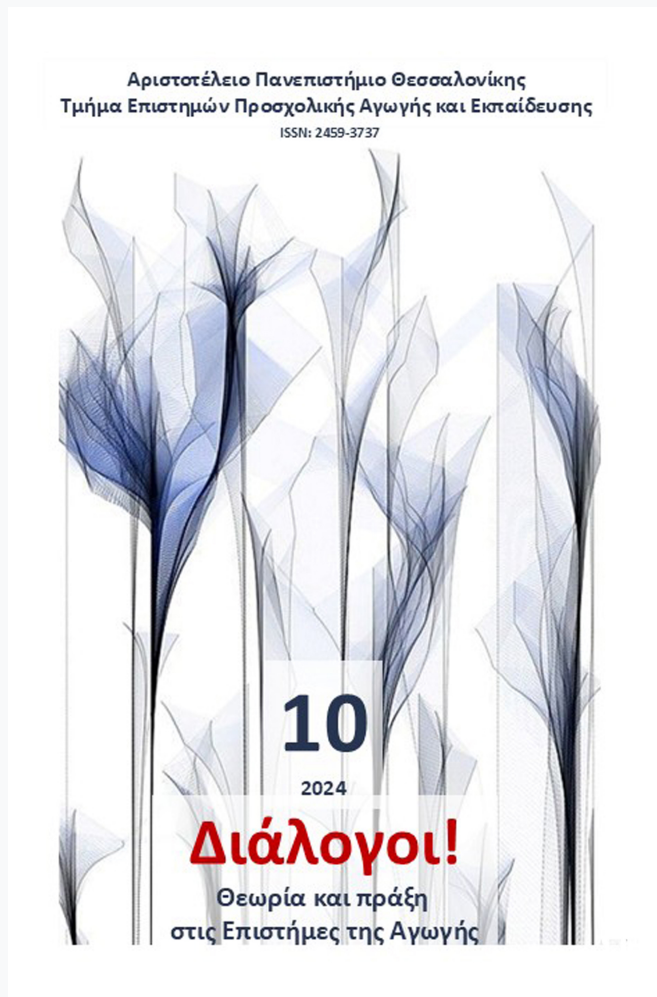


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης

Ελένη Νικολουδάκη, Δημήτρης Αλεξάκης

doi: [10.12681/dial.37941](https://doi.org/10.12681/dial.37941)

Copyright © 2024, Ελένη Νικολουδάκη, Δημήτρης Αλεξάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νικολουδάκη Ε., & Αλεξάκης Δ. (2024). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 52–77. <https://doi.org/10.12681/dial.37941>

Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης

Ελένη Νικολουδάκη¹ & Δημήτρης Αλεξάκης¹

¹ Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται η διαδικασία και τα αποτελέσματα μιας έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο Νηπιαγωγείο του Ν. Ρεθύμνης κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το δείγμα αποτέλεσαν αρχικά 15 παιδιά, όμως σταδιακά αυξήθηκαν σε 20. Στην παρούσα μελέτη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε οκτώ διδακτικά σενάρια από διάφορες θεματικές ενότητες (π.χ. τα σχήματα, το νερό κ.α), που προήγαγαν τη συνεργατική μάθηση. Ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, συνέλεξε δεδομένα τόσο αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, όσο και με την επίδρασή της στα παιδιά. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως ερευνητικό ημερολόγιο, κοινωνιομετρήσεις, και ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης. Η έρευνα-δράση ολοκληρώθηκε σε δυο κύκλους, με τα ευρήματα του πρώτου κύκλου, να καθοδηγούν τη στοχοθεσία του δεύτερου. Η ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης κατέδειξε αφενός τις δυσκολίες και τα διλήμματα της εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων και αφετέρου τον εμπλουτισμό της προσωπικής της θεωρίας. Αναφορικά με την επίδραση της συνεργατικής μάθησης στα παιδιά φάνηκε η ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών και ο εμπλουτισμός των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων.

Λέξεις – Κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, προσχολική εκπαίδευση, έρευνα δράση, αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός

Abstract

This study presents the contribution of action research to the implementation of cooperative learning in a preschool classroom. More specifically, the study presents the process and results of an action research carried out in a public Kindergarten in Rethimno-Greece during the school year 2022-2023. The sample consisted of 15 children, at the beginning of the school year, while after March the class group was enriched and consisted of 20 children. In the present study, the teacher-researcher implemented eight learning scenarios concerning several thematic units (e.g., shapes, water, etc.) that included cooperative learning. She also collected data both regarding the implementation of cooperative learning and its effect on children. To collect research data, the teacher-researcher and the facilitator kept a research journal, sociometric measures were conducted,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Νικολουδάκη Ελένη, elennikol27@gmail.com, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Correspondent author: *Nikoloudaki Eleni*, elennikol27@gmail.com, PhD, University of Crete

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
e-publisher: *National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation*
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

and self-assessment rubrics were used. Action research was done in two circles. The findings of the first research circle, lead to new objectives for the second research circle. Data analysis regarding the implementation of cooperative learning indicated on the one hand the difficulties and dilemmas of the teacher-researcher during the implementation of the teaching scenarios, and on the other hand the enrichment of her personal theory. Regarding the effect of cooperative learning on children, the data analysis showed the development of children's cooperative skills and the enrichment of their social interactions.

Key words: Cooperative learning' preschool education' action research' reflective teacher

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες μια πληθώρα ερευνών καταδεικνύει συστηματικά την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η μετά-ανάλυση 122 ερευνών σε σχολεία της Βόρειας Αμερικής κατέδειξε ότι η συνεργατική μάθηση ήταν πιο αποτελεσματική τόσο από την ανταγωνιστική όσο και από την εξατομικευμένη οργάνωση της τάξης σε όλα τα γνωστικά πεδία και για όλες τις σχολικές ηλικίες (Johnson et al., 1981). Με μια μετά-ανάλυση 117 ερευνών, οι Johnson & Johnson (2002) διαπίστωσαν ότι η συνεργατική μάθηση παρουσίαζε καλύτερα αποτελέσματα όχι μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και σε παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως η αυτοεκτίμηση. Οι Roseth, και συν., (2008) διαπίστωσαν επίσης ότι όσο νωρίτερα εισάγονται τα παιδιά στις μεθόδους της συνεργατικής μάθησης, τόσο περισσότερο βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις. Πιο πρόσφατες μετά-αναλύσεις επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών για τη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ διαπίστωσαν ότι ο βαθμός της θετικής επίδρασης διαφοροποιείται ανάλογα το γνωστικό πεδίο, την ηλικία των παιδιών και την ευρύτερη κουλτούρα (Kynndt et al., 2013' Öztürk, 2023). Συνοπτικά, οι έρευνες καταδεικνύουν διαχρονικά ότι η παιδαγωγική πρακτική της συνεργατικής μάθησης έχει σημαντικά αποτελέσματα τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) για την προσχολική εκπαίδευση, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης το 2023 (ΦΕΚ Β'687/10.02.2023) και εφαρμόστηκε πιλοτικά για δύο σχολικά έτη (2021-2022 και 2022-2023) σε πειραματικά νηπιαγωγεία, εντάσσει τη συνεργατική μάθηση και τις ικανότητες που απορρέουν από αυτή στην εργαλειοθήκη του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο του νέου ΠΣ η συνεργατική μάθηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής πλαισίωσης, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται συστηματικά οι δραστηριότητες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και μπορεί να αναπτύσσεται σε διαφορετικά πλαίσια, όπως στις ομάδες εργασίας, στις ομάδες παιχνιδιού ή στις ομάδες καθηκόντων (Πεντέρη και συν., 2022).

Παρά τα σημαντικά οφέλη της συνεργατικής μάθησης, έρευνες καταδεικνύουν τη δυσκολία ή και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να την υιοθετήσουν ως κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική (Abramcsyk & Jurkowski, 2020' Abrami et al., 2004' Buchs et al.,

2017' Pianta et al., 2007' Sharan, 2010). Οι εκπαιδευτικοί συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην προετοιμασία των παιδιών για τη συνεργατική αλληλόδραση (παιδαγωγικό κλίμα, συνεργατικές δεξιότητες, θετικές αλληλεπιδράσεις, ατομική υπευθυνότητα), στον διαμοιρασμό της εξουσίας και την αποκέντρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, στην απαιτητική και χρονοβόρα προετοιμασία για τη συνεργατική μάθηση και στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Buchst et al., 2017' Καζέλα, 2009' Koutselini, 2008' 2009).

Οι παραπάνω δυσκολίες προκύπτουν σε μεγάλο βαθμό από την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι μεταφορέας γνώσεων και αναλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενώ κατά τη μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στην υποστήριξη και στη διευκόλυνση της λειτουργίας των ομάδων (Καζέλα, 2009). Στη συνεργατική μάθηση ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει σημαντικές αποφάσεις και να απαντήσει πιεστικά διλήμματα αναφορικά με την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως αναγνωρίζει και το νέο ΠΣ, οι αποφάσεις αυτές αφορούν α) τον τρόπο συγκρότησης των ομάδων, β) τον προσδιορισμό της φύσης των συνεργατικών δραστηριοτήτων, γ) την υποστήριξη του καταμερισμού εργασίας και της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων, δ) την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων και σχέσεων τόσο εντός των ομάδων όσο και μεταξύ των ομάδων και τέλος ε) την παρουσίαση, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των ομάδων (Πεντέρη και σύν., 2022).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική έρευνα δράση (ΕΔ) που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 κατά την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιχείρησε να εφαρμόσει τη συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση ακολουθώντας το νέο ΠΣ. Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην υιοθέτηση της ΕΔ για την πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης στην παιδαγωγική τους πρακτική. Η ΕΔ μάς επιτρέπει να εστιάσουμε στα διλήμματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην ιδιαίτερη παιδαγωγική περίπτωση του εκπαιδευτικού, όσο και στις στρατηγικές που υιοθετεί για την επίλυση συγκεκριμένων δυσκολιών. Επιπλέον, η βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα από την αναστοχαστική επεξεργασία των διλημάτων τους κατά την ΕΔ αναδεικνύει ένα σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους της συνεργατικής μάθησης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία, το πλαίσιο και οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Κατόπιν, παρουσιάζεται η διαδικασία της ΕΔ εστιάζοντας στα ζητήματα που απασχόλησαν την εκπαιδευτικό.

