



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»
MIS: 295450

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής
Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου



Αθήνα 2014



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

Επιτροπή Σύνταξης Οδηγού Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Μαρία Μπιρμπίλη

Επικ. Καθηγήτρια, Τμήματος
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΕΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Μελανθία Κοντοπούλου

Αν. Καθηγήτρια, Τμήματος
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Ιφιγένεια Χριστοδούλου

Εκπαιδευτικός Προσχολικής
Εκπαίδευσης

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού	6
Δομή, οργάνωση και περιεχόμενα νέου Προγράμματος Σπουδών	7
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	10
ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ & ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ..	28
ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	29
Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην τάξη	32
ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	40
Από το Πρόγραμμα Σπουδών στο ημερήσιο πρόγραμμα	47
Η εννοιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης	70
Η επεξεργασία θεμάτων στο νηπιαγωγείο	78
ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ	90
Από πού ξεκινάνε οι μαθησιακές εμπειρίες;	90
Πως οργανώνονται οι μαθησιακές εμπειρίες;	93
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	108
Οικογένειες και Πρόγραμμα Σπουδών	108
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ	113
Η σημασία της προσαρμογής	113
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	122
Η θέση του στο Πρόγραμμα Σπουδών	122
Δομή του προγράμματος	122
Περιεχόμενα & Στόχοι	123

Στρατηγικές εφαρμογής.....	128
Παραδείγματα εφαρμογής	130
Ευαίσθητα θέματα.....	136
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	139
Τεχνικές υποστήριξης της Προσωπικής & Κοινωνικής Ανάπτυξης.....	142
Αξιολόγηση.....	154
Σύνδεση σχολείου-οικογένειας.....	158
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	163
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	169

Εισαγωγή

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού

Σκοπός του Οδηγού Εκπαιδευτικού που συνοδεύει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου είναι να υποστηρίξει τους νηπιαγωγούς των δημόσιων νηπιαγωγείων στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές του νέου προγράμματος.

Συγκεκριμένα, ο Οδηγός Εκπαιδευτικού:

- ✓ Παρουσιάζει και επεξηγεί τη δομή, την οργάνωση και τα περιεχόμενα του νέου προγράμματος.
- ✓ Περιγράφει το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις αρχές πάνω στις οποίες συγκροτήθηκε το νέο πρόγραμμα και προτείνει τρόπους εφαρμογής τους.
- ✓ Αναλύει όρους - κλειδιά του νέου προγράμματος και δίνει παραδείγματα εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Επεξηγεί με παραδείγματα τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνει το νέο πρόγραμμα σπουδών.
- ✓ Παρουσιάζει εκτενέστερα τα περιεχόμενα, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στην ενότητα «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» καθώς πρόκειται για καινοτομία του νέου προγράμματος.

Ιδιαίτερα με την ανάλυση όρων-κλειδιά του νέου προγράμματος και την παρουσίαση σχετικών παραδειγμάτων, ο οδηγός φιλοδοξεί α) να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη ενός κοινού λεξιλογίου μεταξύ των εκπαιδευτικών της χώρας και β) να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο μετασχηματισμό της θεωρητικής γνώσης σε διδακτική πράξη.

Για πιο εύκολη χρήση του Οδηγού Εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με το Πρόγραμμα Σπουδών, διατηρούνται οι τίτλοι των κεφαλαίων του 1^{ου} μέρους του Π.Σ.

Δομή, οργάνωση και περιεχόμενα νέου Προγράμματος Σπουδών

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου περιγράφει:

α) Τους στόχους της εκπαίδευσης και της αγωγής που παρέχονται στο νηπιαγωγείο για παιδιά 4 έως 6 ετών, όπως αυτοί ορίζονται από τις κατευθύνσεις και τις προτεραιότητες του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Τις μαθησιακές εμπειρίες, τα υλικά και τις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να διευκολύνουν την υλοποίηση των στόχων αυτών.

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας του, την παρακολούθηση της εξέλιξης και της προόδου των παιδιών και την ενημέρωση όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών (οικογένεια, ειδικοί επιστήμονες, φορείς κ.ά.).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από δυο (2) μέρη:

Στο **1^ο Μέρος** περιγράφονται η φιλοσοφία και το παιδαγωγικό πλαίσιο του νέου προγράμματος και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που υιοθετούνται για το σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Στόχος είναι η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που αντανακλούν τις σύγχρονες θεωρίες και αντιλήψεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στο **2^ο Μέρος** παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι οκτώ (8) μαθησιακών περιοχών: της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, της Φυσικής Αγωγής, των Τεχνών, των Τ.Π.Ε., των Κοινωνικών Επιστημών και των Φυσικών Επιστημών. Οι οκτώ αυτές μαθησιακές περιοχές καλύπτουν τους πέντε τομείς ανάπτυξης: το συναισθηματικό, τον κοινωνικό, την επικοινωνία/γλώσσα, το γνωστικό και τη φυσική-σωματική διάσταση.

Στις **Μαθησιακές Περιοχές** εντοπίζονται δυο ομάδες στόχων:

α) Στόχοι που αφορούν τις «βασικές ικανότητες» (δεξιότητες και στάσεις) που χρειάζονται να αποκτήσουν οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα (βλ. Κεφ. «Το Νηπιαγωγείο στον 21^ο αιώνα», 1^ο Μέρος ΠΣ).

β) Στόχοι που αφορούν τις έννοιες, τις γενικεύσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που θεωρεί σημαντικές κάθε μαθησιακή περιοχή για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της.

Όπως αναφέρεται και στο εισαγωγικό κείμενο του 2^{ου} μέρους του Π.Σ., παρά το γεγονός ότι στο πρόγραμμα οι μαθησιακές περιοχές παρουσιάζονται ξεχωριστά και ως αυτόνομες ενότητες, όλες περιλαμβάνουν στόχους που είναι κοινοί με άλλες μαθησιακές περιοχές (π.χ. συνεργασία, προσωπική ενδυνάμωση). Τη σύνδεση των μαθησιακών πεδίων υποστηρίζουν επίσης, τόσο οι δράσεις που προτείνονται για τα παιδιά (3^η στήλη) όσο και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στον εκπαιδευτικό (4^η στήλη).

Από το Πρόγραμμα Σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αντίληψη του νέου προγράμματος σπουδών, όπως διαμορφώνεται από τα περιεχόμενα και τον τρόπο παρουσίασης του ΠΣ και του Οδηγού, είναι ότι πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικός λειτουργούν συμπληρωματικά - καμία από τις δυο «πλευρές» δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς την άλλη ενώ και οι δυο μαζί δημιουργούν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, για πρώτη φορά μέσα σε ένα ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, παράλληλα με τους στόχους και τις προτεινόμενες δραστηριότητες για τα παιδιά, **προτείνονται τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων της κάθε μαθησιακής περιοχής (βλ. 4^η στήλη)**. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στην αντίληψη ότι ο μετασχηματισμός των στόχων του ΠΣ σε διδακτική πρακτική διευκολύνεται αν, από την ανάγνωση του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός αντλεί μια εικόνα που αντανακλά την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τη σχέση και την

αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ περιεχομένων, στόχων, μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών ενεργειών.

Οι «ιδέες για μεθοδολογικές προσεγγίσεις» (4^η στήλη) περιλαμβάνουν μια ποικιλία «δράσεων - ενεργειών» του εκπαιδευτικού που αφορούν στην αλληλεπίδραση του με τα παιδιά και στην οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που κρίνονται κατάλληλες για την υλοποίηση του εκάστοτε στόχου. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ✓ Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων με στόχο να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με μια έννοια ή τις προσωπικές θεωρίες τους.
- ✓ Η οργάνωση του χώρου έτσι ώστε να διευκολύνεται η υλοποίηση του στόχου.
- ✓ Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου για να μπορεί να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει την οικοδόμηση της νέας γνώσης από τα παιδιά.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο πρότυπου-μοντέλου συγκεκριμένης «συμπεριφοράς»: στάσης, δεξιότητας, τρόπου σκέψης κ.λπ.

Η αποτελεσματική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στην καθημερινή πρακτική απαιτεί εξοικείωση με τα περιεχόμενα και τους στόχους του. Η εξοικείωση γίνεται σταδιακά, μέσα από συστηματική ανάγνωση του προγράμματος. Η διαδικασία αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό, αρχικά, να αποκτήσει μια σαφή εικόνα της φιλοσοφίας και του συνόλου του προγράμματος, και στη συνέχεια να διακρίνει τα «μέρη» που το αποτελούν και τις ιδιαιτερότητες κάθε επιστημονικού πεδίου.

Παιδαγωγικές αρχές Προγράμματος Σπουδών

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου συγκροτήθηκε με βάση δέκα παιδαγωγικές αρχές οι οποίες πηγάζουν από τα σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι αρχές αυτές,

- δημιουργούν ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο για τα νηπιαγωγεία της χώρας ανεξάρτητα από τη γεωγραφική θέση, τη σύνθεση της τάξης ή το ωράριο λειτουργίας τους,
- αποτελούν κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και αξιολογούν το πρόγραμμα τους.



1. Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση

Σήμερα θεωρείται δεδομένο ότι σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του εγκεφάλου συντελείται τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του ανθρώπου και ότι οι εμπειρίες των χρόνων αυτών θέτουν τις βάσεις για τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των παιδιών. Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το πρώτο και πιο σημαντικό «μαθησιακό περιβάλλον» αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με σημαντικούς «άλλους», στο σπίτι και στο σχολείο. Η ποιότητα των εμπειριών τους στον τομέα αυτό, επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική τους ανάπτυξη: η προσοχή, η φροντίδα, η εμπιστοσύνη και η αγάπη των ενηλίκων κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και τα ενθαρρύνουν να ακολουθήσουν την περιέργεια τους, να εξερευνήσουν, να τολμήσουν, να δοκιμάσουν και να μάθουν από τα λάθη τους. Εξίσου σημαντικές στην ηλικία αυτή είναι η ποικιλία και η αφθονία των ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον, καθώς παίζουν κεντρικό ρόλο στη διεύερση του εγκεφάλου και κατ' επέκταση στη δημιουργία αλλά και τη διατήρηση συνάψεων ανάμεσα στους νευρώνες.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά.
- ✓ Προτείνουν στα παιδιά καινούργιες εμπειρίες οι οποίες προκαλούν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους – το «καινούργιο» ελκύει και ενισχύει την προσοχή. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να αφορούν ανθρώπους και αντικείμενα.
- ✓ Ενθαρρύνουν το διάλογο και τη συνεργασία των παιδιών με ενήλικες και συμμαθητές.
- ✓ Δίνουν χρόνο και ευκαιρίες για παιχνίδια στα οποία συμμετέχει όλο το σώμα.
- ✓ Δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν την περιέργεια τους και να απαντήσουν στα ερωτήματα τους μέσα από οργανωμένες και στοχευόμενες διερευνήσεις.

- ✓ Προτείνουν τρόπους και εργαλεία που βοηθάνε τα παιδιά να επικοινωνήσουν αυτά που γνωρίζουν, αισθάνονται και μαθαίνουν.
- ✓ Βοηθάνε τα παιδιά να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ των εμπειριών τους σε διάφορα περιβάλλοντα - ο εγκέφαλος από τη φύση του αναζητά μοτίβα (κανονικότητες).
- ✓ Δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επαναλάβουν δραστηριότητες που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον και την προσοχή - οι συνδέσεις του εγκεφάλου ενδυναμώνονται μέσα από την επανάληψη.

2. Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του σχολείου ως φορέα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής επάρκειας και της πρωτογενούς πρόληψης προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία. Άλλωστε η προαγωγή της ψυχικής υγείας αποτελεί σημαντική προτεραιότητα παγκοσμίως. Γι αυτό και στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής, στα πλαίσια μιας ολιστικής αντιμετώπισης των παιδιών, στόχος δεν είναι μόνο η μάθηση αλλά και η συναισθηματική ενδυνάμωση και η ευεξία των παιδιών.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας περιγράφει την ψυχική υγεία ως: «μια κατάσταση ευεξίας στην οποία το άτομο πραγματοποιεί τις δυνατότητές του, μπορεί να αντιμετωπίσει τα φυσιολογικά άγχη της ζωής, μπορεί να εργαστεί παραγωγικά και γόνιμα, και είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητά του/της». Η ψυχική υγεία επομένως συνδέεται άμεσα με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού στην μάθηση, τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και των αντίξων συνθηκών.

Το σχολικό πλαίσιο προάγει την ψυχική υγεία των παιδιών όταν παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και συμβάλει α) στην ενδυνάμωση των προσωπικών πόρων και της ψυχικής ανθεκτικότητας τους και β) στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και

στάσεων που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας υγιούς κι ανθεκτικής προσωπικότητας.

Στόχος της προσωπικής ενδυνάμωσης του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι να λειτουργήσει με αυξανόμενη αυτονομία και αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, να νοιάζεται για τους άλλους και να προσαρμόζεται θετικά στις δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Διαμορφώνουν το περιβάλλον έτσι ώστε να είναι ευχάριστο, ενδιαφέρον και οικείο στα παιδιά.
- ✓ Δημιουργούν μια σχέση οικειότητας με το κάθε παιδί και τους γονείς του.
- ✓ Δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες αλλά και σε μικρότερες ομάδες.
- ✓ Τα ενθαρρύνουν να πάρουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν τις απόψεις και επιθυμίες τους.
- ✓ Παρέχουν ανατροφοδότηση στα παιδιά για τις προσπάθειες τους και συνδέουν τις πράξεις με τις λογικές συνέπειες.
- ✓ Ενθαρρύνουν την αναγνώριση, αποδοχή και διεργασία των συναισθημάτων.
- ✓ Καθοδηγούν τη συμπεριφορά των παιδιών και τα στηρίζουν στον αυτοέλεγχο.
- ✓ Λειτουργούν ως μοντέλο στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά και τους γονείς.
- ✓ Τα στηρίζουν και τα καθοδηγούν στη διαχείριση της αποτυχίας και στην επίλυση συγκρούσεων.
- ✓ Ακούν τα παιδιά με προσοχή κι ενσυναίσθηση και ανταποκρίνονται στους προβληματισμούς τους.

3. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία επισημαίνει ότι οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές πρακτικές (π.χ. γλωσσική επικοινωνία) σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Η αντίληψη αυτή έχει τρεις πολύ σημαντικές επιπτώσεις στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

α) Λαμβάνονται υπόψη και αναδεικνύονται οι εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο από το οικογενειακό, κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

β) Μετατοπίζεται το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας από το παιδί που «ανακαλύπτει» τη γνώση μόνο του στην κοινότητα της τάξης - εκπαιδευτικό και συμμαθητές - και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης.

γ) Χρησιμοποιείται ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιού και συμμαθητών ως μια από τις πιο σημαντικές διδακτικές στρατηγικές για την κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση νέων γνώσεων: μέσα από το διάλογο με πιο «έμπειρους» ενήλικες και συμμαθητές το παιδί επεκτείνει τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του και οδηγείται σε βαθύτερη κατανόηση των εννοιών απ' ό,τι θα κατάφερνε να αναπτύξει μόνο του.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία ομαδικών κατασκευών. Προτείνουν δράσεις όπου ενθαρρύνεται η διατύπωση προτάσεων, η ανταλλαγή γνωστικών στρατηγικών αλλά και η ασυμφωνία ιδεών.
- ✓ Φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με ανθρώπους και ιδέες που δεν γνωρίζουν έτσι ώστε να έρχονται σε επαφή με νέες έννοιες και γνώσεις.

- ✓ Λειτουργούν υποστηρικτικά: διατυπώνουν ερωτήσεις, λειτουργούν ως μοντέλο, παρέχουν πληροφορίες όπου χρειάζεται.
- ✓ Οργανώνουν δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά της τάξης τους.
- ✓ Συνεργάζονται με τις οικογένειες για να πάρουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Δίνουν στα παιδιά τα κατάλληλα υλικά και τα παροτρύνουν να αναπαριστούν τις ιδέες, τις προσωπικές θεωρίες και τις γνώσεις τους.

Πολλές από τις κινήσεις που κάνουμε στην καθημερινή μας ζωή αποκτούν νόημα μέσα από την αλληλεπίδραση μας με τους άλλους. Για παράδειγμα, για τα βρέφη, η κίνηση του δείκτη δεξιά-αριστερά που κάνουν οι ενήλικες όταν θέλουν να πουν «όχι» («όχι δεν μπορείς να το πιάσεις αυτό» ή «όχι δεν το κάνουμε αυτό») στην αρχή δεν έχει κανένα νόημα, είναι απλώς μια κίνηση του χεριού. Αποκτά νόημα - το συγκεκριμένο νόημα που δίνουν οι Έλληνες γονείς - καθώς επαναλαμβάνεται σε συγκεκριμένες στιγμές και συνοδεύεται από συγκεκριμένο τόνο φωνής και μη-λεκτικές συμπεριφορές (π.χ. μάτια, στάση σώματος).

4. Το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Το παιχνίδι είναι τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών που αναγνωρίζεται εδώ και πολλά χρόνια ως δικαίωμα τους. Εκτός από την ψυχαγωγία και τα θετικά συναισθήματα που προκαλεί, μεγάλο μέρος της μάθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας συντελείται καθώς παίζουν. Μέσα στο «ασφαλές» και ευέλικτο πλαίσιο που παρέχει το παιχνίδι, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με άλλους, να συνδυάσουν γεγονότα και καταστάσεις, να εκτονώσουν την ενέργεια τους, να έρθουν σε επαφή με έννοιες από διάφορα επιστημονικά πεδία, να προβληματιστούν, να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν. Το παιχνίδι, και ιδιαίτερα το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, αποτελεί επίσης ένα σημαντικό μαθησιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη της γλώσσας και της αναπαραστατικής σκέψης, δυο βασικά «εργαλεία» για την ανάπτυξη και την αναδιοργάνωση των εννοιών. Για να λειτουργήσει το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης χρειάζεται την καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Παρέχουν στα παιδιά «ανοιχτά» υλικά, που ενεργοποιούν τη φαντασία (βλ. υλικά με πολλές δυνατότητες όπως τα υφάσματα) αλλά και οικεία υλικά από την καθημερινότητα τους που προσφέρονται για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών.
- ✓ Φροντίζουν να αντανakλάται στο συμβολικό παιχνίδι η πραγματικότητα όλων των παιδιών – οι οικογενειακές και πολιτισμικές τους εμπειρίες.
- ✓ Συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών, σε ρόλους που αυτά επιλέγουν, για να τα εμπλέξουν σε διάλογους που εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο και επεκτείνουν τη σκέψη τους. «Χτίζουν» πάνω στο παιχνίδι των παιδιών, δεν το κατευθύνουν.
- ✓ Βοηθάνε τα παιδιά να λύσουν τυχόν συγκρούσεις ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν το παιχνίδι τους.

- ✓ Παρατηρούν το παιχνίδι για να εντοπίσουν στιγμές όπου κινδυνεύει να καταλήξει σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα («ανώριμο» παιχνίδι) και να παρέμβουν κατάλληλα.
- ✓ Ενθαρρύνουν διάφορα είδη παιχνιδιού και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αν αυτό είναι εφικτό (μέσα στην τάξη, στην αυλή του σχολείου, σε μεγαλύτερο χώρο που διατίθεται στην κοινότητα).
- ✓ Ενημερώνουν τους γονείς για τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση.
- ✓ Φωτογραφίζουν τα παιδιά καθώς παίζουν και συζητάνε, με τη βοήθεια της φωτογραφίας, για την εμπειρία τους.

5. Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών

Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα βασίζονται στην αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε διάφορα περιβάλλοντα και ότι η μάθηση ενισχύεται όταν τα περιβάλλοντα αυτά αλληλεπιδρούν και συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Η μάθηση ενισχύεται γιατί:

α) Υπάρχει συνέχεια μεταξύ των «μαθησιακών» εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και των εμπειριών τους έξω από αυτό - έτσι διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης.

β) Η γνώση των εμπειριών των παιδιών εκτός σχολείου οδηγεί αβίαστα στην οργάνωση δραστηριοτήτων και την επιλογή θεμάτων που έχουν νόημα γι' αυτά. Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, οι εμπειρίες που αντανακλούν τη ζωή των μαθητών στο σπίτι και την κοινότητα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση τους γιατί διευκολύνουν τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τους επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

γ) Τα παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να είναι ο εαυτός τους σε όλα τα περιβάλλοντα και δεν αναγκάζονται να γίνονται «κάποιοι άλλοι» ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν κάθε φορά.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Οργανώνουν δράσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με τις οικογένειες της ομάδας της τάξης και ανθρώπους από την κοινότητα.
- ✓ Εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές για να εμπλέξουν τις οικογένειες στη μάθηση των παιδιών - αναγνωρίζουν ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος που να καλύπτει τις συνθήκες και τις ανάγκες όλων των οικογενειών.
- ✓ Ενθαρρύνουν οικογένειες και παιδιά να συμμετέχουν σε δράσεις της κοινότητας.
- ✓ Εξηγούν στους γονείς, από την αρχή της χρονιάς, τη σημασία της αμφίδρομης επικοινωνίας και της συνέχειας των μαθησιακών εμπειριών μεταξύ νηπιαγωγείου και σπιτιού.
- ✓ Δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα που αντανakλούν τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα της ομάδας της τάξης έτσι ώστε παιδιά και οικογένειες να αισθάνονται οικεία (βιβλία, παιχνίδια, διακόσμηση της τάξης κ.ά.).
- ✓ Εμπλέκουν τις οικογένειες στη μάθηση των παιδιών συστηματικά και με συγκεκριμένους τρόπους.

6. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους

Το νηπιαγωγείο και το πρόγραμμα του οφείλει να δείχνει σεβασμό στα παιδιά και τις οικογένειες τους, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους ταυτότητες ή το οικονομικό τους επίπεδο. Όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα και την ανάγκη να αισθανθούν ότι γίνονται αποδεκτά γι' αυτό που είναι. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας βοηθάει τα παιδιά να αισθανθούν ότι η τάξη τους αποτελεί ένα συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εκφραστούν ακόμα κι αν δεν μιλάνε ελληνικά ή δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες με τους συμμαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Οργανώνουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες όλων των παιδιών.
- ✓ Φροντίζουν να δίνεται σε όλα τα παιδιά η ευκαιρία και η δυνατότητα να εκφραστούν, αν το επιθυμούν.
- ✓ Λειτουργούν ως πρότυπο δείχνοντας σεβασμό σε όλα τα παιδιά της τάξης και τις οικογένειες τους.
- ✓ Φροντίζουν να αντανakλάται η πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών και των οικογενειών τους στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου (βλ. βιβλία, φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, παραδοσιακά αντικείμενα κ.ά.).
- ✓ Οργανώνουν συνεργατικές δραστηριότητες όπου όλα παιδιά μπορούν να αναλάβουν κάποιο ρόλο.

7. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες

Η περιέργεια των παιδιών αποτελεί έναν πολύ ισχυρό καταλύτη για τη μάθηση. Με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από τους ενήλικες, η περιέργεια και η έμφυτη ανάγκη τους να κατανοήσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη και τη χρήση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξερεύνηση και την κατανόηση των φαινομένων – κοινωνικών και φυσικών – του κόσμου που τα περιβάλλει. Δημιουργώντας ή αξιοποιώντας ευκαιρίες για διερευνήσεις όπου τα παιδιά προβληματίζονται, διατυπώνουν ερωτήσεις, παρατηρούν, συλλέγουν πληροφορίες και καταγράφουν τα δεδομένα τους, διατυπώνουν υποθέσεις και πειραματίζονται για να τις επαληθεύσουν, όχι μόνο κρατάμε την περιέργεια τους ζωντανή αλλά και τους μαθαίνουμε να σκέφτονται και να χρησιμοποιούν βασικά εργαλεία για την επιστημονική και την κοινωνική εξέλιξη. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο τρόπων σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, οδηγεί τα παιδιά σε γνωστική σύγκρουση με τις ερωτήσεις του, τα βοηθάει να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις και τις θεωρίες τους και να στοχαστούν τη δράση τους. Όπως και με το παιχνίδι, η περιέργεια και οι διερευνήσεις των παιδιών λειτουργούν ως εργαλεία μάθησης όταν οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό γύρω από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με τρόπο που τα βοηθάει να επικεντρώσουν τη σκέψη τους σε αυτό που κάνουν.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Τραβάνε την προσοχή των παιδιών σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα – δεν θεωρούν δεδομένο ότι τα παιδιά παρατηρούν, προσέχουν ή επεξεργάζονται αυτά που βιώνουν.
- ✓ Φέρνουν στην τάξη παράξενα ή μη-οικεία αντικείμενα, από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, που τραβάνε την προσοχή των παιδιών, διεγείρουν την περιέργεια τους και προκαλούν ερωτήσεις.
- ✓ Συνηθίζουν να εκφράζουν τις «απορίες» τους και να σκέφτονται «φωναχτά».
- ✓ Οργανώνουν συχνά διερευνήσεις αναγνωρίζοντας τη σημασία τους ως μαθησιακό πλαίσιο. Αξιοποιούν τα ερωτήματα και την περιέργεια των παιδιών αλλά παράλληλα διαπραγματεύονται μαζί τους και τη διερεύνηση ερωτημάτων που εκείνοι θεωρούν κατάλληλα και ενδιαφέροντα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.
- ✓ Ενθαρρύνουν και βοηθάνε τα παιδιά να καταγράψουν τα στάδια των διερευνήσεων τους -ή τη διαδικασία που ακολούθησαν για την επίλυση ενός προβλήματος- με διάφορα μέσα και τρόπους (π.χ. γραφικές αναπαραστάσεις, φωτογραφική μηχανή) έτσι ώστε να διευκολύνονται ο αναστοχασμός και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

8. Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης

Η αποκλειστική χρήση μιας διδακτικής μεθόδου, σε βάρος άλλων μεθόδων, αγνοεί δυο σημαντικές, παιδαγωγικές αρχές:

α) Ότι οι τάξεις αποτελούνται από άτομα που έχουν διαφορετικές ανάγκες, ρυθμό μάθησης, ενδιαφέροντα και προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

β) Ότι τα άτομα μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και μεθόδους ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τις μαθησιακές ανάγκες τους τη δεδομένη στιγμή, το είδος της γνώσης που επιδιώκουμε να αποκτήσουν (π.χ. δεξιότητες, έννοιες, στάσεις) και το «περιεχόμενο» της δραστηριότητας.

Στα μαθησιακά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν τις δυο αυτές αρχές, οργανώνονται δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα συγκεκριμένα παιδιά, παρέχεται ποικιλία μαθησιακών εμπειριών (ατομική ή ομαδική εργασία, βιωματικές δραστηριότητες/σχέδια εργασίας, ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι) και δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να δείξουν αυτά που έχουν μάθει. Όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, τόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. καθώς λύνουν προβλήματα, δημιουργούν, κατασκευάζουν) όσο και κατά την αξιολόγηση της, τους δίνεται η δυνατότητα όχι μόνο να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με μέσα που τους είναι οικεία (π.χ. μουσική, κίνηση) αλλά και μάθουν να οργανώνουν τη σκέψη τους. Επιπλέον, οι τάξεις που ενθαρρύνουν τη χρήση ποικίλων μέσων αναπαράστασης εισάγουν τα παιδιά στην έννοια των πολυγραμματισμών.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:

- ✓ Γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν μόνο με τη γλώσσα και ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλά σημειωτικά μέσα και τρόπους.
- ✓ Χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους διάφορες μορφές αναπαράστασης για να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν στα παιδιά φυσικά, κοινωνικά και μαθηματικά φαινόμενα (π.χ. γραφικές αναπαραστάσεις, δραματοποίηση).
- ✓ Παρέχουν στα παιδιά ποικιλία υλικών και μέσων αναπαράστασης και τα ενθαρρύνουν να τα χρησιμοποιούν σε διάφορες στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: για να απαντήσουν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, για να περιγράψουν μια διαδικασία που ακολούθησαν, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους, για να κάνουν

«υπολογισμούς», για να προγραμματίσουν τη δράση τους, για να αναπαραστήσουν μια έννοια.

- ✓ Χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων που αναγνωρίζουν την ολιστική, κοινωνική και συνεργατική φύση της μάθησης.
- ✓ Επιτρέπουν στα παιδιά να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό – να συνεχίσουν αυτά που κάνουν αργότερα, μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα, ή άλλη μέρα.

9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση δίνουν στον εκπαιδευτικό πιο ενεργητικό ρόλο από ό,τι είχε στο παρελθόν. Μέχρι τώρα ο εκπαιδευτικός οργάνωνε το περιβάλλον έτσι ώστε να διευκολύνει την οικοδόμηση της μάθησης από τα ίδια τα παιδιά, μέσα από τις ανακαλύψεις και το παιχνίδι τους. Μακροχρόνιες έρευνες στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία έδειξαν ότι τα πιο αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα είναι αυτά στα οποία:

- Εκπαιδευτικός και παιδιά «σκέφτονται» μαζί για να επιλύσουν προβλήματα ή να ερμηνεύσουν κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα.
- Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών: τα βοηθάει να συνδέσουν τη νέα γνώση με προηγούμενες εμπειρίες τους κι αυτά που έχουν μάθει σε άλλες μαθησιακές περιοχές, διευκρινίζει, δίνει ανατροφοδότηση για την πορεία της δράσης ή της σκέψης τους και λειτουργεί ως μοντέλο συμπεριφορών, στάσεων και τρόπων σκέψης. Επίσης, υποδεικνύει στα παιδιά στρατηγικές μάθησης όταν αντιληφθεί ότι το χρειάζονται και τα ενθαρρύνει με τις ερωτήσεις του να αναστοχαστούν αυτά που κάνουν και τον τρόπο με τον οποίο

μαθαίνουν. Η υποστήριξη αυτή συνήθως παίρνει τη μορφή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού.

- Οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε να ενθαρρύνει το διάλογο των παιδιών με ανθρώπους αλλά και αντικείμενα.
- Παρατηρεί τα παιδιά και τη δράση τους για να εντοπίσει στιγμές που μπορεί να αξιοποιήσει για να τα βοηθήσει να μάθουν κάτι καινούργιο.
- Αναγνωρίζει τη σημασία της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών και της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας της τάξης για την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την αρχή αυτή, εκτός από τα παραπάνω:

- ✓ Διατυπώνει κυρίως ανοιχτές ερωτήσεις που παρακινούν τα παιδιά να σκεφτούν σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα.
- ✓ Χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και το περιεχόμενο της μάθησης.
- ✓ Οργανώνει το περιβάλλον και τη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να προκύπτουν συνεχώς ευκαιρίες για μάθηση.
- ✓ Παρακολουθεί και καταγράφει την πορεία της μάθησης των παιδιών.

10. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών

Η αποτελεσματική οργάνωση του προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος στηρίζεται στην παρατήρηση των παιδιών και την ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν από αυτή. Η συστηματική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά της τάξης του και να οργανώσει το πρόγραμμα και τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Με την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- Να δει τα παιδιά σε αυθόρμητες, συχνά απρόβλεπτες και κατ' επέκταση αυθεντικές στιγμές.
- Να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και να παρακολουθήσει τα παιδιά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και πλαίσια, καθώς αυτές συμβαίνουν.
- Να καταγράψει τον πλούτο των εκφραστικών μέσων (λεκτικών και μη) που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να δείξουν αυτά που γνωρίζουν.

Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την παρατήρηση των παιδιών και την καταγραφή των παρατηρήσεων του ποικίλουν ενώ η επιλογή τους εξαρτάται από την αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών και τα διαθέσιμα εργαλεία (τεχνολογικά και άλλα). Την παρατήρηση του εκπαιδευτικού συμπληρώνουν πληροφορίες από την οικογένεια και διάλογοι με το ίδιο το παιδί, είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αργότερα.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν:



- ✓ Προβλέπουν χρόνο για παρατήρηση μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα και εντοπίζουν κατάλληλες στιγμές (π.χ. ελεύθερο παιχνίδι, διάλειμμα).
- ✓ Αναζητούν τρόπους καταγραφής των παρατηρήσεων τους που ταιριάζουν στους ίδιους και τη λειτουργία της τάξης τους.
- ✓ Αξιοποιούν τις παρατηρήσεις τους για να οργανώσουν το πρόγραμμα και να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών.
- ✓ Μοιράζονται τις παρατηρήσεις τους με τους γονείς και τους προτρέπουν να κάνουν κι εκείνοι το ίδιο.
- ✓ Μοιράζονται τις παρατηρήσεις τους με τα παιδιά για να τους δώσουν το έναυσμα να μιλήσουν για τον εαυτό τους και τη μάθηση τους (π.χ. «παρατήρησα ότι... τι σε έκανε να...;»).



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

1. Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση.
 2. Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.
 3. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος.
 4. Το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.
 5. Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών.
 6. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους.
 7. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες.
 8. Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης.
 9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.
 10. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών.
-

Βασικές Αρχές για τη Μάθηση και
τη Διδασκαλία στην Προσχολική
Εκπαίδευση

Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα & αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις

Ως **διαφοροποιημένη διδασκαλία** ορίζεται η διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα σε ιδιαιτερότητες των μαθητών, όπως το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, τα αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντά, οι τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας που προτιμούν, ο ρυθμός και οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν,

- σχεδιάζουν προγράμματα,
- επιλέγουν διδακτικές μεθοδολογίες, στρατηγικές και διδακτικά μέσα και
- οργανώνουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες ανταποκρίνονται στις **διαφορετικές ανάγκες** τους.

Από το Πρόγραμμα Σπουδών (1^ο Μέρος)

Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών αποτελεί τόσο παιδαγωγική αρχή όσο και διδακτική προσέγγιση. Με άλλα λόγια, δεν αφορά μόνο την επιλογή «κατάλληλων» διδακτικών μεθόδων αλλά και τη φιλοσοφία που καθοδηγεί την οργάνωση του προγράμματος και του περιβάλλοντος της τάξης (Σφυρόερα, 2004). Ίσως η εικόνα που περιγράφει καλύτερα τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική να είναι ότι παρέχουμε στα παιδιά «πολλαπλά μονοπάτια που οδηγούν στη μάθηση» (Alberta Education, 2010). Η ιδέα αυτή συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το πρόγραμμα στα παιδιά αντί να περιμένει να προσαρμοστούν εκείνα σε αυτό (Hall, Strangman & Meyer, 2011).

Τις απαραίτητες πληροφορίες για την εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων ο εκπαιδευτικός τις συγκεντρώνει από την **παρατήρηση** και την **αξιολόγηση** των παιδιών με διάφορα μέσα και εργαλεία (συζήτηση με τα παιδιά, καταγραφή των προτιμήσεων τους, κλείδες παρατήρησης, επικοινωνία με γονείς).

Στην πράξη, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία σε τέσσερα επίπεδα: στο περιεχόμενο, τη διαδικασία, το μαθησιακό περιβάλλον και το αποτέλεσμα. Και στα τέσσερα αυτά επίπεδα οι λέξεις-κλειδιά είναι «ποικιλία» και «εναλλακτικοί τρόποι»,

- ✓ παρουσίασης - αναπαράστασης του περιεχομένου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό (και άρα πρόσληψης της γνώσης από τα παιδιά),
- ✓ συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία,
- ✓ έκφρασης αυτών που γνωρίζουν και μαθαίνουν τα παιδιά.

Επιπλέον, στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές για επιλογές. Για να είναι αποτελεσματικές οι επιλογές που δίνονται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να είναι προσεκτικά «οργανωμένες» από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε:

- ✓ Να ανταποκρίνονται στους στόχους που θέλει να πετύχει κάθε φορά.
- ✓ Να αποτελούν γνήσιες επιλογές για τα παιδιά.
- ✓ Να μην 'χάνονται' τα παιδιά σε μεγάλο αριθμό επιλογών.

Τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο να κάνουν επιλογές αλλά και να τις τεκμηριώνουν. Πρόκειται για «δεξιότητα» που θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία «ανεξάρτητων» μαθητών και δεν καλλιεργείται παρά μόνο μέσα από συχνή εξάσκηση.

