναι γνωστό ότι δεν υφίσταται για τα ιδιαίτερα μαθήματα έγκυρος και έγκαιρος μηχανισμός για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Φυσικά, δεν πρέπει να παραβλέπεται και το γεγονός ότι η φοροδιαφυγή στις περιπτώσεις των ιδιαίτερων μαθημάτων συνιστά πρόσθετο λόγο για την αποφυγή τους.

Άλλωστε, πεδία της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπως είναι η διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων, των περιεχομένων, του μαθησιακού περιβάλλοντος, των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, των ασκήσεων ή των δραστηριοτήτων, του τελικού μαθησιακού προϊόντος και των μορφών αξιολόγησης, μπορεί να εφαρμοστούν και σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Ακόμη και νεότερες εκδοχές της εξατομικευμένης εργασίας, προερχόμενες από μίαν άλλη, εντελώς διαφορετική φιλοσοφία, αυτήν της λεγόμενης «ανοιχτής εκπαίδευσης» (open education), προϋποθέτουν την ύπαρξη εκπαιδευτικού οργανισμού και την ανάληψη της οργάνωσης και της υποστήριξης της εργασίας από έμπειρους εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν πιστοποιημένα προσόντα. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις ισχύουν όχι μόνο στην περίπτωση των μικρών παιδιών ή των εφήβων αλλά και των ενηλίκων, γιατί η μεταβολή των γνωστικών δομών, η τροποποίηση των στάσεων και η επέκταση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθούν περισσότερο αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα ή στην τάξη παρά ατομικά.

Αυτό φαίνεται πολύ περισσότερο στη διδασκαλία των γλωσσών, ιδίως των ξένων γλωσσών. Η φιλοσοφία και η δομή του διδακτικού υλικού, τόσο του έντυπου όσο και του ηλεκτρονικού, είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας, της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και της αυθεντικής μάθησης. Τα κείμενα, οι ασκήσεις εφαρμογής, οι τεχνικές ανατροφοδότησης, οι μορφές αξιολόγησης και πιστοποίησης υπηρετούν τη λογική του κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης. Για παράδειγμα, το διδακτικό υλικό απαιτεί από τους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους ή να αντιπαρατεθούν, οργανώνοντας κατά ομάδες επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, κατασκευάζοντας διαλόγους, αναλαμβάνοντας ρόλους, σχεδιάζοντας και εκτελώντας από κοινού ένα σχέδιο εργασίας. Πρόκειται ακριβώς για καλές πρακτικές, που προωθούνται μέσω της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ή μεγαλύτερες τάξεις. Έτσι, το διδακτικό υλικό υποστηρίζεται συνήθως από τεχνικές όπως είναι οι ακόλουθες (Baudrit, 2007· Cohen, 1994· Kagan, 1995· Κανάκης, 2001· Ματσαγγούρας, 2000):

- 1) Παιχνίδι συναρμολόγησης (Jigsaw-group): σε κάθε μέλος κάθε ομάδας 4-5 ατόμων ανατίθεται ύλη που θα πρέπει να μάθει και να τη διδάξει στα υπόλοιπα μέλη ή γίνεται κάτι ανάλογο με δύο κατηγορίες ομάδων, των «ειδικών» και των «συνεργαζόμενων».
- 2) Συνεργασία κατά ζεύγη (think-pair-share): στην αρχή οι μαθητές σκέφτονται σιωπηλά ο καθένας μόνος του πάνω σε μία ερώτηση που έθεσε ο δάσκαλος, στη συνέχεια μοιράζονται τις σκέψεις τους ανά ζεύγη και τέλος με άλλα ζεύγη ή ολόκληρη την τάξη.
- 3) Συνέντευξη σε τρία στάδια (three-step interview): αφού σχηματιστούν ζεύγη, κάθε μαθητής παίρνει συνέντευξη από το ταίρι του, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις. Στη συνέχεια αντιστρέφονται οι ρόλοι και στο τέλος τα ζεύγη μοιράζονται τις απαντήσεις τους με όλη την ομάδα ή την τάξη.
- 4) Ιδεοθύελλα (Round Robin brainstorming ή Placemat):
  - i. η τάξη χωρίζεται σε ομάδες με ένα συντονιστή,
  - ii. τίθεται μια ερώτηση που επιδέχεται πολλές απαντήσεις,

