

Η αξιολόγηση της συνεργατικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση

Αθανάσιος Γρηγοριάδης, Βασίλειος Γραμματικόπουλος

1. Εισαγωγή

Η μείζονος σημασίας εκπαιδευτική αξία και αποτελεσματικότητα της συνεργατικής διδασκαλίας έχει επιβεβαιωθεί από έναν μεγάλο όγκο ερευνητικών δεδομένων των τελευταίων δεκαετιών (π.χ. Αυγητίδου, 2008· Battistich & Watson, 2003· Κακανά, 2008· Ματσαγγούρας, 2003). Οι ερευνητικές προσπάθειες της δεκαετίας του '80 επικεντρώθηκαν κυρίως στα κοινωνικά και μαθησιακά οφέλη που φαίνεται να αποκομίζει το παιδί μέσα από τη συνεργατική μάθηση (π.χ. Johnson, et al., 1981), ενώ πρόσφατε έρευνες εστίασαν την προσοχή τους στους παράγοντες που διαμεσολαβούν και ρυθμίζουν τη μάθηση που συντελείται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε μικρές ομάδες (Gillies, Ashman, & Terwel, 2008). Φαίνεται μάλιστα, ότι η μαθησιακή διαδικασία, η οποία συντελείται με την αλληλεπίδραση των μαθητών και του παιδαγωγού, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως μία παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη μάθηση, την ανάπτυξη της σκέψης και της κριτικής ικανότητας, καθώς και την «προκοινωνική συμπεριφορά» ή «θετική κοινωνική συμπεριφορά» (prosocial behavior) σε μαθητές μικρότερων και μεγαλύτερων ηλικιών (Gillies, et al., 2008).

Η θετική επίδραση των εμπειριών που αποκομίζει ένα παιδί από τη συμμετοχή του σε μία ομάδα συνομηλίκων αναφορικά με την ανάπτυξη των συνεργατικών, αλλά και των κοινωνικών και νοητικών του δεξιοτήτων, επισημάνθηκε πολύ έγκαιρα από μία σειρά επιφανών θεωρητικών (Dewey, 1900· Piaget, 1932· Vygotsky, 1978· Youniss, 1980). Οι περισσότεροι εξ αυτών τονίζουν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, δηλαδή της κατανόησης των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου, συνεχίζεται ακόμη και στην ενήλικη ζωή του ατόμου, ωστόσο η θεμελίωση και η δημιουργία τους εντοπίζονται κυρίως στην προσχολική ηλικία (Watson et al., 1988). Η φοίτηση στην προσχολική τάξη αποτελεί για αρκετά παιδιά την πρώτη ευκαιρία για συνύπαρξη και μάθηση σε μία οργανωμένη ομάδα έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτές οι μορφές αλληλεπιδράσεων φαίνεται να συμβάλλουν στον έγκαιρο και αποτελεσματικό

προσδιορισμό του εαυτού τους ως μαθητών και ως ατόμων γενικότερα (Battistisch, & Watson, 2003· Buzzelli, 1996).

2. Η σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση

Από την είσοδό τους κιάλας στο οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, τα νήπια έρχονται αντιμέτωπα με ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων και δυσκολιών, οι οποίες δεν είναι μόνον ακαδημαϊκής, αλλά κυρίως κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως. Τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε νέους κανόνες και προγράμματα, να αντιμετωπίσουν μία ποικιλία εργασιών με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και να διαχειριστούν με επιτυχία την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα νήπια και τη νηπιαγωγό τους (Γρηγοριάδης, 2008). Αναγκάζονται να αλληλεπιδράσουν και να διαπραγματευθούν με ένα μεγάλο αριθμό άγνωστων ακόμη παιδιών, με διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και με διαφορετικά επίπεδα ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και τρόπων αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Battistisch & Watson, 2003, 19).

Σε ένα τέτοιο απαιτητικό περιβάλλον, αρκετά παιδιά χρειάζονται την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της νηπιαγωγού προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις καινούργιες αυτές προκλήσεις. Εάν τα παιδιά δεν κατακτήσουν καινούργιες στρατηγικές για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους συνομήλικούς τους, το περιβάλλον της τάξης μπορεί να γίνει αρκετά αφιλόξενο για αυτά, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται και η ατομική μάθηση και το κλίμα της τάξης (Howes & Ritchie, 2002). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ένας από τους θεμελιωτές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο H. Blumer (1969), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά που επιτυγχάνουν στις κοινωνικές τους σχέσεις και προσαρμόζονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτά που κατορθώνουν έγκαιρα να αντιληφθούν και να ορίσουν την «επικοινωνιακή περίσταση». Με άλλα λόγια, είναι σε θέση να κατανοούν τι είδους συμπεριφορά και αντίδραση απαιτεί κάθε φορά η ομάδα και η συγκεκριμένη περίσταση από αυτά (Γκότοβος, 1999· Μπίκος, 2004).

