



Επιμέλεια **Σοφία Αυγητίδου**

**ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

G U T E N B E R G

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
<i>Σοφία Αυγητίδου</i>	
Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση	13
<i>Σοφία Αυγητίδου</i>	
Μαθαίνοντας μαζί στην προσχολική εκπαίδευση: Συνεργατική έρευνα δράσης και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.....	35
<i>Σοφία Αυγητίδου</i>	
Η αξία των καταγραφών και της συστηματικής αξιολόγησης για την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων και των ομάδων στην τάξη του νηπιαγωγείου	49
<i>Βάια Θεμελή</i>	
Ομαδικές δραστηριότητες με παιδιά προσχολικής ηλικίας I.....	65
<i>Βάια Θεμελή</i>	
Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργατικής μάθησης	99
<i>Κωνσταντία Βαΐρινού</i>	
Ομαδικές δραστηριότητες με παιδιά προσχολικής ηλικίας II	121
<i>Κωνσταντία Βαΐρινού</i>	

Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση

ΣΟΦΙΑ ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ

Το παρόν Κεφάλαιο εστιάζει στις διαδικασίες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Προτεραιότητά μας είναι να εξετάσουμε τρία ερωτήματα σχετικά με τη συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Το πρώτο ερώτημα είναι αν, τη στιγμή που έχει προταθεί από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) η ενίσχυση των ομάδων και η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο, παρατηρείται και η συστηματική ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Ακόμα, αξίζει να αναρωτηθούμε αν η παραπάνω πρόταση του ΔΕΠΠΣ συμβαδίζει και με νέες μορφές εργασίας στο νηπιαγωγείο, βασισμένες κυρίως στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και όχι στην παραδοσιακή οργάνωση της δραστηριότητας μεταξύ της νηπιαγωγού και ολόκληρης της ομάδας των νηπίων. Τέλος, το τρίτο ερώτημα επικεντρώνεται στο κατά πόσο η συνεργατική μάθηση είναι εφικτή όταν απευθυνόμαστε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, για τα οποία οι εξελικτικές θεωρίες έχουν αναδείξει τις ελλείψεις τους ικανότητες να παίρνουν υπόψη την προοπτική του άλλου και να αποκεντρώνονται κοινωνικά.

Σχετικά με το πρώτο και το δεύτερο ερώτημα, διαπιστώνει κανείς την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού ερευνών, στον ελληνικό τουλάχιστον χώρο, που να μας ενημερώνουν για το τι συμβαίνει καθημερινά

στα νηπιαγωγεία μας σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού και νηπίων αλλά και νηπίων μεταξύ τους. Κυρίως με βάση τις προσωπικές παρατηρήσεις θα μπορούσε κανείς να απαντήσει ένα τέτοιο ζήτημα. Για το τρίτο ερώτημα υπάρχουν δύο τουλάχιστον θεωρητικά και μεθοδολογικά παραδείγματα που καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και την ικανότητά τους να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους.¹ Τα ευρήματα των αναπτυξιακών ψυχολόγων υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά είναι εγωκεντρικά και δεν κατανοούν την οπτική του άλλου (Selman, 1980). Από την άλλη, έρευνες που υιοθετούν την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών σε «φυσικά» περιβάλλοντα έχουν αναδείξει τις πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και την ικανότητά τους να αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Corsaro, 1985· Dunn, 1988· Αυγητίδου, 1997).

Γνωρίζοντας λοιπόν την έμφαση που δίνεται στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι οι παραπάνω θεωρητικές και ερευνητικές παραδοχές μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ανάπτυξη των σχέσεων και των ομάδων μεταξύ των παιδιών της τάξης τους. Αν, για παράδειγμα, μία νηπιαγωγός, βασισμένη στα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, θεωρήσει ότι τα παιδιά είναι ακόμα πολύ μικρά για να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες σαν αυτές της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης, δε θα ενισχύσει αντίστοιχα τις ευκαιρίες για την ανάπτυξή τους λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. Αντίλογο στην απουσία συγκεκριμένων στρατηγικών με στόχο την ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής και της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των παιδιών, λόγω της ανωριμότητάς τους, αποτελεί το επιχείρημα ότι μόνο μέσα από προγράμματα που έχουν στόχο τη συστηματική «διδασκαλία» των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνεργατικής μάθησης τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους.

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και της συνεργ-

1. Για μία λεπτομερέστερη αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία, βλ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (1997).

γασίας των παιδιών σε ομάδες. Η αξία της συνεργατικής μάθησης έχει τονιστεί από αρκετούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους² και αποτελεί επίσης στόχο του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Σχετικά με την εργασία σε ομάδες, διαπιστώνει κανείς συχνά την υπόθεση των νηπιαγωγών ότι, όταν τα παιδιά κάθονται μαζί σε ένα τραπέζι, έχοντας μια κοινή εργασία να κάνουν, δουλεύουν ομαδικά, ανεξάρτητα αν συνεργάζονται μεταξύ τους ή όχι. Συχνή παρατήρηση όμως στα νηπιαγωγεία αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά συνήθως δουλεύουν δίπλα-δίπλα, με το ίδιο θέμα και με έναν κοινό στόχο, αλλά παράλληλα, χωρίς, δηλαδή, να έχουν αποφασίσει για τον τρόπο δουλειάς, να έχουν κατανειμί την ανάλογη εργασία και να βοηθούν το ένα το άλλο.³ Αυτό πιθανόν συμβαίνει γιατί η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας θεωρείται συνήθως αυτονόητη στη διαδικασία της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Θεωρείται, δηλαδή, ότι τα παιδιά που θα επιλεγούν, πιθανώς τυχαία, για να εργαστούν ή να παίξουν ως ομάδα έχουν αναπτύξει αισθήματα αποδοχής και ικανότητες για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους στην τάξη. Κάτι τέτοιο όμως κακώς θεωρείται δεδομένο. Αν και, όπως αναφέραμε, δεν έχουμε εκτεταμένα ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο που να μας δίνουν μια πανελλήνια εικόνα για το είδος των αλληλεπιδράσεων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας, αντίστοιχες έρευνες μεγάλης κλίμακας που έχουν γίνει σε σχολεία της Αγγλίας (Kutnick & Blatchford, 1996· Bennett & Dunne, 1990) αλλά και σε προσχολικά κέντρα σε χώρες της Ευρώπης (Kutnick, Brighi κ.ά., 2007) έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν στο σχολείο είναι συνήθως στερεοτυπικές. Τα παιδιά, δηλαδή, επιλέγουν συμπαίχτες και φίλους του ιδίου φύλου, της ίδιας εθνότητας, της ίδιας ηλικίας και της ίδιας ικανότητας. Όταν τους ζητείται να κάνουν μια εργασία στο σχολείο, οι στερεοτυπικές σχέσεις διατηρούνται στην επιλογή των μελών της ομάδας, εκτός αν παρέμβει η εκπαιδευτικός. Επιπλέον, τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους παίζοντας μόνα, ίσως γιατί δεν έχουν τις δεξιότητες να ξεκινήσουν ένα παιχνίδι ή να εμπλακούν σε αυτό μαζί με άλλα παι-

2. Για μία πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βλ. KUTNICK, P., et al. (2005), και ΚΑΚΑΝΑ, Δ.-Μ. (2008).

