

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ*

*Μαρία Σφυρόερα** και Μαριάννα Τζεκάκη****

ΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΥΤΟ έχει στόχο ν' αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Όπως αναφέρθηκε και στον Α' Τόμο, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν προσωπικές αντιλήψεις για τις δύο αυτές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προέρχονται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και διαχειρίζονται την εκπαιδευτική διαδικασία και για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντικό να έχουν επίγνωση και ν' αναστοχάζονται πάνω στις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές που ακολουθούν.

1.1. Αξιοποίηση θεωριών μάθησης στη διδακτική πράξη

Οι θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση αποτελούν ένα σύνολο από θέσεις για το πώς μαθαίνει το άτομο. Αν και υποστηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνονται σχεδιασμοί και οργανώνονται εκπαιδευτικές διαδικασίες, επηρεάζουν αποφάσεις για το περιεχόμενο που προσεγγίζεται και διδακτικές επιλογές, οι θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση δεν ταυτίζονται με τη διδασκαλία, καθώς αφορούν διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μάθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και διαμορφώνεται από την επίδραση πολλών παραγόντων. Αν αναλογιστούμε μια τάξη

* Στο κεφάλαιο/ενότητα;;; αυτό συνεισέφερε η Ξ. Βαμβακούση.

** Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

*** Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

νηπιαγωγείου, ορισμένοι βασικοί παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στη διαδικασία μάθησης μπορεί να είναι:

- Το κάθε παιδί ξεχωριστά (όπως και η ομάδα των παιδιών της τάξης) με τις ιδιαιτερότητές του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όσον αφορά την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας κ.λπ.
- Το συγκεκριμένο αντικείμενο της μάθησης, με τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του, όπως και τις διαφορετικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες κ.λπ.).
- Ο/η εκπαιδευτικός, με τις δικές της/του ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά όπως είναι για παράδειγμα οι πεποιθήσεις για το τι είναι μάθηση και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, η αντίληψη για τον ρόλο της/του ως εκπαιδευτικού, η γνώση του αντικειμένου κ.λπ.
- Οι δραστηριότητες και οι απαιτήσεις τους, στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά και οι οποίες ενσωματώνουν διαδικασίες κατά τις οποίες το κάθε παιδί καλείται να κάνει κάτι, για παράδειγμα να επαναλάβει κάτι, να αντιμετωπίσει ένα καινούργιο πρόβλημα, να παίξει, να κατασκευάσει, να αναλογιστεί κ.λπ.
- Τα «εργαλεία»¹ που είναι διαθέσιμα στη σχετική διαδικασία (όπως είναι π.χ. ο χώρος της τάξης, το χειραπτικό υλικό, ο εξοπλισμός, οι ΤΠΕ κ.λπ.).

Καθένας από αυτούς τους παράγοντες, και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, συνδιαμορφώνουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της μάθησης. Μια (πολύ) αδρή κατηγοριοποίηση των κεντρικών θεωριών μάθησης μπορεί να γίνει με κριτήριο τον παράγοντα στον οποίο η καθεμία εστιάζει, είτε θεωρητικά είτε ερευνητικά. Έτσι, υπάρχουν θεωρίες που εστιάζουν στο υποκείμενο της μάθησης (π.χ. συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, κοινωστρωκτιβιστικές προσεγγίσεις) και άλλες που εστιάζουν στο πλαίσιο της μάθησης (π.χ. κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις).

Ανάμεσα στις πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση που έχουν ασκήσει ιδιαίτερη επίδραση στην εκπαίδευση είναι:

- Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, από την αρχή και για ένα σημαντικό μέρος του 20ού αιώνα, με κύρια την προσέγγιση του B. F. Skinner (1904-1990). Κατά την προσέγγιση αυτή, η γνώση αναπτύσσεται με βάση ένα ερέθισμα και μια αντίδραση στην οποία επιδρά ανατροφοδοτικά η ενί-

1. Ο όρος «εργαλεία» χρησιμοποιείται με την έννοια που παρουσιάζεται στη «Θεωρία Δράσης» (Engestrom, 1999).

σχυση. Το μόνο δηλαδή που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής είναι να μάθει με επανάληψη και ανταμοιβή τη σωστή απάντηση σε μια σειρά ερωτημάτων που αναφέρονται σε μικρά κομμάτια πληροφόρησης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στα παιδιά, ή παραγγέλλει κάποιες δράσεις στις οποίες οι μαθητές απαντούν ή εκτελούν και εκείνος επιβραβεύει με «σωστό» και «μπράβο» ή διορθώνει (βλ., σχετικά, Παράδειγμα 1, παρακάτω).

- Οι *κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις*, εμπνευσμένες από τη δουλειά ερευνητών όπως ο J. Piaget (1896-1980) και ο J. Bruner (1915). Σύμφωνα με αυτές, η γνώση δεν προσλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον, αλλά κατασκευάζεται δυναμικά από το ίδιο το παιδί. Επιπλέον, δεν αποτελεί μια ανακάλυψη προϋπάρχουσας πραγματικότητας, αλλά την ανάπτυξη ενός προσωπικού εμπειρικού κόσμου. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά μία κατασκευή και εκείνα μέσα από τη δράση τους προσεγγίζουν ιδιότητες και σχέσεις των αντικειμένων που εμπλέκονται (βλ., σχετικά, Παράδειγμα 2, παρακάτω).
- Οι *κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις* που ξεκινούν με σημείο αναφοράς το έργο του L. S. Vygotsky (1896-1934) και των μεταγενέστερων μελετητών. Σύμφωνα με αυτές, η γνώση αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και εσωτερικεύεται, σε μεγάλο βαθμό σε αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα (όπως ο δάσκαλος ή τα άλλα παιδιά). Τα παιδιά οικειοποιούνται σημειωτικά συστήματα, αλληλεπιδρούν με πιο ικανούς ενήλικες ή συνομήλικους και περνάνε από διαδικασίες καθοδήγησης στην αυτονομία ή αυτοκαθοδήγηση (αυτορρύθμιση). Μέσα από κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων και στη συλλογική και ατομική οικοδόμηση της γνώσης. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα όπου τα παιδιά ανταλλάσσουν ζωγραφιές ως μηνύματα για τη μεταφορά κάποιων πληροφοριών, κατανοούν μέσα από αυτή την ανταλλαγή κανόνες επικοινωνίας, τη λειτουργία των σημάτων κ.ά., που οι ίδιοι ή τα άλλα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει (Βοσνιάδου, 2007· βλ., σχετικά, Παράδειγμα 3, παρακάτω).

Με βάση τα παραπάνω γενικά στοιχεία θα μελετήσουμε κάποια παραδείγματα και θα δοκιμάσουμε να κάνουμε συνδέσεις ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν κι αυτές που αναδεικνύονται από τα επεισόδια που παρουσιάζονται.

Παράδειγμα 1

Μελετάμε το παρακάτω επεισόδιο. Η εκπαιδευτικός λειτουργεί με ερωταποκρίσεις, υιοθετώντας βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Τι μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον διάλογο αυτό; Υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών; Ας αναρωτηθούμε τι και πώς μαθαίνει το κάθε παιδί στη συγκεκριμένη συνθήκη. Πώς αντιμετωπίζεται το παιδί που δεν καταφέρνει να απαντήσει στις ερωτήσεις;

Νηπιαγωγός: Νικόλα, μέτρα από το ένα ως το δέκα.

Νικόλας: Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε, εεεε... έξι... οχτώ, εννιά δέκα.

Νηπ.: Μέχρι το πέντε, τα πήγες πολύ καλά! Μετά τα μπερδεψες λίγο – ξέχασες το εφτά! Γιά να μας βοηθήσει η Μαρία. Μαρία, ξεκίνα από το έξι!

Μαρία: Έξι, εφτά, οχτώ, εννιά, δέκα!

Νηπ.: Μπράβο Μαρία! Νικόλα, μέτρα τώρα κι εσύ από το έξι ως το 10.

Νικ.: Έξι,...εεεε.... εφτά, οχτώ, εννιά, δέκα!

Νηπ.: Άλλη μια φορά!

Νικ.: Έξι, εφτά, οχτώ, εννιά, δέκα.

Νηπ.: Μπράβο Νικόλα! Ούτε που κόμπιασες καθόλου! Έλα να πάρεις ένα αστεράκι! Γιά πάμε τώρα όλοι μαζί από το ένα ως το δέκα.