Η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες προσυνεργατικού και συνεργατικού τύπου, οργανωμένες και ελεύθερες, είναι ίσως το πιο αποτελεσματικό μέσο για τον παιδαγωγό, προκειμένου να δημιουργήσει ένα πλαίσιο λειτουργίας της τάξης που θα υποστηρίζει τις αρμονικές αλληλεπιδράσεις και να προσφέρει ο ίδιος στα παιδιά την καθοδήγηση και ενθάρρυνση που χρειάζονται για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Κα-

κανά, 2008· Μπιρμπίλη, 2005). Η συνεργατική μάθηση, στην προσχολική ηλικία, μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και να ενισχύσει την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο νηπιαγωγείο, την εκπαιδευτική διαδικασία και τους συμμαθητές. Επιπρόσθετα, η εργασία των παιδιών σε ομάδες προσφέρει άφθονες ευκαιρίες, ώστε να γνωρίσουν πώς σκέφτονται οι άλλοι, να εξασκήσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και να μάθουν να επιλύουν τις διαπροσωπικές τους διαφορές (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης, & Κλιάπης, 2006).

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές, συντελείται η συνοικοδόμηση της γνώσης και τα παιδιά που εργάζονται σε ομάδες ολοκληρώνουν εργασίες και καθήκοντα τα οποία δεν μπορούσαν να κάνουν μόνο τους (Vygotsky, 1978). Επιπλέον, όταν τα παιδιά εργάζονται ομαδικά, συχνά ανταλλάσσουν πληροφορίες, παρακινούν το ένα το άλλο και αλληλοβοηθούνται (Gillies & Ashman, 1998). Καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καλούνται σε αρκετές περιπτώσεις να αποφανθούν τη σκέψη τους, να διακρίνουν και να κατατάζουν υλικά και έννοιες, να αναγνωρίσουν παρανοήσεις, να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους και να εισπράξουν ανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη της ομάδας για την εργασία και τις απόψεις τους. Με αυτό τον τρόπο «αναγκάζονται» να αναδιοργανώσουν τη σκέψη τους και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν ένα θέμα προκειμένου να διατυπώσουν εύκολες και κατανοητές εξηγήσεις προς το συμμαθητή τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση ενός προβλήματος, η οποία αντίστοιχα μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη μάθηση και καλύτερη απόδοση του παιδιού (Wittrock, 2010· King, 1999· Gillies & Ashman, 2003). Φαίνεται δηλαδή, σύμφωνα και με τα παραπάνω, ότι η συνεργατική μέθοδος μπορεί να επηρεάσει θετικά και την απόδοση ενός παιδιού και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Πέραν των παραπάνω, η συνεργατική μέθοδος φαίνεται να επιδρά ιδιαίτερα θετικά και στις κοινωνικές δεξιότητες και στις αλληλεπιδράσεις, ιδίως των μικρών παιδιών. Σύμφωνα μάλιστα με τον Coie (1990), τα παιδιά που μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται επιτυχώς με τους συνομήλικούς τους, κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, τείνουν να γίνονται ευρέως αποδεκτά και δημοφιλή καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους θητείας, ενώ αντίθετα τα παιδιά που αποτυγχάνουν να «εκπαιδευτούν» στις δεξιότητες αυτές τα πρώτα χρόνια, τείνουν να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους σε όλη τη σχολική τους διαδρομή. Ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε συνεργατικό παιχνίδι και δραστηριότητες προκύπτει πρωτίστως από την έμφυτη ανάγκη και επιθυμία τους για αλληλεπίδραση με τους άλλους και δευτερευόντως από το περιεχόμενο της δραστηριότητας αυτής καθεαυτής (DeVries & Zan, 1994).

Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται δεν αφορά το κατά πόσον οι συνεργατικές μέθοδοι είναι αποτελεσματικές και αν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, κάτι που φαίνεται να έχει απαντηθεί εδώ και δεκαετίες (Kohn, 1986), αλλά εάν μπορούν να εκπαιδευτούν οι παιδαγωγοί ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν κατά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική καθημερινότητα.

3. Προβλήματα εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Παρά την ύπαρξη επαρκών ερευνητικών δεδομένων για τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση της συνεργατικής μεθόδου, η εφαρμογή της στις τάξεις εξακολουθεί να αποτελεί μία πρόκληση την οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν (Cohen, 1994).

Ενδεχομένως οι δυσκολίες αυτές να οφείλονται στην ελλιπή κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του θεωρητικού υπόβαθρου της συγκεκριμένης μεθόδου, στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώσουν λειτουργικές συνεργατικές ομάδες και στο πώς θα διαχειριστούν και θα αξιολογήσουν αποτελεσματικά τις συνεργατικές ομάδες (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης & Κλιάπης, 2007).