Η έρευνα

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία ακολούθησε τη μεθοδολογία της πρακτικής εκπαιδευτικής έρευνας δράσης χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Η πρακτική εκπαιδευτική έρευνα δράση θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη για τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2014' Κατσαρού, 2016). Στην παρούσα

μελέτη η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έκρινε ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ η ίδια εξέφρασε την ανάγκη να βελτιώσει την παιδαγωγική της πρακτική στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή προκρίθηκε διότι σύμφωνα με το νέο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία αποτελούν βασικές διαστάσεις του παιδαγωγικού του ρόλου. Αναγνωρίζεται ότι ο αναστοχασμός πάνω στην παιδαγωγική πρακτική, ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και η συνειδητή αντιμετώπιση των διλημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης αποτελούν αναγκαίους όρους για τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματική ανταπόκρισή του στις πολυσύνθετες και συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Πεντέρη και σύν, 2022). Συνεπώς, η μεθοδολογία της ΕΔ καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο τόσο για τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πλαίσιο και συμμετέχοντες της έρευνας

Η εκπαιδευτική ΕΔ της συγκεκριμένης εργασίας διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 σε ολόημερο τμήμα νηπιαγωγείου του Ρεθύμνου (Οκτώβριος-Ιούνιος). Η ομάδα της τάξης, στην οποία πραγματοποιήθηκε η ΕΔ, αποτελείτο στην αρχή της σχολικής χρονιάς από 15 παιδιά, 10 κορίτσια και 5 αγόρια, εκ των οποίων 8 νήπια και 7 προνήπια. Από αυτά 4 παιδιά ήταν μεταναστευτικής προέλευσης και είχαν ορισμένες δυσκολίες στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, ένα από τα παιδιά επαναφοιτούσε στο νηπιαγωγείο και ένα ακόμα είχε παράλληλη στήριξη στην πρωινή ζώνη. Μετά τον Μάρτιο το μέγεθος και η σύνθεση της ομάδας άλλαξε. Προστέθηκαν παιδιά οι γονείς των οποίων απασχολούνται στον τουρισμό. Το αποτέλεσμα ήταν η ομάδα της τάξης να αποτελείται από 20 παιδιά, 11 κορίτσια και 9 αγόρια, εκ των οποίων 10 ήταν νήπια και 10 προνήπια. Από αυτά 4 παιδιά είχαν μεταναστευτική προέλευση με δυσκολίες στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας και 1 παιδί ήταν Ρομά.

Στην ΕΔ συμμετείχαν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και ο διευκολυντής. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη της απογευματινής ζώνης και επιπλέον, είχε επιλεγεί και επιμορφωθεί ως επιμορφώτρια του ΙΕΠ για το νέο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ανέλαβε δυο τμήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, συμμετείχε εθελοντικά στην ομάδα της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ, και έτσι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποίησε διδακτικά σενάρια που εναρμονίζονταν με τα νέα δεδομένα. Ο διευκολυντής δίδασκε στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης αντικείμενα σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα δράση. Οι συμμετέχοντες στην ΕΔ βρίσκονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας (ΟΜΔ). Στη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκαν συνολικά 13 συναντήσεις.

Υλικά

Οι πρώτες συναντήσεις αφιερώθηκαν στον εντοπισμό της αφετηρίας της ΕΔ μέσω της τεχνικής του καταγισμού ιδεών. Αξιοποιώντας μια από τις στρατηγικές εκκίνησης των Altrichter et al. (2001), η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις αφήνοντας τις σκέψεις της να ξεπηδήσουν αυθόρμητα (Πίνακας 1). Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός κλήθηκε να αναστοχαστεί πάνω στις ιδέες που προέκυψαν από τον καταγισμό και να συντάξει μια έκθεση για το βασικό ζήτημα στο οποίο θέλει να επικεντρωθεί.

Πίνακας 1

Η αφετηρία της έρευνας-δράσης

1. Υπάρχει κάποιο ζήτημα που θέλεις να διερευνήσεις εδώ και καιρό στην εκπαιδευτική σου πρακτική;
2. Ποιο από τα προτερήματά σου ως εκπαιδευτικός θα ήθελες να αναπτύξεις περισσότερο;
3. Υπάρχουν κάποιες πλευρές της δουλειάς σου που σε έχουν προβληματίσει;
4. Υπάρχουν καταστάσεις που σου προξενούν δυσκολίες και θα ήθελες να τις αντιμετωπίσεις πιο αποτελεσματικά;

Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τήρησε ερευνητικό ημερολόγιο καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για την οργάνωση των ημερολογιακών καταγραφών αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών διαμορφώθηκαν οι άξονες παρατήρησης (Πίνακας 2) αξιοποιώντας αντίστοιχα ερωτήματα - άξονες από ανάλογες ΕΔ (Αυγητίδου, 2014).

Πίνακας 2

Άξονες παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

1. Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στην τάξη;
2. Απορρίπτονται ορισμένα παιδιά; Γιατί;
3. Παίζουν/εργάζονται σε ομάδες;
4. Με ποιους τρόπους παίζουν/εργάζονται ομαδικά; (παράλληλα, ατομικά και τη συνέχεια συνθέτουν, συνθετικά;)
5. Επικοινωνούν με σαφήνεια και πληρότητα μεταξύ τους;
6. Μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα και διαφωνίες; Πώς τα καταφέρνουν;
7. Τι κάνω για να υποστηρίξω τη συνεργασία των παιδιών; Τι άλλο μπορώ να κάνω;
8. Πώς τα καθοδηγώ για να επικοινωνούν και να διαχειρίζονται τις διαφωνίες τους πιο αποτελεσματικά; Τι άλλο μπορώ να κάνω;

Κατά την εφαρμογή της ΟΜΔ διαπιστώθηκε η ανάγκη για πιο συστηματική παρατήρηση της λειτουργίας των ομάδων. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη σύνταξη μιας κλείδας παρατήρησης (Πίνακας 3), όπου στον κάθετο άξονα βρίσκονται οι άξονες παρατήρησης, ενώ στον οριζόντιο άξονα οι επιμέρους δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου.

Πίνακας 3

Κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά την εργασία των παιδιών σε ομάδες

Άξονες παρατήρησης	B (2)	B (3)	Γ (1)	Γ(3)	Δ(1)
Μοιράζονται τα υλικά και τις πηγές					
Ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις					
Εκφράζουν με άνεση ιδέες και γνώμες					
Αποσύρονται από την ομάδα					
Διαχειρίζονται τη διαφωνία τους					
Ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο να μιλήσουν					

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκαν τρεις κοινωνιομέτρησεις για να ανιχνευθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρήσεων (Πίνακες 6, 7 και 8) λειτουργούσαν ενισχυτικά και συμπληρωματικά στις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού. Η χρήση της κοινωνιομέτρησης κρίθηκε αναγκαία εξαιτίας των σημαντικών προγνωστικών δυνατοτήτων της (Aikins & Litwack, 2011; Kiuru et al., 2015; Wilt et al., 2018), αλλά και εξαιτίας της τάσης των εκπαιδευτικών να υποτιμούν και να παραβλέπουν τις περιπτώσεις των παιδιών που απορρίπτονται κοινωνικά (Andrade et al., 2005; Ferreira et al., 2017).

Ως προς την τεχνική της κοινωνιομέτρησης επιλέχθηκε η υπόδειξη χωρίς ιεράρχηση κατά την οποία κάθε παιδί επιλέγει ένα συγκεκριμένο αριθμό παιδιών για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Μπίκος, 2011). Η κοινωνιομέτρηση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Στην πρώτη κοινωνιομέτρηση τέθηκε στα παιδιά το εξής ερώτημα: *Οι γονείς σου αποφάσισαν να οργανώσουν ένα πάρτι για τα γενέθλιά σου στο σπίτι και σου ζήτησαν να καλέσεις δύο φίλους από το σχολείο. Ποιους θα καλούσες;* Στη δεύτερη και στην τρίτη κοινωνιομέτρηση προστέθηκαν ακόμα δύο ερωτήματα: *1. Αν χωριστούμε σε*

ομάδες για να παίξουμε, ποια είναι τα τρία παιδιά που θα διάλεγες για την ομάδα σου; και 2. Αν χωριστούμε σε ομάδες για να δουλέψουμε, ποια είναι τα τρία παιδιά που θα διάλεγες για την ομάδα σου; Η προσθήκη των δύο ερωτήσεων κρίθηκε αναγκαία για να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην ομαδική εργασία, στο ομαδικό παιχνίδι εντός του σχολείου και στο ομαδικό παιχνίδι εκτός του σχολείου. Για τη διατύπωση και των τριών ερωτήσεων ελήφθησαν υπόψη δύο κριτήρια. Πρώτον, να αποφεύγονται οι απορριπτικές απαντήσεις για να μην αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των παιδιών και δεύτερον να τίθεται ένας περιορισμός στον αριθμό των απαντήσεων, ώστε τα αποτελέσματα της κοινωνιομέτρησης να μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην ομάδα (Μπίκος, 2011).

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιολόγησε την εφαρμογή της ΟΜΔ με τη σύνταξη μιας έκθεσης αναστοχασμού με βάση κάποιους άξονες που ετοίμασε ο διευκολυντής (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Άξονες για την έκθεση αναστοχασμού

1. Βοήθησε η συνεργατική μάθηση στην ενίσχυση των προτερημάτων σου ως εκπαιδευτικός; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί;
2. Συνέβαλε η συνεργατική μάθηση στην τήρηση των παιδαγωγικών αρχών που θεωρείς σημαντικές; Σε ποιο βαθμό; Πώς;
3. Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης δημιούργησε περισσότερα προβλήματα στην τήρηση των ορίων;
4. Σε ποια σημεία της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης νιώθεις μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση; (Χωρισμός ομάδων, σχεδιασμός ομαδοσυνεργατικών εργασιών, παρουσίαση εργασιών, διαχείριση δυσκολιών, κάτι άλλο;)
5. Είναι κάποιο σημείο στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης το οποίο εξακολουθεί να σε δυσκολεύει και νιώθεις ότι χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση και εξοικείωση;
6. Κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης προέκυψαν μια σειρά από διλήμματα που καλείται κάθε φορά ο εκπαιδευτικός να απαντήσει (ανταγωνιστική συνεργασία ή όχι; χωρισμός με βάση το ενδιαφέρον ή από τον εκπαιδευτικό; έμφαση στη διαδικασία ή στον στόχο; ποιο επίπεδο συνεργασίας θέτω στις δραστηριότητες; πώς εμπλέκονται τα παιδιά με αδυναμίες;). Πώς νιώθεις σήμερα απέναντι σε αυτά τα διλήμματα;
7. Προβληματίστηκες γύρω από τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και της επίτευξης ατομικών γνωστικών στόχων; Αν ναι, θεωρείς ότι κατάφερες μια ισορροπία και πώς;
8. Επηρέασε η συνεργατική μάθηση την οργάνωση του σχολικού χώρου; Πώς;
9. Πώς αξιολογείς την ανταπόκριση των παιδιών στη συνεργατική μάθηση;
10. Πώς αξιολογείς την αντίδραση των γονιών;

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης από τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 5), συνήθως μετά από την ολοκλήρωση ομαδικών δραστηριοτήτων. Οι ρουμπρικές διαμορφώθηκαν από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια στο πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι ρουμπρικές προσαρμόζονταν στο περιεχόμενο κάθε διδακτικού σεναρίου, αλλά στόχευαν κυρίως στην αξιολόγηση δεικτών εμπλοκής, συνεργασίας και ευημερίας των παιδιών (Πεντέρη και σύν., 2022). Σε κάθε ερώτημα οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα από τρία διαφορετικά εικονίδια, τα οποία αντιστοιχούσαν στις απαντήσεις: 1. Πολύ, 2. Δεν είμαι σίγουρος/η, 3. Καθόλου. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δούλευε σταδιακά με κάθε ομάδα εργασίας και έδινε σε κάθε παιδί στην ομάδα μια ρουμπρική. Στη συνέχεια διάβαζε κάθε ερώτηση και τα παιδιά κύκλωναν την απάντηση που θεωρούσαν σωστή.