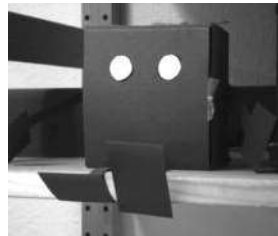
Παιδιά: Ένα, δύο, τρία, τέσσερα...

Στο επεισόδιο αυτό παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού απαντούν «σωστά» ουσιαστικά τα παιδιά που ξέρουν τις απαντήσεις, ενώ το παιδί που δεν τα καταφέρνει μάλλον εγκαταλείπεται. Το γεγονός ότι επαναλαμβάνει τη σωστή απάντηση δεν σημαίνει ότι έχει υποστηρίχτει ώστε να μάθει. Το επεισόδιο που ακολουθεί δίνει ένα διαφορετικό παράδειγμα.

Παράδειγμα 2

Στο πλαίσιο της γνωριμίας με τα σχήματα, η νηπιαγωγός δίνει στα παιδιά που βρίσκονται στα τραπέζια έναν κύβο και ζητάει από τα παιδιά να τον «ντύσουν» γιατί ο κύριος Κύβος χρειάζεται ένα κοστούμι. Τα παιδιά διαλέγουν χαρτιά για να καλύψουν τον κύβο και

αναζητούν τρόπους για την κατασκευή. Αποτυπώνουν τις έδρες και τις κόβουν και δοκιμάζουν να τις «φορέσουν» πάνω στον κύβο, κολλώντας τις με κολλητική ταινία. Όταν βγάζουν το χαρτί κρατούν στα χέρια τους ένα ανάπτυγμα του κύβου, το οποίο ζωγραφίζουν και συγκρίνουν με τα «κοστούμια» που έφτιαξαν.



Εικόνα 1. Ο κύριος Κύβος.

Από το παράδειγμα αυτό παρατηρούμε ότι η νηπιαγωγός δεν χρειάζεται να εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά, αλλά να τα αφήσει να δράσουν. Συζητά μαζί τους τις κατασκευές, τους ενθαρρύνει σε συγκρίσεις και τους οδηγεί σε επαφή με την ιδέα του «ανάπτυγματος κύβου», χωρίς φυσικά να είναι απαραίτητη η αναφορά σε σχετική ορολογία, καθώς η έννοια αυτή θα αναπτυχθεί περισσότερο στη συνέχεια της εκπαίδευσής τους (Τζεκάκη, 2010).

Το ακόλουθο αποτελεί επίσης ένα παράδειγμα μιας δραστηριότητας στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε δράσεις σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και χωρίς την άμεση καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Παράδειγμα 3

Η εκπαιδευτικός, μετά την παρουσίαση ενός βιβλίου, ζητά από τα παιδιά σε ομάδες να αποτυπώσουν με όποιον τρόπο θέλουν μια πιθανή συνέχεια της ιστορίας, κάτι που έχουν ήδη δοκιμάσει πολλές φορές στην τάξη, και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Η μία ομάδα αποφασίζει να φτιάξει ένα δισέλιδο με λόγια και εικόνες, η δεύτερη να δραματοποιήσει τη συνέχεια της ιστορίας και η τρίτη με τη βοήθεια της φωτογραφικής μηχανής να φωτογραφίσει μια ακόμη σκηνή και να γράψει μια λεζάντα. Πρόκειται για μια διαδικασία που διαρκεί αρκετά. Τα παιδιά συνεργάζονται, διαφωνούν και αλληλεπιδρούν μοιράζοντας ρόλους μεταξύ τους: άλλοι γράφουν, άλλοι ζωγραφίζουν, άλλοι χειρίζονται τη φωτογραφική μηχανή, άλλοι αναπαριστούν... Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και διευκολύνει όποτε θεωρεί ότι κάτι τέτοιο χρειάζεται.

Στο παράδειγμα αυτό βλέπουμε ότι τα παιδιά λειτουργούν συνεργατικά και συνοικοδομούν νοήματα, έχοντας οικειοποιηθεί από προηγούμε-

νες φορές εργαλεία και τρόπους δουλειάς, χρησιμοποιώντας σημειωτικά συστήματα και λειτουργώντας αυτόνομα. Ο τρόπος με τον οποίο δουλεύουν και η αυτόνομη δράση τους προκύπτει τόσο από την ενεργοποίησή τους από την προκλητική κατάσταση που τους έχει προταθεί όσο και από τον ρόλο που προφανώς έχει παίξει ο ενήλικας στην αυτονόμησή τους.

Σύμφωνα με τα παραδείγματα αυτά, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε δραστηριότητες δοκιμάζοντας να διακρίνουμε τις επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις που αντιστοιχούν σε αυτές τις επιλογές.

Δραστηριότητα 1

Μελέτησε το παρακάτω επεισόδιο. Δοκίμασε να αναγνωρίσεις τις θεωρητικές θέσεις που αντιστοιχούν στις απόψεις των δύο νηπιαγωγών, εξετάζοντας σε ποιες γνώσεις εστιάζει η καθεμιά και στη σύνδεση που κάνει με την εμπειρία των παιδιών.

Δυο νηπιαγωγοί συζητούν για ένα καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα μαθηματικά:

1η νηπιαγωγός: Κοίτα τι γράφει εδώ, ότι τα παιδιά μαθαίνουν να απαγγέλλουν, να διαβάζουν και να γράφουν τους αριθμούς μέχρι το 10, πριν ακόμα κατανοήσουν το νόημα του αριθμού. Εγώ τόσα χρόνια ήξερα ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν κατακτήσει ακόμα τη διατήρηση του πλήθους – τι νόημα έχει να τα βάζουμε να μάθουν σύμβολα για τους αριθμούς;

2η νηπιαγωγός: Εμένα, πάντως, η εμπειρία μου είναι ότι τα περισσότερα παιδιά, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, ξέρουν ήδη να απαγγέλλουν τους αριθμούς μέχρι το 10. Αν μάθουν να ονοματίζουν και να συμβολίζουν αριθμούς, μπορεί να αρχίσουν να παρατηρούν πώς χρησιμοποιούνται οι αριθμοί στην καθημερινότητά τους. Θ' αρχίσουμε να τους χρησιμοποιούμε συστηματικά στην απαρίθμηση και την καταμέτρηση. Δεν είναι χρήσιμες εμπειρίες αυτές για ν' αρχίσουν να κατανοούν τον αριθμό;

Το παραπάνω επεισόδιο παρουσιάζει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της προηγούμενης εμπειρίας των παιδιών καθώς και τον τρόπο ερμηνείας και αξιοποίησής της. Όμοια, στο παράδειγμα που ακολουθεί οι δύο νηπιαγωγοί διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τις εμπειρίες των παιδιών και της σύνδεσής τους με το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Ο ουσιαστικός προβληματισμός πάνω στο ζήτημα, όπως αναδεικνύεται κι από αυτό το παράδειγμα, βοηθάει να αποσαφηνισθεί η ενθάρρυνση της δραστηριοποίησης των παιδιών αλλά και της σύνδεσής της με τα νοήματα που κατασκευάζονται.

Δραστηριότητα 2

Μελετήστε το παρακάτω επεισόδιο. Η μία νηπιαγωγός προτείνει μια δραστηριότητα και η άλλη προτείνει και μία άλλη.

- Ποιο είναι το κεντρικό ζήτημα της συζήτησης των δύο συναδέλφων;
- Σε ποια θεωρία της μάθησης παραπέμπει η στάση της 1ης νηπιαγωγού;
- Ποιον λόγο επικαλείται η 1η νηπιαγωγός για να μετακινήθει ως προς την αρχική της επιλογή;
- Τι δείχνει να μην έχει κατανοήσει σε σχέση με τη μάθηση;

Μια άπειρη νηπιαγωγός (1η Ν.) ζητά τη συμβουλή μια έμπειρης νηπιαγωγού (2η Ν.) για τον τρόπο που θα δουλέψει απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις στην τάξη της:

1η Ν.: Σκέφτομαι να αξιοποιήσω το μαγαζάκι της τάξης. Θα φτιάξω κατάλληλα νομίσματα και χαρτονομίσματα. Νομίζεις ότι είναι καλή ιδέα;

2η Ν.: Είναι πολύ καλή ιδέα! Κι εγώ το κάνω στην τάξη μου. Έχω να σου προτείνω και κάτι ακόμα: Μπορείς να φτιάξεις μια μεγάλη αριθμογραμμή στην αυλή και να παίξετε με τα παιδιά το παιχνίδι «Μετρώ βήματα - προσθέτω κι αφαιρώ».

