

- Katz, L. & Helm, J. H. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (Νέα εμπλουτισμένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ., & Βελλοπούλου, Α. (2014). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αναζητήσεις και Προτάσεις* (σσ. 157-176). Αθήνα: Gutenberg.
- Robbins, J. (2005). Contexts, Collaboration, and Cultural Tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 140-149.
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings. From theory to practice*. MN: Redleaf Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Mietinnen, & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Sharpe.
- Τριβιζάς, Ε. (2011). *Φουφήχτρα, η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα*. Αθήνα: Μίνωας.

3.3. Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι

Μαρία Καμπεζά και Μαρία Σφυρόερα

3.3.1. Νοηματοδότηση*

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διαμόρφωση μιας νοηματοδοτημένης συνθήκης που κινητοποιεί-«προκαλεί» τους μαθητές και ενεργοποιεί διαδικασίες σκέψης. Η νοηματοδότηση είναι μια συνεργατική διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικοί και παιδιά διαμορφώνουν νοήματα, δηλαδή κατανοούν, ερμηνεύουν ή αντιλαμβάνονται τι είναι σημαντικό στον κόσμο που τα περιβάλλει.

* Στην υποενότητα αυτή συνεισέφερε ο Β. Οικονομίδης.

Δραστηριότητα 1

Προσπάθησε —κάνοντας μια αναγωγή στα μαθητικά σου χρόνια— να σκεφτείς κάποια δράση/δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ένιωσες ότι είχε νόημα για σένα. Σκέψου τι ήταν αυτό που την έκανε να έχει νόημα. Μπορείς να ανταλλάξεις αυτή σου την εμπειρία με συμφοιτητές σου. Συζητήστε τα κοινά στοιχεία και συνοψίστε ποια χαρακτηριστικά μπορεί να έχουν δραστηριότητες που νοηματοδοτούνται από τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο.

Βασική προϋπόθεση για τη νοηματοδότηση αποτελεί η έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των εμπειριών των παιδιών, καθώς η νοηματοδότηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τη διαπραγμάτευση νοημάτων με τους άλλους. Όταν το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας σχετίζεται με τις εμπειρίες των παιδιών και το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, τότε μπορούν να την κατανοήσουν ευκολότερα και να βρουν ενδιαφέρον στην εμπλοκή τους σε αυτήν. Εξάλλου, το νόημα που κάθε υποκείμενο προσδίδει στις πράξεις του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Δεν εξαρτάται μόνο από αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη αλλά και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές καταβολές των δασκάλων και των μαθητών (Ανδρούσου, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να επεξεργαστούν νοήματα όταν σχεδιάζουν δραστηριότητες που σχετίζονται με καθημερινές εμπειρίες, τα ενθαρρύνουν να εκφράζουν ελεύθερα και να μοιράζονται τα δικά τους νοήματα με άλλους, αλλά και όταν ανακαλύπτουν και αναγνωρίζουν τα νοήματα των άλλων.

[...] η βασική δράση των ενηλίκων είναι να ενεργοποιούν, ειδικά έμμεσα, τις ικανότητες των παιδιών για δόμηση νοημάτων ως βάση για κάθε μορφή μάθησης. Πρέπει να προσπαθούν να «πιάσουν» την κατάλληλη στιγμή κι έπειτα να συλλάβουν τις κατάλληλες προσεγγίσεις για να συμβιβάσουν με έναν γόνιμο διάλογο, τα δικά τους νοήματα και τις δικές τους ερμηνείες με αυτά των παιδιών.

Edwards, Gandini, & Forman, 2012: 153.

Η έννοια της νοηματοδότησης συνδέεται στενά με την έννοια του εσωτερικού κινήτρου. Για τους υποστηρικτές της ενεργητικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης όπου το υποκείμενο συμμετέχει ενεργά και δεσμεύεται στη διαδικασία αυτή, το κίνητρο δεν μπορεί να είναι μια απλή εξωτερική ώθηση, αλλά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία καθένας βρίσκει απαντήσεις στις εσωτερικές του ανάγκες όχι μόνο μέσα από την αυθεντία του δασκάλου, αλλά και μέσα από τη συνάντησή του με τους άλλους. Κίνη-

τρο, π.χ., μπορεί να αποτελέσει η σύνδεση των αναφορών του δασκάλου με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών (Ανδρούσου, 2003). Κατά συνέπεια, μια δραστηριότητα είναι πιθανό να έχει νόημα όταν:

- Αναδύεται από τα ίδια παιδιά (π.χ. επεξεργασία μιας παρατήρησης ή ενός ερωτήματος που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη).
- Σχετίζεται με αυθεντικές καθημερινές καταστάσεις των παιδιών (π.χ. γραφή λίστας για τα ψώνια στο σούπερ μάρκετ, μελέτη συνταγής για την υλοποίηση ενός γλυκού, διατύπωση κανόνων σε ένα ομαδικό παιχνίδι κ.λπ.).
- Αξιοποιεί τις ικανότητες των παιδιών και τις εξελίσσει, άρα είναι νοητικά «προκλητική»¹⁵ γι' αυτά.
- Βοηθά τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις με προηγούμενες, οικογενειακές ή άλλες εμπειρίες τους.

Επομένως, η σε βάθος γνώση των παιδιών μέσω της παρατήρησης και τις συνέντευξης, σχετικά με τα οποία μελετήσατε στα Κεφάλαια 2 και 3 του Β' Τόμου, είναι μια βασική προϋπόθεση για τον σχεδιασμό νοηματοδοτημένων για τα παιδιά δραστηριοτήτων.

