ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue

THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S SELF ASSESSMENT / SELF EVALUATION IN THEIR PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN A COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT

Αλεξάνδρα Γκλούμπου (Alexandra Gkloumpou), Ελένη Ζησοπούλου

doi: 10.12681/icw.17922

Copyright © 2018, Investigating the child's world

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Γκλούμπου (Alexandra Gkloumpou) Α., & Ζησοπούλου Ε. (2014). THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S SELF ASSESSMENT / SELF EVALUATION IN THEIR PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN A COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT. *Investigating the child's World*, *13*, 112–120. https://doi.org/10.12681/icw.17922

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 22/01/2026 04:25:38

Γκλούμπου Αλεξάνδρα, νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
Ζησοπούλου Ελένη, νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν μία έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στις μαθησιακές περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, τα παιδιά να καλλιεργήσουν συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, μεταγνωστική ικανότητα, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μάθουν να βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους συζητώντας για τη δράση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυξήθηκαν οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις, στοιχείο που ενίσχυσε το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και ενισχύθηκε η μεταγνωστική τους ικανότητα..

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ
Αυτοαξιολόγηση παιδιού, συνεργατική μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες

THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S SELF ASSESSMENT / SELF EVALUATION IN THEIR PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN A COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT
Social competences for preschool children are related to their all out development. This specific program was an action-research which has taken place in a cooperative learning environment and referred to language and mathematics cognitive fields. The basic goals of the program were, through self evaluation procedures, to get children to develop cooperative and social competences, post knowledge efficiency, to strengthen their self –esteem and learn how to improve their behavior and performance by discussing their actions. Results have indicated that children were led to acquiring cooperative and social competence. Interaction was increased and that was the fact that boosted the positive psychological climate of the class. Finally, due to often action depiction, children's post knowledge ability was also amplified.

KEY WORDS:
Children's self assessment, cooperative learning, social competences

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές ικανότητες είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, διευρύνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει και τα βοηθάνε να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή. Η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας εδραιώνεται με την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό, τους συνομηλίκους και το περιβάλλον. Όταν σχηματίζουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον και η ικανότητά τους να παίρνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και να συμμετέχουν ενεργά στις κοινότητές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στην έρευνά μας επιδιώξαμε να καλλιεργήσουμε κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας έχει αποδειχτεί ότι βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους (Johnson et al. 2000· Kagan, 1994).

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες (μεικτής ικανότητας) για την επίτευξη κοινών στόχων (Johnson & Johnson, 1999). Βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι ομάδες είναι να υπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα πέντε βασικά στοιχεία της

συνεργατικής μάθησης: η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική και η ομαδική ευθύνη, η προωθητική «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση, η κατάλληλη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας και του ατόμου (Johnson et al., 1998). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά του νηπιαγωγείου με την κατάλληλη καθοδήγηση και βοήθεια είναι ικανά και πρόθυμα να εμπλακούν στην αξιολόγησή τους (Towler & Broadfoot, 1992).

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι σύγχρονες ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν γνωρίζουν και κατανοούν τους στόχους που πρέπει να επιτύχουν, όταν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εξέλιξή τους και να σκεφτούν πάνω στη δράση τους και όταν κινητοποιούνται όχι μόνο νοητικά, αλλά και συναισθηματικά (Assessment Reform Group, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μία διαδικασία κατά την εφαρμογή της οποίας τα παιδιά στοχάζονται τη δράση τους και αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους βασισμένα σε συγκεκριμένα κριτήρια και αποδείξεις. Συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Περνάει από διάφορα στάδια και επηρεάζεται από τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται (Klenowski, 1995).

Οι Stipek & MacIver (1989) υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές στην ανάπτυξη – εξέλιξη της ικανότητας για αυτοαξιολόγηση μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999) η εργασία των παιδιών σε ομάδες αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικός, ομάδα συνομηλίκων, περιβάλλον). Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kagan, 1994). Και οι κοινωνικές δεξιότητες με τη σειρά τους, όταν κατακτώνται από τα παιδιά, οδηγούν σε ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό αλληλεπιδράσεων. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως σύστημα και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους.