3. Για μία αναλυτική παρουσίαση των σταδίων και των διαδικασιών οργάνωσης της εργασίας των παιδιών σε ομάδες, βλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2000), και BAUDRIT, A. (2007).

διά. Μάλιστα, όταν παίζουν σε μικρές ομάδες, το παιχνίδι πολλών παιδιών είναι παράλληλο και όχι συνεργατικό (π.χ. συλλογικό παιχνίδι ρόλων). Τέλος, η νηπιαγωγός απουσιάζει συνήθως από το παιχνίδι των παιδιών και κατά την ώρα της ελεύθερης δραστηριότητας δεν παρατηρούνται παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση ή επέκταση του ομαδικού παιχνιδιού. Αντίθετα, στις οργανωμένες δραστηριότητες ο ρόλος του ενηλίκου είναι καθοδηγητικός και παρεμβατικός με λίγες δυνατότητες για ανάληψη ηγετικού ρόλου από τα παιδιά. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε μία περιορισμένης έκτασης έρευνα στην Ελλάδα για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Αυγητίδου, Τσαλαγιώργου και Μαρσέλου, 2006).

Τι σημαίνουν όμως, πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά συμπεράσματα που παρουσιάσαμε παραπάνω για την οργάνωση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο; Θα μπορούσε κανείς να ερμηνεύσει τα παραπάνω ευρήματα με το επιχείρημα ότι ισχύουν όσα λέγονται για την αδυναμία των παιδιών να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά στην προσχολική ηλικία. Μήπως όμως τα ευρήματα αυτά συνδέονται άμεσα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται, όπως αυτό καθορίζεται από τις προσωπικές θεωρίες, τις επιλογές, τις στρατηγικές και τις πρακτικές των νηπιαγωγών στην τάξη;

Έχειδειχτεί ότι η απουσία των ενηλίκων από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών συνδέεται με τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως αυθόρμητη και ελεύθερη δραστηριότητα των παιδιών. Οι θεωρίες αυτές υπονοούν ότι όλα τα παιδιά ξέρουν να παίζουν και συμμετέχουν αβίαστα και «φυσικά» στο παιχνίδι και ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να αφήσει τα παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν μέσα από το παιχνίδι (Smith, 2001).

Τι παρατηρούμε όμως καθημερινά στις τάξεις του νηπιαγωγείου; Έχουν όλα τα παιδιά τις κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχουν στο παιχνίδι; Ποιες κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη συμμετοχή στο παιχνίδι; Συμμετέχουν όλα τα παιδιά ισότιμα στο παιχνίδι; Είναι γεγονός ότι ορισμένα παιδιά δεν παίζουν καθόλου, μένουν αμέτοχα στη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Άλλα παιδιά ακολουθούν τους άλλους, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες. Άλλα μόνο παρατηρούν. Τι κάνουμε σ' αυτές τις περιπτώσεις; Θεωρούμε το γεγονός αυτό δεδομένο με βάση την προσωπικότητα, την ηλικία και τις ικανότητες του παιδιού; Τι σημαίνει ότι τα

παιδιά δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες; Τα παιδιά είναι ανώριμα; Δεν έχουν φτάσει στο ηλικιακό στάδιο (π.χ. είναι προνήπια) για να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις; Με το χρόνο (π.χ. την επόμενη χρονιά) και την επαφή με τα άλλα παιδιά θα βελτιωθούν ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, δηλαδή με τρόπο φυσικό και σταδιακό; Αφήνουμε λοιπόν τα παιδιά μέσα από την καθημερινότητα να βρουν τον δικό τους κοινωνικό ρυθμό, ή έχει νόημα η οργανωμένη και συστηματική παρέμβαση με στόχο την ανάπτυξη στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σ' αυτά τα ερωτήματα διαμορφώνουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των σχέσεων και των ομάδων μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επειδή η έρευνα δείχνει ακριβώς ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τις δεξιότητες να παίζουν με τα άλλα και να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, συνηγορούμε υπέρ της εκπαίδευσης των παιδιών στο παιχνίδι. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη κριτική συζήτηση γι' αυτό που ο Smith ονομάζει «έθος του παιχνιδιού», εννοώντας την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παρεμβαίνουν στο παιχνίδι για να θεωρείται αυτό μια πραγματικά αυθόρμητη δραστηριότητα (Smith, 2001). Επίσης, η Μακρυνιώτη (2000) έχει στοιχειοθετήσει τις επιφυλάξεις της για τη θεώρηση του παιχνιδιού ως ελεύθερης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο, μιας και η νηπιαγωγός συνεχώς ελέγχει και περιορίζει το χώρο, το χρόνο και τους κανόνες του παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών.

Όταν αναφερόμαστε σε ομάδες και συνεργασία στην τάξη του νηπιαγωγείου, δεν εννοούμε μόνο τις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και το συνεργατικό παιχνίδι μεταξύ των παιδιών. Οφείλουμε λοιπόν να αναφερθούμε καταρχάς στις διαδικασίες ενίσχυσης του ομαδικού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, χωριστά από τις στρατηγικές υποστήριξης της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης που αφορούν σε πιο οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Εξάλλου, τα μαθησιακά οφέλη του ομαδικού και συνεργατικού παιχνιδιού έχουν υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές.⁴

4. Για μία επισκόπηση τέτοιων ερευνών, βλ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (2001), «Εισαγωγή». Στο Σ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ (επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Θα αναφέρουμε καταρχάς δύο γεγονότα που παρατηρούμε συχνά στο νηπιαγωγείο και συνηγορούν υπέρ της «εκπαίδευσης των παιδιών στο παιχνίδι». Σχετικά με τη σύνθεση των ομάδων παιχνιδιού, παρατηρούνται πολλές φορές αποκλειστικές φιλίες στο νηπιαγωγείο, πιθανές κλίκες και αποκλεισμός ορισμένων παιδιών (Αυγητίδου, 1997· Τσίγκρα, 2003). Το ζήτημα είναι αν «ενοχλεί» το γεγονός ότι τα παιδιά παίζουν σχεδόν πάντα με τα ίδια παιδιά στην τάξη, οπότε και να θεωρείται σημαντική η παρέμβαση της νηπιαγωγού, προκειμένου τα παιδιά να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για θετικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους τους του άλλου φύλου, διαφορετικής ηλικιακής ομάδας και ικανότητας.