Παράδειγμα 1

Ας διαβάσουμε τώρα το απόσπασμα από καταγραφή φοιτήτριας που ακολουθεί και ας προσπαθήσουμε να δούμε αν αυτό που προτείνει η εκπαιδευτικός έχει κάποιο νόημα για τα παιδιά.

«Στο νηπιαγωγείο που κάνουμε τις παρατηρήσεις μας, η πλειονότητα των παιδιών είναι παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς. Η νηπιαγωγός έχει κολλήσει στην πόρτα της τάξης μια αφίσα για την επέτειο του Πολυτεχνείου. Ξεκινώντας τη συζήτηση στην παρεούλα, ρωτάει τα παιδιά αν την είδαν. Τα παιδιά απαντάνε αρνητικά και μόνο δυο παιδιά λένε πως την είδαν. Η νηπιαγωγός τότε λέει: “Καλά, τέλος πάντων... δεν πειράζει. Θα κόψουμε τα γαρύφαλλα και θα τα κολλήσουμε κάτω από αυτή την αφίσα”. Τα παιδιά αρχίζουν να κόβουν με πολλή προθυμία. Πλησιάζω και τα ρωτάω “Τι φτιάχνετε;” και μου απαντάνε “Δεν ξέρουμε... ό,τι μας είπε η κυρία!”».

15. Με βάση τη θεωρία του Vygotsky οι δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά είναι αυτές που εμπίπτουν στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» που είναι δηλαδή σχεδιασμένες με βάση όχι τις παρούσες ικανότητες του παιδιού, αλλά με βάση τις δυνατότητες προόδου του (Foulin & Mouchon, 2001).

Αν ανατρέξουμε στο θεωρητικό κείμενο που προηγήθηκε στο οποίο παρουσιάζονται κάποιες από τις προϋποθέσεις της νοηματοδότησης μιας δραστηριότητας που προτείνουμε στα παιδιά, θα δούμε ότι, στη συγκεκριμένη συνθήκη και στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, η δραστηριότητα —για τα περισσότερα τουλάχιστον παιδιά— δεν σχετίζεται με τα βιώματά και τις εμπειρίες τους, καθώς ενδεχομένως δεν έχουν ακούσματα σχετικά με την ιστορία του Πολυτεχνείου, η οποία δεν αποτελεί βίωμα ούτε των ενηλίκων της οικογένειάς τους. Δεν έχει προκύψει από τα παιδιά, δεν σχετίζεται με την καθημερινότητά τους και δεν τους επιτρέπει συνδέσεις. Παράλληλα, ο διεκπεραιωτικός τρόπος συζήτησης γύρω από την αφήσα δεν προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν, να εκφραστούν, να επεξεργαστούν, να υποθέσουν και να συνοικοδομήσουν νόημα, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, εφόσον ούτε η ίδια επιδιώκει τελικά να μοιραστεί τα δικά της νόημα με τους μαθητές της. Παρόλο που τα παιδιά «με πολλή προθυμία», όπως περιγράφεται, υλοποιούν το κατασκευαστικό μέρος αυτής της δραστηριότητας, αυτό που κάνουν έχει απλά μηχανιστικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα, αφού δεν έχουν συνδέσει τη δράση τους με ένα περιεχόμενο ενδιαφέρον για τα ίδια, έτσι ώστε να εμπλέκονται ουσιαστικά σε αυτό που κάνουν. Κατά συνέπεια, η απουσία νόηματος και εσωτερικών κινήτρων δεν ενισχύει στο συγκεκριμένο παράδειγμα μια ουσιαστική διαδικασία μάθησης.

Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους. Πολλές σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν καμία σκοπιμότητα για τους μαθητές επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός τους και η χρησιμότητά τους. Ορισμένες φορές οι σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα για τους μαθητές, διότι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Πολλά σχολεία δεν είναι παρά κοινότητες όπου παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον μαθαίνουν μαζί. Υπάρχουν συστηματικές πολιτισμικές διαφορές στις πρακτικές, τις συνήθειες, τους κοινωνικούς ρόλους κ.λπ., που επηρεάζουν τη μάθηση. Ορισμένες φορές οι δραστηριότητες που έχουν κάποιο νόημα για μαθητές που προέρχονται από μία πολιτισμική ομάδα δεν έχουν καμία απολύτως σημασία για μαθητές από άλλη κουλτούρα.

Βοσνιάδου, 2001.

Μαθαίνω σημαίνει δραστηριοποιούμαι και επεξεργάζομαι το νόημα. Οποιαδήποτε γνώση κατακτιέται μόνο όταν το υποκείμενο την επενδύσει με ένα νόημα για αυτό το ίδιο, για τη δική του ζωή, για την προσωπική του ιστορία. Αυτό σημαίνει ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία στόχος δεν είναι μόνο να μοιραστούμε ένα νόημα με τα παιδιά (π.χ. τη γεωγραφία), να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθούν σε έναν κώδικα επικοινωνίας (π.χ. τη γλώσσα),

αλλά το σπουδαιότερο: να εξασφαλίσουμε τη συνεχή επανατροφοδότηση του ενδιαφέροντός τους.

Ανδρούσου, 2003: 27.