Μέσα από την αλληλεπίδραση οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τη σκέψη του συμμαθητή τους. Ο ρόλος του συνομηλίκου αποδεικνύεται σημαντικός επειδή προκαλεί το μηχανισμό της γνωστικής σύγκρουσης και της προσαρμογής του ατόμου, όπως υποστηρίζει η θεωρία του Piaget (1999). Επιπλέον, προσφέρει τη λεκτική και νοητική βοήθεια για να μπορέσουν και οι δύο να φτάσουν σε ένα ανώτερο επίπεδο εξέλιξης (ΖΕΑ) (Vygotsky, 1997).

Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος φροντίζει να γνωστοποιεί στα παιδιά τους στόχους της δραστηριότητας (γνωστικούς και συνεργατικούς) καθώς και το κοινό έργο που έχουν να ολοκληρώσουν στις ομάδες. Να κάνει ερωτήσεις οι οποίες θα διευκολύνουν τη διαδικασία, βοηθώντας τα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να δίνει σαφή και θετική ανατροφοδότηση ώστε εκείνα να αντιλαμβάνονται τα ‘δυνατά’ και τα ‘αδύνατα’ σημεία τους. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εντάξει την αυτοαξιολόγηση ως σταθερό στοιχείο στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να φροντίσει ώστε η πρακτική της να γίνεται με συστηματικό τρόπο ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην ερευνητική μας παρέμβαση επιλέξαμε ως μέθοδο την εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση ‘είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και

αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες (Grundy & Kemmis, 1988:322).

Πρωταγωνιστές σ' αυτή τη διαδικασία αναμόρφωσης και αλλαγής ήταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έγιναν δρώντα υποκείμενα καθώς μέσα από τη δράση τους δημιουργούσαν νέες συνθήκες, εφάρμοζαν καινούριες πρακτικές, αποκτούσαν νέες γνώσεις και διαμόρφωναν μία πιο εξελιγμένη κατάσταση στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των τάξεων που λειτουργούσαν.

Βασικοί στόχοι στην έρευνά μας ήταν να ελεγχθούν και να βελτιωθούν οι πρακτικές για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, να καλλιεργήσουν τα παιδιά συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, μεταγνωστική ικανότητα, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μάθουν να βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους συζητώντας για τη δράση τους μέσα από την εργασία τους στις ομάδες.

Η υπόθεση εργασίας μας ήταν ότι η αυτοαξιολόγηση των παιδιών σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση του θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

Στην ερευνητική μας προσέγγιση προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης των παιδιών μέσα σε πραγματικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα κατά την τρίτη φάση της εργασίας σε ομάδες, στη φάση της παρουσίασης. Επιδίωξή μας ήταν να εντάξουμε την αυτοαξιολόγηση στο πρόγραμμα της τάξης ως σταθερό στοιχείο και να δώσουμε έμφαση κυρίως στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Ερευνητές και παρατηρητές ήταν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί των δύο τμημάτων. Το πρώτο νηπιαγωγείο ανήκε στην ανατολική Θεσσαλονίκη και το δεύτερο στη δυτική Θεσσαλονίκη. Το δείγμα περιλάμβανε 40 παιδιά, νήπια και προνήπια. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρεις μήνες, από το Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2013.

Η μορφή της έρευνας

Η μορφή της έρευνας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια: (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

1.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (PLAN) (Αναγνώριση και αξιολόγηση υφιστάμενης κατάστασης, διατύπωση υποθέσεων, δείγμα, ερευνητικά εργαλεία, μέθοδοι διδασκαλίας, οργάνωση δραστηριοτήτων)

2.ΔΡΑΣΗ (ACTION) (εφαρμογή πιλοτικής έρευνας, κυρίως έρευνας)

3.ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (OBSERVE) (εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποίηση δραστηριοτήτων)

4.ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ (REFLECT) (αξιολόγηση ευρημάτων, εντοπισμός δυσκολιών, αλλαγές)

5.ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (REVISED PLAN) (εφαρμογή ανασχεδιασμένων δραστηριοτήτων όπου προέκυπταν δυσκολίες)

Τα εργαλεία και η ανάλυση περιεχομένου της έρευνας

Τα εργαλεία της έρευνας ήταν τρία, προκειμένου να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε την τριγωνοποίηση, η οποία συνετέλεσε στο να βελτιώσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα (Golafshani, 2003). Συγκεκριμένα τα εργαλεία ήταν:

α. *το κοινωνιόγραμμα,*

β. *ο οδηγός παρατήρησης* και

γ. *ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών*.