Ένα άλλο γεγονός που παρατηρούμε συχνά στο νηπιαγωγείο είναι ότι το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών περιορίζεται σε πολυπλοκότητα και δημιουργικότητα. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν αγαπημένους τρόπους παιχνιδιού ως ρουτίνες ή συγκεκριμένα θέματα/σενάρια ή ορισμένες διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί η ομάδα των νηπίων παραμένει σταθερή και ανακυκλώνει τον ίδιο τρόπο παιχνιδιού, είτε γιατί οι ευκαιρίες για επέκταση του παιχνιδιού είναι λιγοστές χωρίς την παρέμβαση του ενηλίκου. Με άλλα λόγια, τα παιδιά, και στην προκειμένη περίπτωση, χρειάζονται βοήθεια. Χρειάζεται, λοιπόν, και σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση στο παιχνίδι. Άρα, σε ορισμένες περιπτώσεις, χρειάζεται η συστηματική παρέμβαση της νηπιαγωγού προκειμένου τα παιδιά να ξεκινήσουν, να διατηρήσουν ή να ολοκληρώσουν ένα παιχνίδι. Δεν είναι πάντα δεδομένο ότι τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι όταν το επιθυμούν. Εξάλλου, οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών συμβαίνουν έτσι κι αλλιώς. Είναι όμως μεθοδευμένες και στοχευμένες, και σε ποια κατεύθυνση;

Σκοπός μας λοιπόν είναι να παρουσιάσουμε ορισμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των γεγονότων που σχολιάσαμε παραπάνω και απασχολούν το καθημερινό έργο των νηπιαγωγών. Καταρχάς, είναι πολύ σημαντικό η νηπιαγωγός να είναι «παρούσα» την ώρα της ελεύθερης απασχόλησης και να παρατηρεί το τι, με ποιον, πού, πώς και πόσο παίζουν τα παιδιά. Το πρόταγμα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Μπαγάκης, Δεμερτζή και Σταμάτης, 2007· Μπαγάκης, 1992· Κατσαρού και Τσάφος, 2003) που συμμετέχει στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών προκειμένου να γνωρίσει τα παιδιά καλύτερα, να θέσει στόχους, να αξιολογήσει την εξέλιξη των παιδιών, να βελτιώσει

τρόπους διδασκαλίας, να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους γονείς, αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο. Για να γνωρίσει η νηπιαγωγός το πλαίσιο παιχνιδιού και, ιδιαίτερα, το πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκειά του, πρέπει συστηματικά να παρατηρεί το τι, με ποιον, πού, πώς και πόσο παίζουν τα παιδιά. Οι παρατηρήσεις αυτές προτείνονται και στο Κεφάλαιο του οδηγού της νηπιαγωγού με τον τίτλο «Καταγραφές» και στοχεύουν στο να γνωρίσει η νηπιαγωγός καλύτερα τα παιδιά και να προγραμματίσει ανάλογα το έργο της. Στον παρακάτω Πίνακα θέτουμε ορισμένα ερωτήματα⁵ με στόχο να ενισχύσουμε τις συστηματικές καταγραφές των νηπιαγωγών και τον αναστοχασμό τους για τις εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες και πρακτικές στο νηπιαγωγείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ερωτήματα για τον προσανατολισμό των καταγραφών και την ενίσχυση του αναστοχασμού των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναρωτηθούν, να παρατηρήσουν και να καταγράψουν:

- Έχουν αρχίσει τα παιδιά να διαμορφώνουν σχέσεις με άλλα παιδιά στην τάξη; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
- Τι κάνω για να βοηθήσω τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους; Θεωρώ αυτονόητο ότι τα παιδιά σταδιακά θα αναπτύξουν σχέσεις;
- Παίζουν τα παιδιά μεταξύ τους ή είναι συνήθως μόνα;
- Πόσο τελικά γνωρίζω τι κάνουν τα παιδιά στη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης; Πόσο τα παρατηρώ; Πόσο εμπλέκομαι στο παιχνίδι τους μέσα από την παρατήρηση –την προτροπή–, τη συμμετοχή;
- Αν βρίσκονται μόνα τους, το έχουν επιλέξει τα ίδια; Μήπως βιάζομαι να ωθήσω παιδιά που μένουν μόνα να κάνουν κάτι μαζί με άλλους;
- Τι κάνω όταν αποκλείεται ένα παιδί από την ομάδα;
- Τι παιχνίδια παίζουν τα παιδιά; Παίζουν παιχνίδια που προϋποθέτουν την επιλογή και το παίξιμο ρόλων;
- Πώς παίζουν τα παιχνίδια; Ατομικά, παράλληλα, συνεργατικά; Γιατί τα παιδιά παίζουν κυρίως μόνα τους ή παράλληλα; Ποια παιδιά είναι ικανά να παίξουν ομαδικά παιχνίδια και γιατί;



5. Για παρόμοιες προτάσεις με ερωτήματα που τίθενται τόσο για τον προσανατολισμό των παρατηρήσεων των νηπιαγωγών όσο και για τον αναστοχασμό τους για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην προσχολική εκπαίδευση, βλ. LAWTON & LAWTON (2000).

- Πώς μπορώ να ωθήσω τα παιδιά στον συνεργατικό τρόπο παιχνιδιού;
- Είναι ο χώρος μου διαμορφωμένος έτσι ώστε να προωθεί ένα εύρος δραστηριοτήτων παιχνιδιού στην τάξη; Είναι ευέλικτος ο χώρος; Υπάρχουν αρκετά υλικά που προωθούν το παιχνίδι των παιδιών;
- Ποια είναι η σχέση που έχουν τα παιδιά μαζί μου; Πόσο συχνά επικοινωνούν μαζί μου και πώς ανταποκρίνομαι εγώ σ' αυτά που μου ζητούν;

Εκτός όμως από την παρατήρηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες ερευνητικές μέθοδοι με σκοπό την καταγραφή των σχέσεων και του τρόπου παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, προτείνεται η συλλογή και ανάλυση κοινωνιομετρικών δεδομένων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη τους, να τις κατανοήσουν και στη συνέχεια να παρέμβουν με παιδαγωγικούς χειρισμούς (Μπακιριτζής, 1999· Μπίκος, 2004).

Ακόμα, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, η νηπιαγωγός μπορεί να παρέμβει λεκτικά, αφού έχει πρώτα παρατηρήσει τη διαδικασία παιχνιδιού, για διαφορετικούς λόγους. Ένας λόγος παρέμβασης είναι για να προτείνει μια κοινή δραστηριότητα σε μια παρέα παιδιών. Για παράδειγμα, μια παρέα κοριτσιών κάθεται ή περιφέρεται γύρω από το κουκλόσπιτο χωρίς να παίζει με κάτι. Η νηπιαγωγός τους λέει: «Έχω μια ιδέα. Θέλετε να ετοιμάσετε ένα τσάι και να καλέσετε τις φίλες σας να έρθουν;» Αν η νηπιαγωγός δει ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν μπει στο κουκλόσπιτο, δεν κάνουν κάτι συγκεκριμένο, μπορεί να καθοδηγήσει τις ενέργειές τους με ερωτήματα: «Ποια θα φτιάξει το τσάι, ποια θα κάνει τα κουλουράκια, ποια θα πάρει τηλέφωνο τις φίλες της;» Οι λεκτικές αυτές προτάσεις γίνονται για να διευκολύνουν τις διαδικασίες ομαδικού παιχνιδιού κατά την έναρξή του (π.χ. επιλογή σεναρίου παιχνιδιού, κατανομή ρόλων).