Η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τη συνεργατική μέθοδο μπορεί επίσης να οφείλεται στην απουσία επαρκούς επιμόρφωσης για την αξιοποίηση προσεγγίσεων που βασίζονται στη διαμεσολάβηση συμμαθητών και δασκάλων (peer-mediated & teacher-mediated approaches). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλαδή, εκλαμβάνουν την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου ως σημαντικό κίνδυνο για την απώλεια του ελέγχου της τάξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ αποτρεπτικά φαίνονται να λειτουργούν και οι μεγάλες αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία της τάξης που απαιτούνται για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας (Cohen et al., 2004).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η μετάβαση από την παραδοσιακή στη συνεργατική λειτουργία της τάξης προϋποθέτει μία σειρά θεμελιωδών αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας, επικοινωνίας και συνολικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Johnson & Johnson, 2002). Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι καλούνται να αντεπεξέλθουν σε νέους πολυδιάστατους και απαιτητικούς ρόλους, στα πλαίσια των οποίων τους ζητείται να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και να συνδυάσουν την καθοδήγηση και την εμπύχωση των ομάδων με πιο άμεσες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας με τα παιδιά (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998). Σε ό,τι αφορά μάλιστα την ελληνική εκπαιδευ-

τική πραγματικότητα, η προετοιμασία και η αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην προσχολική τάξη προϋποθέτει προσήλωση και συστηματική προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού για δύο λόγους: (α) για την υλοποίηση των οδηγιών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)¹ και (β) για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της συνεργατικής διδασκαλίας.

Είναι αναμενόμενο λοιπόν ότι οι προσπάθειες των παιδαγωγών να υιοθετήσουν τη συνεργατική διδασκαλία, συνοδεύονται και από διάφορες δυσκολίες και προβλήματα κατά την εφαρμογή της. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να αφορούν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως για παράδειγμα το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων, την οργάνωση και λειτουργία της τάξης σε ομάδες, την ενημέρωση των γονέων για τον καινούργιο τρόπο εργασίας, την αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, την υιοθέτηση νέων μορφών επικοινωνίας με τους μαθητές, τις δυσκολίες αξιολόγησης των παιδιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο κ.α. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι φαίνονται να δυσκολεύονται αρκετά σχετικά με τη διάκριση της αξιολόγησης της ατομικής και της ομαδικής εργασίας, καθώς και της ποιότητας της συνεργασίας και της μάθησης που επιτυγχάνουν.

Το τελευταίο αυτό ζήτημα αποτελεί και το βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας, η οποία πραγματεύεται ζητήματα γύρω από το πλαίσιο λειτουργίας της αξιολόγησης στη συνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, θα εξεταστούν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης στην συνεργατική μάθηση, τους σκοπούς της αξιολόγησης, τους αξιολογητές και τέλος θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν ορισμένες πρακτικές αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.

4. Πλαίσιο λειτουργίας της αξιολόγησης στη συνεργατική μάθηση

Η αυξανόμενη εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της ορθής επιλογής

¹ Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) προτείνει την ενίσχυση των ομάδων, τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και τη συστηματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε οργανωμένες και αυθόρμητες (ελεύθερες) μαθησιακές επιδιώξεις (για περισσότερα βλ. ΔΕΠΠΣ, σ. 19 κ.ε., και σ. 75 κ.ε.).

και χρήσης των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησής της από τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή των κατάλληλων διαδικασιών, προκειμένου η αξιολόγηση να επιτελέσει το ρόλο της στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, προϋποθέτει από την πλευρά των εκπαιδευτικών επιπρόσθετες γνώσεις. Δυστυχώς όμως στην Ελλάδα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχουν λάβει επαρκή και κατάλληλη επιμόρφωση προκειμένου να αξιολογήσουν σωστά τη συνεργατική μάθηση όπως προκύπτει από τα περισσότερα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης (ΠΕΚ). Η παραδοχή αυτή καθιστά ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη να τους δοθούν οι κατάλληλες οδηγίες και κατευθύνσεις ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως αξιολογτών.

Πέραν όμως από συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς θα πρέπει να επιλέγεται η κατάλληλη διαδικασία αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης, έγκυροι επιστημονικοί φορείς (π.χ. National Educational Goals Panel, National Early Childhood Assessment Resource Group) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης θα πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένες αρχές. Για το περιεχόμενο αυτών των αρχών έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις. Πρόσφατα η Wortham (2008) παρουσίασε ορισμένες βασικές αρχές που φαίνονται να γίνονται αποδεκτές από την πλειοψηφία της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας. Σύμφωνα λοιπόν με την κατηγοριοποίηση της Wortham, κάθε αξιολόγηση πρέπει α) να χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, β) να ωφελεί κάθε παιδί και να ενισχύει τη μάθησή του, γ) να εμπλέκει το παιδί και την οικογένειά του και δ) να είναι δίκαιη για όλα τα παιδιά (Wortham, 2008).