1η Ν.: Δηλαδή;

2η Ν.: Σκέφω ένα παιδί που ξεκινά στη θέση 5. Ένα άλλο παιδί του ζητά να κάνει, π.χ., 3 βήματα μπροστά ή 2 βήματα πίσω. Πριν τα κάνει, τα παιδιά προβλέπουν σε ποια θέση θα φτάσει. Υπάρχουν και παραλλαγές. Για παράδειγμα, είσαι στο 3. Πόσα βήματα πρέπει να κάνω για να φτάσω στο 7; Προς τα πού; Σταδιακά, μπορείτε να εισάγετε την ορολογία «προσθέτω», «αφαιρώ».

1η Ν.: Αυτή είναι πολύ ωραία ιδέα. Λέω να κάνω αυτό αντί για το μαγαζάκι, θα είναι πιο διασκεδαστικό για τα παιδιά.

2η Ν.: Εγώ θα έλεγα να κάνεις και τα δύο. Με το παιχνίδι αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν για την πρόσθεση και την αφαίρεση με έναν διαφορετικό τρόπο, ως μετακίνηση στην αριθμογραμμή. Αυτή είναι μια οπτική για την πρόσθεση και την αφαίρεση που δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούν τα παιδιά με τη δραστηριότητα στο μαγαζάκι.

Αντίστοιχα το παράδειγμα που ακολουθεί βοηθάει στην αποσαφήνιση της σύνδεσης της δράσης των παιδιών με συγκεκριμένα νοήματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση αριθμητικά.

Δραστηριότητα 3

Μελέτησε το παρακάτω επεισόδιο όπου η νηπιαγωγός καλεί παιδιά να μετρήσουν κάποια αντικείμενα.

- Εξέτασε τις απαντήσεις των παιδιών και δοκίμασε να διαπιστώσεις τι κάνει ο Κώστας στην αρχή, τι μαθαίνει ο Κώστας (αν μαθαίνει) και με ποιο τρόπο.
- Πώς λειτούργησε η παρέμβαση του άλλου παιδιού και σε ποιο πλαίσιο μάθησης μας οδηγεί αυτή η λειτουργία;

Ο Κώστας είναι προνήπιο. Η Μαρία είναι νήπιο. Η νηπιαγωγός τους δίνει 6 κυβάκια.

N.: Πόσα σας έδωσα;

K.: Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε, έξι (δείχνει ένα-ένα τα κυβάκια με το δάχτυλο).

N.: Δηλαδή, πόσα είναι;

K.: Ένα, δύο, τρία...

M.: Έξι! (διακόπτει τον Κώστα)

K.: Δεν τα μέτρησες!

M.: Τα μέτρησες εσύ πριν – δεν χρειάζεται να τα ξαναμετρήσω! (Η νηπιαγωγός δίνει στον Κώστα 4 κυβάκια και τον ρωτά πόσα του έδωσε.)

K.: Ένα, δύο, τρία, τέσσερα. Τέσσερα είναι!

Όμοια, τα παρακάτω επεισόδια δίνουν διδακτικά παραδείγματα που μπορούν να προβληματίσουν για τις διαφορετικές τους προσεγγίσεις.

Δραστηριότητα 4

Εξετάστε τα παρακάτω επεισόδια και δοκιμάστε να βρείτε ομοιότητες και διαφορές όπως και συνδέσεις με θεωρητικές παραδοχές.

- Τι μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε επεισόδιο και πώς γίνεται αυτό κατά τη γνώμη σας;
- Ποιος είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού σε κάθε περίπτωση;

I. Μια νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά μια σειρά υλικών, κουμπιά και άλλα πλαστικά αντικείμενα, ξύλινα κυβάκια, συνδετήρες, νομίσματα, μεταλλικά παιχνίδια και δείχνει πώς κάποια αντικείμενα «κολλάνε» στον μαγνήτη και κάποια άλλα όχι. Δεν δοκιμάζει να τα παροτρύνει να πειραματιστούν, ούτε να βγάλουν σχετικά συμπεράσματα.

II. Μία άλλη νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μετρήσουν το μήκος της τάξης τους, από το ένα άκρο ως το άλλο, χρησιμοποιώντας τα υλικά μέτρησης που είχαν χρησιμοποιήσει και σε προηγούμενες δράσεις. Τα παιδιά βάζουν στη σειρά τις δύο ράβδους του μέτρου που έχουν από την αρχή της τάξης αλλά αντιλαμβάνονται ότι δεν φτάνουν. Δοκιμάζουν να συμπληρώσουν και με άλλα υλικά, όπως το σπαστό μέτρο αλλά ούτε κι αυτό είναι αρκετό. Έχουν δοκιμάσει όλες τις προσεγγίσεις που είχαν ακολουθήσει στις προηγούμενες μετρήσεις, αλλά δεν τους βοηθούν να λύσουν το πρόβλημα που έχουν.



Εικόνα 2. Μέτρηση της τάξης.

Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει κι εξηγεί ότι χρειάζεται να σημειώνουν πού φτάνει το κάθε μέτρο και στη συνέχεια να το μεταφέρουν πιο πέρα, καταγράφοντας τις επαναλήψεις χρήσης του που κάνουν.

Το επεισόδιο που ακολουθεί μπορεί επίσης να συγκριθεί με τα προηγούμενα.

Δραστηριότητα 5

Εξετάστε το ακόλουθο επεισόδιο και —συγκρίνοντας με τα προηγούμενα— δοκιμάστε να εξετάσετε τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει η φοιτήτρια να παρουσιάσει το 6.

Φοιτήτρια: Τον γνωρίζουμε τον αριθμό που θα σας δείξω; Τον θυμόσαστε αυτόν τον αριθμό;

Παιδιά: Ναι, πέντε.

Φοιτήτρια: Πέντε. Να κάνουμε τα γενέθλια του πέντε και να μεγαλώσει ένα χρόνο; Πόσο θα γίνει;

Νικολέτα: Έξι.

Φοιτήτρια: Ποιος θα μου μετρήσει τις κόκκινες μπίλιες; (βάζει πάνω στο τραπέζι πέντε μπίλιες)

Μανώλης: Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε.

Φοιτήτρια: Για να γίνει έξι, πόσα μπαλάκια θα βάλεις;

Μανώλης: Ένα.

Φοιτήτρια: Για να κάνουμε λοιπόν τον αριθμό έξι...

Μαρία: Θέλουμε ακόμα ένα.

Φοιτήτρια: Να δω ποιος μπορεί να μας κάνει τον αριθμό έξι. Για δέστε πόσους μαρκαδόρους έχω εδώ; (τοποθετεί μαρκαδόρους στο τραπέζι)

Παιδιά: Έξι.

Φοιτήτρια: Όταν έχω πέντε μαρκαδόρους, για να τους κάνω έξι, πόσους μαρκαδόρους θα βάλουμε;

Ελένη: Έναν.

Παρατηρούμε ότι η φοιτήτρια μάλλον προσπαθεί να αξιοποιήσει κάτι γνωστό και οικείο για τα παιδιά, όπως τα γενέθλιά τους, αλλά ποια είναι η μορφή της διαπραγμάτευσης που ακολουθεί; Εκτιμάμε ότι η επιλογή μπορεί να διευκολύνει **στη** τη μάθηση που επιδιώκει;

Αναζητήστε στη συνέχεια ομοιότητες και διαφορές με τις προηγούμενες δραστηριότητες και δοκιμάστε να καταλήξετε σε κάποιο συμπέρασμα για την αντίληψη για τη μάθηση της φοιτήτριας και της νηπιαγωγού που εμπλέκονται στις επόμενες δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 6

Μελέτησε τα παρακάτω επεισόδια.

- Μπορείς να περιγράψεις ποιος είναι σε καθένα από αυτά ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Τι είναι αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε επεισόδιο;
- Μπορείς να αναφέρεις τις θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση που συνδέονται κατά τη γνώμη σου με τις πρακτικές της φοιτήτριας ή της νηπιαγωγού, τεκμηριώνοντας την απάντησή σου;

Ι. Στη διάρκεια της ελεύθερης ώρας, η Μαρία θέλησε να ζωγραφίσει στο τετράδιό μου. Αφού τελείωσε τη ζωγραφιά της, μου είπε: «Την έκανα για σένα».