Σύμφωνα με την Carol Ann Tomlinson (2001) η διαφοροποιημένη διδασκαλία **ΔΕΝ** είναι:

- ✓ Εξατομικευμένη διδασκαλία
- ✓ Χαοτική διαδικασία
- ✓ Εναλλακτικός τρόπος οργάνωσης ομοιογενών ομάδων
- ✓ Το να έχει ο εκπαιδευτικός περισσότερες απαιτήσεις από κάποιους μαθητές και λιγότερες από άλλους



Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην τάξη

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου μάθησης

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά αυτό που το Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει να προσεγγίσουν τα παιδιά - γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις - και μπορεί να επιτευχθεί όταν διαφορετικές ομάδες εργασίας ασχολούνται με διαφορετικές πτυχές ενός θέματος, μίας έννοιας, ενός γνωστικού αντικειμένου, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους ή τις ιδιαίτερες ικανότητες που επιδεικνύουν.

Από το Πρόγραμμα Σπουδών (1^ο Μέρος)

Με στόχο τη διαφοροποίηση του περιεχομένου μάθησης ο εκπαιδευτικός:

- ✓ Ανιχνεύει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών για να εντοπίσει τις γνώσεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο περιεχόμενο και να προσαρμόσει τις ερωτήσεις του και την πορεία της δραστηριότητας ανάλογα.
- ✓ Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν αυτά που ξέρουν με όποιον τρόπο έχουν κατακτήσει καλύτερα μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή: ανάλογα με το επίπεδο της εκφραστικής τους ικανότητας κάποια παιδιά μπορούν να περιγράψουν τις εμπειρίες τους στους συμμαθητές τους, ενώ σε άλλα δίνεται η δυνατότητα να ζωγραφίζουν αυτά που ξέρουν.
- ✓ Παρέχει πολλαπλά παραδείγματα της έννοιας που επεξεργάζεται ώστε να μπορούν τα παιδιά να τη συσχετίσουν με τις ποικίλες προσωπικές εμπειρίες τους.
- ✓ Στο πλαίσιο ενός project, ενθαρρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν πληροφορίες για το θέμα που επεξεργάζονται με όποιον τρόπο χειρίζονται καλύτερα: Τα παιδιά που γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μπορούν να ψάξουν για πληροφορίες

με αυτό τον τρόπο ενώ εκείνα που δεν έχουν τη σχετική γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες μπορούν να ψάξουν με τους γονείς τους στην εφημερίδα.

- ✓ Στο περιβάλλον υπάρχουν δείγματα γραπτών κειμένων διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας ώστε τα παιδιά να αξιοποιούν αυτά που αντιστοιχούν στις δυνατότητες και το επίπεδο τους, τη δεδομένη στιγμή. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τις αναπαραστάσεις μαθηματικών εννοιών (π.χ. διατίθενται σύμβολα, εικόνες-φωτογραφίες, αντικείμενα).
- ✓ Φροντίζει τα θέματα που επεξεργάζονται τα παιδιά, μέσα στη χρονιά, να αντανakλούν/κινητοποιούν τα ποικίλα ενδιαφέροντα τους. Από ένα «ευρύ» θέμα (π.χ. οι μηχανές) τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν πτυχές του θέματος με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν (π.χ. ρόδες, ποδήλατα).
- ✓ Παρουσιάζει το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας (π.χ. μια έννοια, δεξιότητα) χρησιμοποιώντας διάφορες γραφικές αναπαραστάσεις (π.χ. για να δείξει πως τα «μέρη» φτιάχνουν τη μεγάλη εικόνα).

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αφορά τη μεθοδολογία και το είδος των δραστηριοτήτων που προτείνονται για την προσέγγιση κάποιου περιεχομένου.

Από το Πρόγραμμα Σπουδών (1^ο Μέρος)

Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες, έννοιες, πληροφορίες ή δεξιότητες μπαίνουν σε μια διαδικασία «επεξεργασίας» των νέων αυτών «δεδομένων» ώστε να τα κατανοήσουν και σταδιακά να τα «κάνουν δικά τους» (Tomlinson, 2001, σελ. 79). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να περάσουν από το τρέχον σημείο κατανόησης τους σε ένα πιο πολύπλοκο επίπεδο ανάλογα με το σημείο αφετηρίας τους, τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό μάθησης τους. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας εμπεριέχει και τη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος η οποία αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται από το περιβάλλον για διαφορετικούς τρόπους εργασίας (Πρόγραμμα Σπουδών, 1^ο Μέρος). Στην πράξη ο εκπαιδευτικός:

- ✓ Φροντίζει οι δραστηριότητες που οργανώνει για να εισάγει τα παιδιά σε μια ιδέα, έννοια ή δεξιότητα να ταιριάζουν με το τρέχον επίπεδο των ικανοτήτων τους. Δηλαδή να μην είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες, να μην είναι γνωστές ή εντελώς άγνωστες για τα παιδιά. Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με την έννοια οργανώνει δραστηριότητες με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.
- ✓ Σε δραστηριότητα με τον ίδιο στόχο για όλα τα παιδιά (π.χ. να γράψουν μια κάρτα για τη γιορτή της μητέρας) παρέχει ποικιλία υλικών και εργαλείων για να μπορέσουν τα παιδιά να γράψουν και να διακοσμήσουν την κάρτα όπως μπορούν: κάρτες με ευχές που λειτουργούν ως πρότυπο, στένσιλ με σχέδια γι' αυτούς που δυσκολεύονται να φτιάξουν το δικό τους σχέδιο κ.ά.
- ✓ Προβλέπει δραστηριότητες γι' αυτούς που ολοκληρώνουν αυτό που κάνουν πιο γρήγορα από τους άλλους.

- ✓ Χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση για να καθοδηγήσει τα παιδιά, ανάλογα με τις δυνατότητες τους.
- ✓ Θυμίζει στα παιδιά ότι είναι διαθέσιμος, αν χρειαστούν τη βοήθεια του.
- ✓ Παρέχει σαφείς οδηγίες όπου χρειάζεται (π.χ. πρώτα κάνουμε αυτό... μετά κάνουμε...).
- ✓ Δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για εξάσκηση ή να επανέλθουν σε κάτι που μαθαίνουν για να το κατανοήσουν καλύτερα. Για παράδειγμα, τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με διάφορα υλικά που επιπλέουν ή βυθίζονται σε περισσότερες από μια μέρες, μέχρι να παρατηρήσει ότι είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα και να καταλήξουν σε σχετικές γενικεύσεις.
- ✓ Οργανώνει δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την καινούργια έννοια ή δεξιότητα με τον μαθησιακό τρόπο που προτιμούν: π.χ. με το σώμα («γίνομαι η γη που γυρίζει γύρω από τον εαυτό της και γύρω από τον ήλιο για να καταλάβω καλύτερα την έννοια της περιστροφής της γης και του φαινομένου της εναλλαγής μέρας-νύχτας»), οπτικά με σχεδιαγράμματα (π.χ. για τη διαδικασία της ανακύκλωσης του χαρτιού), λεκτικά μέσα από την αφήγηση κ.ά.
- ✓ Δίνει οδηγίες στα παιδιά για την υλοποίηση μιας κατασκευής με δυο τρόπους: γραμμένη σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί (ή χαρτόνι) με συνδυασμό λέξεων, αριθμών και άλλων συμβόλων και προφορικά, διαβάζοντας τη δυνατά.
- ✓ Εξηγεί, στην αρχή της δραστηριότητας, το στόχο της («μαζευτήκαμε για να...» ή «σε λίγο θα σας ζητήσω να πάτε στα τραπεζάκια για να...») και συνοψίζει τα συμπεράσματα της συζήτησης, της ιδεοθύελλας, του πειράματος, της διερεύνησης.
- ✓ Σκέφτεται «φωναχτά» για να επιτρέψει στα παιδιά να παρακολουθήσουν τον τρόπο σκέψης του.
- ✓ Επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν που θέλουν να εργαστούν: μόνα τους ή με άλλους, καθισμένα στην καρέκλα ή όρθια μπροστά στο τραπέζι, στο τραπέζι ή στο πάτωμα.

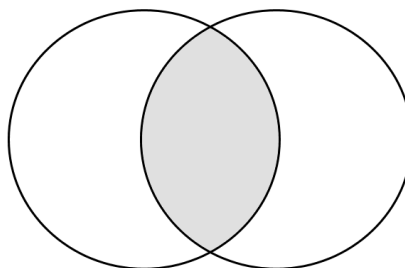
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ως προς **τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών** όταν:

- ✓ Μιλώντας για τους χάρτες παρουσιάζει στα παιδιά διαφόρων ειδών χάρτες (έναν γεωφυσικό, έναν πολιτικό, ενός ζωολογικού κήπου, της πόλης που ζούνε κ.ά.) από διάφορες πηγές (βιβλία, Google Earth κ.ά.).
- ✓ Εξηγεί στα παιδιά τη διαδικασία κατασκευής του χαρτιού με λόγια και εικόνες (ή και σύμβολα).



- ✓ Εντοπίζει με τα παιδιά ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των οικογενειών και των συνηθειών τους, τις σημειώνει σε μια λίστα (Ομοιότητες - Διαφορές) και τις αναπαριστά με τη χρήση του κατάλληλου διαγράμματος.



Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος

Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος αφορά τις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά να εφαρμόσουν και να δείξουν αυτά που κατέκτησαν (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις).

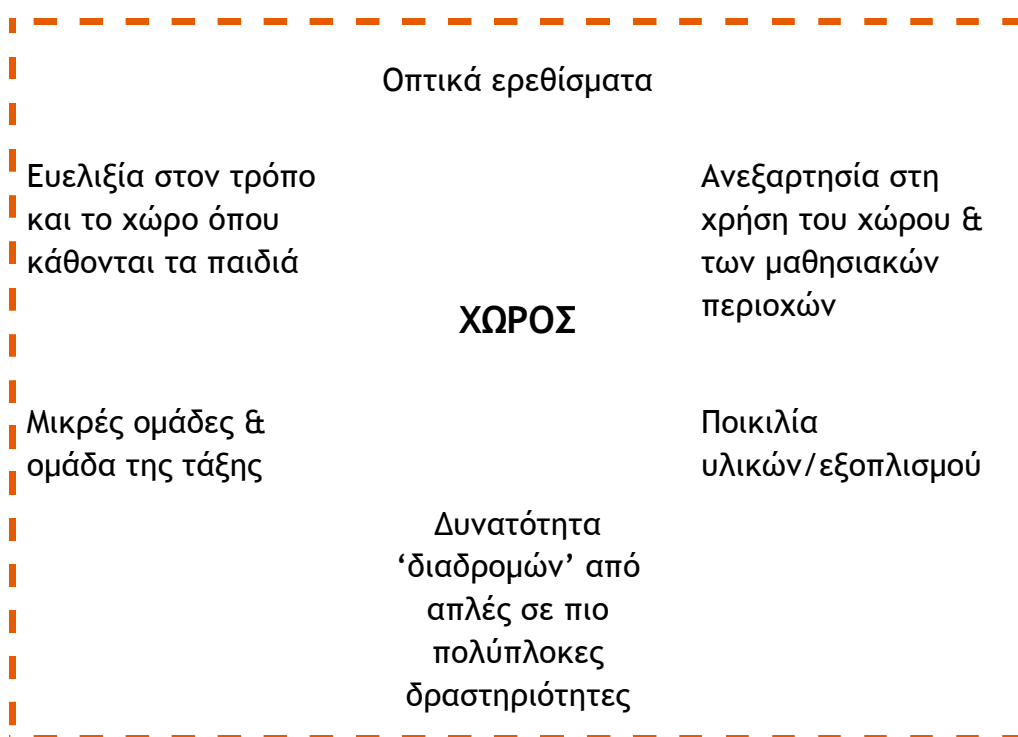
Από το Πρόγραμμα Σπουδών (1^ο Μέρος)

Το «προϊόν» ή «αποτέλεσμα» μιας δραστηριότητας, ενός οργανωμένου προγράμματος δραστηριοτήτων ή ενός σχεδίου εργασίας είναι πολύ σημαντικό για δυο κυρίως λόγους: α) γιατί χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την πορεία του μαθητή και β) γιατί αποτελεί τη «στιγμή» όπου ο μαθητής καλείται να στοχαστεί, να οργανώσει και να χρησιμοποιήσει τις «καινούργιες» γνώσεις και δεξιότητες (Tomlinson, 2001).

Ο κυρίαρχος τρόπος αναπαράστασης αυτών που γνωρίζουν οι μαθητές, στις περισσότερες τάξεις του κόσμου, είναι ο λεκτικός. Το γεγονός αυτό έχει δυο σημαντικές επιπτώσεις: α) διευκολύνει τα παιδιά που προτιμούν το συγκεκριμένο τρόπο αναπαράστασης και αποκλείει τα άλλα και β) δεν προετοιμάζει τους μαθητές για την κατανόηση αλλά και τη δημιουργία των πολλαπλών τρόπων έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία (έντυπος, οπτικός, ψηφιακός κ.ά.). Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες οι μαθητές του, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ποικίλει τα διαθέσιμα μέσα έκφρασης και αναπαράστασης έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες για να δείξουν αυτά που έμαθαν. Για παράδειγμα:

- ✓ «Σπάει» το «προϊόν» ή το αποτέλεσμα στο οποίο θέλει να φτάσουν τα παιδιά, σε μικρότερα μέρη και τα καθοδηγεί καθώς εργάζονται.
- ✓ Χρησιμοποιεί τρόπους αξιολόγησης που σέβονται το ρυθμό μάθησης των παιδιών (π.χ. παρατήρηση, ερωτήσεις προς τα παιδιά, οργάνωση των παρατηρήσεων του στο portfolio).

- ✓ Παρέχει οδηγίες σε διάφορες μορφές και αφήνει τα παιδιά να επιλέξουν αυτή που τους ταιριάζει.
- ✓ Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διαλέξουν πώς θέλουν να δείξουν αυτά που έμαθαν (φτιάχνοντας μια ιστορία, παίζοντας θέατρο ή κουκλοθέατρο κ.ά.).
- ✓ Επιτρέπει στα παιδιά να δείξουν αυτά που έμαθαν μέσα από κατασκευές, γραπτά κείμενα, σχέδια, αφηγήσεις, δραματοποίηση, δουλεύοντας μόνα τους ή με άλλους.



Πηγή: Smutny & von Fremd, 2010

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ*

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία & διαφορετικά μέσα αναπαράστασης (1^ο Μέρος Π.Σ.)

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται η δυνατότητα χρήσης ποικίλων εναλλακτικών για τη συλλογή και καταγραφή δεδομένων κατά τη διάρκεια σχετικών διερευνήσεων. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης (π.χ. εικονογράφηση, φωτογράφηση, ηχογράφηση, σχεδιαγράμματα, πίνακες, κατασκευές).

<p>Η διαδικασία της ζωής – Βασικές ανάγκες των ζωντανών οργανισμών³</p>	<p>Να διερευνήσουν τις ανάγκες των ζωντανών οργανισμών για επιβίωση</p>	<ul style="list-style-type: none">- εκφράζουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους από τη φροντίδα μικρών ζώων/φυτών στο σπίτι ή στο σχολείο, διατυπώνουν ερωτήματα προς διερεύνηση, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους με διάφορα μέσα σχετικά με τις ανάγκες τους- χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το ζώο ή φυτό που τους αρέσει, παρουσιάζουν στην τάξη τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιεί για να ικανοποιεί τις ανάγκες του για επιβίωση, αναγνωρίζουν ομοιότητες	<ul style="list-style-type: none">➤ προτείνουν καταστάσεις ελέγχου ή προβληματισμού για τις ανάγκες των ζωντανών οργανισμών (π.χ. «Μπορεί να μεγαλώσει ο σκύλος ή το γατάκι αν δεν τροφογή;», «Τί θα συμβεί αν αφήσουμε το φυτό δίπλα στο παράθυρο και βάλουμε άλλο μέσα στο ντουλάπι;») και συζητούν τα στοιχεία που χρειάζεται να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα παιδιά➤ οργανώνουν διδακτικές καταστάσεις που βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν α) ανάπτυξη είναι σταδιακή διαδικασία που απαιτεί χρόνο (π.χ. μετράνε πόσες μέρες χρειάζεται ο σπόρος για να βλαστήσει/βγάλει άνηθος / καρπό, τοποθετούν σε εξέλιξη φωτογραφίες από τη ζωή μελών οικογένειάς τους), β) ότι η ταυτότητα τ
--	---	--	---

Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα & δημιουργία ομάδων (1^ο Μέρος ΠΣ)

Η διαδικασία υλοποίησης μιας διερεύνησης, όπου τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να απαντήσουν συγκεκριμένα ερωτήματα, που έχουν διατυπώσει σε προηγούμενη φάση, εμπεριέχει και τη φάση κατά την οποία τα παιδιά παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Σε αυτό το σημείο φαίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ομάδων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (π.χ. ζώο που τους αρέσει), με σκοπό την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας.

* Από: Μ. Παπανδρέου & Α. Βελλοπούλου (2013)

Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο

Για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση χρειάζονται απαντήσεις σε δυο ερωτήματα: 1) τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (τι και πότε;) και 2) πώς.

1. Τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου;

Διαδικασία ή περιεχόμενο;

Στην Ελλάδα οι συζητήσεις για το σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης και το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του νηπιαγωγείου συχνά αποκαλύπτουν την αγωνία των εκπαιδευτικών για πιθανή «σχολαιοποίηση» της προσχολικής εκπαίδευσης, για «ξεχασμένους τομείς ανάπτυξης» όπως η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ή για «γνωσιοκεντρικά» προγράμματα σπουδών. Οι σύγχρονες έρευνες (Gibbons, 2007; Hedges & Cullen, 2005; de Kock, 2005; Worth, 2010) επισημαίνουν ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης

- ✓ Στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στη βάση της οποίας βρίσκεται ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον, με ενήλικες που ανταποκρίνονται στην ανάγκη των παιδιών για σεβασμό, εμπιστοσύνη, εξερεύνηση, διάλογο και παιχνίδι.
- ✓ Επικεντρώνονται τόσο στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών όσο και στη διαδικασία της μάθησης.
- ✓ Οργανώνονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεχώς ανανεώνουν τις γνώσεις τους για το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Χωρίς τις γνώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εντοπίσει:
 - Ποια είναι τα σημεία-κλειδιά του φαινομένου υπό μελέτη, στα οποία χρειάζεται να τραβήξει την προσοχή των παιδιών, πώς

Η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου

περιλαμβάνει γνώση του γνωστικού αντικείμενου (έννοιες, θεωρίες, αρχές, δεξιότητες - τη δομή του), γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας, του τρόπου σκέψης (π.χ. μαθηματική σκέψη) και των αντιλήψεων τους, γνώση του προγράμματος σπουδών για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (περιεχόμενα και στόχοι) και γνώσεις γενικής παιδαγωγικής για την επιλογή αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, παιδαγωγική γνώση περιεχομένου σημαίνει να γνωρίζεις τι, πότε, γιατί και πώς να διδάξεις.

(Καριώτογλου, 2006; Hedges & Cullen, 2005; Shulman, 1986, 1992)

να δομήσει τη δραστηριότητα και πως να παρουσιάσει τη νέα γνώση.

- Πώς να βοηθήσει τα παιδιά να συσχετίσουν προϋπάρχουσες γνώσεις - έννοιες με νέες.
- Ποια είναι τα εμπόδια που ορθώνει η σκέψη των παιδιών στην κατάκτηση του συγκεκριμένου φαινομένου.
- Ποια είναι η καλύτερη διδακτική μέθοδος για την προσέγγιση της συγκεκριμένης γνώσης.

Χωρίς επιστημονική γνώση του πεδίου ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται επίσης, να προωθήσει σωστά τη διαθεματικότητα (βλ. λογικές συνδέσεις) αλλά και να υποστηρίξει τις διερευνήσεις των παιδιών.

Η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου δεν «μετατρέπει» τον εκπαιδευτικό σε μαθηματικό, ή φυσικό ή γυμναστή. Ούτε απαιτεί από αυτόν να γίνει «ένας μικρός ειδικός» σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δίνει όμως στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα εργαλεία για να διευκολύνει, να υποστηρίξει και κυρίως να **επεκτείνει** τη μάθηση των παιδιών.

Ακολουθώντας τις σύγχρονες αντιλήψεις για τους στόχους και τα περιεχόμενα των ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης το νέο πρόγραμμα δίνει έμφαση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία της μάθησης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ*

Η εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι «Θα κατεβάσω το φεγγάρι» (Emmett, 2001) και αλλάζοντας λίγο τα δεδομένα, προκύπτει το παρακάτω πρόβλημα:

«Ο Μηνάς ο τυφλοπόντικας προσπαθεί να πιάσει το φεγγάρι. Πηδάει να το πιάσει και ξυπνάει το λαγό, ...παίρνει μια βέργα και προσπαθεί να το ακουμπήσει και ξυπνάει τον σκαντζόχοιρο, ... πετάει κάστανα και ξυπνάει το σκίουρο, ... πετάει κουκουνάρια και χτυπά 2 κουκουβάγιες, ...σκαρφαλώνει στο δέντρο σκοντάφτει σε 2 τρυποκάρυδους ... Πόσους ενόχλησε τελικά ο τυφλοπόντικας, πόσους ξύπνησε;»

Τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν το συγκεκριμένο λεκτικό αριθμητικό πρόβλημα πρόσθεσης (με τέσσερις προσθετέους), χρησιμοποιώντας το σχέδιο/ζωγραφική (με χαρτιά και οποιαδήποτε γραφική ύλη), ως εργαλείο για τη διαχείριση του προβλήματος. Η εκπαιδευτικός δίνει την οδηγία: «**Σημειώστε ότι σας χρειάζεται για να βρείτε πόσους ξύπνησε ο Μηνάς. Εγώ θα σας διαβάσω...**» (Παπανδρέου, 2011).

Για να διαχειριστούν το αριθμητικό πρόβλημα, τα παιδιά χρειάζεται να ενεργοποιήσουν προηγούμενη **μαθηματική γνώση** ή να επεξεργαστούν νέα. Η μαθηματική γνώση που εμπλέκεται σε αυτό το πρόβλημα αφορά:

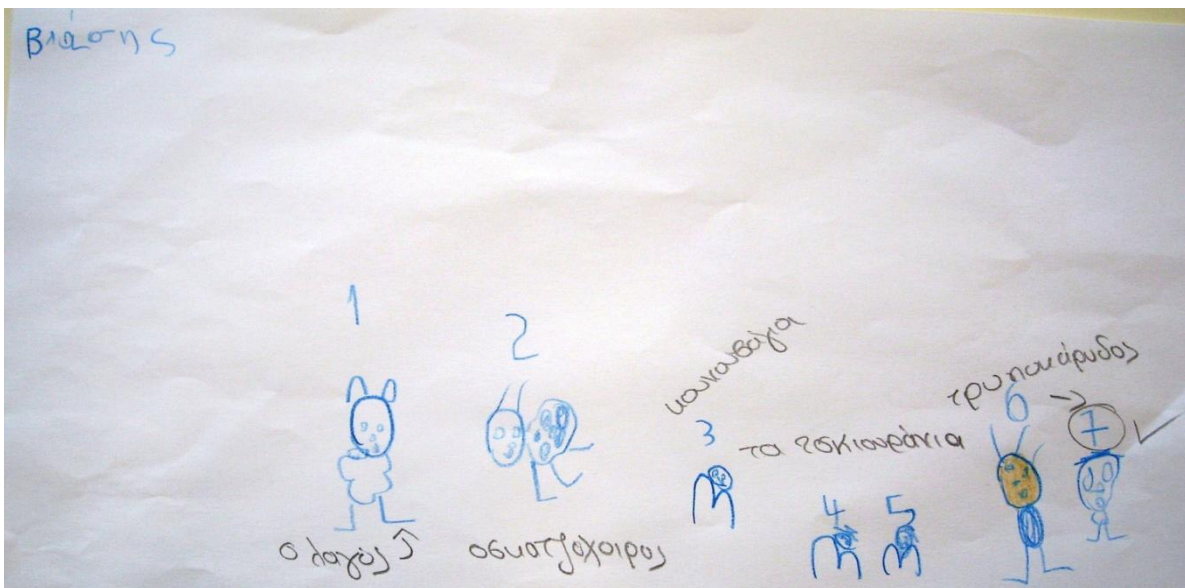
- Την απαγγελία της διαδοχής των αριθμητικών λέξεων,
- Τη διάταξη των αριθμών και τις σχέσεις μεταξύ τους (π.χ. το 4 βρίσκεται μετά το 2 και είναι μεγαλύτερο κατά 2)
- Τη διαδικασία της καταμέτρησης (ένα, δυο, τρία...). Δηλαδή, την αντιστοίχιση ένα προς ένα των αριθμητικών λέξεων με τα στοιχεία ενός συνόλου (βλ. το σύνολο των ζώων που ξύπνησε ο Τρυποκάρυδος) και την εύρεση της πληθικότητας του συνόλου.
- Τη σύνδεση της ποσότητας με την αντίστοιχη αριθμητική λέξη (π.χ. η εκφώνηση «δυο τρυποκάρυδοι» αναφέρεται σε δυο διακριτά αντικείμενα)
- Τη σύνδεση της ποσότητας με το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο (π.χ. οι «δυο τρυποκάρυδοι» συμβολίζονται με το αριθμητικό σύμβολο 2)
- Την πράξη της πρόσθεσης δηλ. την ένωση συνόλων εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές (π.χ. απαριθμώντας ένα προς ένα όλα τα στοιχεία των υπό ένωση συνόλων, ξεκινώντας από το μεγαλύτερο και συνεχίζοντας με απαρίθμηση, νοερή πρόσθεση).

Για την επίλυση του προβλήματος είναι πιθανόν να μην χρειάζονται όλα τα παραπάνω. Ποια ακριβώς μαθηματική γνώση θα ενεργοποιήσει κάθε παιδί και ποια θα προσπαθήσει να προσεγγίσει εξαρτάται από τις ήδη - μέχρι τη δεδομένη στιγμή - κερτημένες γνώσεις του.

Ταυτόχρονα, για τη διαχείριση του προβλήματος τα παιδιά ενθαρρύνονται από την εκπαιδευτικό να ενεργοποιήσουν ή να αναπτύξουν και άλλες ικανότητες που αφορούν:

- **Τη διαδικασία** καταγραφής (δημιουργία γραφικής αναπαράστασης) των δεδομένων του προβλήματος. Στην προκειμένη περίπτωση, για να καταγράψει ένα παιδί τα δεδομένα χρειάζεται είτε να τα εικονογραφήσει (ζωγραφίζει τα ζώα), είτε να εφεύρει αυτοσχέδια γραφικά σύμβολα (σχεδιάζει γραμμές για να συμβολίσει τα αριθμητικά δεδομένα που ακούει) ή να χρησιμοποιήσει γνωστά συμβατικά σύμβολα όπως είναι τα αριθμητικά (1,2,3...). Επιπλέον, είναι πιθανόν να επιχειρήσει να οργανώσει τα δεδομένα στο χαρτί του ή να χρησιμοποιήσει επιπλέον σύμβολα για να δείξει το αποτέλεσμα, π.χ. να γράψει το αποτέλεσμα με αριθμητικό σύμβολο και να το κυκλώσει ή να χρησιμοποιήσει ένα βελάκι για να το δείξει ή να συνδέσει δεδομένα.

Επομένως, η συγκεκριμένη μαθηματική δραστηριότητα, ενώ στοχεύει στην προσέγγιση **νέας μαθηματικής γνώσης** (πράξη της πρόσθεσης), ενεργοποιεί προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις, δίνοντας έμφαση στη **διαδικασία καταγραφής** των δεδομένων και προτείνοντάς την ως εργαλείο για την διαχείριση και επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλες περιστάσεις με μαθηματικό ή μη μαθηματικό περιεχόμενο. Στο παράδειγμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η γραφική επίλυση του προβλήματος από ένα νήπιο.



Ο Βλάσης εργάστηκε με συστηματικό και σαφή τρόπο. Ακούγοντας τα δεδομένα του προβλήματος σχεδιάζει πρώτα το λαγό και γράφει το 1 ακριβώς από πάνω. Συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο: Όταν ακούει δύο σκιουράκια, σχεδιάζει δυο 'φιγούρες' (τα σκιουράκια) και από πάνω τους αριθμούς 4 και 5. Το ίδιο κάνει με τους δυο τροποκάρυδους. Για να δείξει το αποτέλεσμα βάζει σε κύκλο το τελευταίο αριθμητικό σύμβολο (7), σημειώνει ένα βελάκι και ένα \mathcal{L} .

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ο Βλάσης χρησιμοποιεί ταυτόχρονα διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης (αριθμητική: 1 2 3 και εικονογραφική: σχεδιάζει τα ζώα).

Στον επόμενο πίνακα περιγράφεται πως η **διαδικασία** εμπλέκεται με **το μαθηματικό περιεχόμενο** κατά την επίλυση του προβλήματος από το συγκεκριμένο παιδί .

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Εικονογραφεί τα ζώα (1 λαγό, ..., 2 κουκουβάγιες, ...), που αντιστοιχούν απόλυτα στα δεδομένα που ακούει.

Για κάθε ζώο που σχεδιάζει γράφει το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο, καθώς σταδιακά προσθέτει, νοερά, τα δεδομένα.

Το τελικό ψηφίο που γράφει αντιπροσωπεύει το σύνολο των ζώων (την απάντηση στο πρόβλημα).

Σύνδεση της ποσότητας με την αντίστοιχη αριθμητική λέξη (π.χ. η εκφώνηση «δύο τρυποκάρυδοι» αναφέρεται σε δυο διακριτά αντικείμενα).

Πράξη της πρόσθεσης

Σύνδεση της ποσότητας με το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο.

* Από: Μ. Παπανδρέου (2013)



2. Πως μαθαίνουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας;

Το σημείο εκκίνησης για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, που προτείνεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η γνώση για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Έρευνες από το χώρο των Νευροεπιστημών, της Ψυχολογίας, και της Εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι τα μικρά παιδιά:

1. Μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρίες/δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια και τη ζωή τους έξω από το σχολείο.
2. Οικοδομούν τη νέα γνώση πάνω σε προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις.
3. Χρειάζονται ευκαιρίες για οργανωμένες 'εξερευνήσεις' και έρευνα.
4. Χρειάζονται ευκαιρίες για διάλογο και συνεργασία, με έμπειρους ενήλικες και συμμαθητές, οι οποίες επεκτείνουν τη σκέψη και ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό.
5. Μαθαίνουν μέσα από ένα συνδυασμό μαθησιακών εμπειριών: αυθόρμητες και οργανωμένες, εμπειρίες που ξεκινάνε από τα ίδια και τα ενδιαφέροντα τους και εμπειρίες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που θέτει το πρόγραμμα σπουδών ή προκύπτουν από τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών χρησιμοποιείται ο όρος «**μαθησιακές εμπειρίες**», ακόμα και σε σημεία όπου συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ο όρος «δραστηριότητα». Επίσης, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού ο αναγνώστης διαβάζει για «**οργανωμένες εμπειρίες**» ή «**μαθησιακές εμπειρίες που ξεκινάνε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών**».

Η επιλογή του όρου «μαθησιακές εμπειρίες» δεν είναι τυχαία. Θεωρείται ότι αποδίδει καλύτερα τη φύση της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση: κάθε δραστηριότητα, οργανωμένη ή ελεύθερη, αποτελεί μια «εμπειρία» για το παιδί. Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται αν η εμπειρία αυτή θα είναι «μαθησιακή», με την έννοια ότι μέσα από αυτή τα παιδιά θα επεκτείνουν τις γνώσεις τους ή θα κατανοήσουν βαθύτερα κάποιο φαινόμενο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όταν μιλάμε για «οργάνωση των εμπειριών των παιδιών» ή για «οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες» αναφερόμαστε όχι μόνο στις γνωστές «οργανωμένες δραστηριότητες» αλλά και σε όποιες ενέργειες του εκπαιδευτικού γίνονται συνειδητά και με στόχο να οργανώσουν και να επεκτείνουν τη μάθηση των παιδιών. Για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός των υλικών που υπάρχουν στη γωνιά του ιατρού με ατζέντα για τα ραντεβού του γιατρού, με τηλέφωνο για επικοινωνία με τους ασθενείς, με κάρτες ασθενών που πρέπει να συμπληρωθούν και με περιοδικά για την «αίθουσα αναμονής» θεωρούνται οργανωμένες και στοχευόμενες ενέργειες του εκπαιδευτικού για να διευκολύνει, μεταξύ άλλων, τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.



ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

1. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρίες/δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια και τη ζωή τους έξω από το σχολείο

Η έμφαση σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά πηγάζει από τη διαπίστωση ότι η μάθηση διευκολύνεται όταν:

α) Μπορούμε να δούμε τη σχέση μεταξύ αυτών που μαθαίνουμε στο σχολείο με τη ζωή μας έξω από αυτό.

β) Στην καθημερινή μας ζωή προκύπτουν στιγμές στις οποίες μας δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε τη γνώση που πήραμε στο σχολείο. Μάθηση η οποία γίνεται αντιληπτή ως μη σχετική με την καθημερινή ζωή παραμένει αδρανής και δεν μεταφέρεται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

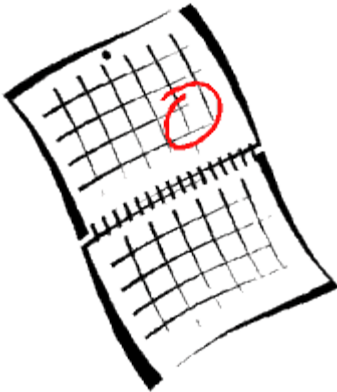
Καθώς η ζωή και οι εμπειρίες των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον διαφέρουν, η συνεργασία με τους γονείς αλλά και ο διάλογος με τα ίδια τα παιδιά δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αποκτήσει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται α) για να οργανώσει μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για **όλα** τα παιδιά και β) να εξοπλίσει την τάξη με υλικά/αντικείμενα οικεία σε **όλα** τα παιδιά.

Αντικείμενα από την καθημερινότητα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη για να διευκολύνουν τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις και να εντοπίσουν σχέσεις μεταξύ ιδεών, εννοιών, γεγονότων και διαδικασιών είναι:

- ✓ Μηνιαίο ημερολόγιο (αντί της χρήσης ατομικών καρτελών με την ημερομηνία και την ημέρα)
- ✓ Αληθινό ρολόι τοίχου, χρονόμετρο κουζίνας



- ✓ Πινακίδες και ταμπέλες με αριθμούς όπως τις συναντάνε τα παιδιά στην καθημερινότητα τους
- ✓ Λογαριασμοί διαφόρων υπηρεσιών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι
- ✓ Τηλεφωνικός κατάλογος
- ✓ Αφίσες οργανισμών, εκδηλώσεων
- ✓ Εφημερίδες
- ✓ Ο υπολογιστής (π.χ. ως ένα από τα πιο συνηθισμένα μέσα για την αναζήτηση πληροφοριών)
- ✓ Αγαπημένοι ήρωες των παιδιών από την τηλεόραση ή βιβλία (π.χ. σε εικόνες, κόμικς)



Σημείωση: Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα μια καθημερινή, αυθεντική στιγμή από τη ζωή των παιδιών για να τα βοηθήσει να προσεγγίσουν μια έννοια θα πρέπει να έχει στο νου του ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται τον ενήλικα για να τους τραβήξει την προσοχή στη συγκεκριμένη έννοια. Με άλλα λόγια, δεν σημαίνει ότι επειδή ζουν καθημερινά μια εμπειρία, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν αμέσως ή εύκολα τη σχέση της με την έννοια-στόχο. Επίσης, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι *αυθεντικές καταστάσεις* είναι συνήθως πολύπλοκες ή/και ασαφείς και άρα χρειάζονται προσεκτική επεξεργασία πριν αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιλέγοντας αυθεντικά «προβλήματα» προς επίλυση, που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά, τα βοηθάμε να οδηγηθούν σε λογικές συνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, να συνεργαστούν με άλλους, να μάθουν να οργανώνουν τη σκέψη και τις δράσεις τους για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση μιας έννοιας από τα παιδιά αξιοποιώντας εμπειρίες που έχουν νόημα γι' αυτά με τους παρακάτω τρόπους (Herrington & Herrington, 2006; Herrington & Oliver 2000):

1. Ζητώντας τους να σκεφτούν στιγμές όπου χρησιμοποιούν ή εφαρμόζουν αυτό που μαθαίνουν τη δεδομένη στιγμή στην τάξη.
2. Χρησιμοποιώντας πολλαπλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των παιδιών.
3. Δίνοντας τους την ευκαιρία να εξασκήσουν τη δεξιότητα ή να εφαρμόσουν τη γνώση που μόλις έμαθαν μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (π.χ. «τι μπορούμε να κάνουμε για να θυμόμαστε ποιο παιδί φύτεψε ποιο σπόρο;»).
4. Τραβώντας την προσοχή των παιδιών στη σχέση ή/και στη χρησιμότητα της έννοιας με την καθημερινότητα τους (π.χ. «άρα συμπεραίνουμε ότι όταν ξέρουμε να μετράμε μπορούμε να κάνουμε... και...» ή «άρα συμπεραίνουμε ότι όταν θέλουμε να κάνουμε... χρειάζεται να ξέρουμε...»).
5. Αξιολογώντας τα παιδιά μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και αυθεντικά «προϊόντα». (π.χ. τραβώντας φωτογραφία το κολιέ με τα μοτίβα που αποφάσισαν να φτιάξουν τα ίδια τα παιδιά κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες).