Ένας άλλος λόγος παρέμβασής της στο παιχνίδι είναι για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή ενός παιδιού στο ομαδικό παιχνίδι (Hannikainen, 2001). Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός προτείνει σε ένα κορίτσι που παρακολουθεί άλλα τρία κορίτσια να παίζουν στο μαγαζάκι (οπωροπωλείο): «Βάσω, θα ήθελες κι εσύ να πας για φώνια στο μαγαζάκι; Πάρε μια σακούλα να φωνίσεις μήλα για το σπίτι». Η προτροπή της νηπιαγωγού οδηγεί στη συμμετοχή του κοριτσιού στο παιχνίδι: η Βάσω παίρνει μια σακούλα και πηγαίνει να φωνίσει από το

μαγαζάκι. Οι λεκτικές αυτές προτάσεις γίνονται για να ενθαρρύνουν τα δειλά παιδιά και περισσότερο για να τα «εκπαιδεύσουν» με ποιους τρόπους να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα παιχνιδιού που έχει ήδη ξεκινήσει.

Έναν τρίτο λόγο λεκτικής παρέμβασης στο παιχνίδι αποτελεί η «επέκταση του παιχνιδιού» (Broström, 2001). Για παράδειγμα, μια ομάδα αγοριών παίζει την πυροσβεστική. Φωνάζουν «ίου, ίου» και μιλάνε στο cb για πολλή ώρα, χωρίς να κάνουν κάτι άλλο. Η νηπιαγωγός φωνάζει: «Βλέπω φωτιά λίγο παρακάτω». Οι πυροσβέστες ξεκινούν να σβήσουν τη φωτιά. Λίγο αργότερα, το ενδιαφέρον γι' αυτό το παιχνίδι μειώνεται. Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά: «Ένας άνθρωπος φωνάζει από ψηλά. Να φέρουμε ένα σεντόνι για να τον βοηθήσουμε να πηδήξει». Τα παιδιά ψάχνουν να βρουν ένα μεγάλο πανί στην τάξη ή προσποιούνται ότι έχουν ένα στα χέρια τους. Λεκτική καθοδήγηση, λοιπόν, σημαίνει ότι δίνονται συγκεκριμένες ιδέες και οδηγίες για την έναρξη του παιχνιδιού, τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτό και την εξέλιξή του, μετά από σχετικές παρατηρήσεις της νηπιαγωγού.

Όμως, ούτε η παρατήρηση ούτε η λεκτική καθοδήγηση επαρκούν ως τρόπος ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στο ομαδικό, συνεργατικό παιχνίδι. Η συμμετοχή της ίδιας της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών συμβάλλει στην «εκπαίδευση» των παιδιών σ' αυτό. Για παράδειγμα, μία ομάδα πέντε αγοριών κάθεται στο οικοδομικό υλικό. Δύο από αυτά διαλέγουν τουβλάκια και χτίζουν μεθοδικά έναν πύργο. Τα άλλα δύο κάθονται οκλαδόν και παρακολουθούν απορροφημένα αλλά σιωπηλά και το πέμπτο ξαπλώνει μπρούμυτα με τα χέρια να στηρίζουν το πρόσωπό του κοιτώντας μόνο τα παιδιά που χτίζουν με τα τουβλάκια. Εκτός από την πρόθεση της νηπιαγωγού να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των παιδιών σ' αυτά που συμβαίνουν στην τάξη, είναι σημαντικό ότι τα ίδια τα παιδιά απαιτούν ορισμένες συμπεριφορές για την αποδοχή των συνομηλίκων τους στο παιχνίδι (Avgitidou, 2002). Τι μπορεί να κάνει λοιπόν η νηπιαγωγός όταν παρατηρεί μια εικόνα στην τάξη της σαν αυτή που περιγράψαμε παραπάνω, προκειμένου να διευκολύνει το ομαδικό παιχνίδι; Η νηπιαγωγός, βλέποντας αυτήν την εικόνα, πλησιάζει τα παιδιά και τα ρωτά: «Τι χτίζετε εδώ; Βλέπω ότι ο Παναγιώτης, ο Χρήστος και ο Γιώργος δεν κάνουν τίποτα. Πώς θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν να κάνετε έναν πιο ωραίο και ψηλό πύργο;» Τα τρία παιδιά προτείνουν ιδέες,

ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, η νηπιαγωγός τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν στο παιχνίδι: «Α, ωραία. Εσύ, Παναγιώτη, μπορείς να φάξεις για ψηλούς κυλίνδρους σε χρώμα πράσινο για να γίνουν οι κολόνες», «Εσύ, Χρήστο...», κ.ο.κ. Η διαφορά αυτής της στρατηγικής από την απλή λεκτική παρέμβαση είναι ότι η νηπιαγωγός δε φεύγει από το παιχνίδι αλλά μένει να παρατηρήσει την εξέλιξή του και να προτείνει και η ίδια ό,τι μπορεί για να εξασφαλίσει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα τρία παιδιά που πριν έστεκαν αμέτοχα. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει και η ίδια μία από τους συμπαίκτες. Σταδιακά, τα περισσότερα παιδιά αποκτούν με αυτόν τον τρόπο θετικές εμπειρίες από το ομαδικό παιχνίδι. Ιδιαίτερο νόημα έχει η υιοθέτηση αυτής της στρατηγικής στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τη διευκόλυνση της γνωριμίας και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών σε κοινές δραστηριότητες.

Αναφέραμε πριν ότι, χωρίς την παρέμβαση της νηπιαγωγού, συχνά αναπτύσσονται στερεοτυπικές σχέσεις στην τάξη. Προκειμένου η νηπιαγωγός να ενθαρρύνει, για παράδειγμα, το παιχνίδι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, εκμεταλλεύεται ευκαιρίες για να εμπλέξει περισσότερα παιδιά του άλλου φύλου σε ένα παιχνίδι που τώρα εξελίσσεται. Για παράδειγμα, «τα αγόρια χρειάζεται να κάνουν διάφορες δουλειές στο σπίτι: να μαγειρέψουν, να πάνε για ψώνια και να συμμαζέψουν». Η νηπιαγωγός απευθύνεται στα κορίτσια και τους λέει: «Χρειαζόμαστε ένα μανάβικο και ένα μπακάλικο για να ψωνίσουν τα αγόρια για να μαγειρέψουν. Ποια θα είναι η μανάβισσα; Ποια θα είναι η μπακάλισσα;» Με αυτόν τον τρόπο, η νηπιαγωγός προτείνει τρόπους παιχνιδιού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η μείξη των ομάδων μπορεί να γίνει και με «τυχαίο» τρόπο, όπου τα παιδιά παίζουν σύμφωνα με το πού βρίσκουν τις φωτογραφίες τους το πρωί, δηλαδή σε ποιον χώρο παιχνιδιού τις βρίσκουν κολλημένες. Η νηπιαγωγός φροντίζει σ' αυτήν την περίπτωση να βάζει παιδιά διαφορετικού φύλου, ηλικίας και ικανότητας στο ίδιο παιχνίδι.