Ε.: Σ' ευχαριστώ πολύ, Μαρία! Πώς θα θυμάμαι ότι εσύ το ζωγράφισες;

Μ.: Εγώ το έκανα!

Ε.: Έχω πολλές ζωγραφιές στο σπίτι μου. Πώς θα ξέρω ότι αυτή είναι δική σου;

Μ.: Θα σου γράψω το όνομά μου!

Ε.: Πολύ ωραία ιδέα.

Μ.: Δεν μπορώ να το γράψω.

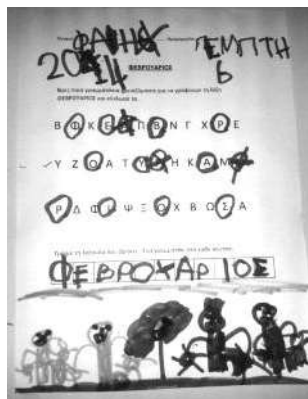
Ε.: Σίγουρα μπορείς. Γράψε το όπως μπορείς.

Η Μαρία έγραψε το όνομά της σε τρεις σειρές του τετραδίου χρησιμοποιώντας σύμβολα και λίγα γράμματα. Μόλις τελείωσε, είπε: «Ορίστε!»

Ε.: Μου αρέσει πολύ όπως το έγραψες! Γιατί έβαλες τόσα πολλά γράμματα;

Μ.: Γιατί είναι πολύ μεγάλο όνομα!

II. Η νηπιαγωγός, με αφορμή τον ερχομό του νέου μήνα, μοιράζει στα παιδιά μια φωτοτυπία. Στην κορυφή της φωτοτυπίας ήταν γραμμένη η λέξη Φεβρουάριος και στη συνέχεια ως πρώτη άσκηση υπάρχουν ανακατεμένα γράμματα και τα παιδιά πρέπει να κυκλώσουν αυτά που σχηματίζουν την λέξη. Στην επόμενη άσκηση τα παιδιά καλούνται να γράψουν τη λέξη και στην συνέχεια να ζωγραφίσουν τον Φλεβάρη. Αρχικά, τα παιδιά πρόθυμα έκατσαν στα τραπέζια για να κάνουν την εργασία τους ατομικά και η νηπιαγωγός βρισκόταν κοντά τους, διότι τα παιδιά ζητούσαν την επιβεβαίωσή της αν το έκαναν σωστά.



Εικόνα 3. Φύλλο εργασίας.

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται φανερό ότι η μάθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Η επικρατούσα σε κάθε εποχή επιστημονική άποψη για τη μάθηση, καθώς και η επικρατούσα άποψη για την ανάπτυξη σε κάθε εποχή επηρεάζει την εκπαίδευση (π.χ. μέσω της διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων ή μέσω των προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης). Όμοια, στη διδακτική πράξη, έχουν σημασία οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι μάθηση και πώς μαθαίνουν τα παιδιά και ο τρόπος με τον οποίο μεταφράζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την παρακάτω δραστηριότητα μπορείτε να αξιοποιήσετε τον προηγούμενο προβληματισμό για έναν αρχικό σχεδιασμό. Περισσότερα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θα αναπτυχθούν στις επόμενες ενότητες.

Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης/επέκτασης

Δοκίμασε να σχεδιάσεις μία δραστηριότητα που να συνδέεται με τη γραφή ή τα μαθηματικά που θεωρείς ότι στηρίζεται στη θεωρητική παραδοχή ότι «η μάθηση είναι προϊόν αλληλεπίδρασης του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά αλλά και των παιδιών μεταξύ τους». Τεκμηρίωσε τις επιλογές σου για να υποστηρίξεις ότι εναρμονίζονται με την παραπάνω θέση. Αν υπάρχει κάτι που σε δυσκολεύει ανα-

ρωτήσου τι θα χρειαζόταν να ξέρεις παραπάνω για να κάνεις αυτό το σχεδιασμό. Στις αναζητήσεις σου μπορεί να σε βοηθήσουν οι βιβλιογραφικές πηγές που αναφέρονται στη συνέχεια.

Για περαιτέρω μελέτη

Βοσνιάδου, Στ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος 1: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις - Γνωστική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.

<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf>

Στα δύο αυτά βιβλία μπορείτε να βρείτε μια κριτική παρουσίαση για τον συμπεριφορισμό και τη γνωστική ψυχολογία, μαζί με μια παρουσίαση του Piaget και του Vygotsky. Παράλληλα, παρουσιάζονται ορισμένες αρχές για τη μάθηση που είναι ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία, οι οποίες προέρχονται από διάφορες προσεγγίσεις για τη μάθηση.

National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.

<http://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition>

Σε αυτόν τον τόμο, τον οποίο μπορείτε να βρείτε στον παραπάνω σύνδεσμο, συνοφίζονται και παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη μάθηση, ενώ παρουσιάζονται με παραδείγματα και αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις.

Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 21-60).

<http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=977&bitstream=977-01#page/7/mode/1up>

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/977>

Σε αυτό το βιβλίο μπορείτε να βρείτε συνοπτικά στοιχεία από τις βασικές θεωρίες μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βοσνιάδου, Στ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος 1: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις - Γνωστική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.
- Engestrom, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Mietinnen, & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foulin, J.-N. & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

1.2. Διδακτικές προσεγγίσεις

Οι θεωρητικές παραδοχές για τη διδασκαλία αποτελούν ένα σύνολο από θέσεις που υποστηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνονται σχεδιασμοί και οργανώνονται διδασκαλίες, δηλαδή προτείνουν διδακτικές προσεγγίσεις και καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως θα δείτε αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια. Αν και συχνά οι έννοιες μάθησης και διδασκαλίας φαίνονται να συγχέονται, στην πραγματικότητα αφορούν διαφορετικές επισημονικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε παλαιότερες και πιο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως ένα καθορισμένο σύνολο τεχνικών που εφαρμόζονται για την επίτευξη κάποιων προκαθορισμένων στόχων. Ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας της έγκυρης γνώσης την οποία παρουσιάζει και (έτσι) ουσιαστικά «μεταφέρει» στους μαθητές (Τσάφος, 2014). Αντίθετα, σε πιο σύγχρονες θεωρήσεις η διδασκαλία είναι μια ενδιαφέρουσα ευέλικτη και πολύπλευρη αναπαράσταση των διαφόρων πτυχών της πραγματικότητας, στην οποία οι μαθητές αποκτούν βαθμιαία εμπειρία, επεξεργάζονται και στοχάζονται για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αξιοποιώντας μοντέλα οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το μανθάνον υποκείμενο, ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές εμπειρίες, τους υποστηρίζει να πετύχουν στόχους, τους προτρέπει σε διερευνητικές, ανακαλυπτικές δράσεις, αναπτύσσει κοινότητες μάθησης και κοινωνικές ανταλλαγές, σε πλούσια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με προκλήσεις (βλ., σχετικά, Φρυδάκη, 2009).

Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με τις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, ο εκπαιδευτικός, αφού διερευνήσει το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, τα ενδιαφέροντα, τις προηγού-

μενες γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών του,² στη βάση ενός θέματος που επιλέγει σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, διευκολύνει την ανάπτυξη μάθησης από τα ίδια τα παιδιά. Αναλυτικότερα, προτείνει κατάλληλα παιχνίδια, προβλήματα, ειδικές καταστάσεις, αναζητήσεις, κατασκευές ή άλλες αντίστοιχες δραστηριότητες που στοχεύουν να προκαλέσουν τα παιδιά κι έτσι να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και να ενθαρρύνουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Για τον σκοπό αυτό προετοιμάζει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, ενθαρρύνει την αναζήτηση λύσεων και στρατηγικών, αναστοχασμού, γενίκευσης εμπειριών, χρησιμοποιεί μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, οργανώνει την ομάδα και αξιολογεί τα αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η προηγούμενη γνώση επιδρά σημαντικά στη διαδικασία οικοδόμησης της νέας γνώσης και ότι η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί συστηματική προσπάθεια με συγκεκριμένους στόχους³ από την πλευρά του εκπαιδευτικού και των παιδιών (Τζεκάκη, 2010).

Η προσέγγιση της κατασκευής ενός «κοστουμιού» για τον κ. Κύβο καθώς και η δραστηριότητα συνέχισης του βιβλίου που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, ήταν χαρακτηριστικά παραδείγματα μιας τέτοιας διδακτικής εφαρμογής.