Μπορούμε να μάθουμε περισσότερα για την καθημερινότητα των παιδιών της τάξης μας και να εντοπίσουμε στιγμές που έχουν νόημα γι' αυτά ρωτώντας τα

- ✓ Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι μόνος σου;
- ✓ Τι σου αρέσει να κάνεις με τους φίλους σου;
- ✓ Πως διασκεδάζετε με την οικογένεια σου;

2. Τα παιδιά οικοδομούν τη νέα γνώση πάνω σε προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις

«Η δημιουργία συνδέσεων βρίσκεται στην καρδιά της μάθησης - το να μπορούμε να διακρίνουμε ομοιότητες και διαφορές και να διαχωρίζουμε τα πράγματα σε κατηγορίες. Η δημιουργία ασυνήθιστων συνδέσεων βρίσκεται στην καρδιά της δημιουργίας. Σε έναν κόσμο όπου οι άνθρωποι μπορούν να βρουν όποια πληροφορία θέλουν στο Google, τα άτομα που μπορούν να διακρίνουν συνδέσεις είναι αυτά που μπορούν να περάσουν από το στάδιο του «γνωρίζω πολλά» στο στάδιο του «χρησιμοποιώ τις γνώσεις αυτές».

(Gallinsky, 2010)

Για να υπάρξει μάθηση ο εγκέφαλος πρέπει να είναι σε θέση να κάνει **συσχετισμούς** και **συνδέσεις**: να εντοπίζει πως ένα «πράγμα» συνδέεται με ένα άλλο, να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές για να μπορεί να φτιάξει ευρύτερες «ομάδες - κατηγορίες» και να εντοπίζει κανονικότητες-μοτίβα (Galinsky, 2010). Η μάθηση διευκολύνεται όταν τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν την καινούργια γνώση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Οι συνδέσεις αυτές μπορεί να αφορούν συνδέσεις εννοιών μέσα στην ίδια μαθησιακή περιοχή (π.χ. συνδέσεις μεταξύ μαθηματικών ιδεών), συνδέσεις μεταξύ επιστημών (π.χ. σε διάφορες επιστήμες η επικοινωνία γίνεται και με σύμβολα), συνδέσεις της σχολικής γνώσης με τη ζωή έξω από το σχολείο, συνδέσεις μεταξύ πολιτισμών κ.ά.

Για να δημιουργήσει συνδέσεις ο εγκέφαλος χρειάζεται εμπειρίες. Για να διατηρήσει τις συνδέσεις αυτές χρειάζεται πολλαπλές εμπειρίες από την ίδια «έννοια» ή «κατάσταση» και δυνατότητα για εξάσκηση. Για παράδειγμα, για να μάθουν τα παιδιά την έννοια «του περιμένω τη σειρά μου» και να κατανοήσουν τη σημασία της χρειάζεται να έχουν τη συγκεκριμένη εμπειρία σε διάφορα περιβάλλοντα και πλαίσια: στην τάξη καθώς περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να βγουν έξω στο διάλειμμα ή να παίξουν με ένα παιχνίδι, στην καθημερινή τους

ζωή καθώς οι γονείς περιμένουν τη σειρά τους για να εξυπηρετηθούν σε μια υπηρεσία (κρατώντας κι ένα χαρτάκι με νούμερο στο χέρι – η μέχρι τώρα εμπειρία τους διευρύνεται), για να μιλήσουν στο οικογενειακό γεύμα ή για να επισκεφτούν το γιατρό. Παρ' όλο που η εμπειρία «περιμένω τη σειρά μου» είναι το κοινό σημείο στα πλαίσια που αναφέρονται παραπάνω, κάθε ένα από αυτά προσθέτει και νέες «πληροφορίες» που οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση τόσο της έννοιας αυτής καθ' αυτής όσο και του τρόπου που αυτή γίνεται αντιληπτή σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις όταν:

α) Γνωρίζει και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους για να δημιουργήσει αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

β) Ανιχνεύει με διάφορα μέσα (π.χ. σχέδιο, ερωτήσεις, παιχνίδι, παρατήρηση, γραφικές αναπαραστάσεις) τις προϋπάρχουσες γνώσεις - αναπαραστάσεις τους για να εντοπίσει πιθανά εμπόδια αλλά και να προσαρμόσει το σημείο «εκκίνησης» των δραστηριοτήτων που θέλει να οργανώσει.

γ) Παρέχει στα παιδιά πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες-εμπειρίες να έρθουν σε επαφή με τη νέα γνώση. Για παράδειγμα, οι έννοιες της βύθισης και της επίπλευσης δεν μπορούν να κατακτηθούν από τα παιδιά στο πλαίσιο μιας και μοναδικής δραστηριότητας, όσο καλά οργανωμένη και να είναι. Χρειάζεται ένα οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (βλ. 1^ο μέρος Προγράμματος Σπουδών) και παράλληλα αξιοποίηση των ευκαιριών που προκύπτουν στα διάφορα μαθησιακά πλαίσια. Οι πολλαπλές και διαφορετικές εμπειρίες γύρω από την ίδια έννοια θα διευκολύνουν την αναγνώριση των σταθερών «χαρακτηριστικών» της και κατ' επέκταση τη διατύπωση γενικεύσεων (ή «κανόνων») από τα παιδιά.

δ) Διευκολύνει και υποστηρίζει τις συνδέσεις που προσπαθούν να κάνουν τα παιδιά μεταξύ της καινούργιας γνώσης και της προϋπάρχουσας με το διάλογο, αναγνωρίζοντας τη γλώσσα ως ένα από τα πιο σημαντικά νοητικά εργαλεία.

ε) Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να επαναλάβουν δραστηριότητες που στόχο τους είχαν νέα γνώση και τα παροτρύνει να στοχαστούν αυτά που έμαθαν.

Για την Cross (1999), η εικόνα που περιγράφει καλύτερα τη δημιουργία συνδέσεων στον εγκέφαλο είναι η στιγμή που κάποιος «βλέπει» τη σύνδεση μεταξύ δυο, μέχρι εκείνη τη στιγμή, απομονωμένων εννοιών/ «γεγονότων» και αναφωνεί «Αχά! Τώρα κατάλαβα γιατί... ή τι...». Ή η ικανοποίηση που νιώθουμε όταν διαπιστώσουμε ότι είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε μια αφηρημένη έννοια σε μια συγκεκριμένη καθημερινή μας κατάσταση

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που διευκολύνουν τη δημιουργία συνδέσεων είναι κυρίως αυτές που ευνοούν α) το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας που επεξεργάζονται την «έννοια» ή διερευνούν ένα φαινόμενο και β) τη βιωματική μάθηση (βλ. διερευνήσεις, σχέδια εργασίας, επισκέψεις κ.ά.).

3. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για οργανωμένες διερευνήσεις

Οι διερευνήσεις χαρακτηρίζονται ως ανάγκες των παιδιών που πηγάζουν από την έμφυτη περιέργεια τους και το δέος που αισθάνονται για τον κόσμο μέσα στον οποίο μεγαλώνουν. Για να επωφεληθούν τα παιδιά από τις εμπειρίες που προσφέρουν οι διαδικασίες αυτές δεν αρκεί η περιέργεια. Χρειάζεται η οργάνωση και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ώστε τα παιδιά,

Ο όρος «διερεύνηση» προτιμάται από τον όρο «έρευνα» ως πιο «ανοιχτός»: περιγράφει όχι μόνο τη διαδικασία αλλά και τη στάση που έχει κάποιος ως προς την αναζήτηση της γνώσης

- α) να φτάσουν στη νέα γνώση και
- β) να γίνουν συστηματικοί ερευνητές αποκτώντας, στην πορεία, δεξιότητες και στάσεις που θα τους χρησιμεύουν δια βίου (βλ. παρατηρητικότητα, διατύπωση ερωτήσεων κ.ά.).

Με άλλα λόγια, οι διερευνήσεις, ως διδακτική στρατηγική, έχουν στο κέντρο τους το μαθητή αλλά καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό (Northeastern Illinois University, χ.η.).

Στις διερευνήσεις, ανεξάρτητα από τη διάρκεια τους, τα παιδιά ξεκινούν από τη διατύπωση ερωτήσεων, συνεχίζουν με την έρευνα και ολοκληρώνουν τη διαδικασία με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (ή αλλιώς της νέας γνώσης) και την παρουσίαση τους σε διάφορες μορφές και με διάφορα μέσα.

(Alberta Learning, 2004)

Οι *διερευνήσεις*, από τη φύση τους, αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο όχι μόνο για την κατάκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και για

- ✓ διαθεματικές - διεπιστημονικές συνδέσεις
- ✓ σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία
- ✓ χρήση των ΤΠΕ
- ✓ τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις διερευνήσεις των παιδιών είναι:

- ✓ Να βεβαιωθεί ότι το «θέμα» προσφέρεται για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια της διερεύνησης. Αν τα παιδιά εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό για να βρουν τις απαντήσεις (π.χ. δεν επιτρέπεται να βγουν έξω από την τάξη, να καλέσουν επισκέπτες, να πειραματιστούν μέχρι να καταλήξουν στα συμπεράσματα τους) τότε χάνεται το νόημα και η σημασία της διερεύνησης.
- ✓ Να τα εισάγει αρχικά και να τους υπενθυμίζει αργότερα να ακολουθούν κάποια βασικά «βήματα» (στάδια) τα οποία όχι μόνο οργανώνουν τη μάθηση των παιδιών τη δεδομένη στιγμή αλλά και τους μαθαίνουν ότι η διερεύνηση αποδίδει όταν γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Τα βήματα αυτά μπορούν να καταγραφούν και να αναρτηθούν σε σημείο που επιλέγουν τα παιδιά.
- ✓ Να διατυπώνει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διερεύνησης που:
 - οργανώνουν και καθοδηγούν τη διαδικασία: «τι ψάχνουμε να βρούμε;», «που μπορούμε να ψάξουμε για να βρούμε τις απαντήσεις που θέλουμε;», «μόλις τελειώσατε... τι σκέφτεστε να κάνετε μετά;», «ποιο είναι το επόμενο βήμα μετά το...;»
 - ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν αυτό που παρατήρησαν ή ανακάλυψαν και να προχωρήσουν σε

ερμηνείες ή διατύπωση συμπερασμάτων: «αναρωτιέμαι γιατί [πχ. συμβαίνει αυτό]...;», «πότε λέτε να συμβαίνει...;», «τι συμπέρασμα βγάζετε από τις απαντήσεις των γονιών σας στο ερωτηματολόγιο που τους δώσατε...;»

- επεκτείνουν τη σκέψη τους («τι μπορεί να συμβεί αν...;», «πώς μπορούμε να βεβαιωθούμε ότι...;»)
- ✓ Να τα βοηθάει να κάνουν συνδέσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις (π.χ. γνώσεις που απέκτησαν μέσα στην τάξη) και να αξιοποιούν δεξιότητες που ήδη έχουν κατακτήσει.
- ✓ Να φροντίσει να ολοκληρωθεί η διαδικασία με τη διατύπωση των συμπερασμάτων της ομάδας ή των ομάδων και την καταγραφή – αναπαράσταση των ευρημάτων των παιδιών, είτε για να μοιραστούν αυτά που έμαθαν με άλλους (παρουσίαση) είτε για να δημιουργήσουν ένα αρχείο για την τάξη.

Οι διερευνήσεις αποτελούν ένα πολύ καλό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μοιραστούν με τους άλλους τις ιδέες και τον τρόπο σκέψης τους. Αυτό μπορεί να γίνει ιδιαίτερα κατά τη φάση του σχεδιασμού της έρευνας («τι σκέφτεστε να κάνετε;») και τη φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Το όφελος από τη διαδικασία αυτή για τα παιδιά είναι το γεγονός ότι όταν περιγράφουμε τις ιδέες ή τον τρόπο σκέψης μας στους άλλους, αυτές γίνονται «αντικείμενο» στοχασμού και συζήτησης η οποία μας βοηθάει να τις βελτιώσουμε. Ταυτόχρονα, η περιγραφή μας βοηθάει να βελτιώσουμε τον τρόπο επικοινωνίας μας με τους άλλους: να χρησιμοποιούμε σαφή γλώσσα και να τεκμηριώνουμε.



4. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για διάλογο και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους που επεκτείνουν τη σκέψη και ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό

Η έμφαση στον κοινωνικο-πολιτισμικό χαρακτήρα της γνώσης και τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όπως είναι λογικό, φέρνει το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των συμμαθητών στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παιδιά συμμετέχουν σε «εμπειρίες» αλλά αυτό δεν είναι αρκετό για να οικοδομήσουν τη γνώση. Χρειάζεται να τα βοηθήσουμε να κάνουν τη μετάβαση από τον εμπειρικό τρόπο σκέψης (καθημερινό τρόπο σκέψης σύμφωνα με τον Vygotsky) στον «επιστημονικό» τρόπο κατανόησης αυτών που συμβαίνουν γύρω τους. Να αναπτύξουν, με άλλα λόγια, νέους τρόπους να περιγράφουν και να αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Mercer, Dawes, Wegerif, & Sams, 2004). Ο διάλογος αποτελεί ιδανικό μέσο για το σκοπό αυτό. Γι' αυτό και στα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης ο διάλογος αποτελεί τη βασική παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.

Η έννοια του διαλόγου δεν είναι καινούργια στην προσχολική εκπαίδευση. Η αλλαγή εντοπίζεται κυρίως στο βαθμό συμμετοχής των συνομιλητών στο διάλογο και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή. Πρόκειται για διάλογο που όπως λέει ο Vygotsky (1978) «καλλιεργεί» τη μάθηση, δεν την επιβάλλει και στον οποίο

- παιδί και εκπαιδευτικός «σκέφτονται μαζί» και συν-οικοδομούν τη γνώση,
- ο εκπαιδευτικός υιοθετεί υποστηρικτικό ρόλο και καθοδηγεί όπου χρειάζεται.

Ο Gordon Wells (1986), λέει ότι το να μιλά κανείς με τα μικρά παιδιά μοιάζει πάρα πολύ με το να παίζει μπάλα μαζί τους. Για να μπορέσει να παίζει το παιδί και να μην αποθαρρυνθεί, αυτό που πρέπει να κάνει ο ενήλικας, πρώτα απ' όλα, είναι να βεβαιωθεί ότι το παιδί έχει λυγίσει τα χέρια του έτσι ώστε να μπορεί να πιάσει τη μπάλα. Μετά πρέπει να πετάξει τη μπάλα μαλακά και με ακρίβεια έτσι ώστε να πέσει μέσα στην «αγκαλιά» του παιδιού. Όταν είναι η σειρά του παιδιού να πετάξει τη μπάλα ο ενήλικας πρέπει να είναι προετοιμασμένος να τρέξει όπου κυλήσει η μπάλα για να τη φέρει εκεί που ήθελε το παιδί να πάει.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο διάλογος μεταξύ συμμαθητών καθώς αποτελεί ένα «ασφαλές» περιβάλλον για τα παιδιά: χωρίς την εξουσία του εκπαιδευτικού και με περισσότερες ευκαιρίες για γνώσεις, γνωστικές αντιπαραθέσεις. Κι εδώ όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός κυρίως για την οργάνωση του διαλόγου μεταξύ των παιδιών: ποιο είναι το θέμα, ο στόχος του, οι κανόνες του.

Παιδί και εκπαιδευτικός σκέφτονται μαζί

Τις στιγμές που παιδί και εκπαιδευτικός σκέφτονται μαζί παρατηρείται ότι:

- ✓ Οι ερωτήσεις γίνονται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα παιδιά.
- ✓ Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν και να εξηγούν τις ιδέες και τον τρόπο σκέψης τους.
- ✓ Οι ιδέες των παιδιών επηρεάζουν την κατεύθυνση της εμπειρίας - δραστηριότητας.
- ✓ Και οι δυο πλευρές «δουλεύουν μαζί» για να λύσουν το πρόβλημα, να διευκρινίσουν μια έννοια, να αξιολογήσουν μια δράση κ.λπ. (Siraj-Blatchford, 2005). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι και οι δυο λένε αυτό που σκέφτονται και οι δυο δίνουν ιδέες

και οι δυο κάνουν προτάσεις για περαιτέρω δράση. Ο εκπαιδευτικός ως πιο «έμπειρος» και αυτός που γνωρίζει τα κατάλληλα «εργαλεία» βοηθάει με τις ερωτήσεις και τα σχόλια του το παιδί να οργανώσει, να εμβαθύνει και να επεκτείνει τη σκέψη του.

Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, τις παρακάτω στρατηγικές (Siraj-Blatchford, 2005):

- ✓ **Τα ενθαρρύνει να αναπτύξουν τις ιδέες τους:** «Θα ήθελα να ακούσω τι σκέφτεσαι για...», «με ενδιαφέρει αυτό που λες, θα ήθελα να μου πεις και τι άλλο ξέρεις για...»
- ✓ **Επαναλαμβάνει:** «Προτείνεις λοιπόν να...»
- ✓ **Συνοψίζει τα λόγια και τη σκέψη τους:** «Πιστεύεις λοιπόν ότι...»
- ✓ **Μιλάει στο παιδί για τις δικές του εμπειρίες:** «Και μένα μου φαινόταν δύσκολο στην αρχή...», «κι εμένα μου αρέσει να...»
- ✓ **Υπενθυμίζει:** «Θυμάσαι πως το είπαμε αυτό το σχήμα...;»
- ✓ **Προτείνει:** «Ίσως να θέλεις να δοκιμάσεις...», «θα μπορούσες να ... και να δεις τι θα συμβεί...»
- ✓ **Υπενθυμίζει:** «Μην ξεχνάς ότι είπες ότι άμα ρίξεις τη ζάχαρη μέσα στο νερό θα...»
- ✓ **Ενθαρρύνει:** «Αυτή είναι μια καλή ιδέα, ας τη δοκιμάσουμε...»
- ✓ **Παρουσιάζει εναλλακτικές απόψεις:** «Τα άλλα παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετική άποψη για...»
- ✓ **Υποθέτει:** «Πιστεύεις ότι αν ρίξουμε περισσότερο νερό θα...;»
- ✓ **Διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις:** «Πως το έφτιαξες αυτό;», «γιατί λες να συμβαίνει αυτό...;», «αναρωτιέμαι τι θα συμβεί αν...»
- ✓ **Σκέφτεται φωναχτά:** «Πιστεύω ότι αν κοιτάξω στο Ίντερνετ θα βρω τις πληροφορίες που θέλω», «Σκέφτομαι όλες αυτές τις ιδέες και δεν ξέρω ποια να διαλέξω...», «το ζάρι μου έφερε 4, άρα πρέπει να προχωρήσω, μια, δυο, τρεις, τέσσερις θέσεις...»

Με τις παραπάνω στρατηγικές, ο εκπαιδευτικός, ουσιαστικά, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ αυτών που «γνωρίζουν» τα παιδιά («καθημερινές έννοιες», προσωπικές θεωρίες κ.λπ.) και της νέας γνώσης (επιστημονικές έννοιες και θεωρίες).

Στους χώρους όπου εκπαιδευτικοί και παιδιά σκέφτονται μαζί μπορούμε να μιλάμε για «κοινότητα μάθησης»: ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ενήλικες και παιδιά υποστηρίζουν και καθοδηγούν τη μάθηση (Rogoff, Matuson & White, 1996).

Ο εκπαιδευτικός σε υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως υποστηρικτής της μάθησης των παιδιών είναι να τα βοηθήσει να περάσουν από αυτά που ήδη γνωρίζουν στη νέα γνώση, να κατανοήσουν καλύτερα μια έννοια ή ένα φαινόμενο, να καταφέρουν κάτι που δεν θα μπορούσαν χωρίς υποστήριξη.

Στόχος της υποστήριξης είναι να βοηθήσει το μαθητή να πετύχει κάποιο στόχο. Σημαντική για την κατανόηση της έννοιας της υποστήριξης που παρέχει ο εκπαιδευτικός για μαθησιακούς σκοπούς είναι η διάκριση μεταξύ «βοήθειας» και «υποστήριξης». Για παράδειγμα, «βοηθάω ένα παιδί να δέσει τα κορδόνια του επειδή δεν μπορεί – τα δένω εγώ» είναι διαφορετικό από το «βοηθάω ένα παιδί να μάθει να δένει τα κορδόνια του, με διάφορους τρόπους – π.χ. δείχνοντας του αρχικά, «υποστηρίζοντας» το με τις κατάλληλες οδηγίες καθώς δοκιμάζει μόνο του στο παπούτσι μιας κούκλας και αργότερα στο δικό του, ενθαρρύνοντας το να εξασκηθεί σε κορδόνια που παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, δίνοντας του ανατροφοδότηση κ.ά. Με άλλα λόγια, υποστηρίζω τη μάθηση του παιδιού σημαίνει κάνω τις απαραίτητες ενέργειες για να το βοηθήσω να φτάσει στο στόχο: ενισχύω το ενδιαφέρον του σε αυτό που κάνει, απλοποιώ τη «δραστηριότητα» όπου χρειάζεται, δίνω κατευθύνσεις ή οδηγίες για το πώς μπορεί να πετύχει το στόχο, βοηθάω το παιδί να ξεπεράσει «εμπόδια» που του δημιουργούν εκνευρισμό ή λειτουργώ ως μοντέλο.

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη μάθηση:

α) Οργανώνοντας κατάλληλα το περιβάλλον.

β) Μέσα από το διάλογο, καθώς απαντά - ανταποκρίνεται στα παιδιά, τα «προκαλεί» και επεκτείνει τη σκέψη τους.

γ) Με τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών.

Πίσω από τους τρεις αυτούς «τρόπους» διακρίνουμε τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και της γλώσσας για την οικοδόμηση της γνώσης και το ρόλο των πιο «έμπειρων» ενηλίκων στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ εννοιών (Κακανά, 2008).

Ο βαθμός υποστήριξης του εκπαιδευτικού προς το παιδί και η επιλογή των στρατηγικών εξαρτάται από τις ικανότητες και τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού τη δεδομένη στιγμή αλλά και το περιεχόμενο της νέας γνώσης. Για παράδειγμα, για το παιδί που θέλει αλλά δεν γνωρίζει πώς να κάνει κάτι ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο («εγώ όταν κάνω... ξεκινάω από... και μετά...»). Σε μια άλλη περίπτωση εκπαιδευτικός και παιδί μπορούν να δουλέψουν μαζί: το παιδί ξεκινάει και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει ή και το αντίστροφο (π.χ. να γράψουν μια κάρτα). Άλλο παιδί μπορεί να τα καταφέρνει μόνο του και να χρειάζεται απλώς μια πληροφορία (π.χ. «πως το λένε αυτό που...;», «το έκανα καλά το 'Δ';») για να ολοκληρώσει αυτό που κάνει.

Ειδικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως **μοντέλο** αξίζει ιδιαίτερη προσοχή καθώς αποτελεί μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο στη χρήση της γλώσσας (σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), στον τρόπο σκέψης σε διάφορες καταστάσεις, στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, στη χρήση εργαλείων που προωθούν τη σκέψη και διευκολύνουν τις διερευνήσεις όπως για παράδειγμα η διατύπωση ερωτήσεων κ.ά.

Ανάλογα με την περίπτωση, το είδος της ανάγκης των παιδιών που προκύπτει και τους στόχους του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο:

- ✓ **Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος** (π.χ. με τον τόνο της φωνής του όταν προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, για τη σωστή χρήση της γλώσσας, γράφοντας τους κανόνες που αποφάσισε η ομάδα για την καλή λειτουργία της τάξης σε λίστα, κάνοντας ανοιχτές ερωτήσεις μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας).
- ✓ **Σε μια τυχαία στιγμή** που προκύπτει η ευκαιρία για να δημιουργήσει μια μαθησιακή εμπειρία. Π.χ. Στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, στο ρόλο του ασθενή που του έχουν δώσει τα παιδιά χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο: ρωτάει τον/την «γιατρό» αν τελείωσε την εξέταση, αν χρειάζεται να του γράψει κάποια συνταγή για τα φάρμακα, αν χρειάζεται να κλείσει άλλο ραντεβού.
- ✓ **Στο πλαίσιο οργανωμένης δραστηριότητας** που σχεδιάζει για το συγκεκριμένο σκοπό: να λειτουργήσει ως μοντέλο για τα παιδιά. Για παράδειγμα, να δείξει στα παιδιά τα βήματα που βοηθάνε να οργανώσουμε μια διερεύνηση. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω στάδια:
 - Εντάσσει τη διαδικασία μέσα σε πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά: «Επειδή θα χρειαστεί να... θα ήθελα να σας δείξω πως...», «σας είδα χτες να προσπαθείτε να... θέλετε να σας δείξω πως μπορείτε να καταφέρετε να...;»
 - «Σπάει» σε μικρότερα «μέρη» αυτό που θέλει να μάθουν τα παιδιά για να διευκολύνει την κατανόηση τους: τι χρειάζεται να μάθουν για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν εργαλεία μέτρησης;
 - Εξηγεί στα παιδιά, στην αρχή της δραστηριότητας, τι θα μάθουν στη συνέχεια: «θα σας δείξω πώς να χρησιμοποιείτε τη φωτογραφική μηχανή για να βγάσετε καλές φωτογραφίες όταν φωτογραφίζετε από κοντά τα έντομα που θα βρείτε στο πάρκο...»
 - Δείχνει ο ίδιος πώς γίνεται αυτό που θέλει να μάθουν τα παιδιά. Σκέφτεται φωναχτά καθώς δοκιμάζει. Το δείχνει μέσα από πολλαπλά παραδείγματα. Χρησιμοποιεί διάφορα αναπαραστατικά μέσα για να παρουσιάσει στα παιδιά τη νέα γνώση (π.χ. γραφικές αναπαραστάσεις, σύμβολα, κίνηση).

- ο Ελέγχει σε τακτά χρονικά διαστήματα την κατανόηση των παιδιών με σχετικές ερωτήσεις.

Ο εκπαιδευτικός ως μοντέλο της χρήσης της γλώσσας:

- Περιγράφει κινήσεις του ή κινήσεις των παιδιών καθώς γίνονται. Π.χ. «τώρα θα πάω να πάρω ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη για να το φέρω στην παρεούλα»
- Δίνει σαφείς οδηγίες
- Σκέφτεται φωναχτά για να περιγράψει μια στρατηγική επίλυσης ενός προβλήματος ή τον τρόπο σκέψης του. Π.χ. «αναρωτιέμαι τι [εργαλεία μέτρησης] χρειαζόμαστε για να μετρήσουμε... Εγώ δεν βλέπω κάτι... μήπως όμως βλέπετε εσείς κάτι μέσα στην τάξη που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε...;»
- Περιγράφει τα στάδια μιας δραστηριότητας. Π.χ. «Για να φτιάξω μια κάρτα πρώτα... Μετά μπορώ...»

Η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο παιδί με στόχο την ανάπτυξη και κατανόηση εννοιών εμπεριέχει και στιγμές καθοδηγούμενης ή άμεσης διδασκαλίας. **Η διδασκαλία αυτή δεν στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων αλλά στην παροχή πληροφοριών ή στη διδασκαλία διαδικασιών ή δεξιοτήτων που χρειάζεται το παιδί για να εμβαθύνει ή να επεκτείνει τη μάθηση του σε κάποιο πεδίο ή «θέμα».**

Επίσης, ενώ ξεκινά από τον εκπαιδευτικό και αρχικά στηρίζεται σε αυτά που εκείνος λέει ή δείχνει, σταδιακά η δράση μεταφέρεται στα παιδιά καθώς είναι κι αυτά που καλούνται να εφαρμόσουν τη νέα γνώση. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στα παιδιά τα βήματα που ακολουθεί μια έρευνα για να φτάσει σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Η διδασκαλία γίνεται γιατί ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι αυτός είναι ένας τρόπος να διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών: στη συγκεκριμένη περίπτωση τα βοηθάει να μάθουν πως πρέπει να γίνεται μια διερεύνηση για να είναι αποτελεσματική. Επίσης, η διδασκαλία αυτή γίνεται σε πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά: όταν ξεκινήσουν την πρώτη τους διερεύνηση και νιώσουν την ανάγκη για τη συγκεκριμένη γνώση/δεξιότητα. Καθώς προχωράει η διερεύνηση και τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της αναζήτησης των πληροφοριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στα παιδιά πώς να

αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών, 2^ο Μέρος).

Μέρος της διδασκαλίας αυτού του τύπου είναι και η οργάνωση δραστηριοτήτων όπου δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να εξασκήσουν τις νέες δεξιότητες τους. Ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι σαφής: εξάσκηση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Και πάλι όμως, οι δραστηριότητες αυτές χρειάζεται να έχουν νόημα για τα παιδιά: χρησιμοποιούν το διαδίκτυο γιατί θέλουν να βρουν σχέδια clipart για να διακοσμήσουν μια πρόσκληση που ετοιμάζονται να στείλουν.

Συχνά, για να αποφύγουμε τις λέξεις «διδασκαλία» ή «διδάσκει» στην προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιούμε άλλους όρους που θεωρούμε ότι ταιριάζουν περισσότερο με την κοινή αντίληψη της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης. Έτσι στο παράδειγμα που δίνεται παραπάνω η πρόταση θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής: «ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά πώς να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο». Στην πραγματικότητα όμως, ακόμα κι όταν δείχνουμε 'κάτι' σε κάποιον, πάλι μπορούμε να πούμε ότι τον «διδάσκουμε» να κάνει κάτι. Άλλωστε η «επίδειξη» θεωρείται η κατάλληλη διδακτική μέθοδος για πολλούς και διαφορετικούς στόχους, σε διάφορες μαθησιακές περιοχές.

Η διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης που ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση τους και της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής μετάδοσης γνώσεων δεν βρίσκεται στη χρήση των όρων «διδασκαλία» ή «διδάσκω» αλλά στις αντιλήψεις μας για τη μάθηση και τη διδασκαλία, στις επαγγελματικές γνώσεις και στην ικανότητα μας να θέτουμε σαφείς μαθησιακούς στόχους.

Όπως λέει η Connor (2010), πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι οτιδήποτε κάνουμε στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση με τα παιδιά τα «διδάσκει κάτι»: ο τρόπος με τον οποίο τους μιλάμε, ο τρόπος με τον οποίο χαιρετάμε την οικογένεια τους, ο τρόπος με τον οποίο έχουμε οργανώσει και διακοσμήσει την τάξη μας. Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού, η διδασκαλία του να είναι παιδο-κεντρική: να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις οικογένειες, την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Και δυο ακόμα στρατηγικές...

Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών είναι:

Η ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση αποτελεί έννοια-κλειδί της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση. Μάλιστα, για κάποιους ερευνητές, θεωρείται ίσως η πιο σημαντική διδακτική στρατηγική γιατί επηρεάζει άμεσα, όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών, αλλά και την αυτό-εκτίμηση τους (Hattie & Timperley, 2007; Wiggins & McTighe, 1998).

Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στις πληροφορίες - λεκτικές, γραπτές ή μη λεκτικές - που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή α) για την πορεία της μάθησης και της εξέλιξης του σε διάφορους τομείς και β) για την πορεία της «εργασίας» του σε μια δεδομένη στιγμή σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο.

Η ανατροφοδότηση που δίνεται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι **περιγραφική** (και λιγότερο αξιολογική), δηλαδή επικεντρώνεται στη δράση του παιδιού και το αποτέλεσμα της και του δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες για την τρέχουσα «επίδοση» του («η ιδέα σας να... ήταν πολύ καλή γιατί έτσι καταφέρατε να...», «επειδή το στεφάνι είναι αρκετά μακριά δοκίμασε να πετάξεις τη μπάλα πιο ψηλά και πιο δυνατά»). Η αξιολογική ανατροφοδότηση (π.χ. «είναι πολύ ωραίο αυτό που έκανες», «μπράβο», «ξέρω ότι μπορείς να κάνεις και καλύτερα», «έτσι είπαμε να το κάνετε; Πήγαινε να φτιάξεις ένα άλλο, σε παρακαλώ») επιδρά κυρίως στα συναισθήματα των παιδιών και δεν δίνει καμία πληροφορία για το πώς μπορούν να βελτιώσουν το «έργο» τους ή ακόμα και τι έκαναν καλά για να φτάσουν σε αυτό το «πολύ ωραίο» αποτέλεσμα. Παρ' όλο που στην ηλικία αυτή το «μπράβο» του ενήλικα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το παιδί, εξίσου σημαντικές για τη μάθηση του είναι και οι πληροφορίες που θα ενισχύσουν την προσπάθεια του να μάθει και θα το βοηθήσουν να πετύχει το στόχο. Η περιγραφική αξιολόγηση συχνά οδηγεί σε διάλογο μεταξύ ενήλικα και

παιδιού, το είδος του διαλόγου που αναφέρεται παραπάνω και χρησιμοποιεί πολλές από τις στρατηγικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός σε στιγμές που σκέφτεται μαζί με το παιδί.

Η διατύπωση ερωτήσεων

Η ανάπτυξη της σκέψης είναι συνυφασμένη με τη διατύπωση παραγωγικών ερωτήσεων καθώς είναι αυτές που ενθαρρύνουν το διάλογο και ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Στην παραδοσιακή τάξη οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται κυρίως για να ελέγξουν τις γνώσεις των παιδιών. Πρόκειται για κλειστές ερωτήσεις που έχουν μια, δεδομένη, σύντομη, «σωστή» απάντηση. Το μεγαλύτερο πρόβλημα με αυτή την πρακτική δεν είναι τόσο ο «έλεγχος» των γνώσεων όσο το ότι τα παιδιά, από την προσχολική εκπαίδευση, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού έχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις, ότι κάποια παιδιά ξέρουν «όλες» τις απαντήσεις, ότι οι απαντήσεις πρέπει να δίνονται 'γρήγορα' και ότι οι «σωστές» απαντήσεις είναι ένας τρόπος να ευχαριστήσουν τον εκπαιδευτικό. Από τέτοιες εμπειρίες τα παιδιά παίρνουν επίσης το μήνυμα ότι η γνώση είναι «σωστές και λάθος απαντήσεις» και όχι η πολύπλοκη διαδικασία που είναι στην πραγματικότητα (Μπιρμπίλη, 2008).

Οι ερωτήσεις που διευκολύνουν το διάλογο με τα παιδιά, υποστηρίζουν τη μάθηση και συμβάλουν στη γνωστική τους ανάπτυξη είναι κυρίως οι ανοιχτές ερωτήσεις, δηλαδή οι ερωτήσεις που επιδέχονται πολλές, διαφορετικές απαντήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις κρατάνε ζωντανή την περιέργεια των παιδιών και τα ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν:

- ✓ Να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να κάνουν συνδέσεις («που αλλού το έχουμε δει ή ακούσει αυτό;»).
- ✓ Να κάνουν προβλέψεις («τι λες να γίνει αν ανακατέψουμε αυτά τα δυο χρώματα;»).
- ✓ να στοχαστούν και να εξηγήσουν τις ενέργειες και τη σκέψη τους («γιατί το έκανες έτσι; Τι σκεφτόσουν όταν...;»).

- ✓ Να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά («τι παρατηρείς τώρα που ανακατέψαμε...;»).
- ✓ Να προβληματιστούν («γιατί λέτε να συμβαίνει αυτό; Αν είναι έτσι όπως λέτε, τότε τι γίνεται όταν...;»).