Μπορεί επίσης να εμπλέξουμε τα ίδια τα παιδιά σε μια καταγραφή προκειμένου να προβληματιστούν για την καθημερινή επιλογή συμπαίκτη και δραστηριότητας. Για παράδειγμα, τα παιδιά για μια ολόκληρη εβδομάδα σημειώνουν σε ποιες γωνίες παίζουν κάθε μέρα και με ποιον. Στην αρχή της επόμενης εβδομάδας, η νηπιαγωγός ομαδοποιεί και συζητά τα αποτελέσματα αυτών των καταγραφών με τα

παιδιά και τα προβληματίζει: «Κάποιοι από εσάς παίζουν πάντα το ίδιο παιχνίδι. Πώς θα γίνει να γνωρίσουμε κι άλλα παιχνίδια στην τάξη μας; Ας πει κάθε ομάδα παιδιών πού προτιμά να παίζει, γιατί προτιμά αυτό το παιχνίδι, σαν να προσπαθεί να το διαφημίσει στα άλλα παιδιά της τάξης». Τα παιδιά που προτιμούν τα ίδια παιχνίδια γίνονται μία ομάδα και ετοιμάζουν πώς θα διαφημίσουν το αγαπημένο τους παιχνίδι στα άλλα παιδιά. Όλα τα παιδιά επιλέγουν σε ποια από τα παιχνίδια που δε διαφήμισαν τα ίδια θα παίξουν την επόμενη ημέρα. Μ' αυτόν τον τρόπο, η αλλαγή του τύπου του παιχνιδιού θα φέρει πιθανώς το παιδί σε επαφή με τους άλλους συμμαθητές του.

Παρόμοια, μπορεί να συζητηθεί με τα παιδιά γιατί διαλέγουν μόνο συγκεκριμένους συνομηλίκους τους για να παίξουν και «με ποιον τρόπο γίνεται να διαλέξουμε αυτή την εβδομάδα έναν διαφορετικό συνομηλίκό μας για να παίξουμε». Αν και αυτή η συζήτηση, που ξεκινά από πρόταση της νηπιαγωγού, μπορεί να μην έχει άμεσα αποτελέσματα, το σημαντικότερο είναι ότι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν για τις επιλογές τους, να ακούσουν το ένα το άλλο και να προβληματιστούν για τα δρώμενα στην τάξη τους.

Έχοντας πει όλα αυτά για την ενθάρρυνση μικτών ομάδων παιχνιδιού και εναλλαγής συμπαίκτη, δεν πρέπει να παραβλέψουμε τον σημαντικό ρόλο που έχει η φιλία για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η φιλία αποτελεί τόσο το πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών όσο και το κίνητρο για μάθηση (Avgitidou, 2001). Οι προτάσεις για μικτές ομάδες δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να κατανοηθούν ως μομφή για τις στενές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη του νηπιαγωγείου και είναι πολύ σημαντικές για τα παιδιά, αλλά ως πρόταση για την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και με άλλα παιδιά που δεν είναι φίλοι. Όταν οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες μπορέσουν να γενικευτούν έξω από το συγκεκριμένο πλαίσιο της φιλικής σχέσης, είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει τις συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Επιπλέον, είναι σημαντικό η νηπιαγωγός να δίνει χρόνο και χώρο για την επίλυση διαφωνιών που προκύπτουν στη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Για παράδειγμα, όταν προκύπτουν διαφωνίες μεταξύ των παιδιών, είναι σημαντικό η νηπιαγωγός να αποδεχτεί την όλη κατάσταση ως ένα πρόβλημα προς επίλυση από τα ίδια τα παιδιά, παρά ως ένα πρόβλημα που απειλεί την κοινωνική

ευταξία της τάξης και πρέπει η ίδια να επιλύσει. Σημαντική παράμετρος για την υιοθέτηση της παραπάνω πρότασης είναι η πεποίθηση της νηπιαγωγού ότι τα παιδιά είναι ικανά να επιλύουν προβλήματα. Η αποφυγή των άμεσων παρεμβάσεων της νηπιαγωγού διδάσκει στα παιδιά να βασίζονται στην ομάδα όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα. Ορισμένες φορές, όμως, οι δεξιότητες των παιδιών κατά την επίλυση των διαφορών χρειάζεται να αναπτυχθούν περισσότερο. Σημαντική είναι τότε η ειλικρινής στάση της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά, ώστε να ενθαρρύνει ουσιαστικές λύσεις στο πρόβλημα που ανέκυψε και να ενισχύει τον προβληματισμό των παιδιών για τις συνέπειες της διαφωνίας και πώς αυτή μπορεί να αποφευχθεί την επόμενη φορά. Η απλή υπενθύμιση των κανόνων ή οι «επιφανειακές λύσεις» του τύπου «όλοι και όλες είμαστε φίλοι και φίλες» δεν έχει αποδειχθεί ότι αποφέρουν αποτελέσματα στην επίλυση προβλημάτων και διαφωνιών από τα παιδιά.

Ανακεφαλαιώνοντας, στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων είναι σημαντικό και απαραίτητο η νηπιαγωγός:

- να παρατηρεί τι κάνουν τα παιδιά, με ποιους και πώς παίζουν, τις σχέσεις μεταξύ τους·
- να ενθαρρύνει το ομαδικό παιχνίδι μέσω της δικής της συμμετοχής ή/και της λεκτικής καθοδήγησης του παιχνιδιού. Η διάρκεια της συμμετοχής της και η επιμονή της λεκτικής καθοδήγησης της νηπιαγωγού θα εξαρτηθεί από την ομάδα των παιδιών και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε οδηγίες και να συνεργάζονται. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σημαντικό η νηπιαγωγός να «εκπαιδεύσει» τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι μέσω της συμμετοχής και της συστηματικής υποστήριξής του, προκειμένου τα παιδιά να έχουν θετικές εμπειρίες από αυτό·
- να ενθαρρύνει ή να προσχεδιάσει (μέσω κλήρου ή πινάκων) το παιχνίδι σε μικτές ομάδες·
- να αναπτύξει αισθήματα αποδοχής σε παιδιά απομονωμένα ή αποκλεισμένα μέσα από ειλικρινείς συζητήσεις με τα παιδιά ή προτάσεις για συμμετοχή στο παιχνίδι. Πολύ σημαντικό είναι να δείχνει ευαισθησία στα συναισθήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά και να τα συζητά μαζί τους αλλά και να προωθεί ευρύτερες σχετικές συζητήσεις στην ομάδα των παιδιών· και

- να καταγράφει αλληλεπιδράσεις των παιδιών και στιγμιότυπα για να προγραμματίζει τους στόχους και τις επόμενες ενέργειές της αλλά και να διαπιστώνει την πιθανή αλλαγή στο κλίμα της τάξης, στις σχέσεις των παιδιών και στον τρόπο αλληλεπίδρασης.