Παράδειγμα 1

Η νηπιαγωγός μιας τάξης ενδιαφέρεται να στηρίξει τα παιδιά στην ανάπτυξη σημειωτικής δραστηριότητας. Στην ηλικία που απευθύνεται η δραστηριότητα αυτή είναι αυθόρμητη και ιδιοσυγκρασιακή και δεν οδηγεί τα παιδιά στην αντίληψη τρόπων και κανόνων. Διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία όπου ένας γεωργός προσπαθεί να βγάλει από το χωράφι του μια πολύ μεγάλη κολοκύθα, και καλεί διαδοχικά τη γυναίκα, τα παιδιά, τα ζώα του, τους γείτονες κ.ά. να τον βοηθήσουν. Τα παιδιά καλούνται να «κρατήσουν σημειώσεις» για να μπορέσουν να υπολογίσουν πόσοι βοήθησαν για να βγει η κολοκύθα. Τα παιδιά αρχικά ζωγραφίζουν τα πρόσωπα της ιστορίας ή κά-



Εικόνα 4. «Σημειώσεις» των παιδιών.

2. Βλ. Κεφάλαιο 2, «Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί», Γ' Τόμου.

3. Βλ. Ενότητα 3.1, «Οι διδακτικοί στόχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία», Γ' Τόμου.

νουν ιδιοσυγκρασιακά σχέδια, βαθμαία όμως βελτιώνουν τον τρόπο παράστασης του προβλήματος για να πετύχουν τον ζητούμενο υπολογισμό (Παπανδρέου, 2009).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η εκπαιδευτικός κινεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών με την αφήγηση της ιστορίας, τα προκαλεί να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους σε αυτά τρόπους παράστασης για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, τους ενθαρρύνει να βελτιώσουν αυτούς τους τρόπους για να είναι αποτελεσματικοί στον υπολογισμό κι εκθέτει τα αποτελέσματα στην τάξη για να ενισχύσει τις αλληλεπιδράσεις. Από τη μεριά τους, τα παιδιά λειτουργούν αρχικά αυθόρμητα αλλά η ίδια η δράση τους ανατροφοδοτεί την ανάπτυξη άλλων σημειωτικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Ο αναστοχασμός και ο διάλογος πάνω σε αυτή τη δράση θα τους επιτρέψει να σταθεροποιήσουν —ώς ένα βαθμό— τα οφέλη από τη δραστηριότητα. Μελετώντας τα παρακάτω παραδείγματα, δοκιμάστε να κάνετε συνδέσεις σε όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα για τις διδακτικές πρακτικές και όσα προτείνονται διδακτικά από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 1

Στη συζήτηση που ακολουθεί δοκιμάστε να εντοπίσετε κάποια από τα παρακάτω στοιχεία: κίνητρο - εκπαιδευτικό υλικό - ενθάρρυνση - ενεργοποίηση - ανάπτυξη νέων στοιχείων - διάλογος/αναστοχασμός.

- Τι ανάθεση έργου κάνει η κάθε νηπιαγωγός στα παιδιά και πως προσδιορίζει το ρόλο της;
- Τι θα απαντούσες στο ερώτημα της 1ης νηπιαγωγού;

Δύο νηπιαγωγοί προετοιμάζονται για να δουλέψουν στις τάξεις τους τη συμμετρία:

1η Ν.: Έχω κόψει τετράγωνα και κύκλους από χαρτόνι. Θα τους δείξω πώς να διπλώνουν στη μέση και μετά στα τέσσερα ένα τετράγωνο. Θα το κάνουν στα δικά τους τετράγωνα και μετά θα τους ζητήσω να το κάνουν και στον κύκλο. Έτσι θα φαίνονται πάνω στα σχήματά τους οι άξονες συμμετρίας.

2η Ν.: Κι εγώ έχω κόψει κύκλους και τετράγωνα και ισοσκελή τρίγωνα από χαρτόνι. Τα έχω ζωγραφίσει, για να μοιάζουν με γλυκά. Θα τους χωρίσω σε ομάδες των τεσσάρων, θα τους δώσω πρώτα τον κύκλο και θα τους ζητήσω να μοιραστούν δίκαια το γλυκό μεταξύ τους.

1η Ν.: Χωρίς να τους δείξεις πώς γίνεται αυτό πρώτα;

2η Ν.: Χωρίς!

1η Ν.: Μα είναι σωστό να τους ζητάς κάτι που δεν έχεις κάνει;

Από τη συζήτηση αυτή μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί ότι οι επιλογές που κάνει η εκπαιδευτικός 1η Ν. σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση συμφωνεί με παλαιότερες αντιλήψεις για τη διδασκαλία, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αυτό που θέλει να «μάθουν» στους μαθητές κι εκείνοι δεν έχουν παρά να το «καταλάβουν» και να το επαναλαμβάνουν. Οι επιλογές **αυτές** στηρίζονται σε μια άτυπη προσωπική «εκπαιδευτική θεωρία» εποπτικής προσέγγισης που αποκτούν και εσωτερικεύουν οι φοιτητές/τριες και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από τη δική τους εκπαιδευτική εμπειρία (βλ., σχετικά, Α' Τόμο). Υπενθυμίζουμε ότι προσωπική εκπαιδευτική θεωρία είναι

οι αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό των ΑΠ, στη φύση της γνώσης [...]

Ματσαγούρας, 1996: 176.

Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η θεωρία αυτή είναι άρρητη, καθώς συντίθεται από συνήθειες, ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές και τυπικές δράσεις, που θεωρούνται δεδομένες στην καθημερινή σχολική ζωή, ώστε να μη χρειάζονται ρητές ή τυπικές οδηγίες (Salvio, 2010).

Δραστηριότητα 2

Στα δύο παραδείγματα που ακολουθούν προσπαθήστε να εντοπίσετε τα παρακάτω στοιχεία: κίνητρο - εκπαιδευτικό υλικό - ενθάρρυνση - ενεργοποίηση - ανάπτυξη νέων στοιχείων - διάλογος/αναστοχασμός και να κάνετε συγκρίσεις ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις των δύο εκπαιδευτικών.

- Με ποιον τρόπο πιστεύει η κάθε εκπαιδευτικός ότι θα αναπτύξει τη μάθηση στα παιδιά;
- Θεωρείτε ότι συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι προσεγγίσεις των δύο εκπαιδευτικών;

Ι. Μια νηπιαγωγός⁴ για τις γλωσσικές δραστηριότητες εμπλουτίζει σε συστηματική βάση μόνη της ή και με τη συμβολή των παι-

4. Το απόσπασμα προέρχεται από καταγραφή εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του Προγράμματος ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) 2012-2015 και περιλαμβάνεται στο Παραδοτέο Π10 (Επ. Υπ.: Μ. Σφυρόερα).

διών τις γωνιές του νηπιαγωγείου με έντυπο υλικό (κατάλογοι, αφίσες, αποδείξεις, μπλοκ σημειώσεων, post-it κ.λπ.). Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, συμμετέχοντας στο παιχνίδι των παιδιών, τα ενθαρρύνει με έμμεσο τρόπο να αξιοποιήσουν τον γραπτό λόγο μιμούμενα πρακτικές των ενηλίκων, όπως π.χ. να δίνουν ιατρικές συνταγές, να σημειώνουν τα ψώνια τους, να «διαβάζουν» στο κουκλόσπιτο, να αφήνουν σημειώματα κ.λπ. Για την εξέλιξη των παιδιών κρατάει κάποιο ημερολόγιο, από το οποίο και το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Έβαλα στο μπαχάλικο μετά από μερικές μέρες ένα μπλοκ αποδείξεων και αμέσως σκέφτηκαν πώς θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν: Θα κόβουν αποδείξεις στους πελάτες που έρχονται να ψωνίσουν. Βέβαια, ήταν κάποια θέματα που τα προβληματίσαν. Μετά από μια μέρα ο Σπ. μου λέει με παράπονο: “Αφού δεν ξέρουμε να γράφουμε”. Ο Β. του λέει: “Μπορείς να γράφεις την τιμή, πόσα χρήματα θα πληρώσουν δηλαδή”. Και η Ν., που έχει παρατηρήσει τις επιγραφές πάνω στις συσκευασίες, συμπληρώνει: “Μπορούμε να γράφουμε τις λέξεις που έχουν πάνω στα κουτιά” κι έφερε ένα κουτί από καφέ κι ένα κουτί γάλα, δείχνοντας πού λέει την λέξη. Αυτή ή απάντηση ικανοποίησε τον Σπύρο που πήγε να παίξει στο μπαχάλικο. Η επόμενη ερώτηση που έγινε ήταν σε ποιο σημείο της απόδειξης θα γράφουν το ποσό και τι θα γράφουν στα άλλα κουτάκια. Τους έδειξα πού λέει “ποσό” για να το γράφουν και συζητήσαμε τί άλλο θα μπορούσαν να γράφουν στα υπόλοιπα κουτάκια. Μια ιδέα ήταν να προσθέτουν το όνομά τους και το όνομα του πελάτη πάνω στην απόδειξη.