Το κοινωνιόγραμμα εφαρμόστηκε τρεις φορές προκειμένου να διερευνήσουμε συγκριτικά το κοινωνικό πλέγμα των σχέσεων που υπήρχε στις τάξεις (Μπίκος, 2004) και να μπορέσουμε να σχηματίσουμε ομάδες μεικτής ικανότητας, με στόχο την επίτευξη της βέλτιστης σύνθεσης της κάθε ομάδας και της αποτελεσματικότερης συνεργασίας των παιδιών στις ομάδες κατά τη διάρκεια των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Το πρώτο εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, το δεύτερο κατά τη διάρκεια της κυρίως έρευνας και το τρίτο μετά την ολοκλήρωσή της.

Ο οδηγός παρατήρησης εφαρμοζόταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Περιλάμβανε και το φύλλο αυτοαξιολόγησης των παιδιών και των ομάδων το οποίο εφαρμόζονταν και συμπληρώνονταν από τη νηπιαγωγό/ ερευνήτρια της κάθε τάξης επιτόπου κατά την τρίτη φάση της εργασίας στις ομάδες.

Ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών, πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης. Ήταν ημιδομημένος και περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους χωρίς να επηρεάζονται από προκαθορισμένες κατηγορίες που έθεταν οι ερευνήτριες. Οι ερωτήσεις του οδηγού αφορούσαν τον τρόπο εργασίας των παιδιών στις ομάδες, την ανάληψη ρόλων, τις απόψεις τους για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τα συναισθήματά τους καθώς και το ποια στοιχεία τους άρεσαν περισσότερο στις δραστηριότητες.

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν βασίστηκε σε μέθοδο θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Muchielli, 1994). Η θεματική ανάλυση εντοπίζει τις εννοιολογικές μονάδες /θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες. Σε αυτή τη μορφή επεξεργασίας των δεδομένων, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει περισσότερο από τη μέτρησή τους (Ghiglione & Matalon, 1999). Γι' αυτό και στην ανάλυση των ευρημάτων προβήκαμε σε πολύ περιορισμένες ποσοτικοποιήσεις, μόνο στις περιπτώσεις που έπρεπε να δώσουμε την εικόνα της βαρύτητας των ερμηνειών. Ως μονάδα αναφοράς (item) για τη θεματική ανάλυση περιεχομένου ορίσθηκε η 'ελάχιστη πρόταση' δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται (Γερμανός, κ. ά., 2007).

Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Α' ΦΑΣΗ: Πιλοτική Έρευνα

1. Τα παιδιά έμαθαν να εργάζονται συστηματικά σε τυχαίες ομάδες εργασίας (άτυπη συνεργατική μάθηση, Johnson & Johnson, 1999). Εφαρμόστηκαν μέθοδοι και τεχνικές της συνεργατικής μάθησης και συνεργατικοί κανόνες. Στο τέλος της πιλοτικής έρευνας δημιουργήθηκαν οι ομάδες που θα έμεναν σταθερές για όλο το διάστημα της ερευνητικής παρέμβασης, βάσει των στοιχείων που προέκυψαν από το κοινωνιόγραμμα και από τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τις φιλικές προτιμήσεις των παιδιών των τάξεών τους.

2. Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με χρήση διαφορετικών τύπων ερωτήσεων αναφορικά:

- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού
- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του φαγητού
- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης.

Στην αρχή κάθε παιδί έπρεπε να μιλάει μόνο για τις δικές του συμπεριφορές και τα δικά του συναισθήματα και δεν αναφέρονταν καθόλου στις συμπεριφορές των άλλων παιδιών. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, επειδή μπορούν με ευκολία να

εκφέρουν κρίσεις για τα συμπεριφορά των συμμαθητών τους, αλλά δυσκολεύονται να μιλήσουν για τις δικές τους συμπεριφορές, ιδιαίτερα τις αρνητικές. Στην πιλοτική έρευνα δεν εμπλέξαμε καθόλου τα παιδιά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για θέματα γνωστικού περιεχομένου και επίδοσης επειδή βασική μας επιδίωξη ήταν να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς.