Ένα άλλο θέμα που αφορά στην εφαρμογή της αξιολόγησης, σχετίζεται με το είδος της αξιολόγησης που θα επιλεγεί. Τις προηγούμενες δεκαετίες, σε χώρες όπως η Η.Π.Α., η χρήση σταθμισμένων τεστ αποτέλεσε την κυρίαρχη πρακτική στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Wortham, 2008· Bracken, 2000). Σήμερα ωστόσο, η συγκεκριμένη πρακτική θεωρείται ξεπερασμένη και τα σταθμισμένα τεστ δεν φαίνονται να συνάδουν με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις στις θεωρίες μάθησης και στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία. Έτσι λοιπόν και για την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης, οι μέθοδοι αξιολόγησης που θεωρούνται ως περισσότερο κατάλληλες είναι άτυπες μορφές αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση, οι λίστες ελέγχου, οι κλίμακες δεικτών, οι αξιολογήσεις φακέλου (portfolios) κλπ.

4α. Οργάνωση και περιεχόμενο αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης

Πέραν των γενικών αρχών που διέπουν κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση, για να θεωρηθεί μία αξιολόγηση έγκυρη και ολοκληρωμένη θα πρέπει να λάβει υπόψη και μία σειρά παραμέτρων που αφορούν τα αντικείμενα προς αξιολόγηση, τους σκοπούς της και τους ειδικούς οι οποίοι διενεργούν την αξιολόγηση. Παρακάτω επιχειρείται μία σύντομη παρουσίαση των παραμέτρων αυτών και το πώς αυτές διαμορφώνονται στην εφαρμογή τους κατά την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης. Επιπρόσθετα παρατίθενται και ορισμένα παραδείγματα τεχνικών αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη.

Αντικείμενα αξιολόγησης

Ως αντικείμενο ορίζεται το τι ακριβώς αξιολογείται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998· Γραμματικόπουλος, 2006). Αξιολογώντας τις διαδικασίες συνεργατικής μάθησης δύο είναι τα πιο σημαντικά αντικείμενα που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, δηλαδή το προϊόν και η ίδια η διαδικασία (Devlin, 2002· Michaelson, 2003).

Το πρώτο αντικείμενο, δηλαδή η αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος δεν διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη αξιολόγηση ατομικής εργασίας. Όπως δηλαδή αξιολογείται το αποτέλεσμα της εργασίας ενός μαθητή, με τον ίδιο τρόπο αξιολογείται και η εργασία μιας ομάδας. Επιπλέον η ατομική μάθηση που επιτυγχάνει ο μαθητής μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα, αξιολογείται όπως ακριβώς θα αξιολογούνταν οι μαθητές που συμμετέχουν σε ατομικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Το δεύτερο αντικείμενο προς αξιολόγηση στη συνεργατική μάθηση είναι η αξιολόγηση των διαδικασιών που πραγματοποιούνται μέσα στην ομάδα, όπως για παράδειγμα το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών, η ατομική συμβολή του καθενός κλπ. Το συγκεκριμένο ζήτημα μάλιστα φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση του.

Σκοποί αξιολόγησης

Ένα βασικό αξίωμα που αφορά οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης είναι ότι ο σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να καθορίζεται πολύ πριν επιλεγεί η οποιαδήποτε διαδικασία. Είναι άλλωστε γνωστό ότι η διαδικασία αξιολόγησης διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τον εκάστοτε σκοπό της αξιολόγησης (Grammatikopoulos, 2010· Δημητρόπουλος, 1998). Εάν για παράδειγμα, επιχειρείται η πρόσληψη εκπαιδευτικών, τότε τα κριτήρια της αξιολόγησης θα μπορούσαν να είναι η επαγγελματική εμπειρία, τα τυπικά προσόντα, οι συστάσεις, κ.α.. Εάν όμως ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να

αποτιμηθούν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, τότε κριτήρια θα μπορούσαν να είναι η αποτελεσματικότητα, το επίπεδο κατάρτισης, οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, κ.α. Παρότι λοιπόν γίνεται λόγος για δύο αξιολογήσεις με κοινό αντικείμενο αξιολόγησης τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι η διαδικασία αξιολόγησης διαφοροποιείται λόγω της διαφοροποίησης των σκοπών της (Grammatikopoulos, 2010).

Η αξιολόγηση λοιπόν και στη συνεργατική μάθηση δύναται να υπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς. Η Webb (1995, 1997) διατύπωσε τέσσερις γενικούς σκοπούς αξιολόγησης, εκ των οποίων οι τρεις αφορούν την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης: (α) η αξιολόγηση της ατομικής ικανότητας μέσω της συμμετοχής στην ομάδα, (β) η αξιολόγηση της ομαδικής παραγωγικότητας και (γ) η αξιολόγηση της ικανότητας συνεργασίας των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια αναλύεται το πώς οι σκοποί αυτοί μπορούν να διαφοροποιήσουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στη συνεργατική μάθηση.