»Έτσι ξεκίνησαν να παίζουν και χρησιμοποιούν το μπλοκ για τις πωλήσεις τους. Κάποια μέρα η Ν. που έχει κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τον κώδικα γραφής, ήθελε να κόψει απόδειξη για το σαπουνι που αγόρασε η Β., η οποία την βοήθησε να γράφει πάνω στην απόδειξη “σπονοπ” στην αρχή, αλλά μετά η Ν. δεν ήταν ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα και ξαναπροσπάθησαν γράφοντας “σπουνι”».

II. Μια άλλη νηπιαγωγός ακολουθεί συστηματικά τη συγκεκριμένη πορεία: αφού έχει «επιδείξει» στα παιδιά κάποια συγκεκριμένα γράμματα της αλφαβήτου, τους μοιράζει έντυπο υλικό (εφημερίδες, περιοδικά κ.λπ.) και τους ζητά να κόψουν ατομικά όποιες λέξεις βρίσκουν να ξεκινούν με τα γράμματα που έχουν κόψει, ώστε κολλώντας τα σε ένα χαρτόνι να φτιάξουν τις αφίσες των γραμμαμάτων και να τις αναρτήσουν στην τάξη. Επιπλέον, παρακινεί τα παιδιά να αντιγράψουν κάποιες από αυτές τις λέξεις στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Στα παραδείγματα που εξετάσαμε **ώς** τώρα έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τον ρόλο τού/τής εκπαιδευτικού και την ενθάρρυνση από τη μεριά του/της των παιδιών να δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση της προτεινόμενης κατάστασης. Όπως είδαμε και σε προηγούμενα επεισόδια συχνά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τούς οδηγούν να θέλουν να εξηγήσουν ή να δείξουν κάτι για να μπορέσουν τα παιδιά να το κάνουν (Τζεκάκη, 2007).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ας δούμε συγκριτικά τις 2 περιγραφές στο Παράδειγμα 2 που ακολουθεί και ας το σχολιάσουμε σε σχέση με τον ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στην κάθε συνθήκη αλλά και με τις αντιλήψεις του με τις οποίες ενδέχεται να συνδέεται αυτός ο ρόλος.

Παράδειγμα 2

Α. Η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές ακολουθίες-μοτίβα, με ήλιους και φεγγάρια. Νηπιαγωγός: «Θέλω να συνεχίσετε μόνοι σας την ακολουθία και στις τρεις περιπτώσεις... Για παράδειγμα, στην πρώτη γραμμή έχει έναν ήλιο και ένα φεγγάρι και εσείς το συνεχίζετε, ήλιος-φεγγάρι, ήλιος-φεγγάρι μέχρι να γεμίσει η γραμμή. Στη δεύτερη σειρά έχει δύο ήλιους και ένα φεγγάρι, άρα ζωγραφίζετε πρώτα δύο ήλιους και μετά ένα φεγγάρι. Στην τελευταία έχει έναν ήλιο και δύο φεγγάρια, οπότε κάνετε πρώτα έναν ήλιο και μετά δύο φεγγάρια. Προσέξτε να μην κάνετε τον ήλιο ίδιο χρώμα με το φεγγάρι. Όποιος την κάνει σωστά, θα πάρει δυο αυτοκόλλητα γιατί είναι δύσκολη... Μην κοιτάει ο ένας από τον άλλο».

Β. Η νηπιαγωγός θέλοντας σε μια δραστηριότητα όπου παιδιά ετοιμάζουν γλυκά, ζήτησε τα παρόντα παιδιά της τάξης. Η πλειονότητα των παιδιών έδειχνε να σκέφτεται και χωρίς να έχει περάσει πολλή ώρα, ο Έρι απάντησε «Εεε... 20!», και τον ρωτάνε «Γιατί 20;».

Ο Πάνος ανέλαβε να απαντήσει: «Θα πρέπει να φτιάξουμε, επειδή είμαστε ένας, δυο, τρεις (ξεκίνησε να μετράει με το δάχτυλό του όλα τα παιδιά της τάξης)... δεκαπέντε! Επειδή είμαστε δεκαπέντε εδώ πέρα, θα πρέπει να φτιάξουμε 15!»

Κάποια άλλα παιδιά έκαναν και τις δικές τους μετρήσεις:

Ιφιγένεια: «14 κουλουράκια είναι!» και η Ράνια: «14!», ενώ στο άκουσμα αυτής της απάντησης, η Χριστίνα έσπευσε να το διορθώσει, λέγοντας «Όχι, 20 είναι!». Η νηπιαγωγός, θέλοντας να επεξεργαστεί την απάντηση που είχε δώσει νωρίτερα ο Πάνος, τον ρώτησε: «Είναι εδώ 15 άτομα δηλαδή; Συμφωνείτε όλοι;»

Τα υπόλοιπα παιδιά δεν συμφώνησαν και ο Έρι είπε: «Όχι, μέτρησε τον εαυτό του πρώτα και μετά μέτρησε και πάλι τον εαυτό του!» Ένα άλλο παιδί, λίγο αργότερα, και αφού είχε μετρήσει τα παιδιά της τάξης, δήλωσε πως αυτά ήταν «9!», ενώ σταδιακά καθένας έκανε τους δικούς του υπολογισμούς και τους ανακοίνωνε μέσα στην τάξη...

Παρατηρούμε ότι στο πρώτο απόσπασμα (Α), η εκπαιδευτικός δίνει ένα δομημένο φύλλο εργασίας και εξηγεί στα παιδιά τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, χωρίς ιδιαίτερο κίνητρο (εκτός από κάποια ανταμοιβή) και χωρίς να επιτρέπει αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά. Στη διδακτική αυτή προσέγγιση αναγνωρίζουμε μια αντίληψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την εκτέλεση, τη μίμηση προτύπου και την επανάληψη. Αντίθετα, στο δεύτερο απόσπασμα, η εκπαιδευτικός εκκινεί με ένα πραγματικό πρόβλημα το οποίο δίνει και κίνητρο στα παιδιά, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και συμμετέχει διακριτικά, ενισχύοντας την εμπλοκή και τον προβληματισμό και των παιδιών.

Δραστηριότητα 3

Με βάση τα όσα μελετήσαμε παραπάνω, μελετήστε την επόμενη καταγραφή και δοκιμάστε να διερευνήσετε τον ρόλο της φοιτήτριας και τον ρόλο των παιδιών, όπως και το είδος της δράσης που προτείνεται στα παιδιά.

- Ποιες αντιλήψεις της φοιτήτριας αναδεικνύουν;

Μια φοιτήτρια καταγράφει τη δραστηριότητα που υλοποίησε στην τάξη:

«Αφού τελειώσαμε την ανάγνωση του παραμυθιού *Η Χιονάτη* και συζητήσαμε με τα παιδιά το παραμύθι και τι τους άρεσε σε σχέση με αυτό, τους μοίρασα αρχικά ένα φύλλο εργασίας με τις λέξεις ΧΙΟΝΑΤΗ, ΝΑΝΟΣ, ΜΗΤΡΙΑ, ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟ και τους ζήτησα να βάλουν σε κύκλο το γράμμα που αντιστοιχεί στον ήχο [a]. Με αυτό τον τρόπο αξιοποίησα το παραμύθι για μια δραστηριότητα αντιστοίχισης φωνήματος - γραφήματος, μια που αυτό είναι κάτι που δουλεύουμε αυτή τη στιγμή στην τάξη. Στη συνέχεια, δίνοντάς τους μια φωτοτυπία από μια από τις εικόνες του βιβλίου με το σπίτι των νάνων, τους ζήτησα να μετρήσουν τα πιάτα και τις καρέκλες και να μου πούνε αν φτάνουν για όλους τους νάνους. Μετά, κόψαμε σχεδιασμένους ήρωες του παραμυθιού και δουλέψαμε σε ομάδες για να φτιάξουμε μια μακέτα και να απεικονίσουμε μια σκηνή της ιστο-

ρίας. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, στην οποία συνδέσαμε μεταξύ τους διάφορα γνωστικά αντικείμενα αξιοποιώντας το παραμύθι. Κατά την ώρα της διεξαγωγής της δραστηριότητας τα παιδιά εργάζονταν ατομικά κι εγώ δεν τα βοηθούσα».