Εκτός από τις καθημερινές στρατηγικές που θα ακολουθήσει μία νηπιαγωγός προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στο ομαδικό παιχνίδι και στην ομαδική εργασία, οι έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται στα παιδιά όταν υπάρχει συστηματική εκπαίδευση και ένα γενικότερο κλίμα που ευνοεί τις σχέσεις των παιδιών και τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Kutnick & Manson, 1998). Προτείνεται λοιπόν η διαμόρφωση ενός ετήσιου προγράμματος με εξελικτικούς στόχους ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και των ομάδων στην τάξη και, άρα, η νηπιαγωγός είναι αναγκαίο να διαμορφώσει ένα ετήσιο πρόγραμμα με εξελικτικούς στόχους. Η βασική αρχή στη διαμόρφωση του ετήσιου προγραμματισμού είναι ότι, αν τα παιδιά δημιουργήσουν ανοιχτές και ασφαλείς σχέσεις μεταξύ τους, η ικανότητά τους να αποδέχονται τους άλλους σε μία ομάδα αλλά και να συνεργάζονται αυξάνεται (Kuntick, 1988). Προκειμένου, όμως, να αναπτύξουν ασφαλείς και θετικές σχέσεις μεταξύ τους, χρειάζεται υποστήριξη από τη νηπιαγωγό τόσο στη διάρκεια των δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα παιδιά ελεύθερα όσο και στην οργάνωση των συστηματικών δραστηριοτήτων από την ίδια. Για τη συμβολή της νηπιαγωγού στη διάρκεια των «ελεύθερων» δραστηριοτήτων των παιδιών αναφερθήκαμε αναλυτικά παραπάνω. Στη διάρκεια των συστηματικών δραστηριοτήτων και στο πλαίσιο ενός ετήσιου προγραμματισμού, ανάλογα προγράμματα⁶ έχουν τονίσει τη σημασία της ανάπτυξης των σχέσεων και των ομάδων. Τα στάδια ενός ετήσιου προγράμματος ξεκινούν από την ανάπτυξη των αισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, περνούν στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η ακρόαση, η δημόσια ομιλία, η διαπραγμάτευση, κ.λπ., συνεχίζουν στην εκπόνηση δραστηριο-

6. Πολύ ενδιαφέροντα και χρήσιμα προγράμματα παρουσιάζονται, μεταξύ άλλων, στα κείμενα των ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ και ομάδα εργασίας (1999), ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ (2000), ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ (2005) και ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ (2004, 2008), με συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τα παιδιά.

τήτων που απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και καταλήγουν στην πιο σύνθετη μορφή δραστηριοτήτων που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων και προαπαιτούν την επιτυχή ανταπόκριση σε όλα τα προηγούμενα στάδια (Kutnick & Manson, 1998· Hall, 1994).

Παρόμοια πρόταση (Spring, 2004) συζητά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων με εξελικτικό περιεχόμενο ως εξής: πρώτα οργανώνονται δραστηριότητες εμπιστοσύνης και αλληλεξάρτησης με συνομηλίκους και ενηλίκους, έπειτα δραστηριότητες επικοινωνίας των συναισθημάτων και της γνώσης, στη συνέχεια δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών και, τέλος, δραστηριότητες συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις παραπάνω προτάσεις στον παρακάτω Πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ενός ετήσιου προγραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Σχεδιάζουμε δραστηριότητες με και για τα παιδιά για:

1. τη γνωριμία μεταξύ τους, με το χώρο, με τη νηπιαγωγό, με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου·
2. την εμπιστοσύνη και το αίσθημα ασφάλειας των παιδιών σε σχέση με τους συνομηλίκους, τη νηπιαγωγό, το χώρο και άλλους ενηλίκους·
3. την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού και την εξάσκησή τους στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων·
4. την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών·
5. τη συνεργασία σε δραστηριότητες με κοινό στόχο και κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα· και
6. τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων.

Βέβαια, η ενίσχυση ενός κλίματος αποδοχής και συνεργασίας δε μπορεί να αποτελεί απλώς μια επιδίωξη της νηπιαγωγού αλλά να χαρακτηρίζει τις καθημερινές της πρακτικές. Η αλλαγή του χώρου του νηπιαγωγείου με στόχο να ενισχύει το παιχνίδι και την εργασία σε μικρές ομάδες αποτελεί σημαντική παράμετρο για την εξασφάλιση ευκαιριών συνεργατικής μάθησης (Γερμανός, 2003). Η ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίων μέσα από τη συ-

σηματική επικοινωνία γι' αυτά που τα κάνουν να χαίρονται αλλά και να προβληματίζονται, γι' αυτά που επιθυμούν αλλά και γι' αυτά που τα στεναχωρούν, είναι προϋπόθεση της καλής γνώσης των παιδιών από τη νηπιαγωγό. Μία νηπιαγωγός που ακούει ή πολλές φορές αφουγκράζεται τα παιδιά και ανταποκρίνεται σ' αυτά, όχι μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, τα κάνει να νιώθουν σημαντικά και ιδιαίτερα μέσα στην ομάδα. Η ενθάρρυνση και η επιβράβευση των παιδιών ανεξάρτητα της επίδοσης, της σωστής απάντησης και του αποτελέσματος, είναι σημαντική γιατί τονίζει ότι η συμμετοχή «μετράει» και όχι η σωστή απάντηση. Σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής των παιδιών, τα παιδιά μαθαίνουν στάσεις, διαθέσεις και συναισθήματα μέσα από τις ίδιες τις πρακτικές των νηπιαγωγών, χωρίς «διδασκαλία».

Αξίζει, όμως, να αναφερθούμε ειδικότερα και στη διαδικασία με την οποία οι ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν, ιδιαίτερα κατά τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ανεξαρτήτως δραστηριότητας, να δοθεί έμφαση στο τι θα γίνει με τα παιδιά πριν την έναρξη της ομαδικής δραστηριότητας (συζήτηση πριν τη δραστηριότητα) και μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας (συζήτηση μετά τη δραστηριότητα) (Spring Project, 2004).

Πριν την έναρξη της ομαδικής δραστηριότητας, στόχος είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας των παιδιών πριν την ανάληψη του ομαδικού έργου προκειμένου να συνομιλήσουν για το τι και πώς πρόκειται να πραγματοποιήσουν ως ομάδα. Η συζήτηση γίνεται με όλη την ομάδα των παιδιών και υπάρχουν ευκαιρίες να ακουστούν πολλές γνώμες και ιδέες, να τεθούν ερωτήματα και να τονιστούν οι αξίες και ο τρόπος της ομαδικής εργασίας.

Μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας, το κάθε μέλος της ομάδας σκέφτεται το τι έγινε, τις διαδικασίες που ακολούθηθηκαν και τι μπορεί να βελτιωθεί μελλοντικά για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας. Το κάθε παιδί μοιράζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε μια ομαδική συζήτηση με όλη την τάξη και του δίνεται η ευκαιρία να ακούσει τι έχουν νιώσει και σκεφτεί οι άλλοι. Μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί μπορεί να αποκτήσει βαθύτερη επίγνωση του εαυτού του, των άλλων και των διαδικασιών που εμπλέκονται στην ομαδική εργασία. Η νηπιαγωγός βοηθάει αυτές τις διαδικασίες με το να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις, να μην υπονοεί μια σωστή απάντηση και να μην κρίνει έντονα τα παιδιά που εκφράζονται.