(α) Εάν λοιπόν η αξιολόγηση της ατομικής ικανότητας είναι το ζητούμενο, ο εκπαιδευτικός καλείται να εστιάσει περισσότερο στην ατομική απόδοση παρά στην ομαδική. Πώς όμως αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της ακριβούς μέτρησης της ατομικής συμβολής του κάθε μαθητή στην ομαδική εργασία; Πως εντοπίζεται ο μαθητής που δε συμμετέχει ενεργά ή δεν αναζητεί βοήθεια και επεξηγήσεις από τα άλλα μέλη της ομάδας; Για να ξεπεραστεί το πρόβλημα αυτό ο Race (2000) πρότεινε πέντε τρόπους αξιολόγησης της ατομικής απόδοσης στη συνεργατική μάθηση: 1. Ομαδική αξιολόγηση και μετά εξατομίκευση, 2. Ομαδική και ατομική αξιολόγηση παράλληλα, 3. Ανάθεση και αξιολόγηση ατομικών εργασιών πέρα από την ομαδική, 4. Επιπλέον εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσα από συνέντευξη και 5. Επιπλέον εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσα από γραπτή εξέταση.

Βέβαια, σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της ατομικής προόδου φαίνεται να παίζει και η εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής, καθώς κάποιος από τους παραπάνω τρόπους δεν είναι εφαρμόσιμοι στις χαμηλότερες βαθμίδες (π.χ. η γραπτή εξέταση στην προσχολική). Ως καταλληλότερες για την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση θεωρούνται η παράλληλη ομαδική και ατομική αξιολόγηση και η εξατομικευμένη αξιολόγηση με συνέντευξη.

(β) Εάν ο σκοπός της αξιολόγησης αφορά την απόδοση και την παραγωγικότητα της ομάδας, τότε το ενδιαφέρον πρέπει να επικεντρωθεί αποκλειστικά στο τελικό προϊόν της συνεργατικής διαδικασίας. Το ενδεχόμενο να δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση της συμβολής του ατόμου, μπορεί να επηρεάσει

αρνητικά τον προσανατολισμό των μελών της ομάδας προς το τελικό αποτέλεσμα. Δηλαδή, εάν οι μαθητές αντιληφθούν ότι αξιολογείται η συμμετοχή τους σε ατομικό επίπεδο, τότε μπορεί να δώσουν περισσότερο βάρος στην προσωπική τους απόδοση. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα του τελικού προϊόντος της ομάδας.

(γ) Εάν ο σκοπός είναι η αξιολόγηση της ικανότητας συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, η προσοχή επικεντρώνεται κυρίως σε συμπεριφορές και κοινωνικές δεξιότητες όπως, η διατήρηση της συγκέντρωσης στην εργασία, η διακριτικότητα και η ανεκτικότητα στις ιδέες των άλλων, η ανταλλαγή απόψεων, η αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια, η ενθάρρυνση όσων συμμετέχουν λιγότερο κλπ. Μία τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει να προκαθορίζει πρώτα ποιες είναι οι επιθυμητές κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές κατά τη συνεργατική διαδικασία και αυτές να επιβραβεύονται. Δεν θα πρέπει δηλαδή να επικεντρώνεται η αξιολόγηση στην εκτίμηση του τελικού προϊόντος ή της ατομικής βελτίωσης.

Ποιοι διενεργούν την αξιολόγηση

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που προκύπτει σχετικά με την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης αφορά στο ποιοι θεωρούνται οι καταλληλότεροι για να την πραγματοποιήσουν. Η αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης συνήθως πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, τα μέλη της ομάδας (intra peer assessment) ή από τα μέλη άλλων ομάδων (inter peer assessment).

Ωστόσο, επειδή στο επίκεντρο λειτουργίας της κάθε ομάδας τοποθετείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, γίνεται γενικά αποδεκτό ότι τα μέλη της ίδιας της ομάδας θεωρούνται και τα πιο κατάλληλα να την αξιολογήσουν. Η επιλογή αυτή θεωρείται ότι αποτρέπει την εμφάνιση φαινομένων αποφυγής εργασίας (social loafing) (Conway, Kember, Sivan, Wu, 1993, Godlfinch, 1994). Έτσι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται σημαντικά η αποδοτικότητα της ομάδας και η συνεργασία μεταξύ των μελών της.

Τεχνικές αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση

Οι τεχνικές που παρουσιάζονται παρακάτω αποτελούν διαδεδομένους τρόπους αξιολόγησης προσαρμοσμένους κατάλληλα, προκειμένου να χρησιμοποιούνται όταν εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες προτάσεις περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς οι διαδικασίες αξιολόγησης της ατομικής απόδοσης του μαθητή και της παραγωγικότητας της ομάδας είναι ίδιες είτε πρόκειται για παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία είτε για συνεργατική μάθηση και έχουν αναπτυχθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία (Bracken, 2000· Κακανά, 2008· Μουμουλίδου & Ρεκαλίδου,

2010' Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008' Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, Σοφιανίδου, 2010' Χανιωτάκης, 2006' Wortham, 2008). Επισημαίνεται επίσης, ότι οι παρακάτω πρακτικές δεν πρέπει να εκληφθούν ως συνταγές αξιολόγησης, καθώς το ξεχωριστό περιβάλλον και η ιδιαιτερότητα της κάθε τάξης είναι αυτά που πρέπει να καθορίζουν την τελική επιλογή.