Πίνακας 5
Ρουμπρική αυτοαξιολόγησης των παιδιών

Ρουμπρική αυτοαξιολόγησης Οι εμπειρίες μας από την εργασία μας σε ομάδες			
1. Σου άρεσε όταν δουλεύαμε σε ομάδες;			
2. Είπες τις ιδέες σου στην ομάδα σου;			
3. Άφηνες και τους φίλους σου να μιλήσουν και να πουν τις ιδέες τους;			
4. Δούλεψες με ησυχία, ώστε να μην ενοχλείς τις άλλες ομάδες;			
5. Πιστεύεις ότι σε βοήθησε η ομάδα ή θα τα κατάφερνες μόνος σου;			
6. Έβλεπες με προσοχή αυτά που παρουσίαζαν οι φίλοι σου στις άλλες ομάδες;			
7. Πώς ένιωσες όταν παρουσίασες όσα βρήκες;			
8. Γνώρισες καλύτερα τους συμμαθητές σου μέσα από την εργασία σε ομάδες;			

Τέλος, καθόλη τη διάρκεια της ΕΔ ο διευκολυντής τηρούσε ημερολόγιο από τις συναντήσεις του με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια με σκοπό αφενός τη συστηματικότερη υποστήριξη της εφαρμογής της ΟΜΔ και αφετέρου τον αναστοχασμό πάνω στην ίδια την ερευνητική διαδικασία.

Διαδικασία

Οι διαδικασίες της ΕΔ έχουν κυκλικό χαρακτήρα. Κάθε κύκλος περιλαμβάνει τόσο στιγμές δράσης, στις οποίες υλοποιούνται ερευνητικές και παιδαγωγικές πρακτικές, όσο και στιγμές λόγου, στις οποίες οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται πάνω στην ιδιαίτερη κατάσταση που αντιμετωπίζουν, σχεδιάζουν τη δράση τους και αξιολογούν τα αποτελέσματά της. Οι κύκλοι της ΕΔ συνδέονται μεταξύ τους διαγράφοντας μια σπειροειδή τροχιά (Κατσαρού, 2016). Πριν την έναρξη της ΕΔ είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός της αφετηρίας της. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα (Πίνακας 1), ώστε η εκπαιδευτικός να καταγράψει τα ζητήματα που την απασχολούσαν αναφορικά τόσο με την παιδαγωγική της πρακτική, όσο και με τη συγκεκριμένη τάξη που έπρεπε να διαχειριστεί. Ο αναστοχασμός πάνω σε όσα κατέγραψε κατέληξε στη σύνταξη ενός καταλόγου αρχών για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης που η ίδια έκρινε ως ιδιαίτερως σημαντικές. Ο κατάλογος είχε τις εξής αρχές με σειρά προτεραιότητας: 1. Δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, 2. συνεργασία των παιδιών, 3. αυτενέργεια των παιδιών, 4. συμμετοχικότητα των μαθητών στην ομάδα και 5. εμπλοκή γονιών. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές αποφασίστηκε η ΕΔ να επικεντρωθεί στη συνεργατική μάθηση.

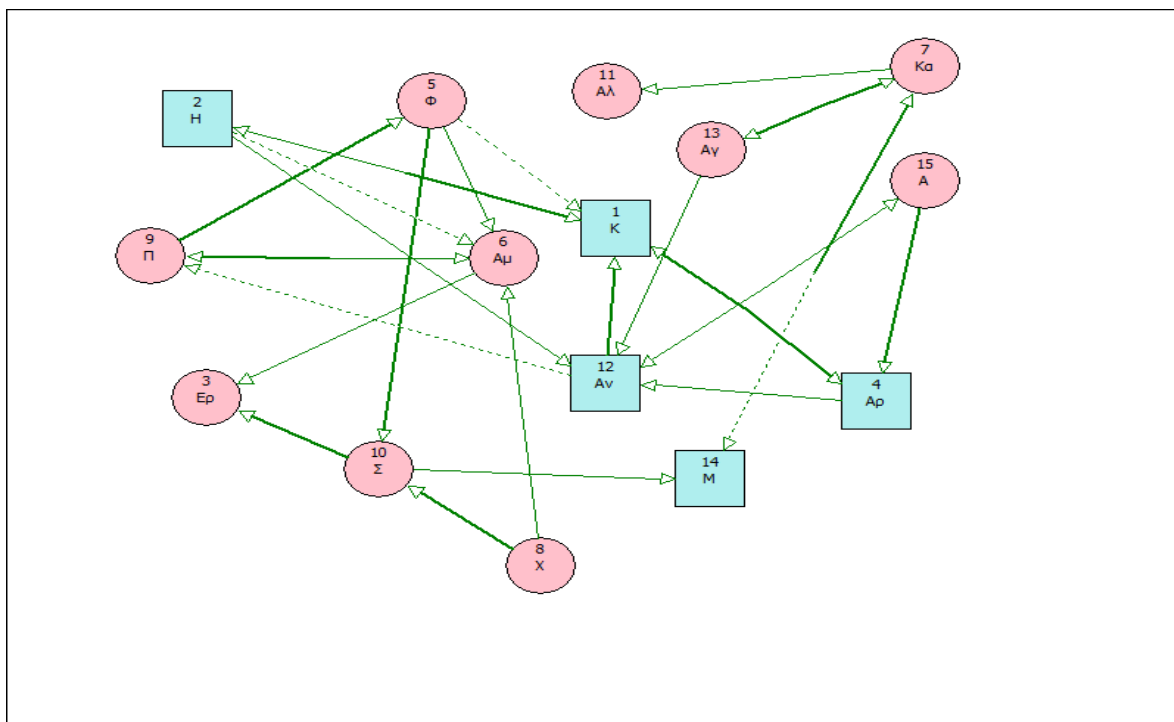
Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας έγινε αρχικά ανίχνευση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών της τάξης. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους. Πρώτον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τηρούσε ερευνητικό ημερολόγιο δύο φορές την εβδομάδα τόσο κατά τις δομημένες όσο και κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών με βάση τους άξονες παρατήρησης (Πίνακας 2). Δεύτερον, πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κοινωνιομετρικό τεστ. Τα αποτελέσματα της κοινωνιομέτρησης (Πίνακας 6) αποτύπωσαν τις προτιμήσεις των παιδιών. Έτσι, προκύπτει ότι ένα παιδί - η Χ. - δεν έχει λάβει καμία θετική προτίμηση και ως εκ τούτου εμφανίζεται ως κοινωνικά απομονωμένο. Επιπλέον, εμφανίζονται τρία παιδιά - ο Κ., ο Αν. και η Αμ. - να είναι τα δημοφιλή παιδιά συγκεντρώνοντας τέσσερις θετικές προτιμήσεις το καθένα. Τέλος, δύο παιδιά - η Αλ. και η Ερ. - δεν θέλησαν να εκφράσουν θετική γνώμη για κανένα παιδί της τάξης. Τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ (Πίνακας 6) δεν συμφωνούσαν απόλυτα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο ερευνητικό ημερολόγιο. Η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η Χ. δεν ανταποκρίνεται στην εικόνα ενός παραμελημένου παιδιού, ενώ εστίασε περισσότερο στην άρνηση των Αλ. και Ερ. να εκφράσουν κάποια θετική προτίμηση.

Πίνακας 6

Κοινωνιομετρικός πίνακας που αποτυπώνει τις θετικές προτιμήσεις των παιδιών πριν την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης

Ψηφίζουν	K	H	Ερ	Αρ	Φ	Αμ	Κα	X	Π	Σ	Αλ	Αν	Αγ	M	A	Έδωσε Συνολικά		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	+	-	
K	■	+		+												2	0	2
H	+	■										+				2	0	2
Ερ			■													0	0	0
Αρ	+			■								+				2	0	2
Φ					■	+				+						2	0	2
Αμ			+			■			+							2	0	2
Κα							■				+		+			2	0	2
X						+		■		+						2	0	2
Π					+	+			■							2	0	2
Σ			+							■				+		2	0	2
Αλ											■					0	0	0
Αν	+											■			+	2	0	2
Αγ							+						■			2	0	2
M							+							■		1	0	1
A				+								+			■	2	0	2
ΘΕΤΙΚΑ	3	1	2	2	1	3	2	0	1	2	1	4	1	1	1	25		■
ΑΡΝΗΤΙΚΑ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		■	0
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	3	1	2	2	1	3	2	0	1	2	1	4	1	1	1	25		25

Με βάση τα στοιχεία του κοινωνιομετρικού πίνακα διαμορφώθηκε το κοινωνιογράμμα (Γράφημα 1), στο οποίο αποτυπώνεται η διαπλοκή των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Στο κοινωνιογράμμα το τρίγωνο δηλώνει αγόρι, ενώ ο κύκλος δηλώνει κορίτσι. Ο αριθμός εντός του σχήματος αντιστοιχεί στον αύξοντα αριθμό του παιδιού στον κοινωνιομετρικό πίνακα. Τα τόξα δηλώνουν τις θετικές προτιμήσεις των παιδιών. Με συνεχόμενη έντονη γραμμή δηλώνεται η πρώτη θετική προτίμηση, ενώ με διακοπτόμενη γραμμή δηλώνεται η δεύτερη θετική προτίμηση.