Έχοντας συζητήσει ήδη ότι η σύνδεση των δραστηριοτήτων με τα βιώματα των παιδιών είναι σημαντική για τη νοηματοδότησή τους, ας δούμε την επόμενη δραστηριότητα.

Δραστηριότητα 2

Διάβασε το απόσπασμα που ακολουθεί και προσπάθησε να ερμηνεύσεις τις διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών.

- Με ποιον τρόπο σχετίζονται κατά τη γνώμη σου με το αν βρίσκουν ή όχι νόημα σε αυτή τη δραστηριότητα;

«Στην παρεούλα η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να της αναφέρουν τις αγαπημένες τους δραστηριότητες εκτός σχολείου. Κάποια παιδιά μιλάνε για θεατρικές παραστάσεις, άλλα για εκδρομές, άλλα για τις αγαπημένες τους σειρές στην τηλεόραση. Κάποια παιδιά δεν συμμετέχουν καθόλου στη συζήτηση. Η εκπαιδευτικός, παίρνοντας αφορμή από την αναφορά στις θεατρικές παραστάσεις, ξεκινά μια συζήτηση για τους συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης. Στη συζήτηση συμμετέχουν τα μισά παιδιά, ενώ τα υπόλοιπα δείχνουν λεκτικά ή μη λεκτικά την αδιαφορία τους».

Συνεργαστείτε σε ομάδες και αναζητήστε τι θα ήταν αυτό που θα μπορούσε να νοηματοδοτήσει αυτή τη συνθήκη για όλα τα παιδιά. Μπορείτε να λάβετε υπόψη σας ότι συχνά η αλληλεπίδραση με τους άλλους και η ενεργητική και δημιουργική ανταλλαγή βιωμάτων και εμπειριών μπορεί να είναι η πηγή νοηματοδότησης μιας δραστηριότητας.

Μία από τις προϋποθέσεις νοηματοδότησης μιας δραστηριότητας είναι η συσχέτισή της με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις προσωπικές αναφορές των παιδιών (Ανδρούσου, 2003), καθώς και τις ικανότητές τους έτσι ώστε να τους παρέχει έναν «λόγο» για να συμμετάσχουν και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Αυτός ο «λόγος» ή αλλιώς τα εσωτερικά κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη διαδικασία μάθησης. Για να ενισχυθούν αυτά τα κίνητρα είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, βρίσκοντας μέσα σε κάθε δραστηριότητα τον δικό τους χώρο και χρόνο (Σφυρόερα, 2004). Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση περιεχομένων και διαδικασιών στο πλαίσιο της τάξης ενδέ-

χεται να συμβάλει στη νοηματοδότηση από τα παιδιά τής εκάστοτε δραστηριότητας.

Ας δούμε τώρα στις επόμενες δραστηριότητες αν οι σχεδιασμοί που προτείνονται από τον/την εκπαιδευτικό ενδέχεται να οδηγήσουν σε νοηματοδοτημένες για τα παιδιά καταστάσεις.

Δραστηριότητα 3

Με βάση τα όσα προηγήθηκαν, μελετήστε τις δύο επόμενες καταγραφές (1 και 2) και προσπαθήστε να εντοπίσετε σε αυτές κάποιες από τις προϋποθέσεις νοηματοδότησής τους από τα παιδιά.

Καταγραφή 1

«Μετά την ανάγνωση και την επεξεργασία ενός παραμυθιού, η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν όλοι μαζί πώς θα μπορούσαν να το “ξαναπούν”. “Πώς θα μπορούσαμε να ξαναθυμηθούμε το παραμύθι; Τι μπορούμε να κάνουμε;” Άλλα παιδιά προτείνουν να το αφηγηθούν ξανά (“Να το ξαναπούμε εμείς, κυρία”), άλλα να το ζωγραφίσουν («Να ζωγραφίσουμε και να πούμε τι δείχνουν οι ζωγραφιές μας στη σειρά») και άλλα να το παρουσιάσουν ως θεατρικό έργο (“Να το παίξουμε, να είμαστε εμείς οι ήρωες”). Η νηπιαγωγός αποδέχεται και τις τρεις προτάσεις των παιδιών, ζητάει από αυτά να σχηματίσουν τρεις διαφορετικές ομάδες ανάλογα με το τι επιθυμούν να πράξουν και να συνεννοηθούν τα μέλη κάθε ομάδας για το τι ακριβώς θα κάνει το καθένα».

Καταγραφή 2

«Με αφορμή την επεξεργασία ενός βιβλίου και μετά από μια αρκετά ενδελεχή συζήτηση στην τάξη σχετικά με το τι είναι οικογένεια και ποιες μορφές οικογένειας συναντάμε, τα παιδιά αποφασίζουν, με την παρότρυνση της νηπιαγωγού, να ζωγραφίσουν, το καθένα ξεχωριστά, την οικογένειά του και να την παρουσιάσει στην τάξη. Η νηπιαγωγός ενισχύει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα τόσο στον τρόπο με τον οποίο θα απεικονίσουν την οικογένειά τους όσο και στο πώς θα την παρουσιάσουν στην ολομέλεια».