Οι ανοιχτές ερωτήσεις δίνουν επίσης στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους.

Παρά την αναγνωρισμένη σημασία των ανοιχτών ερωτήσεων στην ανάπτυξη της σκέψης, σε τάξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης του ποιες ερωτήσεις προσφέρονται για ποια μαθησιακή στιγμή. Και οι κλειστές ερωτήσεις έχουν τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία: μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, να βοηθήσουν πιο ντροπαλά παιδιά να εκφραστούν, να δώσουν την ευκαιρία σε παιδιά που δεν μιλάνε καλά τα ελληνικά να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν με απλές λέξεις.

Σε κάθε περίπτωση όμως, στόχος του εκπαιδευτικού είναι, όπως αναφέρεται και παραπάνω, να εμπλέξει σταδιακά τα παιδιά σε διάλογο που καλλιεργεί τη σκέψη και υποστηρίζει τη μάθηση τους. Ο στόχος αυτός συνεπάγεται τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων καθώς και ενθάρρυνση των παιδιών να διατυπώνουν τις δικές τους ερωτήσεις.

5. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από έναν συνδυασμό μαθησιακών εμπειριών: αυθόρμητες και οργανωμένες, εμπειρίες που ξεκινάνε από τα ίδια και τα ενδιαφέροντα τους και εμπειρίες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που θέτει το πρόγραμμα σπουδών ή προκύπτουν από τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του

Η λέξη-κλειδί στην παραπάνω πρόταση είναι ο όρος «**εμπειρία**». Η «οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία» που αναφέρεται εδώ δεν ταυτίζεται με την «οργανωμένη δραστηριότητα», έτσι όπως ο όρος χρησιμοποιείται στο ημερήσιο πρόγραμμα των ελληνικών νηπιαγωγείων. Μια «οργανωμένη δραστηριότητα» αποτελεί μια «οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία» αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει τη μάθηση των παιδιών και μέσα σε άλλα πλαίσια. Για παράδειγμα, οργανώνει (και επεκτείνει) την εμπειρία μιας ομάδας παιδιών που παρατηρούν έντομα που ανακάλυψαν στον κήπο δίνοντας τους μεγεθυντικούς φακούς, κατάλληλα δοχεία με τα οποία μπορούν να τα μεταφέρουν ζωντανά στην τάξη για παρατήρηση και πληροφορίες για την ονομασία τους, αν βέβαια έχει τις σχετικές γνώσεις. Από το περιστατικό αυτό κι αφού ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για τα έντομα συνεχίζεται, θέτει στόχους και οργανώνει σχετικές δραστηριότητες (οργανωμένες δραστηριότητες).

Οι οργανωμένες (ή αλλιώς δομημένες) αυτές δραστηριότητες χρειάζεται να έχουν σαφείς στόχους, είτε πρόκειται για στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός είτε αφορά στόχους των ίδιων των παιδιών. Για παράδειγμα, στόχος του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο των εντόμων μέσα από κάποιες βασικές και απλές ταξινομήσεις. Δηλαδή να τα βοηθήσει να περάσουν από «καθημερινές έννοιες» που έχουν για τα έντομα στην επιστημονική γνώση (ταξινομήσεις, μορφολογικά χαρακτηριστικά, ορολογία κ.λπ.). Στόχος των παιδιών μπορεί να είναι να μάθουν τι τρώνε τα έντομα ή πως φτιάχνει η αράχνη τον ιστό της. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού και των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων γύρω από το «έντομα» στη διάρκεια του οποίου δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να διερευνήσουν

*«...η προτροπή του εκπαιδευτικού στα παιδιά να παρατηρήσουν κάτι δεν θα τους επιτρέψει να αναζητήσουν και να 'δουν' περισσότερα απ' ό,τι η γνωστική τους ανάπτυξη τους επιτρέπει να διακρίνουν»
(Τζεκάκη, 2007, σελ. 119)*

*Πρόγραμμα Σπουδών,
Ενότητα «Ζωντανοί Οργανισμοί» (2^ο Μέρος, σελ. 86)*

και να ανακαλύψουν μόνα τους αλλά και να μάθουν από τον εκπαιδευτικό (βλ. ορολογία, ταξινομήσεις κ.ά.).

Οργανωμένες δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορούν να προκύψουν όχι μόνο από ευκαιρικά ή επίκαιρα περιστατικά (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών, 1^ο Μέρος) αλλά και από τους στόχους που θέτει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά της τάξης τους, με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών και τις μαθησιακές ανάγκες τους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θέτει στόχο τα παιδιά να απαγγέλουν, να διαβάζουν και να γράφουν αριθμούς. Για το στόχο αυτό οργανώνει σχετικές (οργανωμένες) δραστηριότητες (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών, 2^ο Μέρος) για όσο διάστημα, χρειάζεται ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών.

Επειδή όμως η μάθηση δεν αρχίζει και τελειώνει με τις οργανωμένες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών έτσι ώστε να έχουν τις πολλαπλές ευκαιρίες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη, την κατανόηση και την εξάσκηση των συγκεκριμένων εννοιών: εξοπλίζει την τάξη με σχετικό υλικό, αξιοποιεί ευκαιρίες που προκύπτουν από άλλα μαθησιακά πλαίσια (παιχνίδι, ρουτίνες) για να ζητήσει από τα παιδιά να μετρήσουν και ενημερώνει τους γονείς για τρόπους με τους οποίους μπορούν να επεκτείνουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι (π.χ. παίζοντας παιχνίδια που τραβάνε την προσοχή των παιδιών στους αριθμούς γύρω μας, επιτραπέζια με ζάρια). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί, όπως το θέτει η Tomlinson (2001, σελ. 16), ως «οργανωτής μαθησιακών ευκαιριών».

Σύμφωνα με τα παραπάνω:

- ✓ Η οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται στις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά επεκτείνεται σε όλο το ημερήσιο πρόγραμμα και το χώρο.
- ✓ Σημαντικό μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι να παρατηρεί και να εντοπίζει στιγμές ή καταστάσεις από τη ζωή των παιδιών μέσα στην τάξη τις οποίες μπορεί να μετατρέψει σε οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες.

Οργανώνω το πρόγραμμα και το περιβάλλον έτσι ώστε να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά όταν για παράδειγμα:

- ✓ Επιλέγω το μηνιαίο/ετήσιο ημερολόγιο, αντί τις ατομικές καρτέλες με την ημερομηνία της κάθε μέρας, γιατί γνωρίζω τις ευκαιρίες που δίνει στα παιδιά για μάθηση: για να εξοικειωθούν με μοτίβα (κανονικότητες) που υπάρχουν στην καθημερινή ζωή (π.χ. οι μέρες της εβδομάδος που επαναλαμβάνονται), να παρατηρήσουν τις αλλαγές στα καιρικά φαινόμενα καθώς αλλάζουν οι εποχές, να μάθουν το σχετικό λεξιλόγιο κ.ά.
- ✓ Εξοπλίζω τη γωνιά του σπιτιού με λογαριασμούς του ηλεκτρικού, της ύδρευσης, του τηλεφώνου γιατί γνωρίζω τις ευκαιρίες που δίνει για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών αλλά και την κατάκτηση κοινωνικών γνώσεων.
- ✓ Επιλέγω μια πιο συστηματική προσέγγιση του καιρού κατά την πρωινή συνάντηση της ομάδας γιατί γνωρίζω ότι πρόκειται για ένα «θέμα» που προσφέρεται όχι μόνο για χρήσιμες γνώσεις αλλά και για πολλές διαθεματικές συνδέσεις: Παρατηρούμε ένα βροχόμετρο ή ανεμόμετρο, καταγράφουμε τον καιρό της ημέρας στο μηνιαίο ημερολόγιο έτσι ώστε να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της αλλαγής κ.ά.
- ✓ Εξοπλίζω τη γωνιά της μεταμφίεσης, ή ένα καλάθι, με υφάσματα γιατί γνωρίζω ότι πρόκειται για «ανοιχτό» υλικό που επιτρέπει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή θρησκευτική τους ταυτότητα, να το χειριστούν όπως θέλουν.
- ✓ Χρησιμοποιώ τον πίνακα K-W-L όταν επεξεργαζόμαστε ένα θέμα με τα παιδιά γιατί γνωρίζω ότι διευκολύνει την οργάνωση της σκέψης των παιδιών (Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα;) και τα βοηθάει να αντιληφθούν καλύτερα τη διαδικασία της μάθησης (βλ. Παράρτημα).

Το **παιχνίδι** αποτελεί ίσως το καλύτερο παράδειγμα για να γίνει κατανοητή η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην προσχολική εκπαίδευση και της ανάγκης για συνδυασμό εμπειριών που καθοδηγούνται από τα παιδιά και εμπειριών που οργανώνει ο εκπαιδευτικός (αν και παραμένει ανοιχτός στις προτάσεις των παιδιών).

Το τι κερδίζουν τα παιδιά από το παιχνίδι είναι γνωστό (Αυγητίδου, 2001). Όπως όμως αποδεικνύουν πολλές έρευνες, αλλά και η καθημερινή παρατήρηση των εκπαιδευτικών, αν το παιχνίδι των παιδιών δεν εμπλουτιστεί (με καινούργιο λεξιλόγιο, υλικά, σενάρια, ρόλους κ.ά.) μπορεί να καταλήξει να γίνει αυτό που οι Bodrova & Leong (2003) ονομάζουν «ανώριμο παιχνίδι»: επαναλαμβανόμενες «κινήσεις», χωρίς φαντασία από τις οποίες τα παιδιά δεν κερδίζουν κάτι σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του παιχνιδιού υποστηρίζοντας το με διάφορους τρόπους: κάνοντας προτάσεις που οδηγούν σε νέα σενάρια και ρόλους («βλέπω το γιατρό και τον ασθενή, μήπως χρειάζεται και κάποιος να απαντάει στα τηλέφωνα και να σημειώνει τα ραντεβού», «μου φαίνεται ότι σας τελειώνουν τα λαχανικά, μήπως πρέπει να πάτε στη λαϊκή αγορά;») ή παρέχοντας καινούριο υλικό. Το «καινούριο», εμπλουτισμένο παιχνίδι των παιδιών μπορεί κάλλιστα να ονομαστεί «οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία».



Η εννοιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης

Η ραγδαία αύξηση των πληροφοριών και η διαπίστωση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν συνδέσεις μεταξύ αυτών που μαθαίνουν στο σχολείο και της ζωής τους έξω από αυτό, ανανέωσαν το επιστημονικό ενδιαφέρον για την εννοιολογική προσέγγιση της γνώσης. Ερωτήματα όπως «πόσες πληροφορίες μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να απομνημονεύσουν;», «πως μπορεί η εκπαίδευση να διαχειριστεί τον αυξανόμενο αριθμό νέων πληροφοριών/γνώσεων» και «πως μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να συνδέσουν αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο με τα ενδιαφέροντα τους αλλά και τις ανάγκες μιας κοινωνίας που αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς», είχαν ως αποτέλεσμα την επικέντρωση πολλών σύγχρονων προγραμμάτων σε έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης των περιεχομένων τους: γύρω από έννοιες και γενικεύσεις. Την επιλογή αυτή υποστηρίζουν έρευνες που μελετούν τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη διαδικασία της νόησης και οι οποίες επισημαίνουν, μεταξύ άλλων, ότι αν οι πληροφορίες που παίρνει το άτομο δεν ενταχθούν σε ευρύτερα εννοιολογικά πλαίσια τότε γίνονται αντιληπτές ως ασύνδετες και ξεχνιούνται πιο εύκολα.

Έννοιες

Οι έννοιες αποτελούν νοητικές κατασκευές οι οποίες μας βοηθάνε (Stoll, Fink & Earl, 2003, σ. 58):

- ✓ Να κατηγοριοποιήσουμε και να οργανώσουμε τις καινούργιες πληροφορίες και τις ατομικές μας εμπειρίες σε σύνολα, με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους.
- ✓ Να συσχετίσουμε φαινομενικά ασύνδετα γεγονότα, διαδικασίες ή καταστάσεις.
- ✓ Να εντοπίσουμε κανονικότητες.
- ✓ Να ερμηνεύσουμε αυτά που συμβαίνουν γύρω μας.
- ✓ Να επικοινωνήσουμε με τους άλλους.



Όπως επισημαίνει, χαρακτηριστικά, η Gelman (1999) «αν δεν είχαμε τη δυνατότητα να κατηγοριοποιήσουμε τις εμπειρίες μας, αυτές θα ήταν χαοτικές – γεμάτες από αντικείμενα, ιδιότητες, εικόνες, γεγονότα, εντυπώσεις... τόσα πολλά που θα ήταν αδύνατον να τα συγκρατήσουμε όλα στη μνήμη μας».

Οι έννοιες μας βοηθάνε επίσης να αντιληφθούμε συνδέσεις μεταξύ των επιστημών ή των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών. Για παράδειγμα η έννοια ‘σύμβολο’ είναι μια έννοια-κλειδί για γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες, η μουσική κ.ά. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της έννοιας ‘σύμβολο’ της δίνει το χαρακτηρισμό ‘μακρο-έννοια’ (βλ. ΔΕΠΠΣ και ‘θεμελιώδεις έννοιες’).

Οι έννοιες μπορεί να είναι αφηρημένες όπως οι έννοιες ‘πολιτισμός’ και ‘σεβασμός’ ή πιο συγκεκριμένες όπως οι έννοιες ‘στολή’, ‘κανόνας’, ‘αέρας’ ή ‘δάσος’. Καθώς οι συγκεκριμένες έννοιες είναι πιο εύκολα κατανοητές από τους μαθητές, χρησιμοποιούνται ως η βάση για το σχηματισμό πιο αφηρημένων εννοιών. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση της σύνθετης έννοιας ‘ταυτότητα’ ξεκινά από την προσχολική ηλικία μέσα από πιο απλές, συγκεκριμένες έννοιες όπως όνομα, προσωπικά χαρακτηριστικά, φύλο, συνήθειες, τόπος καταγωγής, οικογένεια, κ.ά. Δραστηριότητες που στόχο έχουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να «αυτοπαρουσιάζονται στην ομάδα», να «ζωγραφίζουν το περίγραμμα του σώματος τους, να σχεδιάζουν διάφορα χαρακτηριστικά και να παρατηρούν τις διαφορές μεταξύ τους» ή να «ζωγραφίζουν την οικογένεια τους και να περιγράφουν τα μέλη της» (βλ. πρόγραμμα Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης) βάζουν τις βάσεις για την κατανόηση της έννοιας ‘ταυτότητα’, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι η κατάκτηση της είναι μια μακροχρόνια διαδικασία.



«Καθώς τα παιδιά επεξεργάζονται διαφορετικά αλλά σχετικά μεταξύ τους παραδείγματα κατανοούν καλύτερα την έννοια-στόχο. Για παράδειγμα, εξετάζοντας πως μπορούμε να εντοπίσουμε προϊόντα σε ένα σούπερ-μάρκετ ή να εντοπίσουμε το βιβλίο που μας ενδιαφέρει σε μια βιβλιοθήκη, τα παιδιά μαθαίνουν για το σύστημα ταξινόμησης ενός σουπερμάρκετ ή της τοπικής βιβλιοθήκης και αποκτούν ένα μοντέλο συστήματος ταξινόμησης. Άρα τα παιδιά δεν έχουν απλώς κατανοήσει πώς δουλεύει ένα σουπερ-μάρκετ αλλά έχουν αναπτύξει τη θεωρητική γνώση ότι ένα σουπερμάρκετ είναι ένα σύστημα ταξινόμησης. Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να πάνε σε οποιοδήποτε σουπερ-μάρκετ και συνειδητά να αναλύσουν το σύστημα ταξινόμησης που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο κατάστημα»

(Fleer & Raban, 2007, σ. 106)

Γενικεύσεις

Οι γενικεύσεις εκφράζουν τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων εννοιών και μοιάζουν να διατυπώνουν ένα συμπέρασμα: ο καιρός επηρεάζει τις ασχολίες των ανθρώπων, οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματα τους με διάφορους τρόπους, τα μέλη μιας οικογένειας εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Οι γενικεύσεις που επιλέγονται πρέπει να βασίζονται σε αποδείξεις, να γίνονται εμφανείς στα παιδιά μέσα από ποικιλία παραδειγμάτων και να εκφράζουν λογικές σχέσεις. Οι γενικεύσεις δεν εκφράζουν αυτά που θεωρούν οι ενήλικες ότι 'πρέπει' να γίνονται ή να κάνουν τα παιδιά (π.χ. «πρέπει να φροντίζουμε το σώμα μας» ή «πρέπει να συνεργαζόμαστε με τους άλλους») και δεν πρόκειται για απόλυτες 'ιδέες' που αφορούν 'όλους', για 'πάντα' («αγαπάμε τα ζώα», «είμαστε όλοι φίλοι»). Οι γενικεύσεις έχουν νόημα όταν προκύπτουν από τους ίδιους τους μαθητές και όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να τις επεξεργαστούν ως υποθέσεις και ευκαιρία για περαιτέρω διερεύνηση (π.χ. πώς επηρεάζει ο καιρός τις ασχολίες των ανθρώπων γύρω μου; Πως εκφράζω εγώ τα συναισθήματα μου και πως οι συμμαθητές μου; Τι συμβαίνει όταν δεν φροντίζω το σώμα μου; Τι κερδίζουμε όταν συνεργαζόμαστε;).

Οι γενικεύσεις, διατυπωμένες σε γλώσσα κατανοητή από τα παιδιά, βοηθάνε τον εκπαιδευτικό στην επιλογή και το σχεδιασμό των κατάλληλων δράσεων. Όπως οι έννοιες, έτσι και οι γενικεύσεις δεν μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή και απαιτούν χρόνο για την ανάπτυξη τους. Οι διερευνήσεις αποτελούν το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο για να μπορέσουν οι μαθητές να οργανώσουν και να συνθέσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους σε γενικεύσεις.

Από τις πληροφορίες στις έννοιες και τις γενικεύσεις

Η μετατόπιση του βάρους της μάθησης και της διδασκαλίας από την μετάδοση-απόκτηση πληροφοριών στην κατάκτηση εννοιών και την κατανόηση γενικεύσεων προκαλεί το εύλογο ερώτημα ‘ποιος είναι ο ρόλος των πληροφοριών στα νέα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης;’: είναι όλες οι πληροφορίες – π.χ. ημερομηνίες, γεγονότα, τοποθεσίες, ονόματα, πρόσωπα - άχρηστες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας; Πόσες πληροφορίες μπορούμε να δώσουμε και που σταματάμε;

Στην εννοιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας επιλέγονται οι πληροφορίες εκείνες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν την έννοια-στόχο. Όπως αναφέρεται παραπάνω, όταν οι πληροφορίες εντάσσονται σε κάποιο εννοιολογικό πλαίσιο οι μαθητές τις θυμούνται πιο εύκολα και κατανοούν καλύτερα τη σημασία τους. Με άλλα λόγια, οι έννοιες λειτουργούν ως ο συνδεδεμένος κρίκος που ενώνει τις αμέτρητες πληροφορίες που μας κατακλύζουν καθημερινά και τους δίνει νόημα.

Για παράδειγμα, πληροφορίες που αφορούν τα έντομα – θέμα που εξάπτει την περιέργεια των μικρών παιδιών – μπορούν να αποκτήσουν νόημα μέσα στο πλαίσιο εννοιών όπως για παράδειγμα η ‘άμυνα’ (πως αμύνονται τα έντομα σε περίπτωση κινδύνου;) και η ‘επιβίωση’ (τι χρειάζονται για να ζήσουν/επιβιώσουν σε ένα [τέτοιο] περιβάλλον;). Με την ίδια λογική, οι πληροφορίες που δίνονται στα παιδιά κατά την επίσκεψή τους σε ένα ελαιοτριβείο, έναν φούρνο ή μια βιοτεχνία ρούχων μπορούν να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια στη μνήμη τους αν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενταχθούν στο πλαίσιο εννοιών όπως η ‘επεξεργασία’ ή η ‘διαδικασία’: τραβάμε την προσοχή τους, όχι στις τεχνικές λεπτομέρειες, αλλά στο γεγονός ότι



παρακολουθούν τα στάδια/βήματα μιας διαδικασίας ή βλέπουν πώς ένα προϊόν από τη φύση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές με την κατάλληλη επεξεργασία. Καθώς τα παιδιά συνθέτουν και γενικεύουν από τις πληροφορίες που τους δόθηκαν, χρησιμοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και οδηγούνται σε βαθύτερη κατανόηση του θέματος που επεξεργάζονται (Erickson, 2008).

Η εννοιολογική προσέγγιση της γνώσης στην πράξη

Στην εννοιολογική προσέγγιση της γνώσης, η διδασκαλία και η μάθηση οργανώνονται γύρω από έννοιες και γενικεύσεις με αφετηρία τις εμπειρίες των παιδιών της τάξης.

Όπως τονίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι έννοιες δεν διδάσκονται. Ως νοητικές αναπαραστάσεις των εμπειριών μας και των ερεθισμάτων που παίρνουμε από το περιβάλλον μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Αν και οι λέξεις (π.χ. οικογένεια, δημοκρατία, εξέλιξη) βοηθάνε τα άτομα να επικοινωνήσουν, οι έννοιες δεν περιγράφονται με απλούς ορισμούς (βλ. «οικογένεια είναι...», «σεβασμός είναι...»). Καθώς οι εμπειρίες μας αλλάζουν και εμπλουτίζονται, το ίδιο συμβαίνει και με τις έννοιες.

Βοηθάμε τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να διαμορφώσουν και να κατανοήσουν καλύτερα μια έννοια και να οδηγηθούν σε γενικεύσεις, όταν τους παρέχουμε ευκαιρίες:

- ✓ Για συστηματική παρατήρηση (βλ. εντοπίζω ομοιότητες και διαφορές).
- ✓ Για βιωματικές εμπειρίες και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση. Αυθεντικά περιβάλλοντα και καταστάσεις βοηθάνε τα παιδιά να συνδέσουν το συγκεκριμένο με το αφηρημένο.
- ✓ Να εκφράσουν με διάφορα αναπαραστατικά μέσα και εργαλεία (βλ. σχέδια, κατασκευές, διαγράμματα, φωτογραφίες) αυτά που παρατηρούν, γνωρίζουν, μαθαίνουν και σκέφτονται.
- ✓ Να μοιραστούν τις ιδέες τους και να συνεργαστούν σε διερευνήσεις και επίλυση προβλημάτων με άλλους, Έτσι

εμπλουτίζονται οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις τους και ενθαρρύνεται η έκφραση της σκέψης.

- ✓ Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με τους κατάλληλους γλωσσικούς όρους που αντιστοιχούν σε αυτά που παρατηρούν γύρω τους.
- ✓ Να προσεγγίσουν την έννοια-στόχο με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με την καινούργια έννοια σε διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικές χρονικές στιγμές.



Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η διαμόρφωση και η κατανόηση εννοιών **απαιτεί χρόνο και συνέχεια μεταξύ των θεμάτων που επιλέγουμε και των εμπειριών των παιδιών μέσα και έξω από το νηπιαγωγείο**. Για παράδειγμα, η έννοια της φροντίδας και η γενίκευση ‘φροντίζουμε ό,τι θέλουμε να διατηρήσουμε’ θα αρχίσουν να αποκτούν νόημα για τα παιδιά καθώς επεξεργάζονται θέματα όπως το σώμα, τα ζώα, τα φυτά ή το περιβάλλον, στα οποία η φροντίδα είναι έννοια-κλειδί. Εξίσου σημαντικό για την ανάπτυξη των εννοιών είναι και η προσέγγιση τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, οι διαστάσεις των εννοιών ‘ανάγκη’ και ‘επιθυμία’ και η σχέση τους με άλλες έννοιες γίνονται πιο εύκολα κατανοητές όταν τα παιδιά μπουν στη διαδικασία να συγκρίνουν τις ανάγκες τους με αυτές ενός μωρού και ενός ηλικιωμένου ατόμου. Ή, καθώς επεξεργάζονται το ερώτημα «σε ποιον ανήκει το δάσος;» (βλ. π.χ. την έννοια ‘δικαιώματα’), καλούνται να εξετάσουν την προοπτική της κατασκευής μιας πόλης - στη θέση του δάσους - τόσο από την πλευρά των ανθρώπων όσο και από την

πλευρά των ζώων που ζουν σε αυτό. Σε διαφορετικά πλαίσια, τα παιδιά μπορούν να εξετάσουν τα μοτίβα-κανονικότητες στη φύση και την τέχνη, ενώ σε διαφορετικές χρονικές στιγμές αναζητάνε τη χρήση της τεχνολογίας 'τότε και τώρα'.

«Οι έννοιες και οι γενικεύσεις δεν διδάσκονται. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μεταδώσει τις έννοιες στους μαθητές ούτε να τους 'μάθει' κάτι παραπάνω από τον ορισμό μιας έννοιας (π.χ. δημοκρατία είναι...). Ορίζοντας μια έννοια, το μόνο που μπορεί να ελπίζει ο εκπαιδευτικός είναι να θυμούνται οι μαθητές τον ορισμό και να μπορούν να τον επαναλάβουν. Με άλλα λόγια, η διατύπωση του ορισμού μιας έννοιας δεν συνεπάγεται την κατανόηση της. Στη διαμόρφωση των εννοιών η λέξη κλειδί είναι 'βοήθεια' - ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις μιας έννοιας. Εννοιολογική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας σημαίνει διευκολύνουμε την απόκτηση εννοιών. Και η απόκτηση εννοιών είναι μια διαδικασία που το άτομο κάνει μόνο του - δεν μπορεί να το κάνει κάποιος άλλος για εμάς. Οι έννοιες δεν μπορούν να γίνουν πνευματική ιδιοκτησία μας απλώς απομνημονεύοντας αυτό που κάποιος άλλος πιστεύει ότι είναι. Οι έννοιες πρέπει να εξελιχθούν στο μυαλό των ίδιων των μαθητών.»

(Beyer & Penna, 1971, σ. 43)



Διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση εννοιών (Gilbert & Vick, 2004):

1. Εντοπίζουμε αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μιας έννοιας και δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές να τα συγκρίνουν με αντίθετα παραδείγματα (π.χ. δημοκρατία - δικτατορία).
2. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εντοπίσουν σχέσεις μεταξύ διαφόρων εννοιών (π.χ. πως συνδέονται οι έννοιες 'ανάγκες' και 'επιθυμίες' με την έννοια 'επιλογή' - «χρειάζομαι/επιθυμώ πολλά αλλά δεν μπορώ να τα έχω όλα και χρειάζεται να επιλέξω» - ή με την έννοια «εργασία» - «οι άνθρωποι εργάζονται για να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους»).
3. Δίνουμε τον ορισμό μιας έννοιας και εντοπίζουμε τις ιδιότητες της. Χρησιμοποιούμε αναλογίες για να κάνουμε μια αφηρημένη έννοια πιο συγκεκριμένη για τα παιδιά (π.χ. «τα όργανα του σώματος συνεργάζονται όπως εμείς μέσα στην τάξη», «τα εμβόλια είναι η ασπίδα μας για να πολεμήσουμε τις αρρώστιες»).
4. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει για μια έννοια (π.χ. δικαιοσύνη) στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (π.χ. «Φαίνεται ότι η ομάδα μας δεν συμφωνεί για τη διακόσμηση της τάξης. Τι μπορούμε να κάνουμε για να πάρουμε μια δίκαιη απόφαση;»).
5. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διερευνήσουν τι μπορεί να σημαίνει η ίδια έννοια για διαφορετικούς ανθρώπους (π.χ. αγάπη, διασκέδαση, γιορτάζω).

Η επεξεργασία θεμάτων στο νηπιαγωγείο

Όπως το ΔΕΠΠΣ έτσι και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προωθεί τη θεματοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ως «αυθεντική» έκφραση της διαθεματικότητας' (Κουλουμπαρίτση, 2006, σελ. 5). Παράλληλα όμως, ακολουθεί και τις προτάσεις των μαθησιακών πεδίων για την υλοποίηση των στόχων τους. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι η επεξεργασία θεμάτων αποτελεί έναν από τους προτεινόμενους τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Εκτός από την επεξεργασία θεμάτων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και αυτόνομες δραστηριότητες ή ένα πρόγραμμα οργανωμένων δραστηριοτήτων για να φέρει τα παιδιά σε επαφή με συγκεκριμένες έννοιες που είτε επιδιώκει να τις αναπτύξει είτε αυτές βρίσκονται σε μια πορεία ανάπτυξης.

Ποιος επιλέγει τα θέματα;

Στην επιλογή θεμάτων που επεξεργάζεται μια τάξη συμμετέχουν τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός. Είτε πάρει τη μορφή θεματικής προσέγγισης, με τον εκπαιδευτικό σε καθοδηγητικό ρόλο, είτε πάρει τη μορφή σχεδίου εργασίας με τους προβληματισμούς και τις ιδέες των παιδιών στο κέντρο της διαδικασίας, ένα θέμα

- α) μπορεί να προκύψει **και** από τον εκπαιδευτικό **και** από τα παιδιά,
- β) οργανώνεται τόσο με βάση τους στόχους του εκπαιδευτικού όσο και των παιδιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο διαχωρισμός θεματικής προσέγγισης και σχεδίων εργασίας με κριτήριο το ποιος κάνει την επιλογή των θεμάτων δεν έχει νόημα στην προσχολική εκπαίδευση καθώς μιλάμε για συννοικοδόμηση της γνώσης σε όλα τα επίπεδα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πολλά θέματα θα προκύψουν από τα ίδια τα παιδιά, γιατί σ' αυτή την ηλικία ο κόσμος είναι γεμάτος «περίεργα» και εντυπωσιακά «πράγματα» (φαινόμενα, αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις) που προκαλούν ασταμάτητα την περιέργεια τους και τα προβληματίζουν. Άλλα θέματα θα τα «φέρει» στην τάξη ο εκπαιδευτικός γιατί μέρος του ρόλου του είναι να λειτουργεί ως η «γέφυρα» μεταξύ του «μικρού»

κόσμου των παιδιών – όποιος κι αν είναι αυτός - και του ευρύτερου. Άλλωστε αυτό κάνουμε κάθε φορά που, για παράδειγμα, οργανώνουμε επισκέψεις σε μουσεία: Την απόφαση για την επίσκεψη στο μουσείο την παίρνει συνήθως ο εκπαιδευτικός γιατί γνωρίζει τα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά μέσα από μια τέτοια εμπειρία. Με την ίδια έννοια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει να φέρει ένα θέμα στην τάξη γιατί θεωρεί ότι τα παιδιά θα επωφεληθούν από την εμπειρία και τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει η επεξεργασία του. Όταν όμως το θέμα «έρθει» στην τάξη, η απόφαση για περαιτέρω επεξεργασία και ο τρόπος προσέγγισης του λαμβάνεται σε συνεργασία ή διαπραγμάτευση με τα παιδιά (Γκλιάου, χ.η.).

Η βασική διαφορά της θεματικής προσέγγισης από τα σχέδια εργασίας βρίσκεται α) στο ρόλο εκπαιδευτικού και παιδιών και β) στο σκοπό που εξυπηρετεί κάθε προσέγγιση.

Για τη Lillian Katz (1994), η επεξεργασία θεμάτων (ή θεματική προσέγγιση, όπως έχει επικρατήσει να ονομάζεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία) είναι ιδανική για να εμπλουτίσει ή να επεκτείνει ο εκπαιδευτικός τις γνώσεις-πληροφορίες που έχουν τα παιδιά για ένα θέμα: π.χ. την άνοιξη, τους δεινόσαυρους, τις αρκούδες κ.ά.

Τα σχέδια εργασίας, από την άλλη, είναι ιδανικά για να «ανακαλύψουν» ή να εξερευνήσουν τα παιδιά πως λειτουργεί κάτι και γιατί, τι θα γινόταν αν..., τι κάνουν οι άνθρωποι όταν/για να..., τι γίνεται όταν... Γι' αυτό και η λέξη-κλειδί στα σχέδια εργασίας (project) είναι η **έρευνα** η οποία σημαίνει «κάνω προβλέψεις, υποθέσεις, συλλέγω πληροφορίες, τις ερμηνεύω και τις ανακοινώνω στους άλλους» (Katz, 1994).

Σύμφωνα με την Katz (1994), η επεξεργασία θεμάτων και τα project (σχέδια εργασίας) έχουν σημαντική θέση στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται όμως για διαφορετικές διαδικασίες. Τα θέματα που προσφέρονται για project πρέπει να είναι «αληθινά φαινόμενα» τα οποία τα παιδιά διερευνούν άμεσα παρά κυρίως μέσα από τα βιβλία και συνήθως τραβάνε την προσοχή των παιδιών σε ερωτήσεις όπως «πως δουλεύουν τα πράγματα;», «τι κάνουν οι άνθρωποι;» και «τι εργαλεία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι;»

Γιατί αυτό το θέμα και όχι κάποιο άλλο;

Η επιλογή των θεμάτων που επεξεργάζονται τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- ✓ Το θέμα κινητοποιεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών. **Θέλουν - δεν πρέπει - να μάθουν περισσότερα γι' αυτό.**
- ✓ Το θέμα δίνει στα παιδιά «γνώσεις» και δεξιότητες χρήσιμες για την ηλικία αυτή.
- ✓ Το θέμα προσφέρεται για λογικές, διαθεματικές συνδέσεις σε επίπεδο εννοιών, γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ✓ Το θέμα προσφέρεται για διερευνήσεις: παρατήρηση, αναζήτηση πληροφοριών σε διάφορες πηγές, δραστηριότητες που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην οικοδόμηση της καινούργιας γνώσης.

Στόχοι της επεξεργασίας θεμάτων

Οι λέξεις-κλειδιά στην επεξεργασία των θεμάτων είναι «**γνώσεις χρήσιμες για τα παιδιά**» και «**λογικές, διαθεματικές συνδέσεις**».

Γνώσεις χρήσιμες για τα παιδιά

Από ένα θέμα τα παιδιά θα μπορούσαν να πάρουν πολλές πληροφορίες - γνώσεις: «Τι τρώει το... πως λειτουργεί το... πως φτιάχνεται το... τι συμβαίνει όταν... Αυτό γίνεται γιατί... Όταν θέλουμε να φτιάξουμε... κάνουμε... Παλιά οι άνθρωποι... Αν συνεχίσουμε να... θα συμβεί...» κ.ά. Κάποιες από αυτές τις γνώσεις είναι δεδομένες: η αράχνη φτιάχνει ιστό, οι μέλισσες ζουν σε κυψέλες, τα δέντρα διακρίνονται σε αείφυλλα ή αειθαλή και σε φυλλοβόλα κ.ο.κ. Πρόκειται επίσης για γνώσεις που τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν και να βρουν σε διάφορες πηγές πληροφόρησης, παραδοσιακές και μοντέρνες.

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις γνώσεις αυτές επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διάρκεια τους στη μνήμη: πρόκειται για γνώση που μεταδόθηκε ή γνώση που προέκυψε από προσωπική περιέργεια και αναζήτηση σε διάφορες πηγές; Πρόκειται για «στεγνή» πληροφορία που «πρέπει» να γνωρίζουν (γιατί τρώνε μέλι κάθε μέρα...) ή απάντηση που δίνεται σε μια ερώτηση των παιδιών; Σε κάθε περίπτωση, οι πληροφορίες μπορεί να ξεχαστούν. Και αν τις ξεχάσουν, τα παιδιά, μπορούν πάλι να τις αναζητήσουν σε διάφορες πηγές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τον κόσμο ως αυτό που είναι, δηλαδή ένα «σύνολο ανοικτών, περίπλοκων, αλληλεπιδρώντων συστημάτων που υπόκεινται σε συνεχή κυκλοφορία πληροφοριών» (Maingain & Dufour, 2007, σελ. 25), χρειάζονται όχι μόνο τις πληροφορίες που αναφέρονται παραπάνω αλλά κυρίως τις έννοιες και τις γενικεύσεις που βρίσκονται πίσω από φαινόμενα και καταστάσεις. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των εννοιών είναι ότι αφού αναπτυχθούν δεν ξεχνιούνται ποτέ. Στο γνωστό παράδειγμα της έννοιας «φροντίδα» και της γενίκευσης «ό,τι θέλουμε να διατηρήσουμε το φροντίζουμε», από

τη στιγμή που θα τις κατακτήσει το παιδί, δεν πρόκειται να τις ξεχάσει: αφορούν τη φροντίδα των δοντιών, του σώματος, των φυτών, των ζώων, των αντικειμένων που θέλουμε να διατηρήσουμε, των άλλων γύρω μας, του πλανήτη μας. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που κάνει τις έννοιες και τις γενικεύσεις να θεωρούνται «χρήσιμη γνώση» για τα παιδιά.