Γράφημα 1

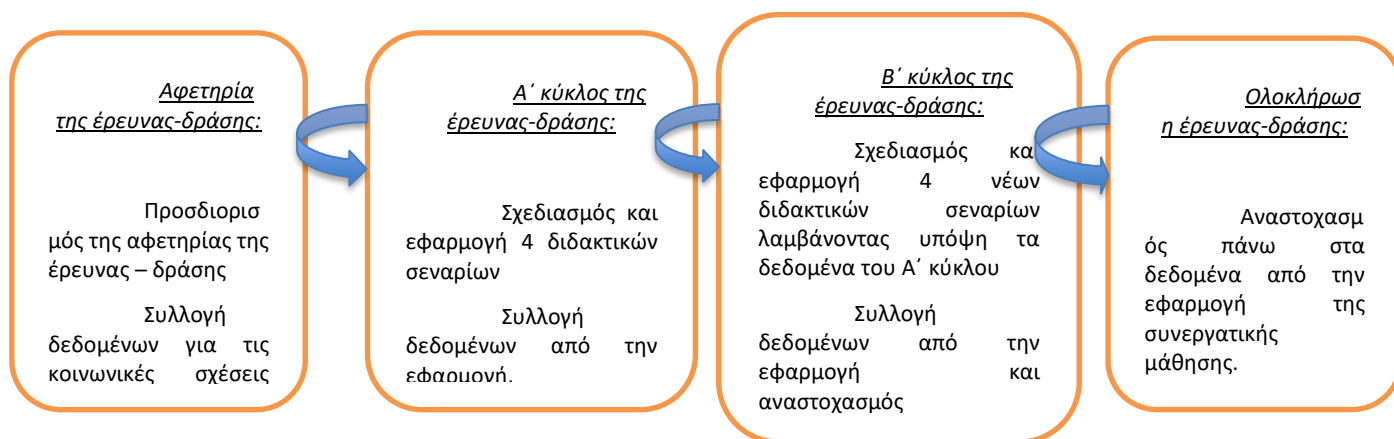
Κοινωνιόγραμμα στο οποίο αποτυπώνονται οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών πριν την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης

Όπως φαίνεται από το κοινωνιόγραμμα (Γράφημα 1) δεν υπήρχαν ισχυρές υπο-ομάδες (κλίκες) εντός της τάξης, τα μέλη των οποίων αλληλεπιδρούν αποκλειστικά μεταξύ τους. Επιπλέον, σε μια τάξη με διπλάσιο αριθμό κοριτσιών, τα δύο από τα τρία πιο δημοφιλή παιδιά ήταν αγόρια. Τέλος, από το κοινωνιόγραμμα φαίνεται ότι το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ορισμένων παιδιών, όπως η Α., η Σ. και ο Αρ., δεν αποτελούσε εμπόδιο για να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σύμφωνα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο ημερολόγιο το κλίμα ήταν ήδη θετικό μεταξύ των μαθητών. Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η εκπαιδευτικός εφάρμοζε δυομαδικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, υλοποίησε ψυχοκινητικά παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, όπως και εργασίες σε δυάδες. Όπως σημείωσε στο ημερολόγιό της: *“Καταλήγω στο ότι αυτά τα παιχνίδια έχουν πολλά οφέλη! Επίσης βλέπω ότι φέτος αυτά τα παιδιά είναι πιο έτοιμα σε σχέση με την περσινή μου ομάδα. Η ομάδα αυτή μπορεί να προχωρήσει σε επίπεδο συναισθηματικό, συνεργατικό, γνωστικό”* (4.11.2023).

Αφού ολοκληρώθηκε η διάγνωση των κοινωνικών σχέσεων της τάξης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια άρχισε να εφαρμόζει τα πρώτα διδακτικά σενάρια. Τα σενάρια αυτά, φτιάχονταν από την εκπαιδευτικό ή από την ομάδα της στην πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ. Ακολουθούσαν τη ροή που προτείνεται στο νέο ΠΣ και είχαν διάφορες θεματικές (π.χ. τα σχήματα, το νερό κ.ά.). Σε κάποιες από τις φάσεις των σεναρίων προβλέπονταν πάντα η εργασία των παιδιών σε ομάδες.

Έτσι, ξεκίνησε ο πρώτος κύκλος της ΕΔ, ο οποίος διήρκησε από τα μέσα Νοεμβρίου έως και τα μέσα Φεβρουαρίου. Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου υλοποιήθηκαν τέσσερα διδακτικά σενάρια από την εκπαιδευτικό με τις θεματικές: (α) σχήματα, (β) βροχή, (γ) καιρός, και (δ) δεινόσαυροι. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των σεναρίων πραγματοποιήθηκαν επτά συναντήσεις της εκπαιδευτικού με τον διευκολυντή. Στο δεύτερο κύκλο της ΕΔ, που διήρκησε από τα μέσα Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του σχολικού έτους υλοποιήθηκαν τέσσερα ακόμη διδακτικά σενάρια με τις θεματικές: (α) άνοιξη, (β) αποδημητικά πουλιά (γ) ανακύκλωση και (δ) θάλασσα, και πραγματοποιήθηκαν έξι συναντήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τον διευκολυντή. Σε κάθε διδακτικό σενάριο οι συμμετέχοντες στην ΕΔ συζητούσαν εκ των προτέρων την προσαρμογή του στην τάξη και στη συνέχεια αναστοχάζοταν πάνω στην εφαρμογή του. Για τον αναστοχασμό τους οι συμμετέχοντες αξιοποιούσαν τα δεδομένα που συνέλεγε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια από την τήρηση του ερευνητικού ημερολογίου (Σχήμα 1).



Σχήμα 1
Οι κύκλοι της έρευνας-δράσης

Από την εφαρμογή των πρώτων σεναρίων προέκυψαν σημαντικά ερωτήματα που στην ουσία αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες προβληματισμού του πρώτου κύκλου της ΕΔ αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΟΜΔ. Με βάση τους προβληματισμούς και τις προτάσεις που έγιναν για την επίλυσή τους, ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος της Ε.Δ. Στο δεύτερο κύκλο της ΕΔ η εκπαιδευτικός επιχείρησε να διερευνήσει τους προβληματισμούς που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων του πρώτου κύκλου της ΕΔ. Για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας εντάχθηκαν σταδιακά η κλείδα παρατήρησης για τη διευκόλυνση της παρατήρησης της λειτουργίας των ομάδων (Πίνακας 3) και οι ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης για τα παιδιά (Πίνακας 5). Στο τέλος του δεύτερου κύκλου της ΕΔ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνέταξε μια τελική έκθεση αναστοχασμού ακολουθώντας συγκεκριμένους άξονες (Πίνακας 4).

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο επίπεδα. Πρώτον, δεδομένα που αφορούν την επίδραση της ΕΔ στην πρακτική της εκπαιδευτικού αναφορικά με την εφαρμογή της ΟΜΔ και δεύτερον, δεδομένα που αφορούν την επίδραση της ΟΜΔ στα παιδιά και στο κοινωνικό κλίμα της τάξης.

Η επίδραση της ΕΔ στην πρακτική της εκπαιδευτικού

Κατά τη διάρκεια της ΕΔ παρατηρήθηκαν σημαντικές μετατοπίσεις τόσο στις αντιλήψεις όσο και στις πρακτικές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι οποίες καταδεικνύουν μια αναδόμηση ή έναν εμπλουτισμό της προσωπικής της θεωρίας αναφορικά με την εφαρμογή της ΟΜΔ. Οι μετατοπίσεις αυτές αφορούν τον χωρισμό των ομάδων, τον τύπο και το επίπεδο συνεργασίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της ΟΜΔ και τέλος τη σχέση μεταξύ της ατομικής ανάπτυξης των παιδιών και της ΟΜΔ.

Αναφορικά με το ζήτημα του χωρισμού των ομάδων η εκπαιδευτικός δοκίμασε διαφορετικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ΕΔ. Στο πρώτο διδακτικό σενάριο ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες έγινε τυχαία. Όπως σημείωσε η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της υπήρξε άρνηση ορισμένων παιδιών να δεχτούν στην ομάδα τους μαθήτρια με γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες. *“Η μόνη διαφωνία που υπήρξε αφορούσε στην Α., την οποία ο Αντ. δεν ήθελε στην ομάδα του, γιατί προτιμούσε την Π. Δεν έφερα αντίρρηση. Η ομάδα του Κ. και η ομάδα της Αλ. επίσης δεν ήθελαν την Α. γιατί όπως είπαν: δεν καταλαβαίνει και δεν μπορούμε να την βοηθήσουμε”* (24.11.2024). Στα επόμενα σενάρια ο χωρισμός έγινε με βάση το ενδιαφέρον των παιδιών. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ο τρόπος αυτός ήταν αρκετά ικανοποιητικός. Όπως καταγράφει η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της: *“Στο παρόν σενάριο ο διαχωρισμός των ομάδων έγινε με βάση το ενδιαφέρον για κάποιες φωτογραφίες. Είχα εκτυπώσει 5 φωτογραφίες σχετικά με το νερό της βροχής και έπρεπε να διαλέξουν ποια θέλουν να περιγράψουν ... Ο Κ. σε κάποια στιγμή είπε ότι δεν ήθελε να είναι με την Αλ. Εκεί παρενέβη και του εξήγησα ότι της αρέσει η ίδια φωτογραφία. Παραδόξως δεν έφερε αντίρρηση κι έτσι συνεχίσαμε κανονικά”* (7.12.2023). Στη συνάντηση με τον διευκολυντή η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο χωρισμός *“λειτουργήσε πολύ καλά. Τα παιδιά είχαν ένα αυθεντικό ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία και δεν έφεραν αντιρρήσεις ούτε για τη συγκρότηση της ομάδας, ούτε για τη λειτουργία της ομάδας”*. (Ημερολόγιο διευκολυντή, 23.12.2022)

Ωστόσο, όταν ορισμένα παιδιά που έλειπαν την πρώτη μέρα του διδακτικού σεναρίου επέστρεψαν στο σχολείο, τοποθετήθηκαν σε ομάδες από την ίδια την εκπαιδευτικό χωρίς να ληφθεί υπόψη το ενδιαφέρον τους. *“Την επόμενη μέρα διατηρήσαμε τις ίδιες ομάδες στις οποίες προστέθηκαν κάποια παιδιά που έλειπαν. Η προθήκη έγινε αποκλειστικά με δική μου ευθύνη”* (9.12.2022). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση μαθήτριας με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες στην οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υπέδειξε σε ποια ομάδα θα συμμετέχει. Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υποστήριξε ότι αυτή η επιλογή ήταν η πλέον ενδεδειγμένη, ώστε η μαθήτρια να ενταχθεί σε μια ομάδα που θα της προσέφερε το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για να συμμετέχει. Το περιστατικό αυτό έθεσε το

ζήτημα αναφορικά με τους περιορισμούς που μπορεί να έχει ο χωρισμός των παιδιών με βάση το ενδιαφέρον τους.

Σε επόμενα διδακτικά σενάρια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιχείρησε να χωρίσει η ίδια τα παιδιά σε ομάδες, ώστε αφενός να εξασφαλίσει ομάδες μέτριας ανομοιογένειας και αφετέρου να διαμορφώσει ένα κατάλληλο περιβάλλον για ορισμένα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, τέθηκε το ερώτημα των κριτηρίων με βάση τα οποία θα γινόταν ο χωρισμός των ομάδων. Η εκπαιδευτικός ανέφερε αρχικά πέντε κριτήρια: ηλικία, ωριμότητα, γλωσσική ικανότητα, συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Όταν ζητήθηκε από τον διευκολυντή να τα ιεραρχήσει, έθεσε ως πρώτες τις συνεργατικές δεξιότητες, την ωριμότητα και τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ενώ θεώρησε λιγότερο σημαντικά κριτήρια τη γλωσσική ικανότητα και την ηλικία. Ως προς τις σχέσεις των παιδιών η εκπαιδευτικός *“επισήμανε ότι θέλει να χωρίσει ορισμένα παιδιά που είναι συνεχώς μαζί, ώστε να εμπλουτισθούν οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις”* (Ημερολόγιο διευκολυντή, 12.2.2023). Το φύλο και η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των παιδιών δεν τέθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ως κριτήριο ανομοιογένειας για τον χωρισμό των ομάδων. Παρόλα αυτά οι ομάδες που σχηματίστηκαν ήταν ανομοιογενείς ως προς αυτά τα δύο κριτήρια. Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διαπίστωσε ότι δίστασε να εντάξει στην ίδια ομάδα τρία παιδιά αλβανικής καταγωγής, παρόλο που η εθνοτική καταγωγή των παιδιών δεν ήταν ένα από τα κριτήρια που είχε η ίδια θέσει. Αν και η ένταξη των τριών αυτών παιδιών στην ίδια ομάδα θα εξασφάλιζε την ανομοιογένεια ως προς τις συνεργατικές δεξιότητες, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια φοβήθηκε ότι μια τέτοια επιλογή μπορεί να οδηγούσε στην γκετοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών. Ο αναστοχασμός πάνω στον φόβο της εκπαιδευτικού οδήγησε αφενός στην επισήμανση της σημασίας της ανομοιογένειας των ομάδων ως προς την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των παιδιών και αφετέρου στη διαπίστωση ότι κατά τον στοχευμένο χωρισμό των ομάδων από τον εκπαιδευτικό είναι δυνατόν να υπεισέλθουν στοιχεία ή κριτήρια που δεν σχετίζονται με τον σχεδιασμό του.

Μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναστοχάστηκε με τη βοήθεια του διευκολυντή πάνω στον χωρισμό των ομάδων. Διαπίστωσε ότι ο στοχευμένος χωρισμός των παιδιών σε ομάδες *“της προσέφερε μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ ισχυρίστηκε ότι οι ομάδες λειτούργησαν ικανοποιητικά. Δεν υπήρχαν αρνητικά σχόλια και αντιρρήσεις από την πλευρά των παιδιών για τον χωρισμό των ομάδων, οι πιο δυνατοί βοήθησαν την ομάδα να προχωρήσει, ενώ οι πιο αδύναμοι της ομάδας είχαν ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούσαν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν”* (Ημερολόγιο διευκολυντή, 15.3.2023). Μετά από παρατήρηση ορισμένων ημερών η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια σημείωσε επίσης τις θετικές επιπτώσεις της σταθερότητας των ομάδων. *“Ήταν καλή ιδέα να μείνουν σταθερές οι ομάδες για λίγο διάστημα. Φάνηκε να υπάρχει μια εξοικείωση μεταξύ των μελών. Επίσης τους βοηθά να παίρνουν αποφάσεις για το μέλλον (π.χ. την επόμενη φορά θα παρουσιάσεις εσύ)”* (24.3.2023)

Στην έκθεση αναστοχασμού η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σημειώνει για τον χωρισμό των ομάδων: *“Είδα ότι είναι σημαντικό να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το πώς θα χωριστούν οι ομάδες. Αυτό συμβαδίζει και με το θεωρητικό πλαίσιο του νέου Οδηγού Νηπιαγωγού. Οι ομάδες εργασίας των παιδιών επιλέγονται με συγκεκριμένα κριτήρια και είναι καλύτερα να επιλέγει ο εκπαιδευτικός τη σύσταση των ομάδων. Παρατήρησα*

επίσης ότι ήταν σημαντικό και για τα παιδιά να γνωρίζουν τα άτομα της ομάδας τους, γιατί επέτρεπε την καλύτερη οργάνωση τους μέσα σε αυτή. Φυσικά, υπήρχαν περιπτώσεις που η επιλογή βάσει ενδιαφέροντος ήταν πιο κατάλληλη ... Δεν απορρίπτει η μια επιλογή την άλλη, σίγουρα κάθε φορά πρέπει να επιλέγεται ο τρόπος διαχωρισμού των ομάδων με βάση τους στόχους και τις ανάγκες κάθε σεναρίου που κάνουμε”.

Μια σημαντική μετατόπιση αφορούσε τον τύπο της συνεργασίας μεταξύ των ομάδων (ανταγωνιστική και μη ανταγωνιστική ΟΜΔ). Το πρώτο διδακτικό σενάριο που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός περιείχε ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, αφού τα παιδιά γνώρισαν και έπαιξαν με τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, δόθηκε στις ομάδες ένας πίνακας ζωγραφικής με πληθώρα σχημάτων και κάθε μέλος της ομάδας έπρεπε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να κυκλώσει όσα περισσότερα σχήματα μπορούσε. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ένα παιδί αποσύρθηκε από την ομάδα εμφανώς στεναχωρημένο από το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού, και δεν συμμετείχε στην επόμενη μη ανταγωνιστική φάση της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, κατά την οποία οι ομάδες έπρεπε να κατασκευάσουν ένα κολάζ από τα σχήματα που είχαν αναγνωρίσει. Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού έγινε φανερό ότι η εκπαιδευτικός *“υποτίμησε αυτό το γεγονός στην καταγραφή του ημερολογίου της”*, ενώ στη συζήτηση για το συγκεκριμένο περιστατικό *“επέμεινε ότι.. Θα δοκίμαζε ξανά τον διομαδικό ανταγωνισμό, ως μια ευκαιρία για να καταλάβουν [ενν. τα παιδιά] ότι δεν θα κερδίζουν πάντα”* (Ημερολόγιο διευκολυντή, 2.12.2022). Ωστόσο, μετά από αναστοχασμό και την μετέπειτα δοκιμή σεναρίων χωρίς διομαδικό ανταγωνισμό, σημειώθηκε μια τροποποίηση της προσωπικής θεωρίας της εκπαιδευτικού. Όπως δήλωσε μετέπειτα στην έκθεση αναστοχασμού της: *“Δοκιμάζοντας διάφορες μορφές συνεργασίας, θα έδινα περισσότερη έμφαση στην ΜΗ ανταγωνιστική συνεργασία ή θα επέλεγα την ανταγωνιστική συνεργασία σε μεταγενέστερη φάση και με συγκεκριμένους όρους και κανόνες. Η εφαρμογή της ήδη από τις πρώτες προσπάθειες ΟΜΔ, δεν φάνηκε να πήγε πολύ καλά για κάποια παιδιά. Πέρα από αυτό όμως δεν υπήρχε λόγος να την επιλέξω, ενώ ήταν δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι που θέλαμε και με άλλους τρόπους”.*

Επίσης, η ΕΔ βοήθησε την εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΟΜΔ. Όπως σημείωσε η ίδια στην τελική έκθεση αναστοχασμού: *“Όταν ξεκινήσαμε την ΟΜΔ δεν ένιωθα καμία αυτοπεποίθηση για τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Όλα ήταν θολά ... Τώρα νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση ... Νιώθω περισσότερη εξοικείωση με το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τον τρόπο που θα παρουσιάσουν τα παιδιά ότι κάνουν”.* Στη διάρκεια της ΕΔ η εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να δοκιμάσει διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τα στα αρχικά τους στάδια. Σε ορισμένα διδακτικά σενάρια εφαρμόστηκαν συνεργατικές δραστηριότητες τύπου παζλ (jigsaw) κατά τις οποίες το βασικό θέμα μελέτης, έχει χωριστεί σε υποθέματα και κάθε ομάδα εργάζεται πάνω σε ένα από αυτά. Σε άλλα σενάρια κάθε ομάδα είχε αναλάβει μια συγκεκριμένη εργασία, ωστόσο με τη βοήθεια της νηπιαγωγού μοίραζαν ρόλους μέσα στην ομάδα και εργάζονται ατομικά σε επιμέρους κομμάτια του κοινού τους θέματος. Τέλος, σε κάποια σενάρια εφαρμόστηκαν σταθμοί εργασίας (station rotation) (Πεντέρη και σύν., 2022).

Ήδη στο τέλος του πρώτου κύκλου της ΕΔ η εκπαιδευτικός *“υποστήριξε ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει αρκετές συνεργατικές δεξιότητες και μπορούμε να*

προχωρήσουμε ένα βήμα, ώστε να τα δώσουμε νέες προκλήσεις στα παιδιά” (Ημερολόγιο διευκολυντή, 12.2.2023). Έτσι, σταδιακά οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες έγιναν πιο απαιτητικές με τα παιδιά να πρέπει να καταναίμουν ρόλους και αρμοδιότητες εντός της ομάδας τους. Πέρα από τη σύνδεση του επιπέδου ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών με τον τρόπο οργάνωσης των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων στην έκθεση αναστοχασμού η εκπαιδευτικός σημειώνει: *“Όσον αφορά στο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, παρατήρησα ότι ήταν εφικτό να συνεργαστούν με διάφορους τρόπους. Σίγουρα πιο εύκολο για εμένα ήταν η συνεργασία τους, όταν μοιράζονταν ρόλοι μέσα στην ομάδα και κάθε παιδί δούλευε ατομικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ο καθένας έκανε κάτι και μετά το ένωναν στο σύνολο κι έτσι δεν υπήρχαν προστριβές μεταξύ τους. Αυτό βέβαια, νιώθω σαν να μην προάγει πολύ τη συνεργασία, οπότε σίγουρα προτιμώ να βάζω τα παιδιά και σε πιο απαιτητικά μονοπάτια”*.

Η ΟΜΔ απαιτεί μια σταδιακή απόσυρση του εκπαιδευτικού, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στην ομάδα χωρίς να προσφεύγουν στην αυθεντία του εκπαιδευτικού (Zisorouliou, 2019). Κατά τη διάρκεια της ΕΔ φάνηκε πως το ζήτημα της εξουσίας ήταν εκείνο που δυσκόλεψε περισσότερο την εκπαιδευτικό. Αναστοχαζόμενη τον δικό της ρόλο στη συνεργατική μάθηση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διαπίστωσε ότι *“υπήρχε ο φόβος ότι θα χάσει τον έλεγχο της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας”* (Ημερολόγιο διευκολυντή, 23.12.2022). Ο διαταγμός αυτός είχε συνέπειες στην παιδαγωγική της πρακτική. Η συλλογή δεδομένων τόσο από τις καταγραφές του ημερολογίου όσο και από την κλείδα παρατήρησης φανερώνει ότι η εκπαιδευτικός έτεινε να παρεμβαίνει άμεσα όποτε τα παιδιά της ζητούσαν βοήθεια, χωρίς να τα ενθαρρύνει να αναζητήσουν βοήθεια από την ομάδα τους. Έτσι, αναδύθηκε η ανάγκη τα παιδιά να έχουν περισσότερο χώρο για να λύνουν κατά το δυνατόν μόνο τους τα ζητήματα που προέκυπταν μέσα στην ομάδα. Στην έκθεση αναστοχασμού η εκπαιδευτικός το εντοπίζει ως ένα σημείο το οποίο χρειάζεται να επεξεργαστεί περισσότερο στην παιδαγωγική της πρακτική. *“Επίσης, χρειάζεται ακόμη να συνηθίσω στο να μην παρεμβαίνω πολύ στις διαφωνίες τους ή στη βοήθεια που χρειάζονται όταν δουλεύουν σε ομάδες. Συνήθως, έτρεχα να βοηθήσω, ίσως γιατί δεν ήθελα να διαταραχθούν οι ισορροπίες, η ησυχία στην τάξη, το αποτέλεσμα που κατά βάθος ήθελα να πάει καλά ... Ωστόσο κατάλαβα ότι είναι σημαντικό να τα αφήνω περισσότερο να βρίσκουν τη λύση εντός της ομάδας. Κάποια παιδιά το κατάφεραν αυτό και σίγουρα είναι μια φοβερή κατάκτηση για αυτά”*.