Μία από τις πιο κατάλληλες και εύχρηστες τεχνικές αξιολόγησης για την συνεργατική μάθηση θεωρείται ότι είναι η παρατήρηση (Johnson & Johnson, 1999' Benson, 1993). Για την καταγραφή των παρατηρήσεων υπάρχουν πολλές μέθοδοι και η χρήση της μιας ή της άλλης μεθόδου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (περιβάλλον, σκοπός παρατήρησης, εκπαιδευτικός κλπ.). Εύχρηστη και διαδεδομένη μέθοδος παρατήρησης για την αξιολόγηση της συνεργατικής μάθησης είναι οι λίστες ελέγχου. Με τις λίστες ελέγχου καθίσταται εφικτή η άμεση συλλογή πλήθους πληροφοριών και επεξεργασίας τους. Ένας τρόπος καταγραφής μίας λίστας ελέγχου είναι η παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών. Μετά τον αρχικό καθορισμό των συμπεριφορών που θεωρούνται επιθυμητές, καταρτίζεται μία λίστα ελέγχου με τις συμπεριφορές αυτές, οι οποίες καλό είναι να συνοδεύονται και από ανάλογο χώρο για την καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων. Ένα παράδειγμα τέτοιας λίστας ελέγχου παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Δείγμα αξιολόγησης συνεργατικής μάθησης

Όνομα παιδιού:		Ημερομηνία:		
	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	Παρατηρήσεις & σχόλια
Ενθαρρύνει... Χαμογελάει Δίνει κουράγιο				
Συγκεντρωμένος/η... Ακούει με προσοχή Παρακολουθεί τι γίνεται				
κλπ...				
κλπ...				

Βεβαίως για τη χρήση μίας τέτοιας λίστας ελέγχου θα πρέπει να διατεθεί επαρκής χρόνος για κάθε παιδί προκειμένου να καταγραφεί η συμπεριφορά του και να συνοδεύεται από τις απαραίτητες σημειώσεις-διευκρινίσεις. Όταν όμως υπάρχει χρονικός περιορισμός ή ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος, τότε η παραπάνω δομή της λίστας ελέγχου δεν φαί-

νεται να είναι η πιο κατάλληλη. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά ο Benson (1993) προτείνει μια διαφορετική δομή στην κατασκευή της λίστας ελέγχου και της παρατήρησης, την οποία ονομάζει «ελέγχω, αποχωρώ, ελέγχω ξανά» (check in, check out, check back). Η συγκεκριμένη λίστα περιλαμβάνει έναν κατάλογο με όλα τα παιδιά της τάξης, έτσι ώστε να μπορεί να καταγραφεί ανά πάσα στιγμή οποιαδήποτε συμπεριφορά για κάθε παιδί. Ένα παράδειγμα λίστας ελέγχου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με βάση την παραπάνω διαδικασία παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2.

Αξιολόγηση με βάση το μοντέλο «ελέγχω, αποχωρώ, ελέγχω ξανά»

Ονόματα	Συμπεριφορές	Σημειώσεις
Νίκος		
Πέτρος		
Μαρία		
Ευτυχία		

Με βάση τον πίνακα 2, οι νηπιαγωγοί μπορούν να σημειώνουν τις συμπεριφορές κάθε παιδιού και επίσης ό,τι άλλο κρίνουν χωρίς να περιορίζονται από μία λίστα συμπεριφορών εκ των προτέρων κατασκευασμένη. Εάν ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει και μία λίστα με συμπεριφορές των παιδιών για το συγκεκριμένο μοντέλο παρατήρησης, ο Benson (1993) προτείνει τη μορφή που παρουσιάζεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Αξιολόγηση με βάση το μοντέλο «ελέγχω, αποχωρώ, ελέγχω ξανά»

Συμπεριφορές	Νίκος	Πέτρος	Μαρία	Ευτυχία
Μοιράζεται	+++	---	+	
Ακούει	+	---	--	
Συνεργάζεται	++	-	+	
Μαλώνει	---	++		
κλπ...				
κλπ...				

Μία άλλη διαδεδομένη και χρήσιμη τεχνική αξιολόγησης της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ των μελών μίας ομάδας είναι η «χαρτογράφηση» (mapping). Η χαρτογράφηση καταγράφει ένα στιγμιότυπο στην τάξη σε μία δεδομένη στιγμή (Kutnick, Blatchford, & Baines, 2002, 2005). Για τη δημιουργία «χαρτών» πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις: Η παρα-

τήρηση πρέπει να λάβει χώρα σε μία συνηθισμένη μέρα και δραστηριότητα της τάξης, και η χαρτογράφηση να γίνεται πάντα κατά τη στιγμή της κορύφωσης της συνεργασίας της ομάδας. Όταν εξασφαλισθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις, τότε η «χαρτογράφηση» ακολουθεί τρία βήματα: (α) πριν ξεκινήσει η παρατήρηση δημιουργείται ένας χάρτης του χώρου δραστηριότητας, (β) κατά τη διάρκεια της «χαρτογράφησης» οι σημειώσεις καταγράφονται πάνω στο χάρτη και (γ) μετά το τέλος της παρατήρησης καταγράφονται πληροφορίες που αφορούν την ίδια τη δραστηριότητα (τύπος, συχνότητα κλπ.).