Θέματα και έννοιες

Για να οδηγηθούν τα παιδιά στο σχηματισμό εννοιών ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις έννοιες-κλειδιά ενός θέματος και τις γενικεύσεις που μπορούν να προκύψουν από αυτό και να τις περιλαμβάνει στους στόχους του. Η προσέγγιση αυτή μεταφέρει το βάρος της επεξεργασίας του θέματος από το «να μάθουν τα παιδιά τα πάντα γι' αυτό το θέμα» στο ερώτημα «πώς μπορώ να αξιοποιήσω το συγκεκριμένο θέμα για να τα οδηγήσω σε χρήσιμες, γι' αυτή την ηλικία, έννοιες και γενικεύσεις;»

Για την ανάπτυξη ή την κατανόηση εννοιών ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ξεκινήσει κι από την ίδια την έννοια, ως θέμα, και μέσα από πολλαπλά παραδείγματα-εμπειρίες να βοηθήσει τα παιδιά να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη «εικόνα» της και να δουν διαφορετικές διαστάσεις της (Αποστόλου κ.ά., 2005). Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός θέλει να προσεγγίσει την έννοια – θέμα «σύμβολα» και να οδηγήσει τα παιδιά στη γενίκευση «ένας από τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν οι άνθρωποι είναι με τα σύμβολα» μπορεί να οργανώσει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων που στόχο του έχει να δείξει στα παιδιά πολλαπλά και διαφορετικά «παραδείγματα» χρήσης συμβόλων: στην κυκλοφοριακή αγωγή, στη μουσική, στα μαθηματικά, στην καθημερινή μας ζωή κ.ά.

Το γεγονός ότι η διαμόρφωση εννοιών είναι μια μακροχρόνια διαδικασία επηρεάζει τόσο την επιλογή των θεμάτων που επεξεργάζεται η ομάδα της τάξης όσο και την επιλογή των εννοιών και των γενικεύσεων που εντοπίζουμε σε ένα θέμα. Για να μπορέσουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και να εντάξουν τις εμπειρίες τους σε ευρύτερα σύνολα χρειάζεται:



α) **Συνέχεια και σχέση μεταξύ των θεμάτων που επεξεργαζόμαστε.** Όταν η επιλογή θεμάτων γίνεται τυχαία ή με κριτήρια που δεν έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης (π.χ. θέματα που επαναλαμβάνονται από χρονιά σε χρονιά) δεν τους δίνεται η ευκαιρία να ‘χτίσουν’ πάνω σε προηγούμενες γνώσεις και έννοιες, να αξιοποιήσουν (βλ. μεταφορά της γνώσης) αυτά που μαθαίνουν σε διαφορετικά πλαίσια, να κάνουν συνδέσεις και να εντοπίσουν σχέσεις (π.χ. οι ζωντανοί οργανισμοί έχουν κάποια χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν από τους μη-ζωντανούς οργανισμούς).

β) **Επιλογή συγκεκριμένων εννοιών-κλειδιά σε κάθε θέμα.** Το γεγονός ότι ο σχηματισμός των εννοιών είναι μια απαιτητική γνωστική διαδικασία περιορίζει σημαντικά τον αριθμό των εννοιών που μπορεί να επιλεγούν ως κυρίαρχες έννοιες σε ένα θέμα. Στην εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης στόχος είναι η κατανόηση και όχι εξάντληση των ‘δυνατοτήτων’ ενός θέματος. Για τον ίδιο λόγο, οι έννοιες που επεξεργάζεται μια ομάδα παιδιών, με αφορμή ένα θέμα, μπορεί να διαφέρουν από τη μια σχολική χρονιά στην άλλη.

Λογικές, διαθεματικές συνδέσεις

«Μπορούν όμως τα πάντα να διδαχθούν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης; Μπορούν να βρεθούν συνεκτικοί ιστοί ώστε καθετί να συνδυαστεί με κάτι άλλο; Πως μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αναζητά συνεχώς συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτά που θέλει να μάθουν οι μαθητές;

Προφανώς θα ήταν ανέφικτο να επιδιώξει κανείς κάτι τέτοιο κυρίως σε επίπεδο γνώσεων. Προφανώς υπάρχουν και κομμάτια γνώσης αναγκαία και όχι πάντα λειτουργικά. Η προσπάθεια ένταξης όλων των γνώσεων στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε επικίνδυνο εκφυλισμό της λογικής της διαθεματικής προσέγγισης. Η προσπάθεια, π.χ. να ενταχθεί μια σειρά από μαθήματα κάτω από το κοινό θέμα «η γάτα» δε θα μπορούσε να οδηγήσει παρά σε καταστάσεις που θα ήταν για τα παιδιά το ίδιο αυθαίρετες όσο και η παραδοσιακή διδασκαλία (π.χ. λύνω μαθηματικά προβλήματα με γάτες, ζωγραφίζω τη γάτα, διαβάζω ένα παραμύθι με γάτες κ.λπ.)»

(Σφυρόερα, 2004, σελ. 41-42)

Όπως αναφέρεται παραπάνω, η επεξεργασία θεμάτων βρίσκεται στο κέντρο της διαθεματικής προσέγγισης καθώς οδηγεί αβίαστα στην αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τις διάφορες μαθησιακές περιοχές και κάνει εμφανείς τις συνδέσεις μεταξύ τους («παρατηρώ το φυτό που έχω φυτέψει και χρειάζεται να βρω ένα μέσο να καταγράψω τις παρατηρήσεις μου. Χρειάζομαι επίσης και κάποια εργαλεία μέτρησης για να μπορώ να κάνω συγκρίσεις»).

Για να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά οι διαθεματικές συνδέσεις, στο πλαίσιο ενός θέματος, θα πρέπει:

- α) να προκύψουν από κάποια μαθησιακή ανάγκη τους,
- β) να μπορούν τα παιδιά να δουν τη λογική πίσω από τις συνδέσεις αυτές (που κάνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού).



Παρόλο που ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάδυση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, προκαλώντας με τις ερωτήσεις του το ενδιαφέρον και την περιέργεια τους και ενεργοποιώντας τη σκέψη τους (π.χ. «πως μπορώ να το κάνω αυτό; τι γνωρίζω ήδη που μπορεί να με βοηθήσει...; να γράφω; να μετράω;») αν τα παιδιά δεν νιώσουν τα ίδια την ανάγκη τότε καταλήγουν απλώς να ακολουθούν τις οδηγίες του χωρίς ουσιαστικά να καταλαβαίνουν γιατί κάνουν αυτό που καλούνται να κάνουν. Για παράδειγμα, η γενιά του GPS μπορεί να δυσκολεύεται να δει τη χρησιμότητα που έχει ο γεωφυσικός ή πολιτικός χάρτης που βρίσκεται κρεμασμένος σε μίαν άκρη της τάξης. Ίσως η «μετάβαση» από την έννοια του χάρτη που έχουν σχηματίσει τα παιδιά, από τις εκτός σχολείου εμπειρίες τους, στην ευρύτερη έννοια του χάρτη ως ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να πάρει πολλές μορφές, να μπορεί να γίνει ξεκινώντας με έναν χάρτη κρυμμένου θησαυρού ο οποίος είναι πιθανότατα πιο οικείος στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το ίδιο ισχύει και για τις λογικές συνδέσεις μεταξύ των μαθησιακών περιοχών. Τις «συνδέσεις» χρειάζεται κατ' αρχάς να μπορούν να τις «δουν» τα ίδια τα παιδιά. **Συνδέσεις που γίνονται στο μυαλό των ενηλίκων δεν σημαίνει ότι γίνονται και στο μυαλό των μαθητών.** Άλλωστε τις συνδέσεις που κάνει ο εγκέφαλος δεν μπορεί να τις επιβάλλει κανείς. Τα παιδιά θα μπορέσουν να δουν τη σχέση της μουσικής και των μαθηματικών μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα ίδια και προωθεί τις πραγματικές συνδέσεις - όχι γιατί καλούνται να τραγουδήσουν τραγούδια με αριθμούς ή πράξεις.

Τα ρούχα μας

Γιατί το συγκεκριμένο θέμα; Τι προσφέρει στα παιδιά;

(ενδεικτική τεκμηρίωση)

Αν και τα ρούχα, ως αντικείμενα, είναι οικεία στα παιδιά, αποτελούν ταυτόχρονα ένα θέμα που προσφέρεται για πολλές και ενδιαφέρουσες διερευνήσεις (βλ. καινούργιες γνώσεις, δεξιότητες) στις οποίες εμπλέκονται αβίαστα διάφορες μαθησιακές περιοχές. Πρόκειται επίσης για ένα θέμα που επιτρέπει, μεταξύ άλλων, στα παιδιά να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να εξετάσουν στερεότυπα, να κάνουν συσχετίσεις, να θαυμάσουν την ποικιλία των ρούχων και την ευρηματικότητα των ανθρώπων.

Στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας το συγκεκριμένο θέμα προσφέρεται για διερευνήσεις, παιχνίδι, κατασκευές, πειράματα, επισκέψεις, εργασία σε ομάδες και παρουσιάσεις των παιδιών προς συμμαθητές και οικογένειες.

Στο επίπεδο των στόχων του Προγράμματος Σπουδών τα «ρούχα» προσφέρονται για:

- Καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας (π.χ. φτιάχνω ένα ρούχο που μου αρέσει, δημιουργώ με μαντήλια ή πανιά, συνδυάζω ρούχα και αξεσουάρ, ντύνομαι για διάφορες περιστάσεις, ζωγραφίζω τη δική μου μπλούζα, χρώματα που προτιμώ)
- Έκφραση προσωπικών προτιμήσεων, επιλογών, οικογενειακών παραδόσεων, πολιτισμού
- Ομαδοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις, μετρήσεις (είδη ρούχων, μεγέθη, κατασκευή, χρήση κατάλληλων εργαλείων μέτρησης κ.ά.)
- Αναγνώριση της σημασίας των οδηγιών και των βημάτων μιας διαδικασίας
- ...



Τι θα μπορούσαν να μάθουν/κατανοήσουν τα παιδιά από την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος;

Έννοιες & Γενικεύσεις (ενδεικτικές)

Γενικεύσεις:

- Ο καθένας φοράει/διαλέγει τα ρούχα που του αρέσουν και τον κάνουν να αισθάνεται καλά.
- Ο καιρός επηρεάζει τα ρούχα που φοράμε
- Οι άνθρωποι φοράνε διαφορετικά ρούχα σε διαφορετικές καταστάσεις/περιστάσεις
- Οι ασχολίες/τα επαγγέλματα των ανθρώπων επηρεάζουν τα ρούχα/ενδυμασία που φοράνε
- Κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του παραδοσιακές φορεσιές
- Τα ρούχα αλλάζουν με τα χρόνια
- Για να φτιαχτεί ένα ρούχο ακολουθούμε μια διαδικασία/κάποια βήματα.
- Μπορούμε να φτιάξουμε ρούχα από διάφορα υλικά.
- Μπορούμε να φροντίζουμε τα ρούχα μας για να τα έχουμε για πολύ καιρό



Έννοιες: Δημιουργία, υλικά, επιλογές, φροντίδα, ανάγκη, ...

Ερωτήσεις-κλειδιά (ενδεικτικές)

- Γιατί φοράμε ρούχα;
- Πως αποφασίζουμε τι ρούχα να αγοράσουμε/φορέσουμε;
- Τι φορούσαν οι άνθρωποι στα παλιά χρόνια;
- Φοράνε όλοι οι άνθρωποι τα ίδια ρούχα; Γιατί;
- Πως φτιάχνονται τα ρούχα;
- Πως μπορούμε να διατηρήσουμε τα ρούχα μας για πολύ καιρό;
- ...

Οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων

Επιλέγουμε δραστηριότητες που βοηθάνε τα παιδιά να απαντήσουν στις ερωτήσεις-κλειδιά και να καταλήξουν στη γενίκευση ή τις γενικεύσεις που έχουμε επιλέξει. Οι δραστηριότητες συνδέονται μεταξύ τους, «χτίζει» η μια πάνω στην άλλη, έτσι ώστε τα παιδιά να οδηγούνται σταδιακά στο συμπέρασμα που μας ενδιαφέρει (π.χ. «Άρα μου λέτε ότι μπορούμε να φτιάξουμε ρούχα από διάφορα υλικά»).



Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έχει άμεση σχέση με τη γενίκευση ή τις γενικεύσεις που επιλέξαμε και χρειάζεται να γίνεται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις. Στο παράδειγμα της γενίκευσης «Μπορούμε να φτιάξουμε ρούχα από διάφορα υλικά» η αξιολόγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί

κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας όπου τα παιδιά αποφασίζουν να φτιάξουν τα δικά τους ρούχα (ή ρούχα για κούκλες/φιγούρες) και τα «ακούμε» να επιλέγουν υλικά κάνοντας τους κατάλληλους συσχετισμούς, να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους, να αναφέρουν όρους που δεν γνώριζαν πριν, να χρησιμοποιούν γνώσεις που άκουσαν από την επίσκεψη στη Βιοτεχνία κ.ά.

Μαθησιακές περιοχές που εμπλέκονται

Πιθανές διαθεματικές - διεπιστημονικές συνδέσεις:

Φυσικές Επιστήμες: Από τι υλικά φτιάχνονται τα ρούχα; Παρατηρούμε και συγκρίνουμε υλικά/υφάσματα, εντοπίζουμε ιδιότητες που μας είναι χρήσιμες (π.χ. αδιάβροχα ρούχα, άφλεκτα υλικά για τους πυροσβέστες κ.ά.)

Κοινωνικές επιστήμες: Τι ρούχα φορούσαν τα παιδιά, τα παλιά χρόνια, στον τόπο μου; Ρούχα του κόσμου. Ποιος φτιάχνει τα ρούχα μας; Ρούχα, καιρός και ασχολίες των ανθρώπων. Ρούχα/Ενδυμασία και επαγγέλματα. Πως μπορούμε να φροντίσουμε τα ρούχα μας; Ρούχα και κοινωνικές καταστάσεις κ.ά.

Αξιοποιώ τις **μαθηματικές γνώσεις** των παιδιών για ομαδοποιήσεις, μετρήσεις κ.ά.



Γλώσσα: Εντοπίζουμε και 'διαβάζουμε' σύμβολα και οδηγίες για τη φροντίδα των ρούχων, μαθαίνουμε καινούργιο λεξιλόγιο για να μπορούμε να επικοινωνούμε καλύτερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες μας.



Τέχνες - εικαστικά-δημιουργία: Σχεδιάζουμε τα ρούχα που μας αρέσουν, εμπνεόμαστε από την τέχνη, βάφουμε τα δικά μας υφάσματα.

Σύνδεση με στόχους Π.Σ.

Φυσικές Επιστήμες (ΕΝΟΤΗΤΑ: Αντικείμενα & υλικά)
Κοινωνικές Επιστήμες (ΕΝΟΤΗΤΑ: Ιστορία & Πολιτισμός)

ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΙΣ & ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Παράδειγμα: Το σπίτι μας



Ερωτήσεις-κλειδιά (ενδεικτικές):



Γιατί οι άνθρωποι χτίζουν/αναζητούν σπίτια; Τι μας προσφέρει ένα σπίτι;

Πως φτιάχνεται ένα σπίτι; Από τι υλικά φτιάχνονται τα σπίτια;

Πως διαλέγουμε τι σπίτι να χτίσουμε; Μπορούμε να έχουμε όλοι το ίδιο σπίτι;

Πως διακοσμούν οι άνθρωποι τα σπίτια τους;

Οργανώνοντας μαθησιακές εμπειρίες

Από που ξεκινάνε οι μαθησιακές εμπειρίες;

Οι μαθησιακές εμπειρίες μπορεί να ξεκινήσουν από:

- α) Δραστηριότητες - δράσεις των παιδιών
- β) Δραστηριότητες που προτείνει ο εκπαιδευτικός
- γ) Δραστηριότητες που προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση παιδιών και εκπαιδευτικού

Η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών και ο σχεδιασμός ανάλογων μαθησιακών εμπειριών εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και τις επιλογές που θα κάνει λαμβάνοντας υπόψη του τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα, τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Παραδείγματα από τα Μαθηματικά

Τα παραδείγματα που αναφέρονται στη συνέχεια είναι **ενδεικτικά**, προέρχονται από το μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών και αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ξεκινήσει μια μαθησιακή εμπειρία.

Έννοια: Κανονικότητα (μοτίβα)

Πιθανή αφόρμηση για την προσέγγιση της έννοιας της κανονικότητας στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να αποτελέσει μία από τις παρακάτω περιπτώσεις:

Α. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ – ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	Β. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Γ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
<p>Κάποια παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες περνάνε χάντρες διαφόρων χρωμάτων, μεγεθών και σχημάτων σε ένα κορδόνι. Τα δύο παιδιά τις βάζουν τυχαία ενώ τα άλλα δύο ακολουθούν κάποιο σχέδιο.</p> <p>.....</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τι έχετε αποφασίσει να κατασκευάσετε; - Έχετε σκεφτεί κάποιο σχέδιο σύμφωνα με το οποίο περνάτε τις χάντρες σας; - Ποιό είναι αυτό το σχέδιο; - Πώς μπορείτε να το πείτε στους φίλους σας για να το κατασκευάσουν κι αυτοί; 	<p>Ο εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί ότι στη γωνιά δραματοποίησης υπάρχει ένα, μόνο, κολιέ (ή κορώνα, ή στεφάνι), γεγονός που δημιουργεί αντιδικίες μεταξύ των παιδιών. Θεωρεί ότι μπορούν να αξιοποιήσουν το γεγονός αυτό για να ασχοληθούν με τα μοτίβα και να κατασκευάσουν τα δικά τους κοσμήματα. Έτσι θα εμπλουτίσουν και τη γωνιά τους. Φέρνει σχετικά αντικείμενα και εικόνες αντικειμένων για να παρατηρήσουν τα παιδιά.</p> <p>.....</p> <p>Ο εκπ/κός ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Πως είναι φτιαγμένο το κάθε σχέδιο; - Ποιό είναι το σχέδιο που επαναλαμβάνεται; - Τί χρειάζεται να θυμάστε για να ξανακάνετε αυτό το σχέδιο; 	<p>Τα παιδιά στη γωνιά της δραματοποίησης προσπαθούν να ξαναφτιάξουν το κολιέ που έχει κοπεί, συζητώντας για τον τρόπο που ήταν βαλμένες οι διαφορετικές χάντρες. Πλησιάζουν τον εκπαιδευτικό και ζητούν τη βοήθειά του γιατί δεν θυμούνται πως ήταν βαλμένες οι χάντρες. Ο εκπαιδευτικός τους προτείνει να παρατηρήσουν κάποια άλλα κολιέ για να διαλέξουν το σχέδιο που τους αρέσει πιο πολύ.</p> <p>.....</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Μπορείτε να βρείτε το σχέδιο που επαναλαμβάνεται στο καθένα από αυτά; - Ποιό σχέδιο από αυτά σας αρέσει περισσότερο; - Τί χρειάζεται να θυμάστε για να το κάνετε ίδιο; - Με ποιόν τρόπο μπορείτε να το περιγράψετε στους φίλους σας για να καταλάβουν πως το κατασκευάσατε;
<p>Ερωτήσεις που επικεντρώνουν τα παιδιά στον κανόνα που δημιουργεί την κανονικότητα</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Πώς συνεχίζεται αυτό το σχέδιο; - Πού αρχίζει και που τελειώνει; - Ποιό είναι το σχέδιο που επαναλαμβάνεται; - Πώς σκέφτηκες για να το κάνεις; - Τι χρειάζεται να θυμόμαστε για να ξανακάνουμε αυτό το σχέδιο; - Αν το έκανες με το μυαλό τι θα προσπαθούσες να θυμηθείς; - Πώς θα το περιγράψεις σε ένα φίλο σου να το κάνει κι αυτός; - Μπορείς να κάνεις το ίδιο σχέδιο με άλλο υλικό; <p style="text-align: right;">(Τζεκάκη, 2010, σελ. 199)</p>		

ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΙΣ Τ.Π.Ε.*

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών:

να αντιληφθούν ότι ο υπολογιστής αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα το οποίο συνδέεται με περιφερειακές συσκευές για συγκεκριμένους σκοπούς (π.χ. με τον εκτυπωτή για εκτύπωση)

Α. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ – ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	Β. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Γ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
<p>Σε παιχνίδι ρόλων σε γωνιά που υπάρχει υπολογιστής και περιφερειακές συσκευές (πραγματικές / χαλασμένες-ασφαλείς ή κατασκευασμένες από τα παιδιά) κάποιο παιδί υποδύεται τον τεχνικό που ήρθε να επιδιορθώσει τον υπολογιστή που χάλασε. Το παιδί βγάζει και βάζει καλώδια.</p> <p>.....</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει / παρεμβαίνει με ερωτήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ο γιατρός μου έλεγε ότι πατούσε τα πλήκτρα στο πληκτρολόγιο και δεν έγραφε τίποτε. Ποιο νομίζεις ότι είναι το πρόβλημα; - Θα χρειαστεί να πάρεις μαζί σου το πληκτρολόγιο στο εργαστήριό σου ή μπορείς να το φτιάξεις εδώ; - Βάζουμε μουσικά CD στον υπολογιστή για να ακούν μουσική οι ασθενείς στην αίθουσα αναμονής, αλλά δεν ακούγεται τίποτε, τι μπορούμε να κάνουμε; 	<p>Ο εκπαιδευτικός οργανώνει παράσταση κουκλοθεάτρου με θέμα την προσπάθεια διάφορων περιφερειακών συσκευών που θέλουν να γίνουν φίλες με τον υπολογιστή: ο υπολογιστής συστήνεται στην τάξη και οι συσκευές τσακώνονται αν μπορούν να κάνουν παρέα μαζί του και ποια είναι η πιο σημαντική με βάση την ανάγκη που εξυπηρετεί. Οι περιφερειακές συσκευές και ο υπολογιστής απευθύνουν το λόγο και στα παιδιά και ζητούν τις απόψεις τους.</p>	<p>Ένα παιδί παραπονιέται ότι κουνάει το ποντίκι και ο δείκτης δε μετακινείται. Ο εκπαιδευτικός το ενθαρρύνει να σκεφτεί τι μπορεί να συμβαίνει. Το προτρέπει να ακολουθήσει το καλώδιο που ξεκινάει από το ποντίκι και να βρει πού καταλήγει. Το παιδί βρίσκει την άκρη του καλωδίου (το οποίο δεν ήταν συνδεδεμένο στην κεντρική μονάδα) και το δείχνει στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει «τι νομίζεις ότι χρειάζεται να γίνει για να λειτουργήσει το ποντίκι;». Το παιδί απαντάει πως πρέπει η άκρη του καλωδίου να μπει στην κεντρική μονάδα, όπως και τα άλλα καλώδια. Ο εκπαιδευτικός συνδέει το ποντίκι με την κεντρική μονάδα περιγράφοντας τις ενέργειές του: «συνδέω το καλώδιο του ποντικιού στο κατάλληλο σημείο (θύρα) που υπάρχει στο πίσω μέρος της κεντρικής μονάδας ώστε ο υπολογιστής να “δει”, να αναγνωρίσει ότι υπάρχει ποντίκι για να του επιτρέψει να λειτουργήσει και να συνεργαστεί μαζί του». Στη συνέχεια το παιδί ελέγχει αν το ποντίκι λειτουργεί. Τέλος, ο εκπαιδευτικός του ζητάει να ανακοινώσει στην ομάδα το πρόβλημα που αντιμετώπισε και τη λύση που βρήκε. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός του προτείνει να πάνε στον υπολογιστή του διπλανού τμήματος ή του γραφείου, όπου λειτουργεί σωστά το ποντίκι, για να δουν τι συμβαίνει με εκείνο το ποντίκι και το παιδί να κάνει τη σύγκριση.</p>



Ερωτήσεις / σχόλια που επικεντρώνουν τα παιδιά στη σύνδεση του υπολογιστή με τις περιφερειακές συσκευές:

- Από πού ξεκινάει αυτό το καλώδιο;
- Μπορείς να το ακολουθήσεις; Πού καταλήγει;
- Για να παρατηρήσουμε ποια άλλα καλώδια υπάρχουν;
- Γιατί νομίζετε υπάρχουν αυτά τα καλώδια;
- Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί αν βγάλουμε το καλώδιο της οθόνης (του πληκτρολογίου κ.ά.);
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι χρειαζόμαστε τα ηχεία;
- Μπορούμε να ζωγραφίσουμε στον υπολογιστή αν δεν έχουμε ηχεία; Γιατί;
- (έχουμε την ψηφ. φωτ. μηχανή και το καλώδιο usb) Θέλω να σας δείξω στην οθόνη του υπολογιστή τις φωτογραφίες που τραβήξαμε. Πώς μπορούμε να το καταφέρουμε αυτό;

* Από: Β. Παναγιώτου & Π. Ψυχίδου (2013)

Πώς οργανώνονται οι μαθησιακές εμπειρίες;

Οι μαθησιακές εμπειρίες, είτε προκύπτουν από τα παιδιά, είτε από τον εκπαιδευτικό ή τις διαπραγματεύσεις τους, απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό από μέρους του εκπαιδευτικού για να μπορέσουν να επωφεληθούν τα παιδιά από αυτές.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τις ανάγκες των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα και να πάρει αποφάσεις που αφορούν στην ενασχόλησή τους με αυτό. Η οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας επηρεάζεται από το αν τα παιδιά:

α) Προσεγγίζουν την έννοια για πρώτη φορά.

β) Έχουν ήδη προσεγγίσει τη συγκεκριμένη έννοια και ο εκπαιδευτικός θέλει να ενισχύσει την καινούργια γνώση δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά για εφαρμογή.

γ) Έχουν προσεγγίσει τη συγκεκριμένη έννοια και ο εκπαιδευτικός θέλει να τα οδηγήσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της έννοιας.

Για παράδειγμα, ως προς την οργάνωση μιας μαθηματικής μαθησιακής εμπειρίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει το Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών. **Οι Θεματικές Ενότητες του συγκεκριμένου προγράμματος (Αριθμοί και Πράξεις, Χώρος και Γεωμετρία, Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη, Μετρήσεις, Στοχαστικά Μαθηματικά) ακολουθούν μια διαδοχή η οποία δεν είναι υποχρεωτική.** Στο εσωτερικό κάθε ενότητας όμως υπάρχουν έργα που ακολουθούν μια κλιμακούμενη διαδοχή την οποία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει (βλ. Εισαγωγικό Προγράμματος Μαθηματικών στο 2^ο Μέρος του ΠΣ).

Για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών από τα άλλα προγράμματα ο εκπαιδευτικός ακολουθεί, αντίστοιχα, τις προτάσεις που διατυπώνονται στο εισαγωγικό κάθε Μαθησιακής Περιοχής.

A. Προσέγγιση μιας μαθηματικής έννοιας για πρώτη φορά

Κατά την προσέγγιση μιας μαθηματικής έννοιας για πρώτη φορά, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του τις διαστάσεις στις οποίες αναλύεται αυτή η έννοια, τα στοιχεία δηλαδή που τη συγκροτούν. Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών στη στήλη «Περιεχόμενα», κάτω από κάθε έννοια. Καθορίζουν τους μαθησιακούς στόχους που βρίσκονται στη διπλανή στήλη. Για να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός μια σφαιρική και ολοκληρωμένη προσέγγιση κάθε έννοιας, στο επίπεδο που αναλογεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτείνεται ο σχεδιασμός δράσεων που καλύπτουν τις διαστάσεις αυτές και τους αντίστοιχους στόχους, με τη σειρά που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα των Μαθηματικών.

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί, οι διαστάσεις της έννοιας «Κανονικότητες» είναι: αναγνώριση, συμπλήρωση, περιγραφή/εξήγηση κανονικότητας και κατασκευή κανονικότητας. Ο εκπαιδευτικός ξεκινώντας από άμεσες και οικείες καταστάσεις, αρχικά ασκεί το παιδί στην αναγνώριση, στην αντίληψη και στην περιγραφή κανονικοτήτων. Στη συνέχεια το ενθαρρύνει στην ανακατασκευή, συμπλήρωση και συνέχιση κανονικοτήτων στρέφοντας την προσοχή του στον κανόνα με τον οποίο παράγεται η κάθε κανονικότητα και όχι στην απλή μίμηση ή αντιγραφή. Έτσι σταδιακά το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σχηματίζονται οι κανονικότητες και κατά συνέπεια στην κατασκευή των δικών του κανονικοτήτων.

*Από το Πρόγραμμα των
Μαθηματικών (2^ο Μέρος,
σελ. 170-171)*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Άλγεβρα

ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΑ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	
		Η υλοποίηση του στόχου διευκολύνεται όταν για παράδειγμα τα παιδιά...	Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην υλοποίηση αυτών των στόχων όταν για παράδειγμα...
Κανονικότητες: Αναγνώριση, συμπλήρωση, περιγραφή/εξήγηση κανονικότητας	Τα παιδιά: A1. Αναγνωρίζουν, περιγράφουν και συμπληρώνουν κανονικότητες με χειραπτικό ή εικονιστικό υλικό	A1 <ul style="list-style-type: none"> - αναγνωρίζουν, περιγράφουν και συμπληρώνουν μοτίβα ή άλλες κανονικότητες με χειραπτικό ή εικονιστικό υλικό που προτείνετε από το περιβάλλον ή κατασκευάζεται. - εντοπίζουν τα στοιχεία που λείπουν ή τα στοιχεία που είναι λάθος - περιγράφουν με λόγια το σχέδιο με το οποίο είναι κατασκευασμένη μια κανονικότητα και τη συζητούν στην τάξη 	A1 <ul style="list-style-type: none"> ➢ μετά τη δράση των παιδιών οργανώνουν συζητήσεις όπου τα παιδιά παρουσιάζουν τα σχέδια των κανονικοτήτων ενθαρρύνοντας με ερωτήσεις του τύπου «ποιο είναι το σχέδιο ή αν θέλαμε να δείξουμε με σχέδιο αυτό το μοτίβο στα παιδιά της διπλανής τάξης, τι θα παρουσιάζαμε» ➢ αξιοποιούν το ψηφιακό περιβάλλον GCompris Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα, (ΕΛ/ΛΑΚ) στη διαδρομή: «Δραστηριότητες ανακάλυψης-Συλλογή ποικίλων δραστηριοτήτων-Αλγόριθμος» http://gcompris.net/-el-

Κατασκευή κανονικοτήτων	A2. Κατασκευάζουν δικές τους κανονικότητες με υλικό.	A2 <ul style="list-style-type: none"> - επινοούν τα δικά τους μοτίβα τα οποία συγκρίνουν και περιγράφουν. - μετατρέπουν από το ένα υλικό σε ένα άλλο διατηρώντας το σχέδιο ή σχεδιάζουν - περιγράφουν το σχέδιο που δημιούργησαν ώστε κάποια άλλα παιδιά να το ανακατασκευάσουν χωρίς να το βλέπουν 	
Συναρτήσεις: Εξερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβαλλόμενων μεγεθών	A3. Εξερευνούν σχέσεις ανάμεσα σε συμμεταβαλλόμενα ή αντίστροφα μεταβαλλόμενα μεγέθη σε απλές καταστάσεις.	A3 <ul style="list-style-type: none"> - διερευνούν τρόπους διάταξης υλικού που μεταβάλλεται ως προς δύο διαστάσεις (π.χ. μήκος-πλάτος) και συζητούν τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους. 	A3 <ul style="list-style-type: none"> ➢ οργανώνουν παιχνίδια του τύπου «βάζω στη σειρά» για διαφορετικά αντικείμενα (ράβδους, πύργους, γιρλάντες, μοντεσσοριανό υλικό, κλπ). ➢ χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που μεταβάλλονται ως προς δύο διαστάσεις όπως κορδέλες, ορθογώνια, ράβδους, πύργους, κυλίνδρους (συμμεταβάλλονται - μεγαλώνει το ένα, μεγαλώνει και το άλλο ή να μεταβάλλονται αντίστροφα (Δραστηριότητα ΑΔ1)
Ισότητα/ανισότητα: Έννοια της ισότητας και ανισότητας	A4. Διερευνούν την έννοια της ισότητας και ανισότητας σε διαφορετικά πλαίσια. (Στόχος από γεωμετρία, μέτρηση και αριθμούς)		

B. Επανάληψη μιας μαθηματικής έννοιας

Η επανάληψη μιας μαθηματικής έννοιας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προσέγγισή της σε νέες δράσεις και την άσκηση των παιδιών στο να την εντοπίσουν ή να την αντιμετωπίσουν στα ίδια, σε παρόμοια ή σε διαφορετικά πλαίσια και «περιβάλλοντα».

Οι κανονικότητες, για παράδειγμα, μπορεί να είναι: οπτικές, ακουστικές ή κινητικές:

- Οι οπτικές κανονικότητες αφορούν διαφορετικούς σχηματισμούς οι οποίοι μπορεί να είναι: χρωματικοί, γεωμετρικοί, χωρικοί, ποσοτικοί, μεγεθών ή και συνδυασμός τους.

- Οι ακουστικές ή κινητικές κανονικότητες αφορούν σε τραγούδια, ρεφραίν, επαναλαμβανόμενες φράσεις και μπορούν να αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μουσικής και κινητικής αγωγής καθώς επίσης και της γλώσσας ή λογοτεχνίας (Τζεκάκη, 2010, σελ.196).

Είναι πιθανό κατά την προσέγγιση της συγκεκριμένης έννοιας, τα παιδιά να έχουν ασχοληθεί μόνο με τις οπτικές κανονικότητες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει διάφορα ερεθίσματα, γεγονότα ή καταστάσεις για να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να «ξαναθυμηθούν» τη συγκεκριμένη έννοια και να την εντοπίσουν σε ένα διαφορετικό «περιβάλλον». Η ανάγνωση μιας ιστορίας που έφερε ένα παιδί και έχει λεκτικές επαναλήψεις, ένα καινούργιο τραγούδι που συνοδεύεται με κινήσεις που επαναλαμβάνονται δίνουν την ευκαιρία για την επαφή των παιδιών με ακουστικές και κινητικές κανονικότητες.

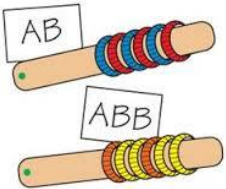
Θέματα επίσης που επεξεργάζονται τα παιδιά στη διάρκεια της χρονιάς δίνουν την ευκαιρία για την επανάληψη εννοιών με τις οποίες έχουν ασχοληθεί. Η διακόσμηση της τάξης με χρωματιστά σημαιάκια τις Απόκριες, η κατασκευή ενός δώρου για τη γιορτή της μητέρας (διακόσμηση κορνίζας, βραχιόλι, ...) μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια συζητήσεις για τις κανονικότητες, τους κανόνες επανάληψης των σχεδίων και σχετικές κατασκευές.

Γ. Επέκταση της έννοιας

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να επανέρχεται σε θέματα ή έννοιες με τα οποία έχουν ασχοληθεί τα παιδιά για να τα προσεγγίσουν σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο. Αυτό προτείνεται για τους εξής λόγους (Τζεκάκη, 2010, σελ.92):

- Το παιδί καθώς εξελίσσεται στη διάρκεια του χρόνου, συστηματοποιεί διαδικασίες αναζήτησης και σκέψης που του είναι απαραίτητες για κάποια έργα κι έτσι μπορεί να τα αντιμετωπίσει πολύ πιο ουσιαστικά.
- Η επαναδιαπραγμάτευση ορισμένων θεμάτων από αυτά με τα οποία έχουν ασχοληθεί του δίνει την ευκαιρία να τα προσεγγίσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο.

Για την επέκταση της έννοιας, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει πιο σύνθετες δράσεις, μέσα από δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας. Για παράδειγμα, στις κανονικότητες, τα στοιχεία που μπορούν να αλλάξουν είναι η δομή, το υλικό, το περιεχόμενο και η εξέλιξη της κανονικότητας:



Σύνθετη δομή: Από ΑΒΓ σε ΑΒΒ ή ΑΑΒΒ ή ΑΒΒΓ ή ...