Β' ΦΑΣΗ: Κυρίως έρευνα

Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά εργάζονταν συνεργατικά, σε επίπεδο μικρών ομάδων μεικτής ικανότητας (ανομοιογενείς ομάδες), οι οποίες παρέμειναν ίδιες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (τυπική συνεργατική μάθηση, Johnson & Johnson, 1999). Οι δραστηριότητες αναφέρονταν στις γνωστικές περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών, ήταν κοινές και για τα δύο νηπιαγωγεία και είχαν σχεδιαστεί από τις ερευνήτριες/ νηπιαγωγούς.

Τα παιδιά γνώριζαν εξαρχής τους στόχους της δραστηριότητας και το κοινό έργο που είχαν να ολοκληρώσουν. Γνώριζαν, επίσης, τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γινόταν η συζήτηση για την αυτοαξιολόγησή τους.

Γ' ΦΑΣΗ: Παρουσίαση/ Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση γινόταν κατά την τρίτη φάση της εργασίας στις ομάδες (φάση παρουσίασης/ αξιολόγησης) όπου τα παιδιά εργάζονταν σε επίπεδο ομάδας-τάξης. Κάθε ομάδα παρουσίαζε την εργασία πάνω στην οποία είχε δουλέψει. Έπειτα απαντούσε στις ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης.

Οι στόχοι των ερωτήσεων ήταν:

-Να αναστοχαστούν τα παιδιά αναφορικά με τις ενέργειές τους στις δραστηριότητες της γλώσσας και των μαθηματικών.

-Να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (επιτυχή ή όχι ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων)

-Να αξιολογήσουν τον τρόπο εργασίας τους στις ομάδες (ανάληψη ρόλων, εφαρμογή συνεργατικών κανόνων και τεχνικών)

-Να κάνουν προτάσεις για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους

Οι ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης ήταν:

1. Η ομάδα σου κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία το «κοινό» έργο;
2. Μπόρεσες να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του ρόλου σου;
3. Στην ομάδα σου δουλεύανε όλα τα παιδιά; Υπήρχε κάποιο παιδί που δε συμμετείχε;
4. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ομάδας (γνωστικός και συνεργατικός);
5. Κατά τη διάρκεια της εργασίας σας στις ομάδες, εφαρμόσατε τους συνεργατικούς κανόνες; (μιλάω χαμηλόφωνα, παραμένω στην ομάδα μέχρι να ολοκληρωθεί η εργασία, μοιράζομαι τα υλικά, ζητάω βοήθεια πρώτα από την ομάδα και όχι από τη νηπιαγωγό, συζητάω και δε μαλώνω, δεν ενοχλώ τις άλλες ομάδες)
6. Πώς νιώσατε κατά την εργασία σας στην ομάδα;
7. Τι προτείνετε ώστε να γίνει η ομάδα σας πιο αποτελεσματική στις εργασίες της;
9. Τι προτείνετε να γίνει για τις συμπεριφορές που δημιουργούν προβλήματα;

(Στις ερωτήσεις 3 και 5 περιλαμβάνονταν και ετεροαξιολόγηση καθώς τα παιδιά μπορούσαν να αναφερθούν και σε συμπεριφορές άλλων παιδιών).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο κατά την εργασία τους στις μικρές ομάδες όσο και κατά την εργασία τους στην ομάδα-τάξη. Συγκεκριμένα, έκαναν διάλογο, άκουγαν τις απόψεις των άλλων παιδιών, δε διέκοπταν κάποιον που μιλούσε και περίμεναν τη σειρά τους για να κάνουν την εργασία τους στην ομάδα. Έμαθαν να μοιράζονται τα υλικά, να μιλάνε ευγενικά και χαμηλόφωνα στις ομάδες τους και να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε όποιο μέλος την είχε ανάγκη (Π.χ. *'Σε παρακαλώ μπορώ να πάρω την κόλλα;', 'θέλω να με βοηθήσει κάποιος γιατί δεν μπορώ να κάνω την άσκηση'*).