Από την παραπάνω καταγραφή είναι εμφανές ότι η δυσκολία της εκπαιδευτικού να αποκεντρώσει την εξουσία της οφείλεται σε δύο παράγοντες. Πρώτον, οφείλεται στην επιθυμία της για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε διαφορετικές περιπτώσεις που δυσκόλευαν τη διαχείριση της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα παιδιά είχαν δυσκολίες να μοιραστούν τα υλικά της ομάδας, να περιμένουν τη σειρά τους για να κάνουν μια δραστηριότητα ή να διαχειριστούν μια διαφωνία εντός της ομάδας. Οι δυσκολίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη ένταση μέσα στην τάξη. Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός στην έκθεση αναστοχασμού: *“Η τήρηση των ορίων είναι επίσης ένα ζήτημα που πάντα με απασχολεί. Η συνεργατική μάθηση το έκανε αυτό ακόμη πιο δύσκολο. Ήταν μια πρόκληση, που πιστεύω πετύχαμε. Είναι πολύ πιο εύκολο να τηρείς τα όρια σε μια τάξη, όπου ζητάς από τα παιδιά να μην αυτενεργούν πολύ ... Όταν τα παιδιά είναι σε ομάδες είναι πολλά τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν ειδικά στην*

αρχή (τσακωμοί, γκρίνιες κλπ.), και έτσι η τήρηση των ορίων είναι πιο απαιτητική. Με θυμάμαι να είμαι απογοητευμένη πολλές φορές, ειδικά στην αρχή των προσπαθειών μας, γιατί τα παιδιά ξέφευγαν και δεν τηρούσαν βασικούς κανόνες που είχαμε θέσει στην τάξη". Δεύτερον, η τάση της εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει οφείλεται στην αγωνία της να προκύψει ένα καλό αποτέλεσμα από τη δραστηριότητα των παιδιών. Στην έκθεση αναστοχασμού φαίνεται όμως να αναγνωρίζει μια μετατόπιση στον τρόπο σκέψης. "Γενικά νιώθω ότι μέσα από την εργασία στις ομάδες, άλλαξα λίγο τη φιλοσοφία μου, έδινα περισσότερο χρόνο στα παιδιά και στη διαδικασία, ώστε όσα είχαμε καταφέρει (ή όχι) να μπορέσουμε να τα αξιολογήσουμε"

Επιπλέον, ένας σημαντικός προβληματισμός που τέθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ήταν η επίτευξη ατομικών στόχων μέσα στην ομάδα. Την απασχόλησε ιδιαίτερα η υποστήριξη των πιο αδύναμων μαθησιακά παιδιών και κατά πόσο η συμμετοχή τους μέσα σε μια ομάδα τα ωφελεί ή όχι. Από τη μία διαπίστωνε τις δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών: "Παρατηρώ ότι όσο διαδραστικό και αν είναι ένα υλικό, αν το παιδί δυσκολεύεται με τη γλώσσα τότε δεν μπορείς να κάνεις πολλά. Όσο και αν ήθελα ο Αο. σίγουρα δεν καταλάβαινε τι ζητούσα από τα παιδιά να κάνουν" (28.01.2023). Από την άλλη διαπίστωνε ότι τα παιδιά με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες λειτουργούσαν καλύτερα στην ομάδα τους παρά στην παρεούλα. "Η Α. φάνηκε και πάλι ότι μέσα στην ομάδα είναι καλύτερα από ότι μόνη της σε δραστηριότητες της παρεούλας. Συμμετείχε με χαρά σε όλα, συνεργάστηκε και είχε αμείωτο ενδιαφέρον" (9.12.2022). Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι "το καλύτερο είναι η ατομική εργασία με αρκετή καθοδήγηση από έναν εκπαιδευτικό. Αυτό γίνεται στο πρωινό, όπου η Α. έχει παράλληλη στήριξη. Η απουσία όμως αυτού του πλαισίου στο ολόημερο σχολείο δεν δίνει τις δυνατότητες να εργαστεί ικανοποιητικά σε ατομικό επίπεδο. Συνεπώς, καταφέρνει περισσότερα μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα, χρειάζεται στιγμές αποφόρτισης από την ομάδα γιατί δεν μπορεί να ακολουθήσει όλες τις δραστηριότητες" (Ημερολόγιο διευκολυντή, 2.12.2022)

Τέλος, η εκπαιδευτικός αποτίμησε θετικά τη χρήση της ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης των παιδιών (Πίνακας 5) θεωρώντας ότι αποτελεί έναν σημαντικό εμπλουτισμό των παιδαγωγικών της εργαλείων. Στο δεύτερο κύκλο της ΕΔ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εισήγαγε τη ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 5), την οποία συμπλήρωνε το κάθε παιδί ατομικά μετά την ολοκλήρωση ενός διδακτικού σεναρίου ΟΜΔ. Η ρουμπρίκα έδινε έμφαση σε δείκτες συμμετοχής και ευημερίας των παιδιών. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός άρχισε να δίνει περισσότερο χρόνο στην αξιολόγηση και ανάδειξη των επιτευγμάτων των παιδιών, και μάλιστα μαζί με αυτά, ώστε να παρατηρήσουν με προσοχή την ατομική τους πορεία. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η δραστηριότητα της αυτοαξιολόγησης άρεσε στα παιδιά και τα παιδιά απαντούσαν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Επιπλέον, η συστηματική αυτοαξιολόγηση ενίσχυσε τόσο την υπευθυνότητα των παιδιών απέναντι στη μάθηση όσο και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Επιδράσεις της συνεργατικής μάθησης στα παιδιά

Κατά τη διάρκεια της ΕΔ παρατηρήθηκαν επίσης σημαντικές επιδράσεις στα παιδιά αναφορικά τόσο με την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων τους όσο και με τον εμπλουτισμό των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων.

Πριν την έναρξη του πρώτου κύκλου της ΕΔ και τη συστηματική εφαρμογή διδακτικών σεναρίων η εκπαιδευτικός εφάρμοσε παιχνίδια συνεργασίας, ενώ ανέθετε συχνά εργασία σε ζευγάρια, ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να εξοικειώνονται με τους συνομηλίκους τους και να δουλεύουν για ένα κοινό στόχο. Σε αυτή τη φάση οι δυσκολίες των παιδιών ήταν εμφανείς. Ενδεικτικά από τις καταγραφές της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας στο ημερολόγιό της: *“Μου έκανε εντύπωση η Κα. με την Αγ. που τσακώθηκαν παρόλο που είναι κολλητές. Δεν μπορούσαν με τίποτα να βρουν μια λύση για να μοιραστούν το χαρτί και στο τέλος έβαλαν τα κλάματα!”* (20.10.2022). Σε άλλη περίπτωση, όπου τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι συνεργασίας με καρτέκλες. *“Ο Η. την πρώτη μέρα δήλωσε ρητά ότι δεν θα ξαναπαίξει ποτέ, γιατί μεπερδέυτηκε με τις καρτέκλες”* (2.11.2022).

Οι δυσκολίες των παιδιών παρέμειναν και στην εφαρμογή των πρώτων διδακτικών σεναρίων της ΟΜΔ. Ορισμένα παιδιά είχαν δυσκολίες να μοιραστούν υλικά, να περιμένουν τη σειρά τους ή να ορίσουν αρμοδιότητες εντός της ομάδας, ενώ υπήρχαν εντάσεις για τον χωρισμό των ομάδων. Ενδεικτικά από τις καταγραφές του ημερολογίου της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας: *“Η Α. δεν μπορούσε να καταλάβει γιατί δεν την έβαλα στην ίδια ομάδα με τον Αρ. και άρχισε να κλαίει και να αρνείται να συμμετάσχει. Δεν ήθελα να στεναχωρηθεί άλλο και την άφησα να πάει στην ομάδα που ήθελε. Η Κα. δεν ήθελε να πάει στην ίδια ομάδα με τον Κ. γιατί παλιά δεν την είχε φίλη!”* (21.11.2022). *“Έπρεπε να ορίσουν έναν παρουσιαστή της ομάδας... Ο Αρ. είπε ότι ήθελε αυτός να είναι. Αλλά ήθελε και η Χ. Δεν μπορούσαν να τα βρουν μεταξύ τους, οπότε κάναμε κλήρωση. Βγήκε η Χ. και ο Αρ. έβαλε σχεδόν τα κλάματα”* (16.1.2023).

Με τη συστηματική εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων τα παιδιά σταδιακά εξοικειώθηκαν με την εργασία σε ομάδες. Πρώτον, μειώθηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών κατά τον χωρισμό των ομάδων. Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια στο ημερολόγιό της αναφορικά με την υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου με θέμα το νερό της βροχής: *“Δουλεύοντας με το τετράγωνο των επιλογών (εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας), τους ζήτησα να διαλέξουν την αγαπημένη τους ερώτηση. Τους εξήγησα ότι είναι πολύ σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, ώστε να έχουμε διερευνήσει σωστά το θέμα μας. Κατά συνέπεια κάθε ομάδα πρέπει να έχει τη δική της μοναδική ερώτηση. Όντως, δεν υπήρξε καμία αντίρρηση σε αυτό. Οι ομάδες προχωρούσαν σε δεύτερη επιλογή, όταν μια άλλη ομάδα έπαιρνε την ερώτηση που ήθελαν”* (9.12.2022). Σε άλλη περίπτωση η εκπαιδευτικός σημειώνει: *“Τα παιδιά δούλεψαν με βάση το ενδιαφέρον τους. Έτσι αρχικά βρήκαμε έξι αγαπημένους δεινόσαυρους και έπρεπε να χωριστούμε σε ομάδες μελέτης. Εξήγησα από την αρχή ότι δεν γίνεται να είμαστε πάνω από δυο-τρία άτομα σε κάθε ομάδα, ώστε να καταφέρουμε να μελετήσουμε σωστά όλους τους δεινοσαύρους. Δεν υπήρξε κανένα παιδί που να έφερε αντίρρηση. Αν συμπληρωνόταν ο αριθμός στον αγαπημένο του δεινόσαυρο, τότε διάλεγε κάτι άλλο. Ακόμη και η Α. που παλαιότερα επέμενε να είναι με τον Αρ. δεν έφερε καμία αντίρρηση”* (28.01.2023).