Ποικιλία υλικού: Τα υλικά μπορούν να είναι εμπράγματα/χειραπτικά (χάντρες, σχήματα, κύβοι, ...) αλλά και αναπαραστατικά ή συμβολικά (σχέδια, ζωγραφιές, εικόνες, ...) σε λευκό ή τετραγωνισμένο χαρτί.

Ποικιλία περιεχομένων: Χρώμα, σχήμα, μέγεθος, χώρος, ποσότητα, ...

Ποικιλία στη μορφή εξέλιξης: Επαναλαμβανόμενα ή εξελισσόμενα (Τζεκάκη, 2010, σελ. 201).

ΠΩΣ ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ; ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ*

Αέρας ή άνεμος;

ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΙΣ

- «Ο αέρας δεν φαίνεται αλλά μπορούμε να καταλάβουμε ότι υπάρχει»
- «Υπάρχει αέρας παντού»
- «Άνεμος είναι ο αέρας που κινείται»
- «Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τον αέρα και τον άνεμο με διάφορους τρόπους»

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ: Φυσικές Επιστήμες

Περιεχόμενα από Πρόγραμμα Σπουδών:

- Φυσική κατάσταση των υλικών: στερεά, υγρά, ο αέρας
- Απλά φυσικά φαινόμενα

ΟΡΟΙ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Αέρας, αεράκι, άνεμος, φυσάει αεράκι/άνεμος, έχει/παίρνει/χρειάζομαι αέρα, κουνάω τον αέρα, ο αέρας κινείται / έρχεται / κουνάει / έχει δύναμη

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές θα ανακαλύψουν ότι:

- Υπάρχει αέρας και σε εσωτερικούς χώρους
- Μπορούν να αντιληφθούν τον αέρα και να τον χειριστούν
- Ο άνθρωπος αξιοποιεί τον αέρα με διάφορους τρόπους
- Ο άνεμος είναι ο αέρας που κινείται

ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Ο αέρας, όπως όλα τα αέρια, είναι υλικό σώμα. Είναι αόρατος, αλλά υπαρκτός. Έχει βάρος και καταλαμβάνει όγκο. Ο αέρας και κάθε αέριο έχει την τάση να καταλαμβάνει τον κενό από άλλη ύλη χώρο. Τα παιδιά τείνουν να αποδέχονται ως υλικά σώματα εκείνα που μπορούν να αντιληφθούν με τις αισθήσεις και κυρίως με την όραση. Καθώς ο αέρας είναι αόρατος, θεωρούν ότι δεν είναι υλικό σώμα, ότι δεν υπάρχει. Άνεμος είναι η κίνηση του αέρα. Ο άνεμος έχει διεύθυνση και ένταση (με μονάδα μέτρησης τα μποφόρ). Τα παιδιά διαθέτουν εμπειρίες και οπτικές παραστάσεις από τον άνεμο που κινεί αντικείμενα και φυτά. Συχνά, συγχέουν τον αέρα με τον άνεμο και πιστεύουν ότι αέρας υπάρχει μόνο σε εξωτερικούς χώρους.

«Άνοιξε το παράθυρο να μπει αέρας». Στην καθημερινή γλώσσα συχνά χρησιμοποιούμε εκφράσεις που μπορεί να ενισχύουν εναλλακτικές ιδέες στα παιδιά.

Με το πρόγραμμα που ακολουθεί οι μαθητές θα προσεγγίσουν τον αέρα ως υλικό σώμα που μπορούν να αντιληφθούν μέσω της αφής, και να το χειριστούν με διάφορους τρόπους. Ακόμη, θα διακρίνουν τον αέρα από τον άνεμο.

ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ)

1η Δραστηριότητα: «Ανίχνευση των ιδεών των παιδιών σχετικά με την ύπαρξη αέρα σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους».

Δείχνουμε στα παιδιά φωτογραφίες από εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους (μία κάθε φορά) και ζητάμε την άποψή τους για το περιεχόμενο των φωτογραφιών ώστε να διασφαλίσουμε την κατανόηση των περιστάσεων. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα λογισμικό παρουσίασης για να διαχειριστούμε καλύτερα την επίδειξη φωτογραφιών.

Εμπλουτίζουμε τη δραστηριότητα ανίχνευσης με περισσότερα πλαίσια έκφρασης: π.χ. δραματοποίηση, κίνηση, μουσική, ώστε να δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν εκτός από το λόγο και μέσω κινήσεων, επιλογής ρυθμού κ.λπ. Βεβαιωνόμαστε ότι για κάθε φωτογραφία - περίπτωση, εκτός από γενικές ερωτήσεις κατανόησης, ρωτάμε τα παιδιά αν θεωρούν ότι «εκεί [σ' αυτό που δείχνει η φωτογραφία] υπάρχει αέρας».

Ζητάμε από τα παιδιά να μας εξηγήσουν την άποψή τους και καταγράφουμε τα σχόλιά τους. Μελετάμε τις ιδέες των παιδιών όπως εκφράστηκαν από τα λεκτικά σχόλια και τις κινητικές τους επιλογές και διατυπώνουμε αναλόγως τους μαθησιακούς στόχους που θα προσεγγίσουμε. Για παράδειγμα, αρκετά παιδιά θεωρούν ότι αέρας υπάρχει μόνο στους εξωτερικούς χώρους και όχι στους εσωτερικούς χώρους, κάποια παιδιά συσχετίζουν την ύπαρξη αέρα με το κρύο κ.ά.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Οι δραστηριότητες που ακολουθούν απευθύνονται σε παιδιά που δεν αποδέχονται την ύπαρξη αέρα σε εσωτερικούς, κλειστούς χώρους.

Πιθανές ερωτήσεις ανίχνευσης (ανάλογα με τις φωτογραφίες που επιλέγονται):

Για εσωτερικούς χώρους:

«Υπάρχει αέρας στο μπάνιο / στην κουζίνα / στο πάτωμα που κοιμάται η γάτα / μέσα στο συρτάρι;» «Μπορείς να μου εξηγήσεις πώς το σκέφτηκες αυτό;»

Για εξωτερικούς χώρους:

«Υπάρχει αέρας στην αυλή / στο δάσος / στην παραλία;» «Τι σε κάνει να λες ότι ...;» «Μπορείς να μου το δείξεις;»

2η Δραστηριότητα: «Διερεύνηση 'Πού υπάρχει αέρας;»».

Ζητάμε από τα παιδιά να έρθει καθένα και να μας πει στο αυτί τη γνώμη του στις ερωτήσεις «πού υπάρχει αέρας;» και «υπάρχει αέρας μέσα στην τάξη;». Ανακοινώνουμε στην ολομέλεια τα αποτελέσματα, π.χ. ότι «κάποια παιδιά πιστεύουν πως δεν υπάρχει αέρας μέσα στην τάξη ενώ άλλα ότι υπάρχει».

Ρωτάμε τα παιδιά αν σκέφτονται κάποιον τρόπο για να διαπιστώσουν τελικά αν υπάρχει αέρας μέσα στην τάξη ή όχι. Φροντίζουμε για την καταγραφή της διαδικασίας διερεύνησης σε χαρτί - αφίσα (ερώτημα, σημαντικά στοιχεία διαδικασίας, συμπέρασμα). Προτείνουμε στα παιδιά τη χρήση μικρής σακούλας για να «πιάσουν» τον αέρα. Διευκολύνουμε τα παιδιά να χειριστούν κατάλληλα τη σακούλα και να αναζητήσουν τον αέρα σε διάφορα σημεία μέσα στην τάξη.

Στην ολομέλεια διατυπώνουμε το συμπέρασμα της διερεύνησης «υπάρχει αέρας παντού/μέσα στην τάξη», και ωθούμε τα παιδιά σε επανέλεγχο για περιπτώσεις διαφωνιών.

Αναθέτουμε στα παιδιά να αναζητήσουν αν υπάρχει αέρας στο σπίτι τους, με τη βοήθεια των συγγενών.

3η Δραστηριότητα: «Κούνα τον αέρα μέσα στην τάξη»

Παρουσιάζουμε στα παιδιά διάφορα αντικείμενα - εργαλεία με τα οποία μπορεί κάποιος να κουνήσει τον αέρα (βεντάλια, καλαμάκι, τρόμπας...). Αφήνουμε τα παιδιά να τα χειριστούν ελεύθερα και διευκολύνουμε τους χειρισμούς.



Αναθέτουμε σε διαφορετικές ομάδες έργα σύμφωνα με τα οποία κάποιο ελαφρύ αντικείμενο (χαρτάκι, μπαλάκι, φτερό) θα πρέπει να μετακινηθεί προς συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Στην ολομέλεια ζητάμε να περιγράψουν οι ομάδες τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν για να επιτύχουν το στόχο του έργου, επιμένοντας στα δεδομένα που αφορούν την ύπαρξη αέρα, τον τρόπο με τον οποίο κινήθηκε ο αέρας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο αέρας κίνησε το αντικείμενο. Φροντίζουμε για την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο).

Παρατηρούμε τον τρόπο χειρισμού των αντικειμένων - εργαλείων από τα παιδιά, καθώς και τους στόχους που θέτουν, ώστε να τα παρακινήσουμε να χειριστούν δημιουργικά τα εργαλεία, να επιτύχουν δυσκολότερους στόχους, να διατυπώσουν λεκτικά με ακρίβεια και καταλληλότητα τα σχετικά τους σχόλια.

Πιθανές επεκτάσεις:

Προτείνουμε διάφορα σχετικά παιχνίδια σε ζεύγη ή σε ομάδες, με πόντους ή χωρίς, με κανόνες, με ρυθμό, επιλέγοντας από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν εκείνα που θεωρούμε ότι κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών της τάξης μας.

4η Δραστηριότητα: «Ο αέρας, ο άνεμος και ο άνθρωπος»

Προκαλούμε συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τις δυνατότητες του αέρα και του ανέμου (π.χ. «τι μπορεί να κάνει ο αέρας;», «τι μπορεί να κάνει ο άνεμος;»). Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν αν ξέρουν πώς χρησιμοποιεί ο άνθρωπος τον αέρα. Φροντίζουμε για την καταγραφή των σχολίων των παιδιών (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο).

Δείχνουμε στα παιδιά πώς μπορούν να κουνήσουν ρευστή μογιά πάνω σε χαρτί φυσώντας με ένα καλαμάκι και τα βοηθάμε να δοκιμάσουν. Βοηθάμε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο άνθρωπος παίζει μουσική φυσώντας σε μουσικά όργανα, και ότι ο ήχος παράγεται από τον αέρα.



Αναθέτουμε στα παιδιά την εξής ‘εργασία’: να αναζητήσουν με ποιους τρόπους αξιοποιείται ο άνεμος από τον άνθρωπο, ρωτώντας π.χ. συγγενείς, παιδιά του Δημοτικού σχολείου που γνωρίζουν. Διευκολύνουμε να παιδιά ώστε να βρουν κατάλληλους τρόπους να καταγράψουν τις απαντήσεις που θα πάρουν για να τις θυμούνται και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Καταλήγουμε σε συμπεράσματα και τα καταγράφουμε διαμορφώνοντας δύο κατηγορίες ανάλογα με την αναφορά στον αέρα ή στον άνεμο. Βοηθάμε τα παιδιά να διακρίνουν τον αέρα από τον άνεμο και να διατυπώσουν λειτουργικούς ορισμούς π.χ. «ο αέρας βρίσκεται παντού», «ο αέρας δεν φαίνεται αλλά είναι εκεί», «άνεμο λέμε τον αέρα που κινείται».

Πιθανές επεκτάσεις

Δεχόμαστε πιθανές προτάσεις των παιδιών που μπορεί να οδηγήσουν σε σχετικές διερευνήσεις, σχέδιο εργασίας και διευκολύνουμε την υλοποίησή τους.

Μπορούμε ακόμη να διατυπώσουμε μαζί με τα παιδιά και σχετικά αινίγματα που θα διευκολύνουν τη διάκριση του αέρα από τον άνεμο αλλά και τις διατυπώσεις ορισμών.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ - ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΩΝ

- Πού υπάρχει αέρας;
- Πώς καταλαβαίνουμε ότι υπάρχει ο αέρας κάπου;
- Τι είναι ο άνεμος;
- Τι μπορεί να κάνει ο άνθρωπος με τον αέρα / τον άνεμο;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- ✓ Χρησιμοποιούμε δεδομένα από τις συζητήσεις με τα παιδιά, από τους χειρισμούς διαφόρων εργαλείων, από τις καταγραφές των παιδιών για να αξιολογήσουμε αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.
- ✓ Αναθέτουμε στα παιδιά την παρατήρηση και καταγραφή διαβαθμίσεων της κίνησης του αέρα με αφορμή τον εμπλουτισμό της καθημερινής ρουτίνας ημερολογίου - καταγραφής του καιρού και παρατηρούμε τις σχετικές διακρίσεις και τις λεκτικές διατυπώσεις που κάνουν.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

- ✓ Επιτρέπουμε στα παιδιά να εργαστούν σε ζεύγη ή μικρές ομάδες.
- ✓ Εμπλουτίζουμε τις λεκτικές διαδικασίες με εικόνες, σχήματα, κινήσεις.
- ✓ Φροντίζουμε να ενσωματώσουμε στο πρόγραμμα στοιχεία από τυχόν τοπικές σχετικές περιστάσεις ή εμπειρίες που ήδη διαθέτουν τα παιδιά της τάξης μας (π.χ. ανεμογεννήτριες, ανεμόμυλος, ιστιοφόρο).

ΠΗΓΕΣ

Driver R., Squires A., Rushworth P., & Wood-Robinson V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών* (σελ. 153-158 & 197-200). Αθήνα: Τυπωθήτω.

* Από: *A. Βελλοπούλου (2013)*

Θεματικές προσεγγίσεις και μαθησιακές περιοχές

Παραδείγματα από τα Μαθηματικά

Θέματα που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για την επαφή των παιδιών με κάποιες μαθηματικές έννοιες. Η επιλογή και ο σχεδιασμός μαθηματικών δραστηριοτήτων, στα πλαίσια αυτών των θεμάτων, γίνεται με κριτήριο την καλύτερη κατανόηση του θέματος και τις λογικές συνδέσεις που επιτυγχάνουν ανάμεσα στις διάφορες μαθησιακές περιοχές.

«... η επαφή των παιδιών με κάποιες μαθηματικές έννοιες στα πλαίσια της επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων δεν συνεπάγεται και την ανάπτυξη των αντίστοιχων εννοιών»

Όπως σε όλες τις μαθησιακές περιοχές, έτσι και στα Μαθηματικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει υπόψη του ότι η επαφή των παιδιών με μαθηματικές έννοιες στα πλαίσια της επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων δεν συνεπάγεται και την ανάπτυξη των αντίστοιχων εννοιών. Καμία έννοια, και στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι μαθηματικές έννοιες, δεν μπορούν να προκύψουν ή να δημιουργηθούν από μία ή δύο εμπειρίες - δραστηριότητες. **Αντίθετα, μία έννοια παίρνει το νόημά της από ένα σύνολο καταστάσεων και προβλημάτων μέσα στα οποία λειτουργεί και από τα οποία μπορεί να γενικευθεί.**

Ως εκ τούτου μια δραστηριότητα που επιλέγεται και σχεδιάζεται για να οδηγήσει σε μία νέα γνώση αποτελεί μέρος μιας σειράς δραστηριοτήτων (βλ. οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων – Πρόγραμμα Σπουδών, 1^ο Μέρος) οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν εμπειρίες, να δημιουργούν, να προσεγγίζουν και να αναπτύσσουν γενικότερες ιδέες.

Έννοια: Συμμετρία

Για παράδειγμα, κατά την προσέγγιση της έννοιας της συμμετρίας χρειάζεται να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικές συμμετρικές καταστάσεις. Κάποιες από αυτές διευκολύνουν μια ολιστική αντίληψη της συμμετρίας όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν αν οι μορφές είναι συμμετρικές ή όχι. Αυτή η ολιστική αντίληψη της συμμετρίας, ακόμα και αν συνεχιστεί με καταστάσεις ελέγχου της

συμμετρίας με δίπλωση, δεν μπορεί να αναδείξει τις ιδιότητες που κάνουν μια μορφή συμμετρική. Για αυτό το λόγο, μετά τις δραστηριότητες αναγνώρισης και ελέγχου της συμμετρίας, οργανώνονται και κατασκευαστικές δραστηριότητες που στηρίζουν την κατανόηση των ιδιοτήτων της συμμετρίας από τα παιδιά. Ταυτόχρονα οι περιγραφές αυτών των ιδιοτήτων τις κατοχυρώνουν στην αντίληψή τους (Τζεκάκη, 2007, σελ. 124).

Θέματα όπως «το φθινόπωρο», «το σώμα», «οι πεταλούδες» μπορούν να ευνοούν την επαφή των παιδιών με την έννοια της συμμετρίας αλλά δεν οδηγούν στην ολοκληρωμένη προσέγγισή της. Συγκεκριμένα, κατά την ενασχόληση των παιδιών με το φθινόπωρο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τραβήξει την προσοχή των παιδιών στη συμμετρία των φύλλων και την ομορφιά τους, στο χρώμα, στο μέγεθος και το σχήμα τους. Μπορεί ακόμη να ενθαρρύνει ταξινομήσεις με αυτά τα κριτήρια. Τα παιδιά μέσα από αυτές τις δράσεις οδηγούνται ίσως, σε ένα βαθμό, στην ολιστική αντίληψη της συμμετρίας ή μη συμμετρίας αλλά δεν αναπτύσσουν τη συγκεκριμένη έννοια.

Πως μπορούν να αξιοποιηθούν τα 5 μαθησιακά πλαίσια για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών;

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες αξιοποιώντας και τα πέντε μαθησιακά πλαίσια ή κάποια από αυτά (βλ. 1^ο Μέρος Π.Σ.). Για παράδειγμα, **στην περίπτωση της έννοιας της κανονικότητας** ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και τα πέντε μαθησιακά πλαίσια, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί για να προσεγγίσει, να επεκτείνει ή να επαναλάβει τη συγκεκριμένη έννοια.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
<p>Τα παιδιά κατασκευάζουν με τις χάντρες κολιέ με διάφορους τρόπους για να εμπλουτίσουν το παιχνίδι τους στο «σπιτάκι».</p> <p>Τα παιδιά τραγουδούν και χορεύουν ρυθμικά με επαναλαμβανόμενες κινήσεις.</p>	<p>Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια περιγράφουν το ένα στο άλλο το σχέδιο ενός μοτίβου ώστε το δεύτερο παιδί να το αναπαράγει χωρίς να το βλέπει. Ο έλεγχος γίνεται με τη σύγκριση.</p> <p>Τα παιδιά καλούνται να συνεχίσουν ένα σχέδιο κανονικότητας που έχουν μπροστά τους. Μετά την ολοκλήρωση εξηγούν ποιό ήταν το σχέδιο που συνέχισαν. Η διατύπωση του κανόνα βοηθάει στον έλεγχο της κατασκευής.</p>	<p>Ένα παιδί φέρνει έντυπο υλικό ή αφίσα από την επίσκεψή της οικογένειας στο μουσείο (αρχαιολογικό, λαογραφικό) που αναδεικνύει τα μοτίβα των αγγείων ή των ρούχων.</p>
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
<p>Χρησιμοποιούνται λεκτικά, ηχητικά ή κινητικά μοτίβα για τις μεταβάσεις των παιδιών από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.</p> <p>Στρέφεται η προσοχή των παιδιών στις κανονικότητες που παρουσιάζονται σε δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται κάθε μέρα (ρουτίνες), κάθε εβδομάδα (π.χ. ημέρες δανεισμού και επιστροφής βιβλίων, πότισμα,...), κάθε μήνα (δημιουργία πίνακα με τα καιρικά φαινόμενα του προηγούμενου μήνα, εισαγωγή του ημερολογίου του καινούργιου μήνα, εντοπισμός γενεθλίων, σημαντικών γιορτών ...)</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να διερευνήσουν και να καταγράψουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> - σε ποιά γνωστά παραμύθια επαναλαμβάνονται κάποια γεγονότα με την ίδια σειρά - αν υπάρχουν κεντήματα, ρούχα, διακοσμητικά αντικείμενα στο σπίτι τους που έχουν σχέδια που επαναλαμβάνονται <p>(Ενημερώνει τους γονείς και τους προτείνει να ψάξουν μαζί με τα παιδιά στους χώρους του σπιτιού και να εντοπίσουν, να σχεδιάσουν/φωτογραφίσουν τα αντικείμενα αυτά και τα σχέδια που επαναλαμβάνονται)</p>	

Στην περίπτωση της έννοιας της συμμετρίας, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί λιγότερα μαθησιακά πλαίσια. Υπάρχουν θέματα ή έννοιες που δεν ευνοούν τη χρήση όλων των μαθησιακών πλαισίων με τρόπο που να έχει νόημα για τα παιδιά.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
<p>Τα παιδιά στη γωνιά του οικοδομικού υλικού δημιουργούν συμμετρικές κατασκευές (σπίτια, κάστρα, γέφυρες, ρομπότ). Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ενθαρρύνει τα παιδιά να τα παρουσιάσουν στους φίλους τους και να εξηγήσουν πως τα έκαναν και - φωτογραφίζει τις κατασκευές για να τις δείξουν και να τις περιγράψουν και στα παιδιά της διπλανής τάξης . 	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κάθε ομάδας, μετά τις διερευνήσεις τους σχετικά με την ύπαρξη ‘συμμετρίας’ σε διάφορα περιβάλλοντα, παρουσιάζουν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει (εικόνες, φωτογραφίες, σημειώσεις, σχέδια, αντικείμενα...) Επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους (ποιά συμμετρικά αντικείμενα ανακάλυψαν, πως κατάλαβαν ότι είναι συμμετρικά...). - Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και παίζουν ένα παιχνίδι ταχύτητας. Κληρώνουν εικόνες αντικειμένων ή σχέδια (σε ριζόχαρτο) με σαφή συμμετρία ή μη συμμετρία και τα τοποθετούν στα ανάλογα κουτιά σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Κερδίζει η ομάδα με τα λιγότερα λάθη. Η μία ομάδα ελέγχει την άλλη διπλώνοντας. - Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες κατασκευάζουν συμμετρικά αντικείμενα στο μέσο-χώρο και στο μικρο-χώρο με υλικά, αντικείμενα, σε σχέδια βάζοντας ή κολλώντας, σε τετραγωνισμένα χαρτιά ή σε πλέγματα). Παρουσιάζουν τις κατασκευές τους και επιχειρηματολογούν σχετικά με την ύπαρξη συμμετρίας. 	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά φέρνουν ένα έντομο από την αυλή για να μας το δείξουν - Ένα κορίτσι έρχεται στην τάξη φορώντας μια ασύμμετρη φούστα - Η επίσκεψη στο μουσείο (λαογραφικό ή αρχαιολογικό) μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για να ασχοληθεί η τάξη με τη συμμετρία
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
		<p>Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες προσπαθούν να εντοπίσουν αντικείμενα (ή εικόνες αντικειμένων) που είναι συμμετρικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • στη φύση • στην τέχνη • στην τάξη τους • στην πόλη τους • στο σπίτι τους <p>Καταγράφουν τα ευρήματα τους είτε με το σχέδιο είτε με φωτογραφική μηχανή.</p>

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑ 5 ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΙΣ Τ.Π.Ε.*

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να εξοικειωθούν με τις **βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας** (κείμενο, εικόνα, ήχος)
- Να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες με **ψηφιακά μέσα**

ΟΔΗΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΙΝΑΚΑ:

Τα παραδείγματα του πίνακα αφορούν σε δύο στόχους που συνδέονται και λειτουργούν εξελικτικά. Η εξοικείωση με τις βασικές μορφές της ψηφιακής πληροφορίας και η έκφραση ιδεών με ψηφιακά μέσα απαιτούν χρόνο και μπορούν να επιδιωχθούν μέσα από διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και σε όλη ενδεχομένως τη διάρκεια της χρονιάς.

Τα συγκεκριμένα παραδείγματα δεν αποτελούν τα βήματα υλοποίησης των στόχων. Δείχνουν πώς μπορούν να προσεγγιστούν στόχοι των Τ.Π.Ε. μέσα από διαφορετικά θέματα που δουλεύονται συχνά σε ένα νηπιαγωγείο ή καταστάσεις που έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά, στη διάρκεια όλης της χρονιάς.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Τα παιδιά δημιουργούν μια ταμπέλα (με χαρτόνι ή σε λογισμικό επεξεργασίας κειμένου) για το κατάστημα και επιλέγουν από τον υπολογιστή ή το διαδίκτυο σχετικό σύμβολο ή μια εικόνα που τους αρέσει για να τη διακοσμήσουν.
ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ	Παράλληλα με το συμβατικό ημερολόγιο που έχουν στην παρεούλα, τα παιδιά δημιουργούν και ψηφιακό. Σε αυτό καταγράφουν τα γεγονότα που θεωρούν πιο σημαντικά (π.χ. για το Νοέμβριο: γενέθλια, η πρώτη καταιγίδα, η γιορτή του Πολυτεχνείου, η επίσκεψη στο μουσείο της ελιάς), με ψηφ. φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις. Το υλικό οργανώνεται σε μια παρουσίαση.
ΡΟΥΤΙΝΑ	α) Στο τέλος κάθε μήνα και κάθε εποχής ανατρέχουν στο ψηφιακό ημερολόγιο, προβάλλουν την παρουσίαση και συζητούν. β) Τα παιδιά δημιουργούν σε μικρή ομάδα το κουίζ της εβδομάδας με πρόγραμμα παρουσίασης. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, αναζητούν ψηφ. φωτογραφίες, ζωγραφιές, ήχο και τα οργανώνουν σε διαφάνειες. Κάθε διαφάνεια δίνει ένα στοιχείο για το κουίζ: στην 1 ^η μια ζωγραφιά με δάσος, ήχος από δάσος και λεζάντα «ζει στο δάσος», στη 2 ^η η ουρά του ζώου και λεζάντα: «έχει φουντωτή ουρά» κ.ά.
ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	α) Η εκπαιδευτικός στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων χρησιμοποιεί Τ.Π.Ε. ως εποπτικό μέσο. β) Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού δημιουργούν ηλεκτρονικό βιβλίο για τους άθλους του Ηρακλή. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τους άθλους και γράφουν τον τίτλο και τους ήρωες (σε λογισμικό σχεδίασης ή με συμβατικά μέσα -στην περίπτωση αυτή οι ζωγραφιές μπορούν να σκαναριστούν ή να φωτογραφηθούν). Στη συνέχεια αφηγούνται τον κάθε άθλο, η αφήγηση ηχογραφείται και εισάγεται στην αντίστοιχη εικόνα. Το ηλεκτρονικό βιβλίο μπορεί να γίνει με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης, του Photo Story 3 ή σχετικών εφαρμογών σε ταμπλέτα.
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ	Στο πλαίσιο διερεύνησης για τα έντομα τα παιδιά εντοπίζουν στην αυλή του σχολείου εκείνα που δεν αναγνωρίζουν. Παρατηρούν με το μεγεθυντικό φακό και φωτογραφίζουν ή βιντεοσκοπούν αυτά που βρίσκουν. Η εκπαιδευτικός ρωτάει τα παιδιά: «Πού πιστεύετε θα μπορούσαμε να βρούμε πληροφορίες;». Οι απαντήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν βιβλία, dvd και το διαδίκτυο. Η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να κοιτάξουν στα βιβλία και η αναζήτηση συνεχίζεται στο διαδίκτυο, με τη βοήθεια της. Τα παιδιά προτείνουν λέξεις κλειδιά για την αναζήτηση ή/και επιχειρούν να γράψουν όπως μπορούν τη λέξη κλειδί (έχουν δει σε προηγούμενες αναζητήσεις τη νηπιαγωγό να λειτουργεί ως πρότυπο λέγοντας τι κάνει). Η νηπιαγωγός προτείνει, εκτός από συγκεκριμένους ιστοχώρους όπου θα πάρουν πληροφορίες, να αναζητήσουν και εικόνες. Συγκρίνουν το βίντεο ή τις φωτογραφίες που τράβηξαν με τις εικόνες στο διαδίκτυο. Εκτυπώνουν τις φωτογραφίες που επιλέγουν και δημιουργούν έναν πίνακα αναφοράς με τα έντομα που εντοπίζουν στην αυλή του σχολείου

* Από: Β. Παναγιώτου & Π. Ψυχίδου (2013)

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου & οικογένειας

Οικογένειες και Πρόγραμμα Σπουδών

Η φύση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας έχει αλλάξει εδώ και δεκαπέντε χρόνια καθώς έχει αποδειχθεί ότι η οικογένεια λειτουργεί όπως και το σχολείο ως μαθησιακό περιβάλλον.

Ως μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί κάθε οικογένεια ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική-πολιτισμική ταυτότητα της (Πρόγραμμα Σπουδών, 1^ο Μέρος, σελ. 53).

Η διαπίστωση αυτή μετατόπισε το βάρος της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας από την περιστασιακή και συνήθως σύντομη συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα της τάξης στη συστηματική και οργανωμένη εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών από το σπίτι. Στόχος είναι η εξασφάλιση της συνέχειας των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Όσες περισσότερες ομοιότητες στις μαθησιακές τους εμπειρίες βιώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την οποία κινούνται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Edwards, Fleeer & Nuttall, 2008). Οι οικογένειες συμβάλλουν στην υλοποίηση του στόχου αυτού όταν γνωρίζουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να κρατήσουν την περιέργεια των παιδιών «ζωντανή» και **να υποστηρίξουν αυτά που γίνονται στο σχολείο**. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι:

α) να λάβει υπόψη του, στην οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά μέσα στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας τους,

β) να αφυπνίσει τους γονείς στις μαθησιακές ευκαιρίες που παρουσιάζει το σπίτι και το οικογενειακό περιβάλλον και

γ) να τους δώσει συγκεκριμένες ιδέες για δραστηριότητες και στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να υποστηρίξουν αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζεται, κυρίως, από 3 παράγοντες:

- Τις απόψεις τους για το τι είναι απαραίτητο και τι επιτρέπεται να κάνουν μαζί με τα παιδιά ή εκ μέρους τους.
- Το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Την εντύπωση που έχουν σχηματίσει για τη διάθεση των παιδιών τους και των εκπαιδευτικών να τους δουν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

(Michigan Department of Education, 2002)

Μαθησιακές ευκαιρίες στο σπίτι

Στην πλειονότητα τους οι γονείς αγνοούν τις αμέτρητες ευκαιρίες που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή της οικογένειας για μάθηση. Αυτό συμβαίνει για δυο κυρίως λόγους: α) γιατί πιστεύουν ότι η σημαντική γνώση είναι η σχολική γνώση (βλ. γράμματα και αριθμούς) και β) γιατί δεν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, αγνοούν τη σημασία του διαλόγου και των ανοιχτών ερωτήσεων, το πώς οι ίδιοι μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλο, τη σημασία του περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων που αυτό δίνει (ή όχι), την ανάγκη των παιδιών για δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά κ.ά. Βοηθώντας τους γονείς να κατανοήσουν την έννοια της «μαθησιακής εμπειρίας» και τα πλεονεκτήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος και επιμορφώνοντας τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν αλλά κυρίως

ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών (βλ. ανάγκη για πολλαπλές εμπειρίες και παραδείγματα στην ανάπτυξη εννοιών).

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θέλει να επικοινωνήσει με τους γονείς για τα θέματα αυτά. Ένας από τους πιο συνηθισμένους είναι η αποστολή «ενημερωτικών φυλλαδίων» στο σπίτι (βλ. Παράρτημα). Για παράδειγμα, στα φυλλάδια αυτά (1-2 σελίδες) παρουσιάζεται μια στρατηγική: π.χ. η διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, εξηγείται, εν συντομία και με απλό λόγο, η σημασία της και δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσης της. Η βιβλιογραφία για τη συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαίδευση των παιδιών αναφέρει ότι οι γονείς επιθυμούν να γνωρίζουν «γιατί» τους προτείνεται κάτι και προτιμούν συγκεκριμένα παραδείγματα που μπορούν να «αντιγράψουν» για δική τους χρήση (π.χ. ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν πριν την ανάγνωση ενός βιβλίου, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν το περιεχόμενο των φυλλαδίων από επιστημονικά βιβλία, από το Πρόγραμμα Σπουδών ή τον Οδηγό Εκπαιδευτικού, να το προσαρμόσουν σε πιο «απλή» γλώσσα, αν χρειάζεται, και να το παρουσιάσουν όσο πιο συνοπτικά γίνεται. Θέματα που μπορεί να ενδιαφέρουν τους γονείς είναι:

- Η διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων. Έρευνες επισημαίνουν ότι οι γονείς χρησιμοποιούν, ως επί τω πλείστον, κλειστές ερωτήσεις τις οποίες χρησιμοποιούν για να ελέγξουν τις γνώσεις των παιδιών
- Η σημασία της διγλωσσίας
- Τρόποι με τους οποίους η οικογένεια μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- Κριτήρια επιλογής παιδικών βιβλίων και καλές πρακτικές ανάγνωσης
- Τα μαθηματικά γύρω μας
- Η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών
- Τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν την καθημερινότητα και αντικείμενα του σπιτιού

Η καλύτερη «λίστα» θεμάτων είναι αυτή που περιλαμβάνει τις προτάσεις των ίδιων των γονέων και τις οποίες, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να συλλέξει με ένα σχετικό, σύντομο «ερωτηματολόγιο».

Ιδέες για δραστηριότητες

Για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών πρέπει οι ιδέες και οι προτάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί να είναι **συγκεκριμένες** και να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό, μορφωτικό και οικονομικό πλαίσιο της οικογένειας. Όλες οι οικογένειες μπορούν να συνεισφέρουν, αν οι ιδέες που τους δοθούν ταιριάζουν με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις δυνατότητες τους σε διάφορους τομείς. Για παράδειγμα, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν ανάγνωση ή γραφή: με τη αφήγηση παραμυθιών που γνωρίζουν οι ίδιοι ή προσωπικών ιστοριών από την παιδική τους ηλικία. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να συμβάλλουν και τα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειας που πιθανότητα να περνάνε και τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν ιδέες για δραστηριότητες στους γονείς είτε γραπτά είτε προφορικά, σε ομαδικές ή ατομικές συναντήσεις. Η γραπτή επικοινωνία έχει το πλεονέκτημα ότι ο γονέας μπορεί να διαβάσει το υλικό στον ελεύθερο χρόνο του, να το συμβουλευτεί όσες φορές θέλει και να το μοιραστεί με άλλα μέλη της οικογένειας που δεν συμμετείχαν στη συνάντηση. Για τους γονείς που δεν μιλάνε ελληνικά μπορεί να γίνει χρήση απλών εικόνων ή συμβόλων από το διαδίκτυο (clipart - π.χ. για μια συνταγή ή ένα πείραμα που γονιός και παιδί καλούνται να κάνουν μαζί) ή αν υπάρχει συνεργασία με γονείς που μιλάνε και τις δυο γλώσσες να μεταφραστεί το υλικό (βλ. <http://www.polydromo.gr/dialogos/>).

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορεί να είναι:

- ✓ Εύκολες συνταγές από διάφορες χώρες.
- ✓ Πειράματα από το χώρο των φυσικών επιστημών με υλικά που υπάρχουν στο σπίτι.
- ✓ Επίλυση ενός «προβλήματος».
- ✓ Δραστηριότητες με αφορμή την ανάγνωση βιβλίων.
- ✓ Παιχνίδια που προωθούν μαθηματικές έννοιες (π.χ. παιχνίδια με ζάρια).
- ✓ Κατασκευές που η οικογένεια μπορεί να αξιοποιήσει (π.χ. «σπιτάκι» για τα πουλιά από τα χάρτινα κουτιά του γάλακτος, χαρτί περιτυλίγματος για τα χριστουγεννιάτικα δώρα).
- ✓ Ιδέες για συμμετοχή της οικογένειας σε καλλιτεχνικές-δημιουργικές δραστηριότητες που οργανώνονται από την κοινότητα.