- iii. αφού δοθεί χρόνος για σκέψη πάνω στην ερώτηση (θέμα), κάθε μέλος της ομάδας μοιράζεται τις απαντήσεις του με τα υπόλοιπα μέλη, ακολουθώντας την τεχνική Round-Robin (σχήμα κύκλου),
  - iv. ο συντονιστής καταγράφει όλες τις απαντήσεις,
  - v. σύντομη ανασκόπηση (Three-minute review): διακοπή πορείας διδασκαλίας και παροχή λίγου χρόνου για ανασκόπηση και υποβολή ερωτήσεων ή έκφραση αποριών.
- 5) Ομάδα – ζεύγος – άτομο (team-pair-solo): χρησιμοποιείται συνήθως σε περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων.
  - 6) Ομάδες με αριθμημένα μέλη (numbered heads together ή number frenzy): τα μέλη κάθε ομάδας παίρνουν έναν αριθμό και στη συνέχεια συνεργάζονται πάνω σ' ένα θέμα· ο δάσκαλος καλεί έναν αριθμό να απαντήσει, οπότε οποιοδήποτε μέλος μπορεί να είναι αυτό που θα δώσει την απάντηση.
  - 7) Κύκλος του σοφού (circle the sage): ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να βρουν ποιοι ανάμεσά τους έχουν ειδικές γνώσεις πάνω σ' ένα θέμα· οι «σοφοί» στέκονται έξω από την αίθουσα (ή κάπου παράπλευρα)· δύο μέλη κάθε ομάδας «επισκέπτονται» διαφορετικούς «σοφούς», συζητούν μαζί τους και στη συνέχεια επιστρέφουν στην ομάδα τους και εξηγούν στους υπόλοιπους όσα έμαθαν (σύγκριση και αντιμετώπιση διαφωνιών).
  - 8) Συνεργάτες (partners): κάθε ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες, οι «συνεργάτες» κάθε ομάδας συνεργάζονται πάνω στο θέμα και στη συνέχεια επιστρέφουν στις ομάδες τους, για να διδάξουν όσα έμαθαν στα υπόλοιπα μέλη.
  - 9) Ανάλυση ρόλου δασκάλου (playing teacher): η δραστηριότητα είναι παρόμοια με τον «κύκλο του σοφού».
  - 10) Κάρτες μάθησης ρόλων (learning role cards):
    - i. λειτουργικοί ρόλοι → αναλυτική περιγραφή ρόλων,
    - ii. μαθησιακοί ρόλοι → αναλυτική περιγραφή του «τι» και του «πώς» των καθηκόντων, «σπάσιμο κώδικα» και τρόποι αξιοποίησης των πληροφοριών.
  - 11) Ετεροαξιολόγηση διαφορετικών ομάδων ή μελών της ίδιας ομάδας (group grading ή assessment).
  - 12) Ρόλος – εμπλοκή γονέων → «ζώνη πραγματικής ανάπτυξης» (zone of actual development).