Αν και αφήσαμε τη συνεργασία με τους γονείς ως τελευταία στρατηγική ενίσχυσης των σχέσεων και των ομάδων στην τάξη, αποτελεί προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της καλύτερης κατανόησης των παιδιών. Θα αναφερθούμε μόνο σε ένα σημείο που αφορά σ' αυτήν τη συνεργασία, γιατί το θέμα υπερβαίνει τις προτεραιότητες του παρόντος Κεφαλαίου. Το σημείο αυτό συνδέεται με το πού αποδίδονται συνήθως τα αίτια για θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών που απασχολούν συχνά τις νηπιαγωγούς. Παρατηρείται ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν συχνά τη συμπεριφορά ενός παιδιού (π.χ. «κλαίει εύκολα», «είναι δειλό παιδί», «δε μπαίνει εύκολα σε παρέες», «θέλει να είναι πάντα ο αρχηγός») στην προσωπικότητα του παιδιού και στον τρόπο ανατροφής του. Δε δίνεται, δηλαδή, συνήθως έμφαση σε δυναμικές διαδικασίες που πιθανώς αιτιολογούν μία συμπεριφορά, όπως είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που παρατηρείται συχνότερα μεταξύ των παιδιών, το γενικότερο κλίμα (αποδοχής ή απόρριψης) που επικρατεί. Ένα παιδί, για παράδειγμα, μπορεί να κλαίει επειδή δέχεται συστηματική απόρριψη από τους συνομηλίκους του. Δεν κλαίει, λοιπόν, επειδή είναι ευαίσθητο ή έχει μάθει να του κάνουν όλα τα χατίρια, αλλά επειδή ανταποκρίνεται μ' αυτόν τον τρόπο και εκδηλώνει τα συναισθήματά του σε ένα πλαίσιο απόρριψης που δέχτηκε.

Η απομόνωση ορισμένων συμπεριφορών των παιδιών και η προσπάθεια ερμηνείας τους εκτός κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου προκαλεί παρερμηνείες που μπορεί να ενοχοποιήσουν την οικογένεια ως τον αποκλειστικό υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του παιδιού. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι η νηπιαγωγός να μην προβεί σε μια συστηματική καταγραφή και κατανόηση των λόγων εκδήλωσης της συγκεκριμένης παιδικής συμπεριφοράς αλλά ούτε και στην επιλογή χρήσης κάποιων από τις στρατηγικές που αναφέραμε παραπάνω. Η συνεργασία λοιπόν με τους γονείς είναι απαραίτητη προκειμένου να ενημερωνόμαστε για την εικόνα που έχουν για το παιδί τους αλλά και να ζητούμε διευκρινίσεις ή σχόλια για τις ερμηνείες που κάνουμε σε σχέση με τη δραστηριότητα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ενίσχυσης του ομαδικού παιχνιδιού και της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Ένα βα-

σικό χαρακτηριστικό ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί η υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι δημοκρατικές αυτές διαδικασίες εκφράζουν σεβασμό απέναντι στα παιδιά και εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στα δρώμενα του νηπιαγωγείου. Παραδείγματα τέτοιων δημοκρατικών διαδικασιών αποτελούν, στο μικροεπίπεδο της ομάδας παιχνιδιού ή των ομάδων εργασίας, η συμμετοχή των παιδιών στον ορισμό τού τι και πώς θα παίξουν, στον προσδιορισμό του τρόπου εργασίας και στην κατανομή των ρόλων μετά από κοινή συμφωνία. Όμως, είναι σημαντικό οι δημοκρατικές διαδικασίες να αντικατοπτρίζονται στο συνολικό επίπεδο της οργάνωσης της ζωής του νηπιαγωγείου. Το γεγονός ότι μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν στον καθορισμό του αναλυτικού τους προγράμματος μέσω της επιλογής θεμάτων και διαδικασιών είναι κάτι όπου, στις μέρες μας, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση.⁷ Η εμπιστοσύνη στις γνώσεις, στις ικανότητες και στη δημιουργικότητα των παιδιών γίνεται φανερό όταν η νηπιαγωγός δημιουργεί ευκαιρίες για τη συν-κατασκευή του ετήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου μέσα από συν-αποφάσεις για το χώρο, το χρόνο και τις δράσεις του νηπιαγωγείου.

Η κριτική σκέψη και η ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης. Οι φωνές των παιδιών είναι σημαντικό να ακούγονται καθημερινά για να συνδιαμορφώσουν το τι και πώς θα το μάθουν, όπως αναφέρθηκε πριν, αλλά και για να αναλογιστούν τις επιλογές τους και τα αποτελέσματα των διαδικασιών που προηγήθηκαν. Η ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, που αναπτύσσονται κυρίως στη διάρκεια των συζητήσεων μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας, σχετίζεται με την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών για ό,τι προηγήθηκε στην ομαδική δραστηριότητα, και συγκεκριμένα με σχόλιά τους κατά την παρουσίαση της ομαδικής

7. Είναι σημαντικό ότι στο 16ο συνέδριο της European Early Childhood Education Research Association (EECERA) το 2006 στο Ρέκιαβικ της Ισλανδίας, με θέμα «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» (Democracy and Education), συζητήθηκε από ένα πλήθος ανακοινώσεων το ζήτημα της συμμετοχής των μικρών παιδιών στη συν-κατασκευή του αναλυτικού προγράμματος και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ακούγονται «οι φωνές» των παιδιών στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

εργασίας ή του παιχνιδιού για το τι κατάφερε η ομάδα, πού δυσκολεύτηκε και γιατί, ή τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Η άσκηση σε μεταγνωστικές δεξιότητες είναι κρίσιμη για την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν σε όλα τα επόμενα στάδια της μελλοντικής τους εκπαίδευσης και τη διάθεσή τους να αναζητούν στην επικοινωνία τους με τους άλλους τη γνώση και τη μάθηση.

Επίσης, το αίσθημα του μαζί που νιώθουν τα παιδιά μέσα από προγράμματα που έχουν στόχο να εξασφαλίσουν την αποδοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών είναι πολύ σημαντικό. Σε μία από τις πολλές περιπτώσεις που παρατηρήσαμε στα νηπιαγωγεία, ενώ οι ομάδες των παιδιών έπαιζαν σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικά υλικά, τραγουδούσαν όλα μαζί το τραγούδι που ακουγόταν στο κασετόφωνο σε ένα κλίμα χαλαρό και ευχάριστο, χωρίς φασαρία και εντάσεις. Το αίσθημα ότι τα παιδιά είχαν γίνει μια μεγάλη ομάδα ήταν χαρακτηριστικό και φανερό σύμφωνα και με τη γνώμη της νηπιαγωγού, η οποία εξασφάλισε όχι μόνο την αποδοχή όλων των παιδιών αλλά και την αλλαγή του κοινωνικού στάτους ενός παιδιού σε δημοφιλή συμπαίκτη από αποτραβηγμένο και μοναχικό παίκτη στην αρχή της χρονιάς.

Επιπροσθέτως όλων των παραπάνω, η διαθεματικότητα χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στη συνεργατική μάθηση, μιας που όπως θα φανεί στα Κεφάλαια των «Ομαδικών δραστηριοτήτων I και II», οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται δεν έχουν σχέση μόνο με την κοινωνική και πολιτική αγωγή αλλά και με τις επιστημονικές περιοχές των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, της γλώσσας, της αισθητικής αγωγής, της δημιουργικότητας, του περιβάλλοντος, της κινητικής - φυσικής αγωγής, κ.ά.