Όπως ισχύει για τα παιδιά, η συμμετοχή των γονέων σε μια δραστηριότητα δεν συνεπάγεται ότι κατανοούν τη σημασία της για τη μάθηση του παιδιού ή τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν. Γι' αυτό προτείνεται να συνοδεύεται η δραστηριότητα από μια ή δυο προτάσεις που παρέχουν τέτοιου είδους πληροφορίες. Καθώς οι γονείς εξοικειώνονται με τη διαδικασία και δείχνουν ότι τους αρέσει, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνοδέψει τη δραστηριότητα και με μια σύντομη «φόρμα» η οποία τους παροτρύνει να στοχαστούν την εμπειρία που είχαν με το παιδί τους: να περιγράψουν τα συναισθήματα τους, να αναφέρουν σχόλια, ερωτήσεις και απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ή να εκφράσουν κάποιο προβληματισμό τους σχετικά με αυτά που παρατήρησαν. Ο αναστοχασμός που ενθαρρύνει η φόρμα αυτή θεωρείται σημαντικός γιατί έτσι βοηθάμε τους γονείς να γνωρίσουν καλύτερα τη σκέψη του παιδιού τους και να δουν τη μάθηση «εν δράση». Εξίσου σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός από τη φόρμα αυτή για τη «μαθησιακή δράση» του παιδιού εκτός σχολείου (βλ. μεταφορά γνώσης).

Διευκολύνοντας τις μεταβάσεις παιδιών και οικογενειών

Η σημασία της προσαρμογής

Η ένταξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική μετάβαση, τόσο για το ίδιο όσο και για την οικογένεια του. Όταν συμπίπτει με τον πρώτο αποχωρισμό του από τα οικεία πρόσωπα, η εμπειρία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχογόνος. Ακόμη όμως κι αν έχει προηγηθεί η εμπειρία ενός άλλου πλαισίου προσχολικής αγωγής, η αλλαγή στο περιβάλλον και στα πρόσωπα προκαλεί αναστάτωση στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Επιπλέον οι απαιτήσεις στο νηπιαγωγείο είναι διαφορετικές απ' ό,τι στον παιδικό σταθμό. Παρότι το πρόγραμμα μπορεί να είναι πιο ευέλικτο από απ' ό,τι στο δημοτικό, είναι ωστόσο οργανωμένο κι έχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Η προσαρμογή επομένως του παιδιού στο πρώτο «σχολικό περιβάλλον» αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση όπου «δοκιμάζεται» η νοητική, κοινωνική και συναισθηματική του ωριμότητα.

Η εμπειρία του παιδιού από τη φοίτηση του στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική γιατί εδραιώνει μια πορεία με πολυετή διάρκεια και μπορεί να επηρεάσει ως ένα βαθμό την μετέπειτα σχέση του με το σχολικό πλαίσιο. Γι αυτό στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσαρμογή των παιδιών. Μπορεί μάλιστα να θεωρηθεί όλη η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ως μια διαδικασία προσαρμογής στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει όλα τα παιδιά στη διαδικασία αυτή, αναγνωρίζει τις δυσκολίες τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους έτσι ώστε η εμπειρία από το νηπιαγωγείο να είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη.

Διευκόλυνση της προσαρμογής

Παρότι, όπως αναφέρεται παραπάνω, η ικανοποιητική προσαρμογή των παιδιών αποτελεί βασικό μέλημα των νηπιαγωγών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους 2-3 πρώτους μήνες. Η προσαρμογή των παιδιών γίνεται πιο ομαλά όταν υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που παίρνει υπόψη του τις ανησυχίες και τις ανάγκες τόσο των ίδιων όσο και των γονιών τους.

Στην πρώτη τους επαφή με το νηπιαγωγείο, αυτό που προβληματίζει παιδιά και γονείς είναι κατά πόσο το παιδί:

- Θα το φροντίσει και θα το συμπαθήσει ο εκπαιδευτικός;
- Θα μπορέσει να ταιριάξει με τα άλλα παιδιά;
- Θα περνάει καλά;
- Θα μπορέσει να αυτοεξυπηρετηθεί;
- Θα ανταποκριθεί στα μαθησιακά ερεθίσματα;

Η διευκόλυνση της προσαρμογής του παιδιού βασίζεται σε τρεις άξονες:

A) Στη διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς

Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα εδραιώνεται μια σχέση συνεργασίας που είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική συνεργασία με τους γονείς δημιουργεί μια γέφυρα που διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στο νέο περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς που ξεκινάει πριν ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά, κατά την εγγραφή των παιδιών. Στην πρώτη προσωπική συνάντηση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός, με μορφή συνέντευξης, συλλέγει πληροφορίες που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού

(προτιμήσεις, συνήθειες, ευαισθησίες, προηγούμενες εμπειρίες), το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο. Αποφεύγει να κάνει ερωτήσεις που φέρνουν τους γονείς σε δύσκολη θέση. Μπορεί οι ίδιοι να αναφερθούν σε κάποια θέματα που αφορούν το παιδί ή την οικογένεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς όταν θα αισθανθούν πιο άνετα στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα δίνει πληροφορίες στους γονείς για τη λειτουργία και τους στόχους του νηπιαγωγείου και τους διαβεβαιώνει για την ασφάλεια και την φροντίδα του παιδιού. Επίσης τους προτρέπει να συνοδεύσουν το παιδί τους τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς διατηρεί μια προσωπική σχέση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ανταλλάσσουν απόψεις για την εξέλιξη του και παίρνουν από κοινού αποφάσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων που μπορεί να προκύψουν. Ο εκπαιδευτικός προσκαλεί τους γονείς στην τάξη και οργανώνει ομαδικές συναντήσεις, με στόχο την ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων αλλά και τη γνωριμία μεταξύ των γονιών.

B) Στη διαμόρφωση μιας σχέσης ασφάλειας και οικειότητας με το παιδί

Η προσαρμογή στο νηπιαγωγείο διευκολύνεται όταν το παιδί εξοικειώνεται με το χώρο και τον τρόπο λειτουργίας του, καθώς και με τον εκπαιδευτικό πριν ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά. Η πρώτη επαφή του παιδιού με το νηπιαγωγείο καλό είναι να γίνεται κατά την εγγραφή του παιδιού και όποτε αυτό είναι εφικτό, πριν από το καλοκαίρι. Έτσι το άγχος του «αγνώστου» μειώνεται και οι ανησυχίες τους μετριάζονται.

Τα παιδιά, στην αρχή, έχουν ανάγκη από κάποιο οικείο πρόσωπο που θα τα βοηθήσει στην μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Συνήθως δεν δυσκολεύονται να το αποχωρισθούν, όταν αισθανθούν ότι υπάρχει ένας ενήλικος (στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός) στον οποίο μπορούν να απευθυνθούν για οτιδήποτε χρειαστούν.

Ο νηπιαγωγός φροντίζει να δημιουργεί μια σχέση οικειότητας και να απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά με σχόλια ή ερωτήσεις που δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον. Η σχέση του με το παιδί επικεντρώνεται αρχικά στη φροντίδα και προστασία του παιδιού και λιγότερο στην οριοθέτηση. Βαθμιαία η επικέντρωση μετατίθεται στη διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση.

Γ) Στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον

Το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο να οργανώνονται μαθησιακές εμπειρίες που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών. Ο χρόνος που χρειάζεται ποικίλει ανάλογα με τις συνθήκες, την ομάδα και την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την προσαρμογή όταν:

- ✓ Διαμορφώνει το χώρο έτσι ώστε να είναι ελκυστικός κι ευχάριστος. Μπορεί να χρησιμοποιήσει φωτογραφίες ή έργα από τις δραστηριότητες παιδιών της προηγούμενης χρονιάς, αφίσες κ.α. Τα έργα αυτά σταδιακά θα αντικατασταθούν από τα έργα της καινούργιας ομάδας.
- ✓ Φροντίζει για την εξοικείωση όλων των παιδιών με το περιβάλλον. Τα ξεναγεί στο χώρο και οργανώνει σχετικά παιχνίδια (π.χ. αναζήτηση αντικειμένων, αντιστοίχιση αντικειμένων στις γωνιές).
- ✓ Φροντίζει για τη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Παρουσιάζει τα άτομα που δουλεύουν στο χώρο του σχολείου. Οργανώνει παιχνίδια γνωριμίας των παιδιών (π.χ. λένε το όνομα τους ή το όνομα άλλου παιδιού, με διάφορους τρόπους, αναφέρουν αγαπημένες τους ασχολίες και παιχνίδια).
- ✓ Ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών. Τους προτείνει παιχνίδια (π.χ. το κυνήγι θησαυρού, μουσικές καρέκλες) και κινητικές δραστηριότητες που ευχαριστούν τα παιδιά και προκαλούν μία συντροφική απασχόληση.
- ✓ Ενθαρρύνει τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Μπορεί να τους παροτρύνει να διαμορφώσουν υπο-ομάδες για να παίξουν ή να διαλέξουν ένα ζευγάρι για κάποια δραστηριότητα. Όταν

«Η προσαρμογή δεν ορίζεται μόνο από τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες αλλά από την άνεση με την οποία κινείται στο περιβάλλον και αλληλεπιδρά με τους άλλους»

υπάρχουν στην τάξη παιδιά από την προηγούμενη χρονιά μπορεί να τους αναθέσει να ξεναγήσουν τα καινούργια στον χώρο, να τους προτείνουν διάφορα παιχνίδια και γενικότερα να ασχοληθούν μαζί τους.

- ✓ Παρέχει ερεθίσματα που είναι ελκυστικά στα παιδιά όπως π.χ. κουκλοθέατρο, παραμύθια, ποικιλία παιχνιδιών, δακτυλομπογιές, πλαστελίνη.
- ✓ Εφαρμόζει τεχνικές που διευκολύνουν την μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο σχολείο. Τους επιτρέπει π.χ. να φέρουν από το σπίτι ένα αγαπημένο τους αντικείμενο ή φωτογραφίες.
- ✓ Είναι ελαστικός ως προς την τήρηση των κανόνων.
- ✓ Εφαρμόζει ένα ευέλικτο πρόγραμμα με συχνές εναλλαγές δράσεων. Δεν βιάζεται να ξεκινήσει ένα πλήρως οργανωμένο πρόγραμμα μέχρι να αισθανθεί ότι τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με το σχολικό περιβάλλον και μπορούν να λειτουργήσουν ως ομάδα.

Αναγνώριση δυσκολιών

Η προσαρμογή δεν ορίζεται μόνο από τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες αλλά από την άνεση με την οποία κινείται στο περιβάλλον και αλληλεπιδρά με τους άλλους. Μια ικανοποιητική προσαρμογή επιτρέπει στο παιδί να αξιοποιεί τις δυνατότητες του, να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που παρέχονται αλλά και να αντλεί ικανοποίηση από την όλη διαδικασία και τις σχέσεις του με τους άλλους.

Μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδί έχει προσαρμοστεί όταν:

- Αξιοποιεί τα ερεθίσματα που του παρέχονται
- Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες
- Δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τον/την νηπιαγωγό και τα παιδιά
- Φαίνεται ευχαριστημένο

προσαρμογής. Το κάθε άτομο αντιμετωπίζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και αντιδρά διαφορετικά στην προσπάθεια του να διαχειρισθεί το άγχος και να συμβιβαστεί με τις νέες συνθήκες. Αντίστοιχα στα παιδιά, η ανασφάλεια και το άγχος δεν εκφράζονται μόνο με κλάμα αλλά και με άλλες αντιδράσεις που αν δεν ερμηνευθούν και δεν αντιμετωπισθούν σωστά από τους ενηλίκους, είναι πιθανό να σταθεροποιηθούν. Αυτές μπορεί να είναι: παθητική συμμόρφωση, άρνηση, προσκόλληση στην νηπιαγωγό, ή αντίθετα υπερβολική κινητικότητα, επιθετικότητα, καταστροφικότητα. Συχνά ακόμη, στην παιδική ηλικία οι δυσκολίες εκφράζονται με σωματικά συμπτώματα, όπως κοιλόπονο, εμετό, πονοκέφαλο, πυρετό. Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να εμφανισθούν τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς και να εξαλειφθούν βαθμιαία, μπορεί να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια ή να εμφανισθούν μετά από ένα διάστημα παραμονής στο νηπιαγωγείο (συνήθως μετά από κάποια απουσία).

Όταν δυσκολεύονται τα παιδιά αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους όπως:

- Διεκδίκηση, κλάμα
- Απόσυρση, αδιαφορία
- Υπερδιέγερση, επιθετικότητα
- Σωματικά συμπτώματα

Όσο έχουν προβλήματα προσαρμογής τα παιδιά, όχι μόνο δεν μπορούν να επωφεληθούν από τα νέα ερεθίσματα αλλά αντίθετα παλινδρομούν. Μακροπρόθεσμα δε, όπως αναφέρουν σχετικές έρευνες, τα προβλήματα προσαρμογής, σε ένα μεγάλο ποσοστό, συσχετίζονται με την εμφάνιση αντίστοιχων προβλημάτων στη σχολική και εφηβική ηλικία. Επομένως η αναγνώριση και έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία προσαρμογής είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Αντιμετώπιση δυσκολιών

Η θετική προσαρμογή του παιδιού καθορίζεται τόσο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προηγούμενες εμπειρίες του όσο και από τις προσδοκίες και δυνατότητες που προσφέρει το συγκεκριμένο περιβάλλον. Οι δυσκολίες προσαρμογής είναι δύσκολο να αποδοθούν σε συγκεκριμένη αιτιολογία. Διάφοροι παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί (ψυχοκοινωνική ωριμότητα, ιδιοσυγκρασία, προηγούμενες εμπειρίες), τη σχέση του με τους γονείς (π.χ. αγχώδης προσκόλληση, ιδιαιτερότητα οικογενειακών συνθηκών) και το σχολικό περιβάλλον (π.χ. διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ακατάλληλα ερεθίσματα, απαιτητικό πρόγραμμα) συνήθως δρουν αλληλεπιδραστικά.

Η αντιμετώπιση επικεντρώνεται στους τρεις άξονες, όπως και για τη διευκόλυνση προσαρμογής. Συγκεκριμένα:

A) Στη σχέση με τους γονείς

Όταν το παιδί εμφανίσει κάποιο πρόβλημα, οι ίδιοι οι γονείς έχουν ανάμικτα συναισθήματα (θλίψη, θυμό, απογοήτευση κ.α.). Ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους μπορεί να αντιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους, όπως με εκρηκτικές αντιδράσεις και επιθετικότητα προς το παιδί ή προς τον εκπαιδευτικό, με άρνηση του προβλήματος, με αδιαφορία. Σε κάθε περίπτωση ανησυχούν για το παιδί τους και αισθάνονται ότι αμφισβητείται η γονική τους ικανότητα. Έχουν επομένως κι οι ίδιοι ανάγκη κατανόησης και υποστήριξης. Ο εκπαιδευτικός ακούει με προσοχή και κατανόηση τις ανησυχίες τους και τους καθησυχάζει.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς επικεντρώνεται στο παιδί που αποτελεί αντικείμενο κοινού ενδιαφέροντος. Ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τις αντιδράσεις του παιδιού στους διαφορετικούς χώρους και συμφωνούν σε έναν τρόπο κοινής αντιμετώπισης. Διατηρούν μια τακτική επικοινωνία με συναντήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία ή γραπτά σημειώματα.

Όταν το παιδί δυσκολεύεται στον αποχωρισμό, ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στον γονιό που συνοδεύει το παιδί ή σε άλλο οικείο πρόσωπο να παραμείνει στον χώρο του σχολείου όσο χρειάζεται στην αρχή, μειώνοντας βαθμιαία τον χρόνο.

B) Στη σχέση με το παιδί

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια σχέση «μητρικού τύπου» με το παιδί όσο αυτό δυσκολεύεται. Μπορεί να το κρατήσει κοντά του, να το βοηθήσει στην αυτοεξυπηρέτηση, να το καθοδηγήσει με τρόπο συγκεκριμένο και να το βοηθήσει σε ότι χρειασθεί.

Το διευκολύνει να εκφράσει τη θλίψη ή το άγχος του και να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους ευχαρίστησης. Μπορεί π.χ. να προτείνει σε ένα παιδί που θέλει τη μαμά του να τη ζωγραφίσει και να κρατήσει τη ζωγραφιά κοντά του ή να προτείνει σε κάποιο άλλο να εκτονώσει την ένταση του «παλεύοντας» σε μια γωνιά με μαξιλάρια.

Όταν συνομιλεί με το παιδί ακούει και συμμαρτίζεται τα συναισθήματα του και τις επιθυμίες του ενώ παράλληλα του θέτει όρια. Του δηλώνει ότι κάποια πράγματα είναι αδιαπραγμάτευτα παρότι μπορεί να μην είναι ευχάριστα και του προτείνει συμβιβαστικές λύσεις. Για παράδειγμα του λέει «Καταλαβαίνω ότι θέλεις την μαμά σου αλλά συμφωνήσαμε να έρθει όταν το ρολόι δείξει 12. Εν τω μεταξύ, αν θέλεις, μπορείς να παίζεις ή να καθίσεις να περιμένεις».

Προσαρμόζει τη στάση του ανάλογα με τις αντιδράσεις του παιδιού. Για παράδειγμα δείχνει διακριτικό ενδιαφέρον σε ένα παιδί που είναι αποσυρμένο χωρίς να το πιέζει και επινοεί διάφορα μέσα επικοινωνίας όταν παρουσιάζει άρνηση (του μιλάει τραγουδιστά, του ζωγραφίζει μια καρδούλα, του εκφράζει με μη λεκτικούς τρόπους το ενδιαφέρον της). Έχει μια πιο καθοδηγητική στάση σε ένα επιθετικό παιδί. Συγκρατεί ένα παιδί που είναι σε υπερδιέγερση ή του προτείνει ασκήσεις χαλάρωσης.

Γ) Στην οργάνωση του προγράμματος

Εισάγει δραστηριότητες που αντιστοιχούν στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Εντοπίζει κάτι που του αρέσει και το χρησιμοποιεί ως αφορμή για παιδαγωγικές δράσεις.

Προτείνει εκφραστικές τεχνικές για τη διαχείριση συναισθημάτων. Μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία ή να παίξει κουκλοθέατρο με θέμα που συνδέεται με τη δυσκολία του παιδιού ή να του ζητήσει να ζωγραφίσει πώς αισθάνεται.

Οργανώνει ένα πρόγραμμα βαθμιαίας ένταξης όταν το παιδί δυσκολεύεται να αποχωρισθεί τους δικούς του. Μπορεί να προτείνει στους γονείς να το πάρουν νωρίτερα για λίγες μέρες, όταν αυτό είναι εφικτό.

Δημιουργεί ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά. Ενθαρρύνει τη δημιουργία προσωπικής σχέσης με κάποιο παιδί με το οποίο μπορεί να έχει κοινά στοιχεία (π.χ. τόπος καταγωγής ή διαμονής) ή που μπορεί να αναλάβει να το φροντίζει.

Διαθέτει στο παιδί τον χρόνο που χρειάζεται για να μπορέσει να ενταχθεί σε ομαδικές δραστηριότητες. Δηλαδή, του επιτρέπει να παίξει μόνο του αν δεν θέλει να συμμετέχει σε κάτι ομαδικό ή να ξαπλώσει αν νιώθει κουρασμένο.

Το πρόγραμμα για την προώθηση της Προσωπικής & Κοινωνικής ανάπτυξης

Η θέση του στο Πρόγραμμα Σπουδών

Η «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» παρότι εντάσσεται στις μαθησιακές περιοχές ωστόσο, δεν «διδάσκεται» με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες. Προωθείται κι αυτή με στοχευόμενες δράσεις αλλά με διαφορετικές στρατηγικές. Στο μεγαλύτερο μέρος της διατρέχει όλο το πρόγραμμα και ενσωματώνεται στον τρόπο που οργανώνονται οι ποικίλες δραστηριότητες και διαμορφώνεται το σχολικό περιβάλλον. Άλλωστε οι αρχές που διέπουν το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών (π.χ. ευελιξία προγράμματος, ενεργητική μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι, στην ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων, προτιμήσεων, ομαδική λειτουργία, διαφοροποιημένη διδασκαλία) είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν την προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και ευαίσθητοποιημένος ώστε να αντιλαμβάνεται τις «διδακτικές» ευκαιρίες και να προωθεί τον τομέα αυτόν καθώς αλληλεπιδρά με τα παιδιά στις οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες (βλ. Παιδαγωγικές Αρχές). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οργανώνει δραστηριότητες με τους στόχους που εντάσσονται στην μαθησιακή αυτή περιοχή (βλ. 2^ο Μέρος ΠΣ) και εφαρμόζει στοχευόμενη διδασκαλία κάποιων δεξιοτήτων όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Δομή του προγράμματος

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης στοιχείων που συνιστούν το σύνολο της προσωπικότητας. Γι αυτό η μαθησιακή αυτή περιοχή δεν οργανώνεται ως πρόγραμμα δραστηριοτήτων με ιεραρχημένους στόχους. Στο

Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρονται περιεχόμενα με συγκεκριμένους στόχους και προτεινόμενες δραστηριότητες. Ωστόσο η διάκριση των περιεχομένων δεν είναι απόλυτα σαφής καθώς οι διάφορες έννοιες αλληλεπικαλύπτονται, όπως π.χ. η αυτορρύθμιση και η προσωπική ενδυνάμωση ή οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Επομένως πολλοί από τους στόχους μπορεί να εξυπηρετούν παράλληλα διαφορετικά περιεχόμενα. Για παράδειγμα, η διαχείριση συναισθημάτων ενισχύει την αυτορρύθμιση και την προσωπική ενδυνάμωση. Ακόμη, μια παρέμβαση ή δραστηριότητα μπορεί να συνδυάζει πολλούς στόχους. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός λέει «βλέπω ότι η ομάδα σας τα καταφέρνει πολύ καλά» στοχεύει στην ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας και συλλογικότητας. Επομένως η σειρά με την οποία αναφέρονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι δεν είναι δεσμευτική ως προς τη σειρά εφαρμογής. Είναι όμως σημαντικό να υλοποιούνται δραστηριότητες που καλύπτουν όλους τους στόχους.

Περιεχόμενα & Στόχοι

Για λόγους οργάνωσης, στο πρόγραμμα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης διακρίνονται τα εξής περιεχόμενα:

Ταυτότητα

Η διαμόρφωση ταυτότητας αναφέρεται στην αυτοεπίγνωση και στο αίσθημα προσωπικής αξίας και αποτελεσματικότητας. Περιλαμβάνει την αναγνώριση, καθώς και τη θετική συναισθηματική επένδυση, των ατομικών χαρακτηριστικών (εξωτερική εμφάνιση, απόψεις, επιλογές) και της κοινωνικής πλαισίωσης. Όταν το παιδί έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, λειτουργεί με αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Κατά συνέπεια εμπλέκεται στη διαδικασία μάθησης ενεργητικά και αποτελεσματικά και αντλεί ικανοποίηση από τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους.

Στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής τα παιδιά αναγνωρίζουν την ατομικότητα τους και την αξία τους καθώς δοκιμάζονται ως προς τις ικανότητες τους σε διάφορους τομείς και ως

προς την αποδοχή τους από τους άλλους. Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων, οι διάφορες εμπειρίες επιτυχίας αλλά και κάποιες απογοητεύσεις, οι ευκαιρίες να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν τις απόψεις τους, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας.

Αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στη διαχείριση συναισθημάτων και στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς μέσω της απόκτησης ηθικών αξιών. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υγιή ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου και αναπτύσσεται κυρίως στην προσχολική ηλικία.

Είναι σημαντικό να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα για να μπορούν να τα διαχειρισθούν. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά διάφορες ευκαιρίες για να αναγνωρίσουν την ποικιλία των συναισθημάτων, να σκεφτούν πώς προκαλούνται και ποιες είναι οι συνήθεις αντιδράσεις ή να προτείνουν εναλλακτικές. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ημιτελείς προτάσεις (π.χ. «θυμώνω όταν...»), διάφορα εκφραστικά μέσα όπως η ζωγραφική (π.χ. ζωγραφίζουν το θυμό ή ένα θυμωμένο παιδί), η δραματοποίηση κ.α. Ακόμη τα ενισχύει να αναγνωρίσουν ως φυσιολογικά και τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ. «η μαμά μου με θυμώνει όταν...»), να μπορούν να τα διαχειρίζονται (π.χ. «όταν θυμώνω με τον αδελφό μου...»), να καλλιεργήσουν μια θετική στάση (π.χ. «στο σχολείο με ευχαριστεί...») και να βρίσκουν τρόπους να αντλούν ευχαρίστηση από κάθε κατάσταση.

Εξίσου σημαντικό είναι να μάθουν τα παιδιά να ελέγχουν και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τους ενήλικες είναι σημαντική καθώς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τους άλλους προκειμένου να αποκτήσουν την απαραίτητη ισορροπία μεταξύ ικανοποιητικής προσωπικής και κοινωνικής λειτουργίας.

Ο εκπαιδευτικός με τις παρεμβάσεις του δείχνει να κατανοεί και να αποδέχεται τα συναισθήματα του παιδιού, οριοθετεί όμως με τρόπο

σταθερό και συνεπή τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, δεν λέει «δεν πρέπει να θυμώνεις με τον φίλο σου» ή «πρέπει να αγαπάς όλα τα παιδιά» αλλά «μπορεί να έχεις δίκιο που θύμωσες αλλά δεν μπορείς να φέρεσαι έτσι» ή «μπορεί να μην έχεις τον χ φίλο αλλά στην ομάδα θα πρέπει να συνεργάζεστε». Σχολιάζει αρνητικά δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όχι όμως το ίδιο το παιδί και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, δεν λέει «είσαι κακό παιδί» ή «δεν θα σε θέλουν τα παιδιά αν τα χτυπάς», αλλά «δεν επιτρέπεται να χτυπάς όταν θυμώνεις. Αν θέλεις πες τους το ή μην παίζεις μαζί τους. Αν είσαι πολύ θυμωμένος μπορείς να πας να χτυπήσεις δυνατά μια κούκλα, έναν σάκο, ένα μαξιλάρι και μετά θα μου πεις τι σε θύμωσε».

Βαθμιαία, καθώς το παιδί ευαισθητοποιείται σε ηθικές αξίες και τις οικειοποιείται μπορεί μόνο του να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του και να βρει μια ικανοποιητική ισορροπία στις σχέσεις του με τους άλλους. Στόχος της παιδαγωγικής παρέμβασης είναι όχι μόνο να μάθει το παιδί τις σωστές και λάθος συμπεριφορές αλλά να μπορεί να αποκτήσει κάποιες ηθικές αξίες και να ρυθμίζει το ίδιο τον τρόπο που εκφράζεται και συμπεριφέρεται.

Προσωπική ενδυνάμωση

Η προσωπική ενδυνάμωση συνδέεται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Αποσκοπεί στην υποστήριξη των παιδιών ως προς τη διαχείριση θεμάτων που τα απασχολούν σε αυτή την ηλικία, όπως η σεξουαλικότητα, η επιθετικότητα, οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις, καθώς και στην καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται θετικά σε αγχογόνες καταστάσεις και σε αντίξοες συνθήκες ζωής. Το σχολικό πλαίσιο προωθώντας την προσωπική ενδυνάμωση συμβάλλει στη διαμόρφωση μια υγιούς, ισορροπημένης προσωπικότητας και λειτουργεί προληπτικά στην εμφάνιση προβλημάτων όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν καταστάσεις που τα θέτουν σε επικινδυνότητα.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και ενθαρρύνει τα παιδιά στην αποτελεσματική διαχείριση δυσκολιών που συμβαίνουν στην καθημερινότητα, όπως π.χ. η αποτυχία, η αποστέρηση, η αδελφική

αντιπαλότητα ή και πιο αγχογόνων καταστάσεων όπως ο θάνατος οικείου προσώπου, το διαζύγιο γονιών κ.α. Παρέχει στήριξη στα παιδιά όταν αντιμετωπίζουν κάποια δύσκολα γεγονότα ζωής και οργανώνει δραστηριότητες με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με παρόμοια θέματα (π.χ. ασθένεια, απώλειες στη ζωή).

Κοινωνικές δεξιότητες

Ένας από τους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής είναι η λειτουργία των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν με σχετική αυτονομία αλλά και σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Ασκούνται σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και παράλληλα μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τους άλλους.

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συμμόρφωση σε κανόνες που ορίζονται από την ομάδα, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συγκρούσεων, διευκολύνει γενικότερα την κοινωνική τους ένταξη και τη διαμόρφωση ενός πολίτη που συμβάλει θετικά στην κοινωνία. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων προϋποθέτει χρόνο και συνεχή άσκηση, ενθάρρυνση, ενίσχυση, καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν μόνοι τους κανόνες για την καλλίτερη λειτουργία της ομάδας, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις συνέπειες, τους διδάσκει τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, τους καθοδηγεί στην αυτοεξυπηρέτηση, τους ενθαρρύνει να βρίσκουν μόνοι τους λύσεις όταν δυσκολεύονται, λειτουργεί ως μοντέλο για την προώθηση της ενσυναίσθησης.

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η ενεργητική συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και η διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων είναι εξίσου σημαντικές για ένα κοινωνικό άτομο. Προκειμένου να λειτουργεί συλλογικά είναι σημαντικό να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να μοιράζεται, να συνεργάζεται. Επίσης θα πρέπει να διαφοροποιεί τις σχέσεις του και να επιλέγει τα άτομα με τα οποία διαμορφώνει μια πιο προσωπική σχέση. Στην προσχολική αγωγή τα παιδιά μαθαίνουν να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσουν αξίες και στάσεις που προάγουν τη συλλογικότητα και την κοινωνική ευαισθησία.

Η ανάπτυξη μιας στάσης συλλογικότητας προάγεται όταν δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συναποφασίζουν και να λειτουργούν από κοινού στην επίτευξη ενός στόχου στα πλαίσια μιας ομάδας ή και μικρότερων υποομάδων που διαμορφώνονται με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών ή του εκπαιδευτικού και να αισθανθούν την ικανοποίηση της συλλογικής λειτουργίας. Η διαμόρφωση μιας στάσης αποδοχής ενισχύεται καθώς τα παιδιά αναγνωρίζουν, γνωρίζουν και εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα αλλά και με την μίμηση της στάσης του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Εξίσου σημαντικό στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι να διαμορφώνουν τα παιδιά διαφοροποιημένες κοινωνικές σχέσεις, να μαθαίνουν τον διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια και να έχουν σταθερές προσωπικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη συλλογική λειτουργία της ομάδας αλλά σέβεται και τις προσωπικές επιλογές των παιδιών.

Οι σχέσεις με τους άλλους βελτιώνονται καθώς μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι και στις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν και να εξισορροπούν τις δικές τους επιθυμίες με αυτές των άλλων. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν καίριο ρόλο με τον τρόπο που οργανώνει τις συνθήκες ομαδικής λειτουργίας, παρατηρεί και υποστηρίζει την αμοιβαία στήριξη των παιδιών και τα διευκολύνει στη συλλογική εργασία.

Στρατηγικές εφαρμογής

Στην προσχολική αγωγή ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο της ομάδας με το ιδιαίτερο της προφίλ αλλά και στο κάθε παιδί ξεχωριστά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στόχος των δράσεων που εφαρμόζονται είναι η καλλίτερη λειτουργία της ομάδας αλλά και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ευεξίας του κάθε παιδιού.

Οι στόχοι του προγράμματος προσεγγίζονται με στοχευόμενες δράσεις του εκπαιδευτικού που μπορεί εναλλακτικά να πραγματοποιούνται:

A) Σε ομαδικό επίπεδο

1. Δράσεις που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά

Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει περιστατικά ή καταστάσεις από την καθημερινότητα των παιδιών και τις μετατρέπει σε μαθησιακές εμπειρίες. Η αφορμή μπορεί να είναι ένα περιστατικό που προέκυψε κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Για παράδειγμα, ένας τσακωμός μπορεί να αξιοποιηθεί ως μαθησιακή ευκαιρία με δύο τρόπους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει στη συγκεκριμένη περίπτωση με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να επιλύσουν μόνα τους τη σύγκρουση υπενθυμίζοντας κανόνες και διαδικασίες που έχουν διδαχθεί. Επίσης μπορεί η σύγκρουση να αποτελέσει αφορμή για οργάνωση ομαδικής δραστηριότητας με θέμα την επίλυση συγκρούσεων. Ακόμη, μια οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να προκύψει από μια εμπειρία που μεταφέρει κάποιο παιδί. Για παράδειγμα, ένα παιδί αναφέρεται σε μια οικογένεια άλλης φυλής που μένει στη γειτονιά τους και σχολιάζει την εμφάνιση ή τη γλώσσα που μιλούν ή παρατηρεί ότι ένα παιδί δεν τα καταφέρνει να σχεδιάσει. Με αυτή την αφορμή ο εκπαιδευτικός οργανώνει δραστηριότητα με στόχο την αναγνώριση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων μεταξύ ατόμων. Τα παιδιά αναφέρονται σε δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αδυναμίες και προτείνονται τρόποι αρμονικής συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας.

2. Δράσεις που προτείνει ο εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες με δική του πρωτοβουλία προκειμένου να εισάγει κάποια έννοια ή να προωθήσει τη διεργασία κάποιων θεμάτων. Επιλέγει ο ίδιος κάποια θέματα γιατί κρίνει ότι:

- Είναι σημαντικά για την λειτουργία της ομάδας, π.χ. η διαπραγμάτευση και ο ορισμός κανόνων λειτουργίας της ομάδας και ρουτινών, η αμοιβαία γνωριμία κ.ά.
- Απασχολούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, όπως π.χ. η αναγνώριση της ατομικής ταυτότητας, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, η σωματογνωσία, η διαχείριση της επιθετικότητας.
- Αφορούν έννοιες και αξίες που ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικές, όπως αλληλεγγύη, ισότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Συνδέονται με επίκαιρα θέματα. Για παράδειγμα, η γιορτή της μητέρας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να συζητηθεί ο ρόλος των μελών της οικογένειας ή τα συναισθήματα στη σχέση με την μητέρα. Ακόμη μια επιδημική ασθένεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για να εισάγει ο εκπαιδευτικός μια δραστηριότητα σχετική με τη φροντίδα του σώματος.

B) Σε ατομικό επίπεδο

Κάποιοι στόχοι μπορεί να προσεγγίζονται παράλληλα σε ομαδικό επίπεδο και εξατομικευμένα. Καθώς εφαρμόζονται οι δραστηριότητες στις διάφορες μαθησιακές περιοχές αλλά και στον ελεύθερο χρόνο, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με σχόλια, ερωτήσεις, προτάσεις, με στόχο τη στήριξη ή καθοδήγηση ενός παιδιού όταν χρειάζεται. Υπενθυμίζει π.χ. κανόνες που έχουν ορισθεί από την ομάδα, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού με σχόλια όπως «είσαι πολύ δυνατός» «πολύ καλή η ιδέα σου» ή την αυτενέργεια με ερωτήσεις όπως «εσύ τι νομίζεις ότι θα μπορούσες να κάνεις;...», κάνει προτάσεις που βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων («νομίζω ότι και οι δύο έχετε δίκιο. Σκέψου έναν τρόπο για να είσαστε και οι δύο ικανοποιημένοι»).

Παράλληλα, με βάση το προφίλ του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός θέτει συγκεκριμένους στόχους και οργανώνει στρατηγικές για την προώθηση της αναπτυξιακής του πορείας. Όταν διαπιστώνεται κάποια δυσκολία ενός παιδιού σε σχέση με συγκεκριμένο στόχο, απαιτείται μια συστηματική αντιμετώπιση προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Για παράδειγμα, η δυσκολία διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων αντιμετωπίζεται με την ενίσχυση της διεκδικητικότητας για ένα παιδί παθητικό ή με τη σταθερή οριοθέτηση και την υπενθύμιση κανόνων για ένα παιδί πιο παρορμητικό.

Ο εκπαιδευτικός έχει υπόψη του ότι τα αποτελέσματα των δράσεων που εφαρμόζονται, συχνά δεν φαίνονται άμεσα. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο, πολλές εμπειρίες, επανειλημμένες και ποικίλες δράσεις για να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος.