Συνεχίζοντας τη μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών και των παιδιών, ας μελετήσουμε το επόμενο παράδειγμα.

Δραστηριότητα 4

Στην καταγραφή που ακολουθεί προσπαθήστε να εντοπίσετε την αφορμή και το στόχο της δραστηριότητας, τον ρόλο της νηπιαγωγού όπως και τον ρόλο που δίνεται στα παιδιά.

- Εξετάστε τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες.
- Δοκιμάστε να αξιολογήσετε τα οφέλη από την εφαρμογή της.

«Η νηπιαγωγός με αφορμή ένα βιβλίο στο οποίο υπάρχει ένας χάρτης που φάνηκε να ενεργοποίησε τα παιδιά, εξηγεί τη χρησιμότητα του χάρτη λέγοντας “μας βοηθάει να βρούμε δρόμους, το σπίτι μας, το σχολείο μας” και συζητάει τις εμπειρίες τους για την αξιοποίησή του. Στη συνέχεια ρωτάει τα παιδιά πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να κάνουν μια αναζήτηση στον υπολογιστή για να εντοπίσουν στον χάρτη το σχολείο τους. Τα παιδιά λένε τη λέξη “σχολείο” κι εκείνη πληκτρολογεί τη λέξη και εμφανίζονται όλα τα σχολεία που υπάρχουν στην Ελλάδα.

»Στη συνέχεια η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά πως για να πετύχει η αναζήτηση πρέπει να γίνει πιο συγκεκριμένη. Τότε τα παιδιά μέσα από μια πολύ μικρή συζήτηση είπαν να γράφουν σχολεία στην Αθήνα. Μια παρόμοια συζήτηση συνεχίστηκε και τα παιδιά πρότειναν να γράφουν τη λέξη “νηπιαγωγείο” στην Αθήνα. Τα αποτελέσματα ήταν σαφώς λιγότερα, αλλά και πάλι δεν ικανοποίησε τα παιδιά. Από μόνα τους σκέφτηκαν να γράφουν “νηπιαγωγεία στο Γκάζι”. Ωστόσο, και αυτή η αναζήτηση ήταν ατελέσφορη.

»Η νηπιαγωγός τότε βοήθησε τα παιδιά λέγοντας πως, για να πετύχει η αναζήτηση, πρέπει να διευκρινίσουν τον δρόμο και τον αριθμό και απευθύνθηκε στις φοιτήτριες που έκαναν πρακτική και τους ζήτησε να εξηγήσουν στα παιδιά πώς βρήκαν το νηπιαγωγείο. Έπειτα από λίγη αναζήτηση, βρέθηκε το σχολείο στο οποίο συστεγάζεται το νηπιαγωγείο. Στο τέλος, ζήτησε από τα παιδιά να της προτείνουν εκείνα άλλα μέρη που θέλουν. Ο Ερκάν άρχισε να φω-

νάζει “πάρακα κυρία, βάλε πάρακα!”, ενώ ο Βασίλης πρότεινε να βρουν το σπίτι τους. Στη νηπιαγωγό άρεσε πάρα πολύ η ιδέα με το σπίτι. Πληκτρολόγησε στην αρχή τη λέξη πάρακα και μετά προσπάθησε να βρει το σπίτι της Γιώτας, η οποία γνώριζε τη διεύθυνσή της. Η δράση αυτή εξελίχθηκε και απασχόλησε τα παιδιά και την εκπαιδευτικό για αρκετές μέρες».

Εκτός από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συχνά σημασία σε μια διδακτική προσέγγιση έχει και το υλικό που χρησιμοποιείται. Η επιλογή του υλικού (όπως θα αναδειχθεί και στη συνέχεια των εννοτήτων) παίζει ρόλο στην ενεργοποίηση των παιδιών, στη δράση τους αλλά και στις εμπειρίες που θα αποκομίσουν από τη χρήση του (Μουμουλίδου, 2015).

Δραστηριότητα 5

Μελέτησε το παρακάτω επεισόδιο. Εξέτασε την προετοιμασία της νηπιαγωγού για τη δραστηριότητα, τη χρήση του προτεινόμενου υλικού, καθώς και τη στάση της κατά το επεισόδιο.

- Πώς περιμένεις να εξελιχθεί η κατάσταση με τις δύο ομάδες παιδιών;

«Σε μια τάξη νηπιαγωγείου νηπιαγωγός και παιδιά δουλεύουν τη σύγκριση μήκους. Έχουν ασχοληθεί με τη σύγκριση μήκους ευθύγραμμων τμημάτων και έχουν χρησιμοποιήσει χάρτινες κορδέλες. Η νηπιαγωγός θέτει ένα πρόβλημα, στο οποίο απαιτείται σύγκριση μήκους σε καμπυλόγραμμα τμήματα. Τοποθετεί σε ένα τραπέζακι τις οικείες χάρτινες κορδέλες, μαζί με ένα κουβάρι σπάγκο, ένα ψαλίδι, μαρκαδόρους, φύλλα χαρτί και σφραγιδούλες. Τα παιδιά αρχικά παίρνουν τις χάρτινες κορδέλες και προσπαθούν να τις ταιριάξουν στα καμπυλόγραμμα τμήματα:

Παιδί 1: Κυρία, δεν μπορώ να το βάλω!

Παιδί 2: Εμένα μου σκίστηκε, κυρία!

N.: Δείτε αν υπάρχει κάτι άλλο, εκτός από τις κορδέλες, για να σας βοηθήσει.

Ένα ζευγάρι παιδιών παίρνει τη σφραγιδούλα. Μια άλλη παίρνει τον σπάγκο».

Όμοια εξετάζουμε και μια επόμενη εφαρμογή.

Δραστηριότητα 6

Στο επεισόδιο που ακολουθεί δύο νηπιαγωγοί προβληματίζονται σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιούν. Από τον διάλογο αυτό δοκιμάστε να εξετάσετε τι φαίνεται να αναδείχθηκε από τη χρήση κάθε υλικού.

Δυο νηπιαγωγοί συζητούν ένα πρόβλημα που έχει προκύψει στην τάξη της μίας:

1η Ν.: Δουλεύω τις τελευταίες μέρες τα τρίγωνα. Σχεδόν όλα τα παιδιά τα αναγνώριζαν τα τρίγωνα, δεν είχα πρόβλημα με αυτό. Είπαμε και ότι τα τρίγωνα έχουν 3 πλευρές, το δουλέψαμε και αρκετές μέρες με δραστηριότητες με χειραπτικό υλικό, τα έβαλα να ψηλαφίζουν την κάθε μία πλευρά ξεχωριστά. Μια χαρά τα πήγαν! Σήμερα τους έδειξα αυτό το τρίγωνο (βλ. σχήμα) και τους ρώτησα τι σχήμα είναι. Ξέρεις τι μου απάντησε η Μαρία, η πιο δυνατή μου μαθήτρια; Σπαθί! Και τα υπόλοιπα συμφώνησαν μαζί της.



2η Ν.: Τι είδους τρίγωνα χρησιμοποίησες εσύ στις δραστηριότητές σου;

1η Ν.: Κοίτα, χρησιμοποίησα ισοσκελή και ισόπλευρα. Σκέφτηκα ότι είναι πιο απλό για τα παιδιά να ξεκινήσω με αυτά για να δουλέψω τις πλευρές. Μήπως όμως τώρα τα παιδιά νομίζουν ότι τρίγωνα είναι μόνο τα ισόπλευρα και τα ισοσκελή;

2η Ν.: Αφού τώρα έχουν το κριτήριο με τις πλευρές, τι σημασία έχει ποια σχήματα τους έδειξα πρώτα;

Το επεισόδιο που ακολουθεί μπορεί να μας επιτρέψει να δούμε πιο ολοκληρωμένα μια διδακτική προσέγγιση και να δοκιμάσουμε να βελτιώσουμε ό,τι κρίνουμε πως δεν είναι κατάλληλο.