Σύμφωνα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικού στο ημερολόγιό της υπήρχαν εμφανείς διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά συνεργάζονταν εντός της ομάδας. Μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία να υποστηρίξουν τους πιο αδύναμους μαθητές, να συζητήσουν από κοινού ένα θέμα και να μοιράσουν αρμοδιότητες. Στη υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου ΟΜΔ εκπαιδευτικός- ερευνήτρια σημειώνει: *“Η Αγ. δέχεται με μεγάλη φροντίδα τον Αο. στην ομάδα. Δεν δυσανασχετεί με το γεγονός ότι δεν μιλάει καλά ελληνικά και του εξηγεί. Ο Αο. ευτυχώς προσπαθεί πολύ. Δέχεται κάθε βοήθεια και προσπαθεί”* (8.3.2023). Και παρακάτω: *“Πλέον, ακόμη και όταν ζητάω κάτι απλό, συζητούν μεταξύ τους. Π.χ. ζήτησα από κάθε ομάδα να αποφασίσουν ποιος θα γράψει μια ταμπελίτσα για όσα βρήκαν. Αμέσως το συζήτησαν σιωπηλά και αποφάσισαν. Σε μία ομάδα που ήθελαν δύο κορίτσια να γράψουν, πήγαν και το έγραψαν μαζί (ένα γράμμα η μία, ένα η άλλη)”* (8.3.2023). Σε άλλη περίπτωση, η εκπαιδευτικός σημειώνει τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα διαχειρίστηκε τη διαφωνία της για τον καταμερισμό εργασίας αλλά και τον τρόπο με τον οποίο υποστήριξε το πιο αδύναμο μέλος της. *“Διαφώνησαν για το ποιος θα παρουσιάσει. Ο Αν. και η Αλ. ήθελαν πολύ. Ο Αν. ανέλαβε δράση και είπε: «Τώρα μόνο μαλώνουμε. Πρέπει να βρούμε λύση! Πρότεινε παρουσιάσει η Ερ. και τις επόμενες φορές αυτός και η Αλ. Αγκάλιασε την Ερ. για να της δείξει ότι την στηρίζει. Η Ερ. όντως παρουσίασε για πρώτη φορά”* (21.3.2023).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συνέλεξε η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια στον δεύτερο κύκλο της ΕΔ με την κλειδα παρατήρησης (Πίνακας 3) τα παιδιά δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να μοιραστούν υλικά και πηγές της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, ενώ σε σημαντικό βαθμό αντάλλασσαν πληροφορίες και γνώσεις για το θέμα τους. Επιπλέον, η πλειονότητα των παιδιών εξέφρασε με άνεση ιδέες και γνώμες μέσα στην ομάδα. Τέλος, η σημαντικότερη πηγή διαφωνιών αφορούσε στον καταμερισμό εργασίας της ομάδας και οι ομάδες ανέπτυξαν διαφορετικές στρατηγικές για να διαχειριστούν αυτό το ζήτημα.

Επιπλέον, φάνηκε ότι τα παιδιά άρχισαν να αξιοποιούν τις συνεργατικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει και σε άλλα πλαίσια. Ενδεικτικά από τις καταγραφές της εκπαιδευτικού στο ημερολόγιό της: *“Ήθελαν να φτιάξουν μια κατασκευή σχετική με προϊστορικά ζώα. Ζήτησαν βοήθεια από εμένα, αλλά στη συνέχεια τους είπα να ζητήσουν βοήθεια από έναν φίλο τους. Έτσι και έγινε. Συνεργάστηκαν με τον διπλανό τους. Ο Κ. και η Αγ. βοήθησαν τον Γ. και την Ε.”* (17.5.23).

Στην έκθεση αναστοχασμού η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η επίδραση της ΟΜΔ ήταν μεγαλύτερη στα νήπια παρά στα προνήπια, ενώ υπήρχαν παιδιά που συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει: *“Σταδιακά όμως, έβλεπα αλλαγές σε πολλά σημεία. Γνωστικά και κυρίως κοινωνικά, συναισθηματικά τα έβλεπα να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες. Ήταν χαρούμενα, ήρεμα, βοηθούσαν ο ένας τον άλλο. Οι αλλαγές αυτές αφορούν σίγουρα περισσότερο στα νήπια, που μου φάνηκε σαν να ωρίμασαν παραπάνω. Τα προνήπια χρειάζονταν ακόμη περισσότερη βοήθεια, την οποία σταδιακά λάμβαναν από τα μεγαλύτερα νήπια. Τα παιδιά με αδυναμίες με χαρά συμμετείχαν και τα έβλεπα να απασχολούνται με ενδιαφέρον μέσα στις ομάδες. Φυσικά, αυτά τα συμπεράσματα δεν αφορούν όλα τα παιδιά, αλλά ευτυχώς την πλειοψηφία τους. Υπήρχαν παιδιά που δεν κατάφεραν να δουλέψουν αρμονικά μέσα στην ομάδα, ή δεν έδειξαν ποτέ τον απαραίτητο ζήλο και προσοχή σε ότι τους ζητείτο. Βέβαια, μιλάμε για μεμονωμένες περιπτώσεις. Σε κάθε*

περίπτωση όμως, ακόμη και για τα παιδιά αυτά ένωθα ότι ήταν καλύτερο που συμμετείχαν σε ομάδες, παρά να είναι στην παρεούλα και να χαζεύουν.”

Η εφαρμογή της ΟΜΔ φάνηκε ότι είχε σημαντική επίδραση και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Σύμφωνα με την παρατήρηση της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας αυξήθηκε η διάθεσή τους να παίξουν ομαδικά, ενώ όλο και συχνότερα τα παιδιά έφτιαχναν στο ελεύθερο παιχνίδι τους ομαδικές κατασκευές και ζητούσαν από την εκπαιδευτικό να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους. Αν και υπήρχαν ορισμένες δυσκολίες στον ορισμό των παρουσιάσεων, η διαδικασία αυτή φάνηκε να επηρεάζει θετικά τόσο την ικανότητα παρουσίασης των παιδιών, όσο και τη διάθεσή τους να παρουσιάζουν και εκτός πλαισίου εργασίας. Ενδεικτικά από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: *“Ο Αρ. και ο Η. έφτιαξαν πάρκο δεινοσαύρων και το παρουσίασαν. Ο Αρ. περιέγραφε με λεπτομέρειες και πολύ περήφανα αυτό που έφτιαξαν” (7.3.2023). “Ο Αν. παίζει συχνά με την Ερ. και την προστατεύει. Της δείχνει πράγματα. Έφτιαξαν μαζί ένα πάρκο jurassic και το παρουσίασαν” (8.3.2023).*

Επίσης, κατά τη διάρκεια της ΕΔ η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια παρατήρησε εμπλουτισμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και σε ορισμένες περιπτώσεις τον συσχέτισε με τον στοχευμένο χωρισμό των ομάδων. Όπως σημειώνει: *“Ο Αν. έφτιαξε μάσκες για όλα τα παιδιά. Έφτιαξε πρώτα για τον Αο. γιατί ‘αυτός δεν μπορεί μόνος του’ και μετά για όσους του ζήτησαν βοήθεια. Το έκανε με μεγάλη χαρά ... Έκανε επίσης παρέα με το Αο.. ο Αο. ήρθε χαρούμενος και μου είπε ότι ο Αν. είναι φίλος μου!” (9.2.2023). “Μετά τον χωρισμό των ομάδων που έγινε παρατηρώ τα εξής: η Π. προσέγγισε την Α. Έπαιξαν μαζί στις ελεύθερες και στο διάλειμμα” (8.3.2023).*

Ο εμπλουτισμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών αποτυπώνεται και στις δυο κοινωνιομετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το δεύτερο κύκλο της ΕΔ (Μάρτιος και Ιούνιος). Και στις δύο τέθηκαν στα παιδιά τρία ερωτήματα ώστε να ανιχνευθούν οι θετικές προτιμήσεις τους στην ομαδική εργασία, στο παιχνίδι εντός του σχολείου και στο παιχνίδι εκτός του σχολείου (Πίνακες 7 και 8). Στους πίνακες σημειώνεται με + η θετική προτίμηση για ομαδική εργασία, με 0 η θετική προτίμηση για παιχνίδι στο σχολείο και με = η θετική προτίμηση για παιχνίδι εκτός σχολείου.

Από τα δεδομένα των κοινωνιομέτρησεων προκύπτει ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών ήταν αρκετά πλούσιες, παρά το γεγονός ότι η σύνθεση της τάξης μεταβλήθηκε σημαντικά με την είσοδο πέντε παιδιών. Έτσι, και στις δύο κοινωνιομετρήσεις, όπως αποτυπώνονται στους παρακάτω κοινωνιομετρικούς πίνακες (Πίνακες 7 και 8), δεν υπάρχει κάποιο παιδί που δεν συγκεντρώνει καμία θετική προτίμηση, ώστε να εμφανίζεται ως παραμελημένο.

Πίνακας 7

Κοινωνιομετρικός πίνακας που αποτυπώνει τις θετικές προτιμήσεις των παιδιών τον Μάρτιο

Ψηφίζουν	Κ	Η	Ερ	Αρ	Φ	Αμ	Κα	Χ	Π	Σ	Αλ	Αν	Αγ	Μ	Α	Αο	Ε	Μκ	Γ	Τ	Πήρε	Συνολικά		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+	0	=	
Κ		+								+		+	+	0=	+	+	0	0		+	7	7	4	
Η					+							0		0				+	0=		2	3	1	
Ερ							+		+												2	0	1	
Αρ										+	+				+	0=		0			3	2	2	
Φ										=	=	0									0	1	2	
Αμ											0			=							0	1	2	
Κα	+	0=			=						+		+	0=			+			=	4	2	6	
Χ						+	0			0=		=	+			0	0=				2	5	4	
Π	+	0=						0											=		1	2	2	
Σ				+	0=	0=	=	+	0=		0=		=								2	6	6	
Αλ	+	0=		+	0	+	+		+	0=			+								6	5	4	
Αν		+	0=	+	0=		+				0=		0	+	+	0=	0=		+	+	0=	+	0=	
Αγ							0=			=								+			1	1	2	
Μ		+	0=																		1	1	1	
Α									+	0		0=							=	=	1	3	2	
Αο		0										0							+		0=	1	3	2
Ε						+		+	0=												2	1	2	
Μκ										+											2	1	1	
Γ					+																1	0	0	
Τ					=																0	0	1	
+	3	3	0	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	2	46			
0	3	3	0	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3		53		
=	3	3	0	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3			53	
Συνολικά	9	9	0	7	7	9	9	8	9	8	8	9	9	6	9	6	7	9	6	8		152		

Πίνακας 8

Κοινωνιομετρικός πίνακας που αποτυπώνει τις θετικές προτιμήσεις των παιδιών τον Ιούνιο