Στα παραπάνω παραδείγματα είδαμε ότι η συσχέτιση των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη με βιώματα και εμπειρίες και ενδιαφέροντα των παιδιών είναι από τις πιο βασικές πηγές νοηματοδότησης. Επιπλέον, για τη διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων και τη νοηματοδότηση των δραστηριοτήτων είναι σημαντικό οι δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός να είναι προκλητικές, να εξάπτουν την περιέ-

γεια, να δίνουν στους μαθητές την αίσθηση ότι μπορούν να τις ελέγξουν κινούμενοι με άνεση μέσα σε αυτές και να ζητάνε την ενεργοποίηση της φαντασίας τους (Lepper & Hoddel, 1989, στο Shunk, Pintrich et Meece, 2010). Ας δούμε τι συμβαίνει στη δραστηριότητα που ακολουθεί.

Δραστηριότητα 4

Διαβάστε τον επόμενο σχεδιασμό και κάντε υποθέσεις για το αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι νοηματοδοτημένη για τα παιδιά.

- Μπορείτε να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία έχουν αναφερθεί παραπάνω, ως στοιχεία που συμβάλλουν στη νοηματοδότηση μιας δραστηριότητας;

Μια φοιτήτρια αφού έχει διαβάσει με τα παιδιά την ιστορία *Θέλω μια αγκαλιά* του Τζον Α. Ρόου, η οποία τα έχει ιδιαίτερα συγκινήσει, ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν και να ζωγραφίσουν και κάποιον άλλον χαρακτήρα πραγματικό ή φανταστικό που θα μπορούσε να πάρει μέρος στην ιστορία, αποδεχόμενος ή αρνούμενος να δώσει αγκαλιά και φιλή στον κεντρικό ήρωα. Στη συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν έναν τρόπο (σύμβολο) για να δείξουν πάνω στο σχέδιό τους αν ο συγκεκριμένος χαρακτήρας θέλει ή δεν θέλει να αγκαλιάσει και φιλήσει τους ήρωες. Βάζει τα παιδιά σε ζευγάρια για να συζητήσουν για τα σχέδιά τους (τι έφτιαξαν, πώς το σκέφτηκαν, γιατί θέλει ή δεν θέλει να αγκαλιάσει κ.λπ.) και μετά στον κύκλο ο ένας να παρουσιάσει τη δουλειά του άλλου και να πει τι του αρέσει περισσότερο σε όσα έχει φτιάξει ο συμμαθητής του.

- Υπάρχουν κάποια επιπλέον στοιχεία σε αυτή τη δραστηριότητα σε σχέση με τις προηγούμενες που θεωρείτε ότι μπορούν να την κάνουν «προκλητική» και άρα ενδιαφέρουσα για τα παιδιά;
- Για να βοηθηθείτε, σκεφτείτε ότι υπάρχουν «προκλήσεις» που κινητοποιούν τα παιδιά, οι οποίες προέρχονται είτε από πραγματικές-καθημερινές οικείες καταστάσεις είτε από φανταστικές.

Το να έχει μια δραστηριότητα που προτείνει ο εκπαιδευτικός νόημα για τα παιδιά είναι σημαντικό στοιχείο, προκειμένου αυτά να ενεργοποιηθούν και να διασφαλιστεί η συμμετοχή τους και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, όπως θα δείτε και στο επόμενο παράδειγμα, που έχει αντληθεί από το περιοδικό *Παιδιά στην Ευρώπη*, όλοι οι μαθητές της τάξης δεν κινητοποιούνται για τους ίδιους λόγους και με τους ίδιους τρόπους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν βρίσκουν «προκλητικές» τις ίδιες δραστηριότητες, κάτι που συχνά σχετίζε-

ται και με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας σε σχέση με τις ικανότητες και γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει. Συνεπώς, η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία συνδέεται στενά με την αξιολόγηση αναγκών, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης, διευκολύνει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών.

Σε μια άλλη δραστηριότητα, δίνονται σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών, γράμματα φτιαγμένα από διάφορα υλικά, με τέτοιον τρόπο ώστε να αναγνωρίζουν το πρώτο ή όλα τα γράμματα μιας λέξης και να την αντιστοιχίζουν με μια συγκεκριμένη εικόνα. Ένα αγόρι κάθεται σε απόσταση, μη δείχνοντας ενδιαφέρον ή επιθυμία να συμμετάσχει. Ύστερα από λίγη ώρα, όταν ρωτήθηκε τι του αρέσει να κάνει στο σπίτι, το αγόρι εξήγησε ότι αγαπά τα παιχνίδια στον υπολογιστή και ανέφερε τα ονόματα μερικών από αυτά. Όταν ρωτήθηκε ποιος του φέρνει τα παιχνίδια, απάντησε ότι τα κατεβάζει ο ίδιος από το διαδίκτυο και ανέφερε τις αγαπημένες του διευθύνσεις ιστοσελίδων. Μας υπέδειξε να πατήσουμε τρεις φορές το γράμμα «w», αν και αυτό είναι ένα γράμμα που δεν υπάρχει στο κροατικό αλφάβητο. Η πλήρης αντίθεση ανάμεσα στο επίπεδο γνώσης αυτού του πεντάχρονου παιδιού και του «αρχαρίου» επιπέδου για το οποίο προορίζονταν τα εκπαιδευτικά υλικά που είχαν προετοιμαστεί μάς εξηγεί πλήρως γιατί το παιδί δεν ήθελε να συμμετάσχει στην ομαδική δραστηριότητα.

Αυτό που κινητοποιεί κάποια παιδιά για να μάθουν μπορεί να μην είναι αρκετό για να κινητοποιήσει κάποια άλλα. Παιδιά της ίδιας ηλικίας μπορεί να διαφέρουν στις αναπτυξιακές τους ικανότητες και δυνατότητες και αυτές οι διαφορές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Slunjski, 2011: 19.