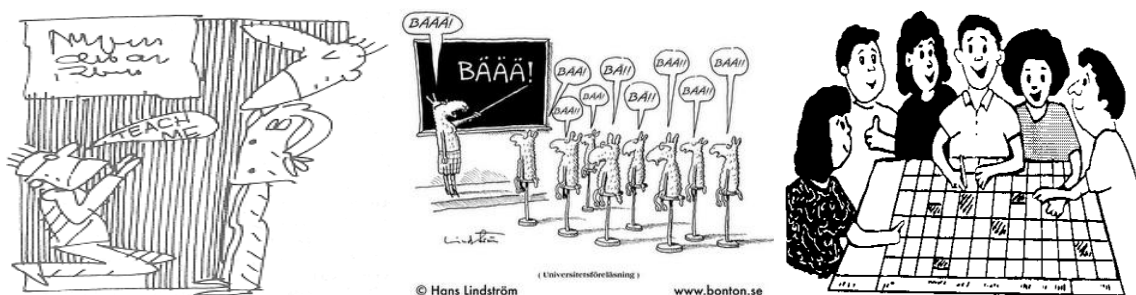
Φυσικά, καμιά από τις παραπάνω τεχνικές δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί στην περίπτωση της ατομικής διδασκαλίας ή, ακόμη, και της παραδοσιακής μετωπικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Όπως, επίσης, είναι αδύνατο να χρησιμοποιηθεί ευρεία ποικιλία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, π.χ. η αξιολόγηση μεταξύ των συμμαθητών (peer assessment) ή η αξιολόγηση μέσω παραγωγής και εκθέσεων υλικού. Ούτε, βέβαια, είναι δυνατό να ελεγχθούν με αξιόπιστους τρόπους οι ικανότητες επιχειρηματολογίας και αντεπιχειρηματολογίας, άσκησης κριτικής, επικοινωνίας κ.λπ.

#### **4. Επιλογικά: αποτελέσματα της διδασκαλίας/μάθησης σε ομάδα ή τάξη.**

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η διδασκαλία/μάθηση σε ομάδα ή σε τάξη από καλά εκπαιδευμένους και έμπειρους δασκάλους παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα, που, παρά τις τυχόν δυσκολίες στην εφαρμογή της (π.χ. οργάνωση, διαρρύθμιση τάξης), την καθιστούν ασύγκριτα πιο αποτελεσματική τόσο από την

ατομική διδασκαλία όσο και από την παραδοσιακή μετωπική. Τα κυριότερα από τα σχετικά πλεονεκτήματα μπορεί να συνοψιστούν στα εξής:

- 1) ευελιξία και δυνατότητες εφαρμογής ακόμη και μέσα σε παραδοσιακό πλαίσιο,
- 2) βαθύτερη κατανόηση των περιεχομένων της διδασκαλίας,
- 3) επίτευξη υψηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκών στόχων,
- 4) δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης και επιμονή στη μεθοδική εκτέλεση των καθηκόντων,
- 5) στήριξη πολλαπλής νοημοσύνης και δημιουργικότητας,
- 6) προώθηση του κοινωνικοποιητικού ρόλου της διδασκαλίας,
- 7) ενίσχυση αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και ψυχικής υγείας,
- 8) ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας και αυτο-ρύθμισης.



Σκιτσογραφικές εκδόχές της ατομικής, της μετωπικής και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Έτσι, λοιπόν, η προτίμηση που δείχνουν κάποιοι στην ατομική διδασκαλία, αν δεν αποτελεί λύση ανάγκης, οφείλεται μάλλον σε άγνοια ή σε παραπληροφόρηση. Το παιδί και ο έφηβος, αλλά και ο ενήλικας, μαθαίνουν καλύτερα το «τι» και το «πώς» μαζί με τους άλλους. “Learning together, learning to live together”, όπως διακηρύσσει και η UNESCO.

## Ενδεικτική βιβλιογραφία.

### 1. Ελληνόγλωσση.

- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη*, μετ. Ελ. Κρομμύδα. Αθήνα: Κέδρος.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1998). *Οι μαθητές της τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας: Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. [επιμ.] (1995). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*, μετ. Α. Κουτσούκης. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Olson, M. (1991). *Η λογική της συλλογικής δράσης*, μετ. Η. Κατσούλης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Postman, N. (1997). *Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας*, στο: Δ. Μακρυνιώτη [επιμ.] *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*, μετ. Α. Ροδή. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*, μετ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

## **2. Ξενόγλωσση.**

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, 2nd edition. New York: Teachers College Press.
- Deutsch, M. (1949). "A Theory of Cooperation and Competition". *Human Relations* 2, 129-152.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993). *Leading the Cooperative Scholl*, 2nd edition. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1988). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. Riverside, CA: University of California.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Sherman, L. W. (1996). "Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning Experiences". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL (April 3-7, 1991) [revised, 20 January, 1996].
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2nd edition. Boston, N.J.: Allyn & Bacon.