Έμαθαν να αποδέχονται ως μέλη της ομάδας τους ακόμη και παιδιά που δεν ήταν αρχικά φίλοι τους. Το στοιχείο αυτό επαληθεύτηκε και από τα κοινωνιογράμματα. Ειδικά στο τρίτο κοινωνιόγραμμα, οι θετικές επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν ενώ μειώθηκαν οι αρνητικές, συγκριτικά με το αρχικό. Το σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η διαφοροποίηση των κριτηρίων με βάση τα οποία γινόταν οι θετικές και οι αρνητικές επιλογές. Ενώ στο αρχικό κοινωνιόγραμμα το μοναδικό κριτήριο ήταν οι φιλικές σχέσεις (με ποιο παιδί ήθελαν να παίζουν ή όχι), στο τελικό τα παιδιά ανέφεραν νέα κριτήρια, τα οποία σχετίζονταν με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Τα κριτήρια αναφέρονταν α. στη βοήθεια που λάμβαναν κατά την εργασία τους στην ομάδα (Π.χ. '*με βοηθάει πάντα στην ομάδα και χωρίς να το ζητήσω'*), β. στη συνοχή της ομάδας (Π.χ. '*επειδή είναι στην ομάδα μου'*), γ. στην καλή ποιότητα ή όχι της συνεργασίας (Π.χ. *'δουλεύουμε πολύ καλά μαζί'*, '*δε μας βοηθάει καθόλου στην ομάδα'*) και δ. στα στοιχεία της συμπεριφοράς –θετικά και αρνητικά- (Π.χ. '*έχει αρχίσει να μιλάει πολύ ευγενικά', δε χτυπάει πια καθόλου', 'μου μιλάει με άσχημο τρόπο', 'θέλει όλοι να κάνουν ό,τι λέει αυτή'*).

Μετά την πραγματοποίηση των πρώτων συνεργατικών δραστηριοτήτων οι ομάδες έπαψαν να έχουν έντονες διαφωνίες, κατάφερναν να επιλύουν μεγάλο μέρος των συγκρούσεων μόνες τους και να μην καταφεύγουν άμεσα στην επίκληση βοήθειας από τη νηπιαγωγό (Π.χ. '*Ο Κ. φώναζε πολύ, και νόμιζε ότι είχε δίκιο. Όταν του δείξαμε την άσκηση κατάλαβε το λάθος του', 'δε γίνεται να φωνάζει και να φεύγει από την ομάδα. Πρέπει να τηρεί τους κανόνες όπως κι εμείς'*). Το στοιχείο αυτό ενίσχυσε σημαντικά το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και αύξησε επιπλέον τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Μόνο μία ομάδα στη δεύτερη πειραματική τάξη συνέχισε να παρουσιάζει συγκρούσεις και διαφωνίες μέχρι και τη λήξη του προγράμματος, εξαιτίας της συμπεριφοράς δύο μελών της τα οποία δεν κατάφεραν να μάθουν να εφαρμόζουν τους συνεργατικούς κανόνες. Οι αναφορές των υπόλοιπων μελών της ομάδας ήταν: '*Ο Β. και ο Γ. ήθελαν να τα κάνουν όλα όπως ήθελαν εκείνοι και δε μας άκουγαν καθόλου', 'συνέχεια εμείς τους λέμε τι πρέπει να κάνουν στο ρόλο τους κι είναι πολύ κουραστικό'*.

Έμαθαν να αναλαμβάνουν ρόλους και μπορούσαν να τους μοιράζονται μεταξύ τους στην ομάδα ακόμη και χωρίς τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Παρατηρήθηκαν τέσσερις περιπτώσεις παιδιών τα οποία περίμεναν από τα υπόλοιπα μέλη να κάνουν και τη δική τους δουλειά (free riders). Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους. Η ανάληψη ρόλων βοήθησε επίσης, τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ατομική τους ευθύνη για τη συνεισφορά τους στην ομάδα (θετική και αρνητική) και να αποδέχονται τις αρνητικές απόψεις των μελών της ομάδας τους, εάν υπήρχαν για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, χωρίς να αντιδρούνε αρνητικά, στοιχείο που προκαλούσε πολλές συγκρούσεις και αντιδράσεις τόσο κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας όσο και στην αρχή της κυρίως έρευνας. Η διαδικασία αυτή παρείχε ανατροφοδότηση στα μέλη των ομάδων ξεχωριστά αλλά και σε ολόκληρη την ομάδα και οδήγησε σε αυτοεξέλιξη.