Οι προβληματισμοί του εκπαιδευτικού για τους λόγους μη νοηματοδότησης από τα παιδιά (ή από κάποια παιδιά) μιας δραστηριότητας και ο αναστοχασμός του σε σχέση με τον ρόλο του είναι βασικά στοιχεία που μπορούν να τον οδηγήσουν στον ανασχεδιασμό της δράσης του. Κάποιους προβληματισμούς θα δούμε στο επόμενο παράδειγμα.

Δραστηριότητα 5

Μελέτησε το παρακάτω απόσπασμα.

- Πώς σχολιάζεις τον προβληματισμό της φοιτήτριας;
- Ποιες άλλες επιλογές θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει η φοιτήτρια για να διευκολύνει τα παιδιά να «αποκαλύψουν» τι είναι σημαντικό γι' αυτά;
- Πιστεύεις ότι ο αναστοχασμός της σε σχέση με τον ρόλο της θα οδηγήσει σε καλύτερη νοηματοδότηση του επόμενου σχεδιασμού της από τα παιδιά;

«Είχα ετοιμάσει μια δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά θα έφτιαχναν ατομικά ένα ζευγάρι γυαλιά από χαρτόνι και θα τα έκοβαν, χρωμάτιζαν και διακοσμούσαν όπως ήθελε το καθένα, για να δείξουν τι τους αρέσει και να νιώθουν ξεχωριστοί. Ένα παιδί δεν ήθελε να φτιάξει γυαλιά και φαινόταν να μη δέχεται πως ο καθένας μας είναι μοναδικός και ξεχωριστός. Έλεγε συνεχώς ότι αυτό που ζητούσα να κάνουν είναι “χαζό και εύκολο”. Προβληματίστηκα, γιατί δεν μπορούσα να καταλάβω αν αυτό που έλεγε το παιδί ήταν επειδή δεν του άρεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα ή είχε πραγματική αντίδραση στο ζήτημα της “μοναδικότητας”. Σκέφτομαι την επόμενη φορά να μαζευτούμε στον κύκλο και να κουβεντιάσουμε γύρω από τις ερωτήσεις “Πώς μπορούμε να καταλάβουμε αν είμαστε όλοι ίδιοι;”, “Αρέσουν σε όλους μας τα ίδια πράγματα;”, “Κάνουμε όλοι κάθε μέρα τα ίδια πράγματα;”».

Συζητήστε σε ομάδες και κάντε κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να την βοηθήσουν στον επόμενο σχεδιασμό της.

Πέρα από τις προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες, οι οποίες, όπως είδαμε, μπορούν να έχουν νόημα όταν ο εκπαιδευτικός «αφουγκράζεται» τα παιδιά και προσαρμόζει τους σχεδιασμούς του στο πλαίσιο της τάξης του, νόημα έχουν και οι δραστηριότητες που αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά και προκύπτουν από δικούς τους αυθόρμητους προβληματισμούς ή ενδιαφέροντα, όπως συμβαίνει στην επόμενη δραστηριότητα.

Δραστηριότητα 6

- Διαβάστε τη δραστηριότητα που ακολουθεί και εντοπίστε πώς προέκυψε.
- Στη συνέχεια, με βάση τα θεωρητικά κείμενα που έχουν προηγηθεί, κάντε κάποιες υποθέσεις σχετικά με το αν έχει πιθανότητες να είναι νοηματοδοτημένη για όλα τα παιδιά και σημειώστε τους λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβαίνει ή να μη συμβαίνει αυτό.

Ο Α. και ο Ν. συζητάνε για το πώς περνάνε στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς. Η Ε. τους λέει ότι πολλές φορές κοιμάται εκεί και έρχονται την άλλη μέρα οι γονείς της να την πάρουν. «Και έχεις πιτζάμες;» ρωτάει ο Α. «Ναι, η μαμά φέρνει μια τσάντα με τα πράγματά μου. Και πιτζάμες και... που πλένω τα δόντια μου». Η εκπαιδευτικός τότε προτείνει στα παιδιά να σκεφτούν και να γράψουν

όπως μπορούν τι θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους για να μείνουν μια μέρα και νύχτα στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς ή γενικά σε κάποιο άλλο σπίτι. «Πωω... είναι δύσκολο», λέει ο Ν. καθώς παίρνει τους μαρκαδόρους, «αλλά έχω πολλά παιχνίδια εκεί και θα μπορώ να παίξω άμα ξεχάσω κάτι». Σε επόμενη φάση, η νηπιαγωγός δανείζει στα παιδιά τη φωτογραφική μηχανή του σχολείου για να αποτυπώσουν στιγμές από μια βραδιά στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς ή σε κάποιο άλλο φιλικό ή συγγενικό τους σπίτι.

Ακόμα κι αν τέτοιου τύπου δραστηριότητες μπορεί να «δυσκολέψουν» τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικού γιατί απαιτούν χρόνο ή προκαλούν τροποποιήσεις στον αρχικό σχεδιασμό, είναι σημαντικό να προσφέρονται τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά.