Κατά τη χαρτογράφηση καταχωρούνται πληροφορίες που αφορούν: ποιος κατευθύνει τη δραστηριότητα (νηπιαγωγός, ποιος μαθητής), ο αριθμός των ομάδων, το μέγεθος των ομάδων, η σύσταση των ομάδων (φύλο, κοινωνιομετρικές προτιμήσεις κλπ.), το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (παράλληλο, συνεργασίας) και τέλος όποια άλλη πληροφορία αναδύεται και αφορά στο συγκεκριμένο σκοπό και στην ίδια τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, σημειώνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι: απών, παρατηρητής απλός, επεξηγηματικός (παρουσιάζει ή εξηγεί στην αρχή τη διαδικασία), κατευθυντικός (δίνει γραμμή, βάζει κανόνες κατά τη διάρκεια), ενεργός (συμμετέχει ως μέλος της ομάδας) και τέλος ανατροφοδοτικός (ανταποκρίνεται στις ανάγκες που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια, δηλ. απαντάει σε ερωτήσεις ή απορίες κλπ.).

Η πλήρης περιγραφή χρήσης της «χαρτογράφησης» ως μεθόδου αξιολόγησης της ποιότητας της συνεργασίας δε μπορεί να ολοκληρωθεί στον περιορισμένο χώρο ενός άρθρου. Όμως στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν συγγράμματα όπως της Udelhofen (2005), στα οποία θα μπορούσε να προσφύγει ο κάθε εκπαιδευτικός προκειμένου να αποκτήσει μια ευρύτερη εικόνα για την πρακτική εφαρμογή της παραπάνω διαδικασίας.

Η χρήση του φακέλου αξιολόγησης (portfolio) στην προσχολική ηλικία αποτελεί αποδεκτή και διαδεδομένη μέθοδο. Η χρήση της μάλιστα θα μπορούσε να διευρυνθεί και να εφαρμοστεί και κατά τη διάρκεια της συνεργατικής μάθησης. Ωστόσο, ο ομαδικός φάκελος αξιολόγησης δεν είναι απλώς μια απλή επέκταση της χρήσης του ατομικού φακέλου στην ομάδα. Για παράδειγμα, οι ομάδες στην συνεργατική μάθηση δεν πρέπει να είναι ίδιες συνεχώς, αλλά να αλλάζουν περιοδικά και επομένως θα πρέπει να δημιουργηθούν πολλοί «υποφάκελοι». Η εφαρμογή του ομαδικού φακέλου αξιολόγησης δίνει μία πολυδιάστατη προοπτική στην αξιολόγηση, καθώς ο καθένας μπορεί να ανατρέξει σε μία πληθώρα στοιχείων προκειμένου να καταλήξει σε σημαντικά συμπεράσματα για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην τάξη.

Εκτός από τις τεχνικές στις οποίες αξιολογητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μία άλλη σημαντική τεχνική αξιολόγησης μπορεί να υλοποιηθεί με τη συμμετοχή των ίδιων των μελών της ομάδας. Για παράδειγμα, στο τέλος του μαθήματος τα μέλη κάθε ομάδας καλούνται να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό «πώς πήγε η ομάδα», «τι τους άρεσε στη συνεργασία τους», «τι μπορούν να βελτιώσουν την επόμενη φορά που θα εργασθούν μαζί», «αν μπόρεσαν όλα τα παιδιά να μιλήσουν και να πουν την άποψή τους», «πώς μπορούν να βοηθήσουν κάποιο μέλος της ομάδας να συμμετάσχει περισσότερο», κλπ. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για την ανατροφοδότηση των παιδιών και για τη μελλοντική σύνθεση ομάδων.

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται χρήσιμο να αναφερθεί ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης που μπορεί να εφαρμοστούν στην συνεργατική μάθηση χαρακτηρίζονται από μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Στην επιλογή της καταλληλότερης τεχνικής παίζουν σημαντικό ρόλο παράμετροι όπως ο σκοπός της αξιολόγησης, το περιεχόμενο της, το μέγεθος της τάξης, κ.α. Άλλες παράμετροι που επίσης επηρεάζουν την επιλογή αυτή είναι η ηλικία των παιδιών, η εμπειρία εκπαιδευτικού και μαθητών σε αυτό το είδος διδασκαλίας και εργασίας, κλπ.. Η απόφαση λοιπόν για την επιλογή της τεχνικής της αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης στην τάξη θα πρέπει να λαμβάνεται κατά περίπτωση και αφού εξετασθούν διάφορες παράμετροι από τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.), (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Battistich, V., & Watson, M. (2003). Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities. In: R. M. Gillies., & A. F. Ashman (Eds.). *Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer, pp. 19-35.
- Benson, R. (1993). *Beginnings... Teaching and learning in the kindergarten*. Concord, Ontario: Irwin Publishing.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bracken, B.A. (2000) (Ed.). *The psychoeducational assessment of preschool children*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Buzzelli, C.A. (1996) 'The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms', *Early Childhood Research Quarterly*, 11: 515-34.

- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Α., & Κλιάπης, Π. (2006). «Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν». Στο: Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος». Τόμος Β', σσ. 487-495, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2006.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Α., & Κλιάπης, Π. (2007). «Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης». Στο: Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», σσ. 294-302. Μάιος, 2007.
- Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.
- Γραμματικόπουλος Β. (2006). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 237-246.
- Γρηγοριάδης, Αθ. (2008). Με ποια κριτήρια αξιολογούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 109-127.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning. The Challenge for Teacher Education*. New York: State University of New York.
- Coie, J. D. (1990) 'Towards a theory of peer rejection', in S.R. Asher and J.D. Coie (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, 17-59, New York: Cambridge University Press.
- Conway, R., Kember, D., Sivan A. & Wu, M. (1993). Peer assessment of an individual's contribution to a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 45-56.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Devlin, M. (2002). Assessing group work. In R. James, C. McInnis, & M. Devlin (Eds.). *Assessing Learning in Australian Universities*. Australian Universities Teaching Committee. Accessed January 2, 2004 <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/03/group.html>.
- DeVries, R. and Zan, B. (1994) *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*, New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1900) *The Child and the Curriculum and the School and Society*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Gillies, R. & Ashman, A. (1998). 'Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades', *Journal of Educational Psychology*, 90: 746-57.
- Gillies, R. & Ashman, A. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In: R. M. Gillies., & A. F. Ashman (Eds.). *Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer, pp. 1-18.
- Gillies, R.M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (Eds.), (2008). *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom: An introduction*. Switzerland: Springer, 1-9.
- Grammatikopoulos, V. (2010). Evaluation Methods. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.). *Early Steps Physical Education Curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Howes, C. and Ritchie, S. (2002) *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*, New York: Teachers College Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Cooperative learning and assessment. In: D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds). *Cooperative Learning. JALT Applied Materials*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (2002). *Circles of learning*. Edina MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Marugama, G., Johnson, R.N. & Skon, D.L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Κακανά, Δ.- Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- King, A. (1999) 'Discourse patterns for mediating peer learning', in A. O'Donnell & A. King (eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*, 87-115, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohn, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). Pupil groupings in primary school classrooms: sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 189-208.
- Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2005). Grouping of pupils in secondary school classrooms: possible links between pedagogy and learning. *Social Psychology of Education*, 8(4), 349-374.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Michaelson, R. (updated December 2, 2003). *Assessing group work*. Briefing papers of the Business Education Support Team (BEST) - Scotland and Northern

- Ireland. Retrieved January 2, 2004, from <http://cbs1.gcal.ac.uk/lts/RMichaelson assess group work.htm>
- Μουμουλίδου, Μ., & Ρεκαλίδου Γ., (2010). *Παιδαγωγικές, μαθησιακές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις των ομάδων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*, 14, 289-303.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1965) *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press.
- Race, P. (2000). *500 Tips on Group Learning*. London: Kogan Page.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση το Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Udelhofen, S.K. (2005). *Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make It Work*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, M., Hildebrandt, C. and Solomon, D. (1988) 'Cooperative learning as a means of promoting prosocial development among kindergarten and early primary-grade children', *The International Journal of Social Education*, 3(2): 34-47.
- Webb, N.M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. Theory into practice. *New directions in student assessment*, 36(4), 205-213.
- Webb, N.M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple Objectives, Processes, and Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261.
- Wittrock, M.C. (2010). Learning as a Generative Process. *Educational Psychologist*, 45(1), 40-45.
- Wortham, S.C. (2008). *Assessment in Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.
- Youniss, J. (1980) *Parents and Peers in Social Development*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη (271-282).

Abstract

Cooperative learning is now an accepted and often the preferred instructional procedure at all levels of education. The significance of cooperative approach in children's learning and development has been well established by numerous empirical data these past decades. However, despite the widely accepted support cooperative learning provides to the teacher, there are lots of teachers that hesitate to adopt this method due to the various problems and difficulties they face in its' application. This paper discusses the problems preschool teachers face in using cooperative learning. More specifically it focuses around the difficulties early educators have in the evaluation of young children's achievements and development while working cooperatively in groups. Furthermore, we discuss the organization and context of evaluation in cooperative learning and present some assessment techniques adjusted to the needs of the preschool classroom.

Αθανάσιος Γρηγοριάδης

Λέκτορας Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
e-mail: asis@nured.auth.gr

Βασίλειος Γραμματικόπουλος

Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
e-mail: gramvas@otenet.gr