Ψηφίζουν	Κ	Η	Ερ	Αρ	Φ	Αμ	Κα	Χ	Π	Σ	Αλ	Αν	Αγ	Μ	Α	Αο	Ε	Μκ	Γ	Τ	Έδωσε	Συνολικά		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+	0	=	
Κ																		0		+=	1	1	1	
Η				0														+0=	+0=		2	3	2	
Ερ																			+		1	0	0	
Αρ		+0=													+0=					+0=	3	3	3	
Φ						+=	+	0=	0	+0	0											5	6	6
Αμ			0							=	=											1	2	3
Κα			=		+							=	+0=	0=								2	2	4
Χ					=	+	+							+0=								5	3	4
Π	+0=			0			+					=		0		0=						2	4	4
Σ	+0=				=	0=	0=	+0=	+0													4	6	6
Αλ								0=		+=	=											1	1	3
Αν	+0=	+0=	+=	+0=							+0	+0		+0=	+0	+			+0=	+0=	11	9	7	
Αγ					+0	0	0=	+														2	3	1
Μ												+0=										1	1	1
Α				+0=					+0=			=					0=					2	3	4
Αο					+							0									+0=	2	2	1
Ε			0=		0=	+0=		+0=														2	4	4
Μκ		+0=										0								0=	0	1	4	2
Γ				+=													+			+=		4	0	2
Τ														+0=			+0=					2	2	2
+	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	54		
0	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		59	
=	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			60
Συνολικά	9	9	6	9	9	9	9	9	9	9	8	8	9	8	8	9	9	9	9	9	9			173

Επιπλέον, μπορούμε να παρατηρήσουμε μια σημαντική διαφορά στη διασπορά των θετικών προτιμήσεων μεταξύ της κοινωνιομέτρησης του Μαρτίου και εκείνης του Ιουνίου. Τον Μάρτιο εμφανίζονται τρία δημοφιλή παιδιά (Αν, Κ. και Αλ.) που συγκεντρώνουν συνολικά 58 θετικές προτιμήσεις, ενώ τον Ιούνιο εμφανίζονται δύο (Αν. και Φ.) που συγκεντρώνουν συνολικά 47 θετικές προτιμήσεις. Η μείωση αυτή συνοδεύεται με μια αύξηση των θετικών προτιμήσεων προς τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά, όπως ο Τ., ο Γ. και η Π.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η διαφοροποίηση των θετικών προτιμήσεων των παιδιών ανάλογα με το ερώτημα. Οι θετικές προτιμήσεις των παιδιών για εργασία σε ομάδα διαφοροποιούνται από τις θετικές προτιμήσεις για ελεύθερο παιχνίδι. Έτσι, φαίνεται τα παιδιά να είναι σε θέση να διακρίνουν την ομάδα εργασίας από την ομάδα παιχνιδιού. Επιπλέον, παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, όπως η Α., η Σ., και ο Αο, επιλέγονται για την ομάδα εργασίας. Μπορεί να συγκεντρώνουν λιγότερες θετικές προτιμήσεις για την ομάδα εργασίας σε σχέση με την ομάδα παιχνιδιού, αλλά φαίνεται ότι τα παιδιά δεν εκλαμβάνουν τη δυσκολία στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας ως απαγορευτική για τη συνεργασία εντός της ομάδας.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Παρόλο που οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν τεκμηριώσει σημαντικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απρόθυμοι να την υιοθετήσουν ως παιδαγωγική πρακτική εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αναφορικά με την αποκέντρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επίτευξη των γνωστικών στόχων και την προετοιμασία των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (Buchse et al., 2017· Καζέλα, 2009· Koutselini, 2008-2009). Υιοθετώντας τη μεθοδολογία της ΕΔ η παρούσα μελέτη διερεύνησε τα ζητήματα που αντιμετώπισε μια εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης.

Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια υλοποίησε οκτώ διδακτικά σενάρια που περιελάμβαναν την εργασία των παιδιών σε ομάδες και αναστοχάστηκε πάνω στην υλοποίησή τους. Κατά τον αναστοχασμό αναδείχθηκαν σημαντικοί προβληματισμοί για τον τρόπο χωρισμού των ομάδων, τον τύπο και το επίπεδο των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, την ισορροπία μεταξύ της εργασίας σε ομάδες και της επίτευξης ατομικών στόχων των πιο αδύναμων γνωστικά παιδιών και, τέλος, για τον παιδαγωγικό ρόλο της εκπαιδευτικού αναφορικά με την τήρηση των ορίων και την αποκέντρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ΟΜΔ βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Buchse et al., 2017· Sharan, 2010).

Επιπλέον, οι αναστοχαστικές διαδικασίες της ΕΔ έδωσαν στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί και να τροποποιήσει την προσωπική της θεωρία βελτιώνοντας την παιδαγωγική της πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός διαπίστωσε τα πλεονεκτήματα των διαφορετικών τρόπων χωρισμού των ομάδων και τη σημασία των ρητών και άρρητων κριτηρίων για τον σχηματισμό ανομοιογενών ομάδων όπως και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός διερεύνησε τους διαφορετικούς τύπους ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, την ισορροπία μεταξύ ατομικών στόχων και εργασίας σε ομάδες και τον τρόπο που αυτά μπορούν να προσαρμοστούν στο ιδιαίτερο παιδαγωγικό της πλαίσιο. Η εκπαιδευτικός αναστοχάστηκε επίσης πάνω στην αποκέντρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και τις δικές της δυσκολίες στο να προσαρμοστεί στο παιδαγωγικό ρόλο που απαιτεί η ΟΜΔ εντοπίζοντας, έτσι, ένα σημείο για περαιτέρω διερεύνηση και βελτίωση. Συνοπτικά, οι αναστοχαστικές διαδικασίες της ΕΔ βοήθησαν την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τη συνεργατική μάθηση ως μια διαδικασία και όχι ως έτοιμη 'συνταγή' που φέρνει άμεσα αποτελέσματα, όπως και να αντιλαμβάνεται κάθε εμπόδιο ως πρόκληση για τη βελτίωση των πρακτικών της σε σχέση με τη συνεργατική μάθηση. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έρχονται σε συμφωνία με πλήθος ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τον υποστηρικτικό ρόλο των αναστοχαστικών διαδικασιών της ΕΔ καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δει με προσοχή και να επιλέξει την καλύτερη δυνατή λύση, για την πρόκληση που αντιμετωπίζει (Αυγητίδου, 2014· Θεοδοσιάδου, 2015· Κουτρούμπα και σύν, 2020· Rodgers, 2002).

Επίσης, κατά τη διάρκεια της ΕΔ η εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να δοκιμάσει νέες πρακτικές, όπως οι ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης δίνοντας έμφαση σε δείκτες ευημερίας και ενεργής εμπλοκής των παιδιών. Οι ρούμπρικες βοήθησαν την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των παιδιών για τη

συνεργατική μάθηση και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών. Έτσι, η παρούσα μελέτη βρίσκεται σε συμφωνία με τους Johnson & Johnson (2002) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εξάσκηση στην αυτοαξιολόγηση, βοηθά στην περαιτέρω εξέλιξη των μελών της ομάδας, καθώς μεταξύ άλλων θέτουν στόχους για τη βελτίωσή τους. Πέρα λοιπόν, από την παρουσίαση των εργασιών κάθε ομάδας, φάνηκε ότι ήταν σημαντικός ο χρόνος που δόθηκε στα παιδιά, για να αναστοχαστούν στην εμπειρία τους και τη συμπεριφορά τους, όσο δούλευαν στις ομάδες.

Τέλος, όπως φαίνεται μέσα από τη συλλογή δεδομένων τα παιδιά ανέπτυξαν τις συνεργατικές τους δεξιότητες αλλά και τις μετέφεραν σε διαφορετικά πλαίσια της σχολικής ζωής πέρα από τις δομημένες δραστηριότητες. Επιπλέον, τα παιδιά εμπλούτισαν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και διέκριναν την ομάδα του παιχνιδιού από την ομάδα εργασίας. Όπως παρατηρεί η εκπαιδευτικός, η επίδραση της συνεργατικής μάθησης δεν ήταν ομοιόμορφη σε όλα τα παιδιά, ενώ η επίδραση στα παιδιά νηπιακής ηλικίας ήταν μεγαλύτερη από αυτά της προνηπιακής. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με πληθώρα ερευνών για τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 2002· Zisopoulou, 2019).

Περιορισμοί της παρούσας μελέτης

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης σχετίζονται κυρίως με τη μεθοδολογία της ΕΔ. Η ΕΔ εστιάζει στην ιδιαίτερη παιδαγωγική περίσταση που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός - ερευνητής στην τάξη του. Το ερευνητικό ζήτημα προκύπτει σε συνάρτηση με την παιδαγωγική αυτή περίσταση του εκπαιδευτικού, ενώ βασικός στόχος της ΕΔ είναι η βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, η ΕΔ παράγει μια ρευστή, εύπλαστη γνώση που έχει τοπικό χαρακτήρα και είναι δύσκολα γενικεύσιμη (Somekh, 2011). Επιπλέον, το μικρό δείγμα της παρούσας μελέτης συνιστά σημαντικό περιορισμό που δεν επιτρέπει γενικεύσεις των συμπερασμάτων. Η ΕΔ αφορούσε την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων σε ένα ολόημερο τμήμα νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων σε περισσότερα τμήματα τόσο της πρωινής όσο και της μεσημεριανής ζώνης θα προσέφερε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Παιδαγωγικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας ΕΔ μπορούν να φανούν χρήσιμα σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτήν ανέδειξαν τα διλήμματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ΟΜΔ. Τα διλήμματα αυτά αφορούν τον τρόπο που χωρίζονται οι ομάδες, τον τύπο και το επίπεδο των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, την ισορροπία μεταξύ της εργασίας σε ομάδες και της επίτευξης ατομικών στόχων. Επιπλέον, η ΕΔ ανέδειξε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τήρηση των ορίων κατά την εφαρμογή της ΟΜΔ και αντίστοιχα την αντίσταση της εκπαιδευτικού να αποκεντρώσει την εξουσία της κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές και με βάση τα δεδομένα της δικής τους ιδιαίτερης παιδαγωγικής περίπτωσης.

Βιβλιογραφία

- Abramcsyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24 (2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- Aikins, J. W., & Litwack, S. D. (2011). Prosocial skills, social competence, and popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 140–164). The Guilford Press.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., & Terrio, B. (2005). Teacher-classified peer social status: Preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 279–290. <https://doi.org/10.1177/073428290502300306>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί*. Gutenberg.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, A., & Pimentel, J. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33–50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 6-19.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Οδυσσέας.
- Κατσαρού, Ελ. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038911>
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ. & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός. Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-128. <https://doi.org/10.26248/.v2020i1.772>

- Koutselini, M. (2008/2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: An intervention study. *Journal of Classroom Interaction* 43(2), 34–44. <http://www.jstor.org/stable/23869676>
- Kyndt, E., Raes, E. Bart, L., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Μπίκος, Κ. (2011). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού-Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Öztürk, B. (2023). The Effect of Cooperative Learning Models on Learning Outcomes: A Second-Order Meta-Analysis. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18 (3), 273-296. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.600.13>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795–1796. <https://doi.org/10.1126/science.1139719>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Sharan, Y. 2010. Cooperative Learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Wilt, F., Veen, C., Kruistum, C., & Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 27(4), 793–807. <https://doi.org/10.1111/sode.12316>
- Zisopoulou, E. (2019). Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality? *Journal of Early Childhood Studies*, 3(2), 335-351. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932113>