- Καταγράψτε τα επιχειρήματα υπέρ αυτής της άποψης.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών χρειάζεται να μπορεί να τα παρατηρεί και να τα αφουγκράζεται. Η ενεργητική ακρόαση («αφουγκρασμός») των παιδιών (Clark & Moss, 2010) αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις της αξιοποίησης «αναδυόμενων» δραστηριοτήτων (Edwards et al., 2012), οι οποίες νοηματοδοτούνται από τα παιδιά. Στα Κεφάλαια 2 και 3 του Β' Τόμου εξοικειώθηκαν με αυτές τις πρακτικές παρατήρησης και ακρόασης των παιδιών.

Ας δούμε τώρα δυο σχετικές δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 7

- Διαβάστε τις δύο δράσεις που ακολουθούν και εντοπίστε τα κοινά τους σημεία που ενδέχεται να συμβάλουν στη νοηματοδότησή τους από όλα τα παιδιά.
- Στη συνέχεια προσπαθήστε, αξιοποιώντας τις προϋποθέσεις νοηματοδότησης και κινητοποίησης των παιδιών που συζητήθηκαν παραπάνω, να διακρίνετε ποιες είναι οι διαφορές τους.

Α. Στην αυλή του σχολείου κάποια παιδιά συνάντησαν μια πασχαλίτσα την οποία ακολούθησαν ευλαβικά μέχρι που εκείνη χώθηκε σε μια τρύπα. Γυρνώντας στην τάξη τα παιδιά αφηγήθηκαν στη νηπιαγωγό την εμπειρία τους κι εκείνη τα ρώτησε τι πιστεύουν ότι κάνει η πασχαλίτσα τώρα μέσα στο χώμα. Αυτή η συζήτηση αποτέλεσε έναυσμα για μια σειρά από δράσεις: εικονιστικές αποτυπώσεις του υπεδάφους και του σπιτιού της πασχαλίτσας, δημιουργία ιστοριών, αναζητήσεις στο διαδίκτυο, πράξεις «υιοθεσίας», κατα-

σκευή σπιτιού σε χαρτόκουτο κ.λπ. κ.λπ. Στις περισσότερες από αυτές τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες που συγκροτήθηκαν αυθόρμητα.

Β. Το βιβλίο *Η Μαίρη Πινέζα*,¹⁶ που η νηπιαγωγός επεξεργάστηκε με τα παιδιά, τελείωνε με μια ανοιχτή φράση («Έτσι νόμιζε...»), η οποία τα παρακίνησε να θελήσουν να φανταστούν τη συνέχεια της ιστορίας, κάτι που είχε ήδη υποθέσει η εκπαιδευτικός. Μαζί με τα παιδιά επεξεργάστηκε διάφορες ιδέες για την αποτύπωση αυτής της συνέχειας (δημιουργία βιβλίου, δημιουργία φωτοϊστορίας με παγωμένες εικόνες, στις οποίες θα αποτυπώνονταν στιγμές της συνέχειας, δημιουργία χάρτη, δημιουργία επιδαπέδιου παιχνιδιού). Έτσι αναπτύχθηκαν μια σειρά από δράσεις. Στις περισσότερες από αυτές τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες που συγκροτήθηκαν αυθόρμητα.

Στη δραστηριότητα που ακολουθεί θα σας δοθεί μια ακόμη δυνατότητα προβληματισμού σχετικά με τις προϋποθέσεις της νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δραστηριότητα 8

- Διάβασε το απόσπασμα που ακολουθεί και προσπάθησε να σημειώσεις όλα τα στοιχεία που αξιοποιεί η συγκεκριμένη φοιτήτρια σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και το συγκεκριμένο πλαίσιο στον σχεδιασμό της.
- Ποια από αυτά πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κινητοποίηση των παιδιών και στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Σκέψου τι της επέτρεψε να εντοπίσει αυτά τα στοιχεία ώστε να θελήσει να τα αξιοποιήσει για να νοηματοδοτήσει για τα παιδιά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

«Ξεκινάμε με συζήτηση στην ολομέλεια. Το θέμα θα είναι οι “φανταστικές πόλεις”. Δεν έχω κάποιο ερέθισμα για κάτι που τους ενδιαφέρει, ούτε εντόπισα κάτι που να τους κινεί τη περιέργεια, όμως θυμάμαι από τις πρώτες μέρες της παρατήρησής μου στο νηπιαγωγείο ότι, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με ταινίες μικρού μήκους (animation), γνωρίζουν για σκηνικά και είχαν ενεργοποιηθεί όταν τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν σε μια μακέτα κάποιες λεπτομέ-

16. Σούλα Μητακίδου και Ευαγγελία Τρέσσου, *Η Μαίρη Πινέζα*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2010.

ρειες όπως ζώα, φυτά, λίμνες. Έτσι, σκέφτηκα ότι είναι μια καλή αφορμή για να ξεκινήσει η δεύτερη παρέμβασή μου, αφού τότε είχα δει να ενεργοποιούνται και να τους αρέσει. Επίσης το γεγονός ότι όλα παρακολουθούν κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση σκέφτηκα ότι θα τα βοηθήσει με ιδέες ώστε να εμπλακούν στη δραστηριότητα. Τέλος, το κατασκευαστικό κομμάτι και η ζωγραφική επιτρέπει και τη συμμετοχή των παιδιών που δυσκολεύονται ακόμη στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