Τέλος, η συστηματική υποστήριξη των παιδιών από τις νηπιαγωγούς όχι μόνο όταν διαπιστώνουν κάποιο ζήτημα που τις απασχολεί αλλά και στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αποτελεί βασικό συστατικό ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης. Η υποστήριξη των παιδιών βασίζεται στη συλλογή δεδομένων από τους τρόπους αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των παιδιών και από καταγραφές των υφιστάμενων σχέσεων μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η υποστήριξη των παιδιών, τέλος, βασίζεται στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών για τους στόχους, τις ενέργειες και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που σχεδίασαν στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας δράσης.

Έχοντας ήδη αναφέρει αναλυτικά τις διαφορετικές στρατηγικές ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης και έχοντας συνοψίσει τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης, θα θέλαμε να συμπεράνουμε ότι η εκπαίδευση στο παιχνίδι, η εγκαθίδρυση ανοιχτών σχέσεων και η συστηματική ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης μπορούν να αποτελέσουν προτεραιότητες στο έργο των νηπιαγωγών. Ελπίζουμε αυτά που προαναφέραμε να αποτελέσουν κίνητρο για να ξανασκεφτούμε τον τρόπο δουλειάς μας στο νηπιαγωγείο και τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε για την ενίσχυση των σχέσεων και της ομαδικότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ., ΤΣΑΛΑΓΙΩΡΓΟΥ, Ε., και ΜΑΡΣΕΛΟΥ, Β. (2006), «Η Ποιότητα της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης στην τάξη του νηπιαγωγείου: Έρευνα και Παρέμβαση στην Προσχολική Εκπαίδευση», στο Δ.Χ. ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ, Κ.Γ. ΜΠΙΚΟΣ, Π.Α. ΣΤΡΑΒΑΚΟΥ και Κ.Δ. ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ (επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, τ. Α΄, σσ. 407-414.
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (2002), «Social Competencies in the Formation and Maintenance of Children's Friendship in Early Schooling», *Researching Early Childhood*, 4, σσ. 9-25.
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (2001), «Το Παιδικό Παιχνίδι: Συνεργατική Δόμηση του κόσμου των Παιδιών στην Προσχολική Εκπαίδευση», στο Σ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ (εισαγωγή-επιμέλεια), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, μετάφραση Άσπα Γολέμη, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (2001), «Peer Culture and Friendship Relationships as Contexts for the Development of Young Children's Prosocial Behaviour», *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), σσ. 145-152.
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (1997), *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία: Θεωρία, Έρευνα και Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- BAUDRIT, A. (2007), *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, πρόλ.- επιστ. επιμ. Κώστας Αγγελάκος, Αθήνα: Κέδρος.
- BENNETT, N., & DUNNE, E. (1990), «Implementing cooperative groupwork in classrooms», στο V. LEE (ed.), *Childrens Learning in School*, London: Hodder & Stoughton.

- BROSTRÖM, S. (2001), «Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί», στο Σ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ (εισαγωγή-επιμέλεια), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, μετάφραση Άσπα Γολέμη, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (2003), *Οι τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- CORSARO, W.W. (1985), *Friendship and Peer Culture in Early Years*, Norwood NJ: Ablex.
- DUNN, J. (1988), *The Beginnings of Social Understanding*, Oxford: Basic Blackwell.
- HALL, E. (2004), «The Social Relational Approach», στο P. KUTNICK, & C. ROGERS (eds.), *Groups in Schools*, London: Cassell Education.
- HÄNNIKÄINEN, M. (2001), «Οι Αρχές του Συλλογικού Παιχνιδιού των Ρόλων στον Παιδικό Σταθμό. Η Προσέγγιση του Παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριότητας», στο Σ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ (εισαγωγή-επιμέλεια), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, μετάφραση Άσπα Γολέμη, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΚΑΚΑΝΑ, Δ.-Μ. (2008), *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε., και ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2003), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, ΕΥ., και ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (1999), *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- KUTNICK, P., BRIGHI, A., AVGITIDOU, S., GENTA, M.-L., HÄNNIKÄINEN, M., KARLSSON-LOHMANDER, ORTEGA RUIZ, R., κ.ά. (2007), «The Role and Practice of Interpersonal Relationships in European Early Education Settings: Sites for Enhancing Social Inclusion, Personal Growth and Learning?», *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (3), σσ. 379-406.
- KUTNICK, P., SEBBA, J., BLATCHFORD, P., GALTON, M., & THORP, J. (2005), «The Effects of Pupil Grouping: Literature Review», *Research Report RR688*, UK: University of Brighton.
- KUTNICK, P., & MANSON, I. (1998), «Social Life in the Classroom: Towards a Relational Concept of Social Skills for Use in the Classroom», στο A. CAMPBELL, & S. MUNCER (eds.), *The Social Child*, Hove: The Psychology Press.
- KUTNICK, P., & BLATCHFORD, P. (1996), *Studying Pupil Groups in the Classrooms; Where is the Pedagogy?*, Paper presented at the 1996 British Educational Research Association Conference.
- KUTNICK, P. (1988), *Relationships in the Primary School Classroom*, UK: Paul Chapman Publishing Education Series.

- LAWHON, T., & LAWHON, D.C. (2000), «Promoting Social Skills in Young Children», *Early Childhood Education Journal*, 28 (2), σσ. 105-110.
- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Δ. (2000), «Το Παιχνίδι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μια Κριτική Ανάγνωση του Παιδοκεντρικού Λόγου», στο Κ. ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ, και Α. ΚΟΥΡΙΑ (επιμ.), *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία (19ος και 20ός αι.)*, Αθήνα: Ίδρυμα για το Παιδί και εκδ. Καστανιώτη.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ., ΔΕΜΕΡΤΖΗ, Κ., και ΣΤΑΜΑΤΗΣ, Θ. (επιμ.) (2007), *Ένα Σχολείο Μαθαίνει. Η Αυτοαξιολόγηση και η Ανάπτυξη ενός Σχολείου στο Πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam Leadership for Learning*, Αθήνα: εκδοτικός οίκος Α.Α. Λιβάνη.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ. (1992), «Ένα Παράξενο Σύνθημα: Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μία Απόπειρα Θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σσ. 31-35.
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ. (1999), *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΙΚΟΣ, Κ. (2004), *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, ΕΛ. (2000), *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Οδηγός της Νηπιαγωγού* (2006), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ.Ι. (2005), «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Η Περίπτωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης», στο Σ.Χ. ΠΑΝΤΑΖΗΣ, και Μ.Ι. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- SELMAN, R. (1980), *The Growth of Interpersonal Understanding*, UK: Acaemic Press.
- SMITH, P. (2001), «Το Παιχνίδι και οι Χρήσεις του Παιχνιδιού», στο Σ. ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ (εισαγωγή-επιμέλεια), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, μετάφραση Άσπα Γολέμη, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- SPRING PROJECT (2004), *Developing a Relational Approach for Peer-Based Experience in Pre-school Classrooms; Group working and Relational Skills with your Class*, Draft Handbook, University of Brighton.
- ΤΣΙΓΚΡΑ, Μ. (2003), *Φίλοι και Μαθητές στο Νηπιαγωγείο. Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης. Μια εθνογραφική έρευνα*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. (επιμ.) (2008), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. (επιμ.) (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.