Οι παρουσιάσεις της ομαδικής εργασίας τους που έκαναν στο τέλος κάθε δραστηριότητας, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης ενίσχυσε σημαντικά τις λεκτικές τους διατυπώσεις. Έμαθαν να χρησιμοποιούν πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, συγκριτικά με την περίοδο πριν από την έναρξη της έρευνας, τόσο στη μικρή όσο και στη μεγάλη ομάδα, καθώς ο διάλογος έγινε η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στην τάξη. Χρησιμοποιούσαν περισσότερο σύνθετες προτάσεις και σταμάτησαν να δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί πλήρως με

τα αποτελέσματα που φαίνεται να έχει η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην προφορική επικοινωνία και γενικότερα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Slavin, 1995). Επιπλέον, μέσα από τις συνεχείς παρουσιάσεις έμαθαν να περιγράφουν με σαφήνεια τους στόχους της δραστηριότητας και την πορεία της δράσης τους. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε σημαντικά και τη μεταγνωστική τους ικανότητα. Οι Blumenfeld et al. (1982) αναφέρουν ότι η ακριβής ερμηνεία των λόγων που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας δράσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, της οποίας το πρώτο στάδιο είναι να μπορεί το άτομο να καταλαβαίνει αν πέτυχε ή απέτυχε σ' αυτό που έκανε.

Μέσα από την εργασία τους στις ομάδες τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση γνώσεων και στις δύο θεματικές ενότητες συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες και εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) τα παιδιά στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων βιώνουν σκέψεις και συναισθήματα και χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης, στοιχεία που διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης και την επίτευξη των στόχων. Η ενεργητική συμμετοχή συνέβαλλε και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Τα ίδια αισθάνθηκαν σημαντικά ως μέλη της ομάδας, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kagan, 1994). Είδαν ότι η άποψή τους υπολογίζεται από τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και από τη νηπιαγωγό.

Οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν περισσότερο τα παιδιά ήταν εκείνες στις οποίες έπρεπε να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωση της εργασίας τους στην ομάδα. Χρειάστηκε μεγάλη υποστήριξη από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να τα βοηθήσουν. Σταδιακά τα παιδιά άρχισαν να διατυπώνουν προτάσεις αρχικά για τη βελτίωση των συμπεριφορών που δημιουργούσαν προβλήματα και έπειτα για τη βελτίωση του τρόπου εργασίας της ομάδας τους.

Πιο συγκεκριμένα για τις συμπεριφορές που δημιουργούσαν προβλήματα στην ομάδα τα παιδιά αναφέρανε '*να του το πούμε ξανά, μήπως δεν το κατάλαβε*', '*να του λέμε να κάθεται και να βοηθά', 'να το συζητάμε' 'να του ξαναλέμε ποιους κανόνες πρέπει να τηρεί'*. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά σταμάτησαν να απομονώνουν τα παιδιά που δημιουργούσαν προβλήματα και προσπαθούσαν να τα βοηθήσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ομάδα προκειμένου να ωφεληθούν όλοι.

Αναφορικά με τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα της ομάδας τους οι θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν αφορούσαν τη συγκέντρωση στην εργασία που είχαν να κάνουν, την αποδοχή των άλλων και το σεβασμό στις απόψεις τους και την συμμετοχή όλων. Οι αναφορές που έκαναν ήταν: '*να δουλεύουμε όλοι και να μη χάνουμε το χρόνο μας', 'να θυμόμαστε τι πρέπει να κάνουμε στην εργασία μας', 'να βοηθάνε όλοι και όλοι να κάνουν κάτι', 'να μιλάμε ευγενικά και να μη λέμε σε κάποιον 'λες βλακείες', 'να μοιραζόμαστε τα υλικά και να μην τα κρατάει ο Χ. στην αγκαλιά του'*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα που αναφέραμε αναλυτικά παραπάνω επαληθεύεται η υπόθεση εργασίας μας. Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κατάφεραν να αναπτύξουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είχε ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί και το θετικό ψυχολογικό κλίμα των τάξεων, αφού πια τα παιδιά είχαν μάθει να αποδέχονται τους συμμαθητές τους και τις διαφορετικές τους απόψεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους.