»Η συζήτηση θα ξεκινήσει με ανοιχτές ερωτήσεις για το αν γνωρίζουν φανταστικές πόλεις, από ιστορίες, παραμύθια, ταινίες, ή αν μπορούν να φανταστούν τέτοιες πόλεις. Τι μπορεί να έχουν, ποιος μπορεί να ζει εκεί, τι καιρό έχει κ.ά. Μετά θα τους πω να χωριστούν σε δυάδες-ζευγάρια με όποιον θέλουν. Αυτό θα το κάνω γιατί από τον αναστοχασμό μου στην προηγούμενη παρέμβαση φάνηκε ότι μερικοί ήθελαν άλλες ομάδες και ίσως αυτή τη φορά λειτουργήσουν καλύτερα ή συμμετέχουν ακόμα περισσότεροι. Κάθε ζευγάρι θα μπορεί να ζωγραφίσει σε ένα μόνο χαρτί πώς φαντάζεται μια φανταστική πόλη. Εκεί απαιτείται συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση αλλά και συμμετοχή όλων για να καταλήξει κάθε ζευγάρι σε μία μόνο πόλη και να γεμίσει το χαρτί με όσα νομίζει ότι θα έχει αυτή η πόλη. Έπειτα θα σκεφτούν ένα όνομα για την πόλη τους (συνολικά θα δημιουργηθούν 10 ζευγάρια και μία τριάδα, καθώς τα παιδιά είναι 23 – έτσι συνολικά θα δημιουργηθούν 11 πόλεις).

»Έπειτ' από αυτό, όλα τα παιδιά μαζεύονται στην ολομέλεια και κάθε ζευγάρι ή ομάδα παρουσιάζει τι έχει κάνει. Μετά θα ρωτήσω τα παιδιά πώς θα τους φαινόταν η ιδέα να μπορούν να πάνε ανά ζευγάρι σε όλες αυτές τις πόλεις και να τις επισκεφτούν. Κάπως έτσι θα οδηγήσω τα παιδιά στην ιδέα της δημιουργίας ενός παιχνιδιού. Τη μορφή του δεν την έχω φανταστεί, γιατί υπάρχουν πολλές εκδοχές. Είτε επιδαπέδιο, είτε επιτραπέζιο, είτε να δημιουργηθούν σαν κάρτες, πάντως θα προωθήσω να δημιουργήσει κάθε ομάδα-ζευγάρι κάποιες δοκιμασίες από όπου κάθε ομάδα θα περνάει και θα πρέπει να κάνει τη δοκιμασία».

Ο τρόπος που προσφέρουμε τις ευκαιρίες και τις προτάσεις στα παιδιά αφήνει πάντα τα πράγματα ανοιχτά [...]. Τίποτα δεν είναι οριστικό ή απόλυτο. Προσπαθούμε συνεχώς να ερμηνεύουμε μέσω των χειρονομιών, των λέξεων και των πράξεών τους πώς βιώνουν μια εμπειρία, κι έπειτα συνεχίζουμε από εκεί. Είναι πραγματικά δύσκολο.

Edwards, Gandini, & Forman, 2012: 266.

Δουλεύω σε μια κατάσταση αβεβαιότητας, γιατί δεν ξέρω πού θα φτάσουν τα παιδιά, αλλά είναι μια υπέροχη εμπειρία!

Edwards, Gandini, & Forman, 2012: 154.

Ως μελλοντικό/ή εκπαιδευτικό δεν πρέπει να σε φοβίζει το ενδεχόμενο να αφιερώσεις επιπλέον χρόνο από τον προβλεπόμενο ή να χρειαστεί να τροποποιήσεις τον αρχικό σου σχεδιασμό προκειμένου να προσεγγίσεις τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Δραστηριότητα 9

- Διαβάστε το παράδειγμα που ακολουθεί (από την καταγραφή μιας εκπαιδευτικού) και σημειώστε ποια είναι αυτά τα στοιχεία που νοηματοδοτούν για τα παιδιά την εκπαιδευτική συνθήκη και συμβάλλουν στην τόσο μεγάλη συμμετοχή τους.
- Προσπαθήστε, τέλος, σε ομάδες να απαντήσετε στους προβληματισμούς της εκπαιδευτικού.

«Στην τάξη μου,¹⁷ η Λάρα (ένα μικρό αρκουδάκι) παίζει σημαντικό ρόλο κυρίως στις συζητήσεις στην ολομέλεια. Ξεκίνησα ρωτώντας τα παιδιά ποιος θα ήθελε να πει στη Λάρα για... και, πριν προλάβω να πω, σηκώσανε χέρια και λέγανε “εγώ, εγώ!”. Τους επισήμανα ότι ακόμα δεν τους είχα πει για ποιο πράγμα ήθελα να μιλήσουμε, εκείνοι όμως μείνανε με σηκωμένα τα χέρια και λέγανε “εγώ!”. Σκέφτηκα ότι αυτό ήτανε πολύ καλή ευκαιρία να μιλήσουνε γι’ αυτό που τους ενδιέφερε. Συμπεριφέρθηκα και εγώ και τα παιδιά σαν να τους είχα δώσει ένα συγκεκριμένο θέμα και τα παιδιά ανταποκριθήκανε. Ξεκίνησε ένας και τον ακολουθήσανε οι υπόλοιποι. Το θέμα που βγήκε λοιπόν από τα ίδια τα παιδιά ήτανε να μιλήσουνε για τα αγαπημένα παιχνίδια που έχουνε στο σπίτι τους. Μιλήσανε για αυτοκινητάκια, αρκουδάκια, για Playstation κ.λπ. και ήτανε από τις φορές που μιλήσανε όλοι και μάλιστα με μεγάλο ενδιαφέρον.