Δραστηριότητα 7

Μελετήστε συστηματικά το παρακάτω επεισόδιο, εξετάζοντας, με βάση τη συμμετοχή και τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και παιδιών, τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα παραδείγματα.

- Με ποιες προθέσεις ξεκινάει και πώς ολοκληρώνεται το επεισόδιο;

- Τι φανερώνουν τα στοιχεία αυτά για τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικού για τη μάθηση των παιδιών;
- Θα μπορούσες να προτείνεις μια διαφορετική έκβαση αυτής της διδακτικής διαδικασίας;

Τα παιδιά και η νηπιαγωγός καθίσανε στην παρεούλα. Η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά πώς πέρασαν και τι έκαναν χθες όταν γύρισαν στο σπίτι. Τα περισσότερα παιδιά σήκωσαν το χέρι τους για ν' απαντήσουν:

X.: Εγώ έφαγα.

Λ.: Εγώ πήγα βόλτα.

M.: Εγώ είδα τηλεόραση.

B.: Και εγώ είδα τηλεόραση.

N.: Είδατε κάτι που σας έκανε εντύπωση και θέλετε να συζητήσουμε;

M.: Βρήκαν έναν τάφο.

B.: Ναι και εγώ το είδα αυτό.

Η νηπιαγωγός, με αφορμή το συγκεκριμένο γεγονός, τους είπε:

N.: Το είδα και εγώ παιδιά αυτό που λέτε. Κάποιοι αρχαιολόγοι έκαναν ανασκαφές και ανακάλυψαν έναν τάφο στην Αμφίπολη. Ξέρετε τι είναι ο αρχαιολόγος;

Λ.: Αυτός που σκάβει για να βρει αρχαία.

N.: Πολύ σωστά. Ξέρετε πώς γίνονται οι ανασκαφές;

Θ.: Σκάβουν.

N.: Σκάβουν με τα χέρια τους και με ειδικά εργαλεία. Και μετά;

Ο B. καθότανε δίπλα στη νηπιαγωγό. Σήκωσε το χέρι του για να απαντήσει και ταυτόχρονα σκούνηξε τη νηπιαγωγό για να της τραβήξει την προσοχή.

N.: Πες μου, B.

B.: Μετά τα ξεσκονίζουνε.

N.: Σωστά, χρησιμοποιούνε ειδικά πινέλα και τα ξεσκονίζουνε με μεγάλη προσοχή για να μην τα καταστρέψουν. Και μετά;

Λ.: Μετά τα πηγαίνουνε στο μουσείο.

N.: Ναι, αλλά πριν από αυτό;

Κανένα από τα παιδιά δεν σήκωσε το χέρι του για να απαντήσει.

N.: Πριν τα πάνε στο μουσείο, καταγράφουνε τα ευρήματα. Υπάρχει κάτι άλλο που είδατε και σας έκανε εντύπωση;

Τα παιδιά δεν της είπαν κάτι και η νηπιαγωγός ξεκίνησε την τυπική διαδικασία του μαθήματος γιατί είχε σχεδιάσει να συζητήσει μαζί με τα παιδιά το θέμα της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο στο οποίο εμπλέκονται αντιλήψεις, επιλογές, σχεδιασμοί, στρατηγικές και διαρκείς αποφάσεις. Για την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο αρχικά, να παρατηρήσει και έτσι να καταγράψει το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης (όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα της παρατήρησης και θα αναπτυχθεί στο επόμενο κεφάλαιο). Στη συνέχεια να διατυπώσει με σαφήνεια τους στόχους, να επιλέξει τις κατάλληλες δράσεις και υλικά που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και ενεργοποιούν τους μαθητές, να αποφασίσει για την οργάνωση των παιδιών και της τάξης και τέλος να αξιολογήσει το αποτέλεσμα. Τα κεφάλαια που ακολουθούν θα παρουσιάσουν πιο αναλυτικά τα στοιχεία αυτά.

Αναφέραμε ήδη ότι για την προετοιμασία μιας διδακτικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός βασίζεται σε θεωρητικές παραδοχές, ρητές ή άρρητες, τόσο σε σχέση με την ίδια τη διδασκαλία όσο και με τη μάθηση. Η ικανότητα να αναγνωρίζει αυτές τις παραδοχές στον εαυτό του ή στους άλλους, τον βοηθά ιδιαίτερα να αναστοχάζεται σχετικά με αυτές και να τις αναπροσαρμόζει τις πρακτικές του ανάλογα με τους στόχους, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών του (βλ. σχετικά στον Α' Τόμο). Επιπλέον από γενικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και μάθηση είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κάθε προετοιμασία συνδέεται στενά και με το ιδιαίτερο αντικείμενο για την προσέγγιση του οποίου σχεδιάζεται.

Κατά συνέπεια, στις γενικές κατευθύνσεις που αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή [μελέτη και προετοιμασία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, σύνδεση προηγούμενων γνώσεων με τις νέες, χρήση ποικιλίας υλικών και τεχνολογίας και δημιουργίας κοινότητας μάθησης (Tileston, 2000)], θα χρειαστεί να προστεθεί και η ανάγκη ανάπτυξης πραγματικής μάθησης και σκέψης ανώτερου επιπέδου, όπως και νοημάτων αναφορικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Το αποτέλεσμα αυτό επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση του αναστοχασμού και της συζήτησης των ιδίων των μαθητών πάνω στη δράση και τη σκέψη τους, καθώς, όπως επισημαίνεται από πολλούς θεωρητικούς, δεν αρκεί η δράση για την ανάπτυξη νοημάτων.

Η εμπλοκή των μαθητών σε ένα παιχνίδι δεν σημαίνει απαραίτητα την επίλυση μιας τακτικής, την ανάπτυξη μιας στρατηγικής ή τη δημιουργία μιας ιδέας, καθώς δεν είναι η ίδια η δράση που δημιουργεί μια ιδέα, αλλά η σκέψη πάνω στη δράση.

Duval, 2006.

Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης/επέκτασης

Αν έχετε ήδη καταγράψει κάποια δραστηριότητα που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο παρατήρησής σας στο νηπιαγωγείο, δοκιμάστε να την αναλύσετε με βάση τα όσα μελετήσαμε σε αυτό το κεφάλαιο. Αν θεωρείτε ότι υπάρχουν στοιχεία που σας προβληματίζουν, αναζητήστε εναλλακτικούς τρόπους σχεδιασμού ή χειρισμού της από τον εκπαιδευτικό (βοηθηθείτε από τα στοιχεία της Ενότητας 3.4, «Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία», Γ' Τόμου).

Για περαιτέρω μελέτη

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εισαγωγή και αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στο βιβλίο παρουσιάζονται συνοπτικά θεωρίες για τη μάθηση και τον διδακτικό σχεδιασμό, με στόχο την καλύτερη κατανόηση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Δίνεται και αναλυτική έντυπη και ηλεκτρονική σχετική βιβλιογραφία.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στο βιβλίο παρουσιάζεται η εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η σχέση τους με την εκπαιδευτική πράξη και τη διδακτική πρακτική.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Το βιβλίο παρουσιάζει ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης και εκπαιδευτικές εφαρμογές εξειδυμένα στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Το βιβλίο παρουσιάζει τη Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, γνωστή και ως μέθοδος Project, στηριγμένη στις αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» και την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103-131.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Μουμουλίδου, Μ. (2015). *Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανδρέου, Μ. (2009). Αφήγηση ιστοριών και σημειωτικές διαδικασίες στο νηπιαγωγείο: μια προσέγγιση για την ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων με νόημα για τα παιδιά. Στο *Σύγχρονες Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*. ΤΕΠΑΕ, University Studio Press.
- Salvio, P. M. (2010). *Personal Practical Knowledge Research. Encyclopedia of Curriculum Studies*. Sage Publications.
- <http://www.sage-ereference.com/curriculumstudies/Article-n347.html> (accessed June 12, 2010).
- Tileston, D. W. (2000). *10 Best Teaching Practices*. Hawker Brownlow Education.
- Tzekaki, M. (2014). Mathematics Activity in Early Childhood. Is it so simple? In Liljedahl, P., Nicol, C., Oesterle, S., & Allan, D. (Eds.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group of PME and the 36th Conference of PME-NA* (Vol. 5, pp. 289-296). Vancouver, Canada: PME.
- Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.