Τα παιδιά εξασκήθηκαν συστηματικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η οποία αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος, μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συνεργατικών δραστηριοτήτων και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Έμαθαν να περιγράφουν με σαφήνεια τη διαδικασία του τρόπου εργασίας τους και κατά συνέπεια και τη διαδικασία της μάθησής τους. Δεν έδιναν έμφαση μόνο στην επίτευξη του αποτελέσματος, αλλά συζητούσαν για μία σειρά παραμέτρων (τρόπος εργασίας, ολοκλήρωση 'κοινού έργου', περιγραφή συμπεριφορών, συναισθήματα) οι οποίες

βρίσκονταν σε αλληλεξάρτηση. Οδηγήθηκαν έτσι από την 'αξιολόγηση της μάθησης' στην 'αξιολόγηση για τη μάθηση' (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

Γνώριζαν τους στόχους της δραστηριότητας και είχαν τη δυνατότητα, μέσα από την εργασία στις ομάδες, να τους επιτύχουν οργανώνοντας τη δράση τους και χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε εκπαιδευτικό υλικό επιθυμούσαν. Με τον τρόπο αυτό άρχισαν σταδιακά οι ομάδες να εμφανίζουν στοιχεία αυτορρύθμισης και αυτονομίας.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών ήταν ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ίδιες με τον υποστηρικτικό και εμψυχωτικό τους ρόλο έδωσαν στα παιδιά μεγάλα περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και μπόρεσαν να τα εξασκήσουν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ήταν βασικές συντονίστριες στις συζητήσεις των παιδιών και με τις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις παρακινούσαν όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αναστοχασμού της δράσης τους.

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως η συγκεκριμένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που εφαρμόσαμε στην ερευνητική παρέμβαση, εκτός από τα οφέλη που είχε για το κάθε παιδί ατομικά, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των δεδομένων, ταυτόχρονα προσέφερε πολύ θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των παιδιών της τάξης. Αυτό προέκυψε επειδή η αυτοαξιολόγηση συνδυάστηκε με τη συνεργατική μάθηση. Το κάθε παιδί μιλούσε για τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του και για τις δυνατότητές του μπροστά σε όλα τα παιδιά. Δε μιλούσε μόνο σε σχέση με τον εαυτό του, αλλά και σε σχέση με τους 'άλλους'. Το παιδί αντιμετωπίζονταν ως μοναδική οντότητα, η οποία όμως δε λειτουργεί απομονωμένα, αλλά δραστηριοποιείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου κάθε συμπεριφορά, θετική ή αρνητική, έχει επιπτώσεις και σε επίπεδο ομάδας τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Assessment Reform Group (1999). 'Assessment for learning: Beyond the black box' Ανακτήθηκε από http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/4621/1/Assessment%20for%20learning-Beyond%20the%20Black%20Box.pdf)

Blumenfeld C,P., Pintrich R.P., Meece J. & Wessels K. (1982). 'The formation of self perceptions of ability in elementary classrooms'. *The Elementary School Journal, 82*(5), 401-420.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Αθ., Κλιάπης, Π. (2007). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο: Γ.Δ Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης, (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (294-302). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ghiglionne, R. & Matalon, B. (1999). *Les enquetes sociologiques. Theories te pratique*. Paris: A. Colin.

Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction, 14*, 197-213.

Golafshani Nahid, (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report, 8*(4), 597-607. Ανακτήθηκε από http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (An Overview). In S. Kemmis & R. Mc Taggart (Eds.), *The Action Research Reader* (321-335). Victoria: Deakin University Press.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W, Johnson, R.T. & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers Inc.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Klenowski V. (1995). Student self evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in education 2*(2),145-163.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005) *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπιρμπίλη Μ, Καραγιώργου Ι. & Χριστοδούλου Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: η σημασία της αυτοαξιολόγησης. Στο Δ., Γερμανός & Μ., Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Muchielli, A. (1994). Les methods qualitative. Paris: PUF

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011. Ανακτήθηκε από http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/

Πιαζέ, Ζ. (1999). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Stipek J. D., Tannatt M.L. (1989). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology 76*(10), 75-84

Stipek J.D. & MacIver D. (1989). Development change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development 60*, 521-538

Towler L.& Broadfoot P. (1992). Self-assessment in primary school. *Education Review*, *44*(2), 46-101.

Vygotsky, L., S. (1997). *Νους στην Κοινωνία.* Αθήνα:Gutenberg

Στοιχεία επικοινωνίας:
Αλεξάνδρα Γκλούμπου, agloumpou@hotmail.com
Ελένη Ζησοπούλου, elzisop@yahoo.gr