»Προκειμένου να δώσω συνέχεια σε αυτή τη συνθήκη —που ένιωσα ότι τα ενδιέφερε ιδιαίτερα— αποφάσισα να τους ζητήσω να φωτογραφίσουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Συνεννοήθηκα με τους γονείς που ήρθαν να πάρουν τα παιδιά τους και κάποιои μου είπαν ότι θα μπορούσαν να φέρουν τις φωτογραφίες σε στικάκι. Στα υπόλοιπα παιδιά δάνεισα ανά μία μέρα τη φωτογραφική μηχανή του

17. Πρόκειται για μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας, στην οποία η ανομοιογένεια, κυρίως σε σχέση με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

σχολείου. Για 10 περίπου μέρες το ενδιαφέρον παρέμεινε ιδιαίτερα ζωντανό. Όλα τα παιδιά έφεραν αρκετές φωτογραφίες, όλα ήθελαν να τις παρουσιάσουν χωρίς να τα μπλοκάρει η δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και όλα ήθελαν να κάνουν κάτι με αυτές. Ήταν η πρώτη φορά που ολόκληρη η τάξη συμμετείχε σε κάτι τόσο έντονα. Από τις φωτογραφίες αυτές προέκυψαν ιστορίες που καταγράψαμε με τα παιδιά, παιχνίδια με κάρτες, κατασκευές και ιδιαίτερα πρωτότυπες ζωγραφιές.

Σε όλη τη διάρκεια αυτών των δράσεων από τη μια ήμουν ενθουσιασμένη με τη συμμετοχή, από την άλλη είχα την αίσθηση ότι μένουν πίσω κάποιες επιδιώξεις (κυρίως γνωστικές) στις οποίες είχα σχεδιάσει να εστιάσω την προσοχή μου από την αρχή της σχολικής χρονιάς, θεωρώντας ότι είναι περισσότερο συμβατές με το Α.Π. του Νηπιαγωγείου. Τελικά χρειάζεται ή όχι ο σχεδιασμός;»

Συνοψίζοντας, στην υποενότητα αυτή με τη νοηματοδότηση και το κίνητρο είδαμε πολλές προϋποθέσεις που μπορούν να καταστήσουν μια δραστηριότητα —προσχεδιασμένη ή αναδυόμενη— ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Η σύνδεση αυτού που γίνεται στην τάξη με τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ικανότητες, δυνατότητες και νοητικές τους ανάγκες, αλλά και ο τρόπος διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αξιοποίηση συλλογικών και δημιουργικών τρόπων μάθησης είναι στοιχεία που συμβάλλουν στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης για τα παιδιά. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να «διαβάσει» το πλαίσιο της τάξης του, για την οποία έχουμε ήδη συζητήσει σε προηγούμενα κεφάλαια, αλλά και ο αναστοχασμός πάνω στη δράση του είναι επίσης προϋποθέσεις που μπορούν να συμβάλουν στη νοηματοδότηση για όλους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης/επέκτασης

- Έχοντας μελετήσει τις προϋποθέσεις της νοηματοδότησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας γυρίστε στη Δραστηριότητα 1 αυτής της υποενότητας και δείτε αν τα στοιχεία που καταγράψατε αυθόρμητα αντιστοιχούν σε αυτές τις προϋποθέσεις.
- Στη συνέχεια ανακαλέστε στοιχεία του πλαισίου στο οποίο έχετε κάνει παρατηρήσεις κατά την πρακτική σας άσκηση και κάντε έναν πολύ γενικό σχεδιασμό μιας δράσης που πιστεύετε ότι θα είχε νόημα για τα παιδιά και θα τα κινητοποιούσε.

Για περαιτέρω μελέτη

Ανδρούσου, Α. (2003). Το κίνητρο στην εκπαίδευση. Στο *Κλειδιά και Αντικλείδια*, επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών - Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, www.kleidiakaiantikleidia.net

Στο κείμενο αυτό η συγγραφέας, μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων παραδειγμάτων αναδεικνύει τη σημασία του εσωτερικού κινήτρου και του νοήματος για την εκπαιδευτική διαδικασία και δίνει στον αναγνώστη «κλειδιά», προκειμένου να αναζητήσει ο ίδιος μέσα και τρόπους νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Στο βιβλίο αυτό παρουσιάζεται η ιστορία, η φιλοσοφία, το πρόγραμμα και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Reggio Emilia, μιας κοινότητας μάθησης, που θέτει σε κεντρική θέση τη νοηματοδότηση για όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου, Α. (2003). Το κίνητρο στην εκπαίδευση. Στο *Κλειδιά και Αντικλείδια*, επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών - Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, www.kleidiakaiantikleidia.net

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf>

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: η προσέγγιση του «μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Foulin, J.-N. & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ευ. (2010). *Η Μαίρη Πινέζα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ρόου, Τ. Α. (2004). *Θέλω μια αγκαλιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Shunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Slunjski, E. (2011). Βοηθώντας τα παιδιά να αποκτήσουν τη «γνώση που αξίζει να μάθουν». Στο *Παιδιά στην Ευρώπη*, 21, 18-19.

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο *Κλειδιά και Αντικλείδια*, επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών - Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, www.kleidiakaiantikleidia.net