Παραδείγματα εφαρμογής του προγράμματος της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης»

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικοί τρόποι οργάνωσης του προγράμματος για την υλοποίηση των στόχων της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης. Οργανώνονται γύρω από δυο ερωτήματα: 1) Πώς προκύπτουν οι μαθησιακές εμπειρίες; και 2) Πως μπορούν να αξιοποιηθούν τα μαθησιακά πλαίσια για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών;

1) Πώς προκύπτουν οι μαθησιακές εμπειρίες;

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών: Αναγνώριση & διαχείριση συναισθημάτων

Α. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΑ ΙΔΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Β. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Γ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Ένα παιδί κλαίει και ο εκπαιδευτικός το πλησιάζει, το ρωτάει τι το στενοχωρεί και τι θα μπορούσε να κάνει για να μη νιώθει έτσι.	<p>Ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα παραμύθι στα παιδιά και στο τέλος τους ζητάει να μιλήσουν για παρόμοιες εμπειρίες και τα συναισθήματά τους.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν ρόλους στα πλαίσια ενός δραματικού παιχνιδιού προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.</p>	Ένα παιδί έχει θυμώσει με την ομάδα που έπαιζε και απευθύνεται στον εκπαιδευτικό. Εκείνος το ρωτάει γιατί είναι θυμωμένο και τι μπορεί να κάνει για να μην αισθάνεται έτσι. Του λέει «όλοι θυμώνουμε κάποιες φορές, θέλεις να ρωτήσουμε τα άλλα παιδιά τι κάνουν όταν θυμώνουν;» Η συζήτηση μεταφέρεται στην ομάδα.
Σχόλια/ερωτήσεις που επικεντρώνουν τα παιδιά στην αναγνώριση & διαχείριση συναισθημάτων		
<ul style="list-style-type: none">- Βλέπω ότι είσαι θυμωμένος (στεναχωρημένος).- Θέλεις να μου πεις τι σε απασχολεί ή μήπως προτιμάς να μου το ζωγραφίσεις;- Για να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό.- Τι μας κάνει να θυμώνουμε (στεναχωριόμαστε);- Τι κάνετε όταν θυμώνετε (στεναχωριέστε);- Τι άλλο θα μπορούσατε να κάνετε;		

2) Πως μπορούν να αξιοποιηθούν τα 5 μαθησιακά πλαίσια για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών;

1^ο Παράδειγμα

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών: Αναγνώριση & διαχείριση συναισθημάτων

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
Τα παιδιά παίζουν στο κουκλόσπιτο και ο εκπαιδευτικός φωτογραφίζει τις εκφράσεις τους για να σχολιάσουν αργότερα, στην παρεούλα, τα συναισθήματά τους.	Ο εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να εκφράσουν με κίνηση τα συναισθήματα που νιώθουν καθώς ακούν διαφορετικά είδη μουσικής και στη συνέχεια να τα σχολιάσουν.	Ένα παιδί αναφέρει ότι είναι λυπημένο γιατί έσπασε το αγαπημένο του αυτοκινητάκι. Με αυτή την αφορμή συζητούν στην ομάδα για θέματα που τους στεναχωρούν.
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
Στο τέλος της ημέρας λέει κάθε παιδί τι του άρεσε και τι το στενοχώρησε.	Ο εκπαιδευτικός πετάει μία μπάλα σε κάθε παιδί και το καλεί να συνεχίσει φράσεις όπως: «Θυμώνω όταν...» «Όταν θυμώνω...»	Τα παιδιά διερευνούν με τους γονείς τους τις διάφορες αφορμές που τους προκαλούν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα και κάνουν το «βιβλίο συναισθημάτων»

2^ο Παράδειγμα

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών: Ενσυναίσθηση

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
<p>Κάποιο παιδί καταστρέφει το πάζλ ενός άλλου. Ο εκπαιδευτικός του κάνει ερωτήσεις όπως: «πως θα αισθανόσουν αν ήσουν στη θέση του;», «Τι λες να σκέφτεται για σένα;»</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει πίνακες ζωγραφικής και παροτρύνει τα παιδιά να μαντέψουν τα συναισθήματα που εκφράζουν τα συγκεκριμένα πρόσωπα.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο δείχνοντας ενδιαφέρον για το πώς αισθάνονται και τι θέλουν τα παιδιά.</p>
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
<p>Στο τέλος της ημέρας τα παιδιά αναστοχάζονται ποιο παιδί μπορεί να στενοχωρήθηκε ή να θύμωσε και γιατί.</p>		

3^ο Παράδειγμα

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών: Αναγνώριση προσωπικών χαρακτηριστικών/επιλογών

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
<p>Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και σχολιάζει τις επιλογές τους, π.χ. «βλέπω ότι σου αρέσουν τα πάζλ και συνεχώς δοκιμάζεις και πιο δύσκολα».</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός αναφέρει διάφορα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες των παιδιών (π.χ. ξανθός, δυνατός, όμορφος, ψηλός, κλαίει συχνά, του αρέσει να παίζει μπάλα) και αυτά αντιδρούν με κάποιον τρόπο (π.χ. σηκώνονται όρθια, χτυπάν παλαμάκια) όταν πιστεύουν ότι τους ταιριάζουν.</p>	<p>Ένα παιδί φέρνει ένα άλμπουμ με προσωπικές φωτογραφίες και σχολιάζονται οι αλλαγές του από χρόνο σε χρόνο.</p>
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
<p>Τα παιδιά δηλώνουν τις επιλογές τους βάζοντας τη φωτογραφία τους στην αντίστοιχη γωνιά.</p> <p>Βάζουν στο προσωπικό τους ντουλάπι μια φωτογραφία ή μια ζωγραφιά.</p>		<p>Τα παιδιά με την βοήθεια του νηπιαγωγού διαμορφώνουν μια λίστα με διάφορα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια ζητούν από τους συγγενείς να σημειώσουν ποια από αυτά τους ταιριάζουν και καταγράφουν το «προφίλ» τους.</p>

4^ο Παράδειγμα

Στόχος από το Πρόγραμμα Σπουδών: Αντοχή στην αποτυχία

ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ
Ένα παιδί χάνει σε ένα παιχνίδι κανόνων και θυμώνει. Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει «δεν μπορούμε πάντα να νικάμε, άλλη φορά μπορεί να κερδίσεις εσύ».	Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία. Σταματάει στο σημείο που ο ήρωας αντιμετωπίζει έναν κίνδυνο και κάνει ερωτήσεις όπως: «τι θα μπορούσε να κάνει για να γλυτώσει;»	Ένα παιδί ζητάει τη βοήθεια του εκπαιδευτικού για να κάνει μια κατασκευή και αυτός το ενθαρρύνει να βρει μόνο του μια λύση.
ΡΟΥΤΙΝΑ		ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ
Ένα παιδί δυσκολεύεται να τακτοποιήσει τα πράγματά του. Ο εκπαιδευτικός το ενθαρρύνει με καθοδήγηση. Του λέει π.χ. «μπορείς να τα τακτοποιήσεις αν τα βάλεις ένα-ένα και δεν βιάζεσαι»		

Ευαίσθητα θέματα

Συχνά στο νηπιαγωγείο προκύπτουν θέματα που φέρνουν σε δύσκολη θέση τον εκπαιδευτικό που αισθάνεται ανέτοιμος να ανταποκριθεί ή ακόμη δυσκολεύεται να τα διαχειρισθεί ο ίδιος. Αναφέρονται ως «ευαίσθητα θέματα» γιατί είναι συναισθηματικά και ηθικά φορτισμένα και εγείρουν ερωτήματα που αφορούν στάσεις, αξίες ή και προσωπικές, συχνά επώδυνες, εμπειρίες. Μπορεί να προκύψουν από ερωτήματα ή σχόλια των παιδιών, από προσωπικές εμπειρίες που αναφέρουν τα ίδια ή από κάποιο γεγονός που συνέβη στο σχολικό πλαίσιο. Οι λεκτικές ή μη λεκτικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το συγκεκριμένο θέμα τα ίδια τα παιδιά. Γι αυτό, ακόμη κι αν δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος να διαχειρισθεί παρόμοια θέματα, δεν μπορεί να αγνοεί το αίτημα των παιδιών για πληροφόρηση και στήριξη.

Τέτοια θέματα είναι η σεξουαλικότητα και τα γεγονότα ζωής.

Σεξουαλικότητα

Η σεξουαλικότητα είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Γι αυτό συχνά παρουσιάζονται αφορμές και τίθενται σχετικά ερωτήματα. Η εγκυμοσύνη μιας μητέρας, η περιέργεια κάποιων παιδιών να δουν τα γεννητικά όργανα παιδιών του άλλου φύλου ή ο αυνανισμός ενός παιδιού δίνουν αφορμές για σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι προετοιμασμένος για ερωτήματα και σχόλια που μπορεί να κάνουν τα παιδιά και να μην αποφεύγει τις απαντήσεις για οποιοδήποτε θέμα της ζητηθεί. Ακόμη όταν προκύπτει ένα τέτοιο θέμα μπορεί ο ίδιος να οργανώσει δραστηριότητες που στοχεύουν στην παροχή σχετικών πληροφοριών και στην εξοικείωση των παιδιών με το σώμα τους και τη σεξουαλικότητα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχέδιο για να αναφερθεί στο σώμα και τις διαφορές των δύο φύλων και σχετικά βιβλία για να αναφερθεί στη λειτουργία της αναπαραγωγής και στις σχέσεις των δύο φύλων. Βασική αρχή στον τρόπο χειρισμού παρόμοιων θεμάτων είναι να μην δημιουργείται η αίσθηση του απαγορευμένου και της ενοχής αλλά παράλληλα να μάθουν τα παιδιά

τη σημασία οριοθέτησης και αποδοχής κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

Όταν τίγονται θέματα ηθικής τάξης ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει θέση από σεβασμό προς τις διαφορετικές απόψεις των γονέων. Αυτό που θέτει ως στόχο είναι η υγιής σχέση του παιδιού με θέματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα του, η αυτοπροστασία και ο σεβασμός των ορίων που τίθενται από τα δικαιώματα του άλλου.

Γεγονότα ζωής

Ορισμένες φορές, με κάποια εξωτερική αφορμή ή και μια προσωπική εμπειρία κάποιου παιδιού, προκύπτουν θέματα σχετικά με αγχογόνα γεγονότα ζωής, όπως το διαζύγιο, η ασθένεια, ο θάνατος, η υιοθεσία. Συνήθως πρόκειται για θέματα που θίγουν την οικογενειακή ισορροπία και δημιουργούν ανησυχία και ανασφάλεια ή και πιο έντονα συναισθήματα. Γι αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον χειρισμό τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος ώστε να αντιδράσει άμεσα σε κάθε αναφορά που κάνει ένα παιδί με μορφή ανακοίνωσης, ερωτήματος ή σχολίου. Ακόμη μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες με παρόμοια θέματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος με στόχο την εξοικείωση τους με γεγονότα ζωής. Για παράδειγμα με αφορμή τον θάνατο ενός ζώου αναφέρεται στον κύκλο ζωής και εισάγει τις έννοιες της φθοράς και της απώλειας. Αλλά θα πρέπει επίσης να αναγνωρίζει τα όρια της παρέμβασης του και να συνεργάζεται με ειδικούς συμβούλους όταν το κρίνει απαραίτητο.

- ✓ Εταιρεία για τη φροντίδα παιδιών και οικογενειών στην αρρώστια και το θάνατο. Ανάκτηση από: www.merimna.org.gr
- ✓ Εταιρεία ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου. Ανάκτηση από: www.epsype.gr

Όταν ο εκπαιδευτικός μαθαίνει, από το ίδιο ή από άλλους, για ένα αγχογόνο γεγονός ζωής που αντιμετωπίζει ένα παιδί:

- Δείχνει με διάφορους τρόπους τη συμπάρασταση και τη διαθεσιμότητα του.
- Ακούει με προσοχή και κατανόηση το παιδί.
- Δεν επικεντρώνεται στα γεγονότα αλλά στα συναισθήματα του παιδιού και αντιδρά με ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, δεν ρωτάει «πώς συνέβη;», αλλά το στηρίζει λέγοντας «καταλαβαίνω ότι αυτό σε στενοχωρεί πολύ» ή «είμαι σίγουρη ότι θα ήθελες να μην είχε συμβεί, αλλά μερικά πράγματα δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε».
- Επιδιώκει να του δημιουργήσει ένα αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής με σχόλια όπως «έχεις γύρω σου πολλούς ανθρώπους που σ' αγαπούν. Θέλεις να τους αναφέρουμε;» ή «ο πατέρας σου σε αγαπάει και θα σε βλέπει ακόμη κι αν δεν μένει μαζί σας».
- Προσπαθεί να του δημιουργήσει μια αισιόδοξη προοπτική λέγοντας π.χ. «καμιά φορά συμβαίνουν πράγματα που μας στενοχωρούν αλλά πάλι τα βγάζουμε πέρα».
- Παράλληλα με την ατομική στήριξη του παιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει κάποιες σχετικές ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. παραμύθι, ζωγραφική, δράμα). Έτσι δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να εκφρασθεί και παράλληλα να αισθανθεί την υποστήριξη της ομάδας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ακόμη κι αν υπάρχουν πολύ διαφορετικά πρότυπα και περιβαλλοντικές επιδράσεις στη ζωή των παιδιών, οι εμπειρίες τους στο σχολείο και η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της δικής τους προσωπικότητας.

Η προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη προωθείται όταν:

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια προσωπική σχέση με το κάθε παιδί η οποία εμπνέει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και αποδοχή. Η σχέση αυτή βασίζεται στην πρώτη γνωριμία και εδραιώνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις σ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δείχνει καθημερινά ενδιαφέρον και διαθεσιμότητα για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Το ρωτάει ή προσπαθεί να καταλάβει τη διάθεση του, το φροντίζει και το στηρίζει κάνοντας σχόλια όπως: «σε βλέπω κουρασμένο», «μου φαίνεται ότι σε στενοχώρησε αυτό που έγινε», «νομίζω ότι σου λείπει ο μπαμπάς σου».

Ο εκπαιδευτικός έχει επίγνωση των μηνυμάτων που περνάει παιδιά καθώς επικοινωνεί σε λεκτικό αλλά και μη λεκτικό επίπεδο, όπως με τη στάση του, τις χειρονομίες, τους μορφασμούς, το ύφος και τον τόνο φωνής. Το σωματικό πλησίασμα, ένα αγκάλιασμα, ένα χαμόγελο μπορεί να περάσει το μήνυμα της αποδοχής ή της διαθεσιμότητας σε ένα παιδί που αρνείται την λεκτική επικοινωνία. Ένα αυστηρό βλέμμα μπορεί να αντικαταστήσει μια παρατήρηση. Μια εντολή μπορεί να μην εισακουσθεί αν ο τόνος της φωνής δεν δείχνει αποφασιστικότητα.

Η σχέση διαφοροποιείται ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Κάποια παιδιά επιζητούν τη σωματική εγγύτητα ή και την αποκλειστικότητα, άλλα θέλουν ένα διακριτικό ενδιαφέρον ή πιο έμμεσο τρόπο προσέγγισης. Η νηπιαγωγός προσαρμόζει τη στάση της έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του κάθε παιδιού αλλά και να προωθεί την ωρίμανση του. Για παράδειγμα ένα παιδί που μένει προσκολλημένο σε αυτήν, διεκδικεί ένα μητρικό υποκατάστατο. Έχει ανάγκη να αισθανθεί την ασφάλεια αυτής της σχέσης και στη συνέχεια να ενισχυθεί να λειτουργήσει αυτόνομα.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά. Τα επηρεάζει περισσότερο με τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος παρά με αυτό που «διδάσκει». Προσέχει τη συμπεριφορά του, τον τρόπο που επικοινωνεί και διαχειρίζεται δυσκολίες, καταστάσεις και σχέσεις γιατί τα παιδιά μαθαίνουν καθώς τον παρατηρούν. Αν φωνάζει ή μιλάει ήρεμα, βοηθάει τα παιδιά ή απορρίπτει αυτά που τον δυσκολεύουν, επηρεάζει τον τρόπο που αντιδρούν και τα ίδια τα παιδιά. Μπορεί επίσης να «διδάξει» κάποιες δεξιότητες προτείνοντας ένα μοντέλο. Συνδυάζει τη συμπεριφορά του με επεξηγήσεις σχετικά με το τι και γιατί συμβαίνει κάτι. Εκφράζει δηλαδή τις σκέψεις του ή τα συναισθήματα του και περιγράφει τις πράξεις του. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά σε πολλές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η διαχείριση συγκρούσεων κ.α.

Παράδειγμα

Η νηπιαγωγός θέλει να προωθήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Παρατηρεί ένα παιδί που δυσκολεύεται στην κίνηση και μένει μόνο όσο τα υπόλοιπα παίζουν μπάλα. Το πλησιάζει λέγοντας «βλέπω ότι είσαι μόνος και μου φαίνεται ότι θα ήθελες να παίξεις κι εσύ». Του φέρνει ένα μικρότερο μπαλάκι για να παίξουν και λέει δυνατά «ίσως σου είναι δύσκολο να κλωσήσεις την μεγάλη μπάλα. Σκέφτηκα έναν τρόπο για να είναι πιο εύκολο για σένα. Μπορούμε να παίξουμε με αυτό το μπαλάκι που είναι πιο ελαφρύ» παίζει μαζί του και σχολιάζει «πολύ χαίρομαι που σε βλέπω τόσο χαρούμενο».

Κάποιες φορές δηλώνει την ευχαρίστηση ή τη θλίψη του για κάτι που συμβαίνει, προβληματίζεται δυνατά για κάποιες αποφάσεις, θυμάται και αναφέρει δικές του εμπειρίες, συμερίζεται τα συναισθήματα των παιδιών και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών. Λέει για παράδειγμα «κι εγώ θα θύμωνα πολύ αν μου χαλούσαν την κατασκευή μου και θα ζητούσα να με βοηθήσουν να την ξανακάνω» ή «έχω ζαλισθεί με όλη αυτή την φασαρία που γίνεται. προβληματίζομαι τι να κάνω. Να βάλω τις φωνές κι εγώ; να περιμένω να τελειώσετε; Μάλλον θα σταματήσω για λίγο και όταν ηρεμήσουμε θα συνεχίσω...»

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στην προσπάθεια του παιδιού να εκφρασθεί, να επικοινωνήσει, να ανταποκριθεί στα διάφορα ερεθίσματα. Αφήνει τα παιδιά να πάρουν μόνα τους αποφάσεις, να αυτενεργήσουν, να επιλύσουν προβλήματα. Τα παρατηρεί και λειτουργεί ως συνοδός στην ατομική τους πορεία. Δηλαδή ακούει, επαναδιατυπώνει την προσπάθεια, καθρεφτίζει τη σκέψη και τα συναισθήματα του, ενθαρρύνει στην εξεύρεση λύσεων. Δεν επιβάλλει αλλά προτείνει λύσεις και δίνει τις κατάλληλες πληροφορίες όταν του ζητηθούν.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπυχωτής της ομάδας. Διευκολύνει την έκφραση και την επικοινωνία κάνοντας ερωτήσεις ανοιχτές ή διευκρινιστικές, αναδιατυπώνοντας, δίνοντας πληροφορίες και κάνοντας προτάσεις που προωθούν την αλληλεπίδραση και τον προβληματισμό. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Χωρίς να πιέζει τα παιδιά που δυσκολεύονται κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους θέτοντας ερωτήματα ανοιχτά που επιτρέπουν στο καθένα να εκφράσει τις ιδέες του. Παράλληλα βοηθάει τα παιδιά να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να επιχειρηματολογούν, να εκφράζονται με σαφήνεια.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος που κατανοεί τις ανάγκες του κάθε παιδιού και μπορεί να παρέχει την ανάλογη στήριξη. Μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών παρέχοντας ένα σταθερό υποστηρικτικό πλαίσιο και βοηθώντας τα να διαχειρισθούν αγχογόνες καταστάσεις. Η εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή εξαρτάται από τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση όμως ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως θεραπευτής αλλά

ως εκπαιδευτικός που στοχεύει στην ανάπτυξη του δυναμικού του παιδιού.

Τεχνικές υποστήριξης της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης

Ενθάρρυνση

Η ενθάρρυνση του παιδιού από ένα σημαντικό πρόσωπο αποτελεί κύρια πηγή κινητοποίησης και το ενισχύει στην προσπάθεια του να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια, τον φόβο αποτυχίας ή απόρριψης. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τα θετικά στις εργασίες ή στη συμπεριφορά του κάθε παιδιού και τονίζει την πρόοδο του. Με αυτό τον τρόπο βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα επιτεύγματα τους, να αισθανθούν υπερηφάνεια και να συνεχίσουν την προσπάθεια τους.

Η ενθάρρυνση μπορεί να είναι λεκτική, με σχόλια όπως «τα καταφέρνεις πολύ καλά, συνέχισε», «είναι πολύ ενδιαφέρον αυτό που λες/κάνεις» ή και μη λεκτική, με ένα νεύμα ή ένα χαμόγελο. Όταν τα σχόλια δηλώνουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που καταβάλει το παιδί και την εμπιστοσύνη που έχει στις ικανότητες του, επηρεάζουν θετικά τον τρόπο που λειτουργεί και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του. Μπορεί ακόμη να ενθαρρύνει ένα παιδί επισημαίνοντας τις ικανότητες του, υπενθυμίζοντας άλλες δραστηριότητες κι επιτεύγματα του ή και να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τον ατομικό του φάκελο για να επισημάνει την εξέλιξη του. Έτσι με ένα ενθαρρυντικό σχόλιο και καθοδήγηση, όταν χρειάζεται, μια εμπειρία που θα προκαλούσε απογοήτευση, μπορεί να μετατραπεί σε ευχάριστη.

Παράδειγμα

Ένα παιδί ζητάει από τη νηπιαγωγό να του σχεδιάσει ένα ποδήλατο γιατί δεν τα καταφέρνει. Η νηπιαγωγός μπορεί να το ενθαρρύνει να συνεχίσει το σχέδιο του με διάφορους τρόπους όπως:

- Να του κάνει λεκτικά σχόλια: «νομίζω ότι τα κατάφερες πολύ καλά στο σχέδιο κι είμαι σίγουρη ότι μπορείς να το κάνεις»
- Να του δώσει ιδέες: «για δοκίμασε να κάνεις πρώτα τις ρόδες κι ύστερα να τις ενώσεις»
- Να του υπενθυμίσει άλλα σχέδια που έκανε «προχθές είχες κάνει κάτι ακόμη πιο δύσκολο»
- Να του επισημάνει την βελτίωση του στο σχέδιο δείχνοντας τον ατομικό του φάκελο: «κοίταξε στην αρχή της χρονιάς πόσο δυσκολευόσουν. Νομίζω ότι όσο πας και κάνεις πιο δύσκολα πράγματα»

Το παιδί συνεχίζει και όταν τελειώνει ρωτάει «το έκανα καλό;» Η νηπιαγωγός σχολιάζει «είναι η πρώτη φορά που το δοκίμασες και τα κατάφερες πολύ καλά. Νομίζω ότι την επόμενη φορά θα είναι ευκολότερο»



Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει καθημερινά τα παιδιά στην προσπάθεια που καταβάλουν στις ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες. Περιγράφει αυτό που κάνουν ή σχεδιάζουν να κάνουν και αναγνωρίζει τα συναισθήματα που έχουν σχετικά με αυτό. Για παράδειγμα, μια ομάδα παιδιών κάνει μια κατασκευή και ο εκπαιδευτικός σχολιάζει «Παρατήρησα ότι όλοι μαζί το σχεδιάσατε και ο καθένας βοηθάει να γίνει αυτή η σύνθετη κατασκευή. Βλέπω ότι γίνεται πολύ ωραία και όλοι το ευχαριστιέστε. Είδατε πώς τα καταφέρνετε όταν συνεργάζεστε;» Ακόμη, ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους, τα συναισθήματα τους, τις επιθυμίες τους, με παρεμβάσεις που μπορεί να είναι προτάσεις για δραστηριότητες, ερωτήσεις ή σχόλια σε συζήτηση με ένα ή περισσότερα παιδιά.

Η ενθάρρυνση μπορεί να είναι προτροπή αλλά ποτέ δεν πρέπει να είναι πιεστική. Ο εκπαιδευτικός κάνει σχόλια που δείχνουν ενδιαφέρον κι ενσυναίσθηση. Παράλληλα όμως, σέβεται τον ρυθμό, τις δυνατότητες και τις επιθυμίες του κάθε παιδιού ως προς τον βαθμό και τον τρόπο που εκφράζεται. Όταν, για παράδειγμα, ένα παιδί δεν εκφράζει την άποψη του για ένα θέμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να το προτρέψει να εκφρασθεί («θέλεις να μας πεις και τη δική σου γνώμη»), να δείξει ενδιαφέρον («μας ενδιαφέρει να μας πεις τι σκέφτεσαι κι εσύ») ή να το ενθαρρύνει λέγοντας «είμαι σίγουρη ότι κάτι σκέφτεσαι αλλά ίσως δεν θέλεις να το πεις τώρα. Αν θέλεις μπορείς να μας το πεις αργότερα». Ακόμη μπορεί να το ενθαρρύνει προτείνοντας άλλους τρόπους έκφρασης (π.χ. «θέλεις να το πεις σε κάποιο από τα παιδιά;»).

Ενίσχυση-επιβράβευση

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά στην προσπάθεια που καταβάλουν αλλά επίσης τα ενισχύει ως προς το αποτέλεσμα συνδέοντας έτσι μια πράξη με τις συνέπειες της και μια δραστηριότητα με το αποτέλεσμα.

Η ενίσχυση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι θετική. Η τιμωρία δεν έχει θετικό αποτέλεσμα για το ίδιο το παιδί. Μπορεί να προκαλέσει την υπακοή από φόβο αλλά παράλληλα να δημιουργήσει ένα αίσθημα απόρριψης. Συνήθως αποτελεί ένδειξη της αποτυχίας συνεργασίας με το παιδί ή την ομάδα και εξυπηρετεί την εκτόνωση του θυμού του ενήλικα. Αντίθετα η συνέπεια μιας πράξης μπορεί να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει το νόημα της απαγόρευσης. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί καταστρέφει την κατασκευή ενός άλλου, αν τιμωρηθεί με κάποια στέρηση, εισπράττει την απόρριψη χωρίς να καταλαβαίνει το νόημα της. Αντίθετα όταν ζητηθεί από το παιδί να βοηθήσει στην ανακατασκευή και να παρηγορήσει το παιδί που δέχτηκε την επίθεση, τότε μπορεί να καταλάβει το κόστος της πράξης του για τον άλλο. Αν ένα παιδί ενοχλεί τη δραστηριότητα μιας ομάδας μπορεί να του ζητηθεί να απομακρυνθεί για λίγο, όχι ως τιμωρία γιατί είναι ενοχλητικός, αλλά για να ηρεμήσει και να μπορέσει να συμμετέχει κι αυτός. Μια τέτοια αντιμετώπιση βέβαια απαιτεί διάρκεια και συστηματικότητα.

Η ενίσχυση είναι θετική όταν η επικέντρωση είναι στην επιβράβευση για θετικές ενέργειες κι όχι στην αποφυγή αρνητικών πράξεων. Για παράδειγμα, δεν λέμε σε ένα ζωντανό παιδί «μπράβο σήμερα δεν ενόχλησες την ομάδα» αλλά «μπράβο σήμερα βοήθησες πολύ την ομάδα». Η αποφυγή μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς επίσης επιτυγχάνεται καλλίτερα όταν προτείνονται εναλλακτικές συμπεριφορές παρά όταν τονίζονται οι αρνητικές συνέπειες. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αντί να πει «δεν θα σε θέλουν τα παιδιά αν τους χαλάς το παιχνίδι» μπορεί να προτείνει «μπορείς να παίξεις στο παιχνίδι τους πιο προσεκτικά για να είστε όλοι ευχαριστημένοι».

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βρίσκει αφορμές για να επιβραβεύει καθημερινά όλα τα παιδιά. Η επιβράβευση μπορεί να είναι ένα λεκτικό σχόλιο, όπως «μπράβο, πολύ καλά τα κατάφερες», μια σωματική εκδήλωση αποδοχής (π.χ. μια αγκαλιά, ένα χειροκρότημα) ή μια δραστηριότητα (π.χ. «τώρα που συμμαζέψατε την τάξη μπορούμε να βγούμε έξω»).

Για να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι βασικό να αισθάνεται το παιδί ότι το ενδιαφέρον και η αποδοχή του είναι αδιαπραγμάτευτα. Η ενίσχυση προς το παιδί δεν θα πρέπει να έχει την έννοια συναισθηματικού εκβιασμού. Δηλαδή δεν λέει «δεν σ' αγαπώ όταν ενοχλείς» ή «δεν είσαι καλό παιδί γιατί χτύπησες τον φίλο σου» αλλά σχολιάζει τις πράξεις και τις συνέπειες τους. Λέει, για παράδειγμα, «δεν ήταν σωστό αυτό που έκανες γιατί στενοχώρησες τον φίλο σου» και παράλληλα ενθαρρύνει λέγοντας «είμαι σίγουρη ότι δεν θέλεις να στενοχωρείς τον φίλο σου. Τι θα μπορούσες να κάνεις γι αυτό;» Επίσης, καθώς η αποδοχή από την ομάδα είναι βασική, ιδιαίτερα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, η ενίσχυση μπορεί να προέρχεται από τους συνομηλίκους. Για παράδειγμα, το παιδί δείχνει στην ομάδα μια κατασκευή ή μια ζωγραφιά του και τον χειροκροτούν.

Η επιβράβευση δεν πρέπει να υποκινεί τον ανταγωνισμό. Όλα τα παιδιά επιβραβεύονται γιατί η αξιολόγηση είναι ανάλογη με την προσωπική τους πρόοδο. Δεν ξεχωρίζουμε τα έργα των παιδιών αξιολογικά αλλά τονίζουμε την αξία του καθένα ξεχωριστά. Τα έργα όλων των παιδιών επιδεικνύονται και τοποθετούνται σε κάποιο σημείο της τάξης. Όταν πρόκειται για ένα έργο που έγινε ομαδικά δεν

ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διαφοροποιούν τη συμβολή τους αλλά τονίζουμε τη συλλογικότητα.

Ακόμη, πολύ ενισχυτικό είναι για τα παιδιά είναι ο θετικός σχολιασμός προς τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει ένα παιδί λέγοντας «όταν τελειώσεις την κατασκευή σου, θα τη δείξουμε στους γονείς σου και θα χαρούν πολύ».

Συζήτηση

Με τη συζήτηση στην ομάδα γίνεται ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών προκειμένου να πάρουν τα παιδιά αποφάσεις, να κατανοήσουν καλλίτερα ένα θέμα, να διεργασθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη συζήτηση με ένα στόχο τον οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει δια της μαιευτικής μεθόδου. Κάνει στην αρχή ανοιχτές ερωτήσεις έτσι ώστε να έρθουν στην επιφάνεια σκέψεις, γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα και βαθμιαία συνεχίζει με διευκρινιστικές ερωτήσεις που προσανατολίζουν στον συγκεκριμένο στόχο.

Η συζήτηση επιτελεί ένα διπλό στόχο. Ασκεί τα παιδιά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και συμβάλει στη στήριξη και διευκόλυνση έκφρασης του κάθε παιδιού. Μπορεί να ξεκινάει με αφορμή ένα περιστατικό που προέκυψε ή να προτείνεται ένα θέμα από τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά προβληματίζονται και λένε τις σκέψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα, όπως γιατί είναι σημαντικό, τι κάνουν σχετικά με αυτό και δίνουν ιδέες για το τι θα μπορούσε να γίνει. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να ακούν με προσοχή αυτό που λένε τα υπόλοιπα και στη συνέχεια να σχολιάζουν κάνοντας αναφορές σε παρόμοιες προσωπικές τους σκέψεις ή εμπειρίες ή να διαφωνήσουν προτείνοντας κάτι διαφορετικό. Ο ίδιος συμβάλει δείχνοντας ενδιαφέρον για ό,τι εκφράζει το κάθε παιδί, αναδιατυπώνοντας αυτά που λέγονται, κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις και εισάγοντας περαιτέρω προβληματισμούς.

Σε ατομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει με κάποιο παιδί για ένα θέμα που το απασχολεί ακολουθώντας την ίδια διαδικασία και τεχνικές.

Ενεργητική ακρόαση

Η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας καλής επικοινωνίας σε όλες τις σχέσεις. Σε όλες τις επικοινωνιακές διαδικασίες (ομαδική συζήτηση ή ατομικός διάλογος με κάποιο παιδί ή γονιό) ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ακούει με προσοχή το συνομιλητή του. Διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο, διατηρεί μια βλεμματική επαφή και την κατάλληλη στάση του σώματος καθώς αυτός διατυπώνει τα συναισθήματα του και τις σκέψεις του. Επίσης δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και ενσυναίσθηση με κατάλληλη έκφραση και σχόλια ή διευκρινιστικές ερωτήσεις (π.χ. «τι είναι αυτό που σε ενόχλησε;»), αναδιατυπώνοντας αυτό που άκουσε (π.χ. «δηλαδή δεν θέλεις να παίξεις με αυτό το παιδί;») αντανakλώντας το συναίσθημα (π.χ. «καταλαβαίνω ότι στενοχωρήθηκες»).

Με μια στάση ενεργητικής ακρόασης ο εκπαιδευτικός δηλώνει αποδοχή και σεβασμό προς τον συνομιλητή του, λειτουργεί υποστηρικτικά και επιτυγχάνει μια καλλίτερη συνεργασία. Παράλληλα προτείνει ένα μοντέλο που προάγει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Επίσης μπορεί να βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά να ακούν με προσοχή προτρέποντας τα να επαναλάβουν κάτι που είπε ένα παιδί, να υποθέσουν την επιθυμία ή το συναίσθημα που εκφράζει με αυτό που λέει ή να του κάνουν ερωτήσεις.

Χρήση εκφραστικών μέσων

Οι διάφοροι στόχοι επιτυγχάνονται κυρίως με βιωματικές μεθόδους προσέγγισης, με ατομικές και ομαδικές εργασίες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και επικοινωνίας που διαμορφώνεται στην τάξη αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την νηπιαγωγό και μεταξύ τους.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκφράζονται αυθόρμητα μέσα από το παιχνίδι, το σχέδιο, τις διάφορες μορφές θεάτρου, την κίνηση, την μουσική. Τα διάφορα αυτά μέσα έκφρασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι ποικίλοι στόχοι του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει την έκφραση, τον αναστοχασμό, την εκτόνωση, την εξισορρόπηση των παιδιών δίνοντας τους την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά εκφραστικά μέσα αυθόρμητα ή οργανώνοντας σχετικές δραστηριότητες με διαφορετικούς ανάλογα στόχους (π.χ. ελεύθερο ή θεατρικό παιχνίδι, ελεύθερο ή θεματικό σχέδιο, ελεύθερη σωματική έκφραση ή παιχνίδια κίνησης).

Μερικά από τα εκφραστικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

Το σχέδιο

Η ζωγραφική είναι ένας αυθόρμητος τρόπος έκφρασης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ένα παιδί που αρνείται να ζωγραφίσει, όπως κι ένα παιδί που αρνείται να παίξει, θα μας προβληματίσει.

Μπορεί είτε να προταθεί ως ένα μέσο ελεύθερης έκφρασης είτε να έχει ένα θέμα, όπως η οικογένεια, ένας άνθρωπος, ο θυμός ή ο φόβος. Σε όλες τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον, ρωτάει το παιδί τι σχεδίασε, σχολιάζει θετικά το σύνολο και τονίζει στοιχεία που βρίσκει ενδιαφέροντα, όπως χρώμα, μέγεθος, έκφραση. Μπορεί ακόμη να κάνει ερωτήσεις που προάγουν την έκφραση, την φαντασία, τη διεργασία συναισθημάτων (π.χ. «τι συμβαίνει εδώ;», «Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί που παίζει μόνο του;», «τι θα γίνει μετά;») και σημειώνει τις απαντήσεις.

Οτιδήποτε αναπαριστάται στο σχέδιο συνδέεται με προσωπικές εκτιμήσεις, εμπειρίες, επιθυμίες, ανησυχίες. Έχει επομένως έναν υποκειμενικό χαρακτήρα και δεν αντανakλά απαραίτητα την πραγματικότητα αλλά την αναπαράγει. Δεν αξιολογείται επομένως ως προς το περιεχόμενο και καλό είναι να μην υπάρχει συγκεκριμένη καθοδήγηση ή διόρθωση. Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει σχόλια όπως «γιατί έκανες τα παιδιά πιο μεγάλα από τους γονείς;» ή «τα λουλούδια δεν είναι ωραία μαύρα».

Το σχέδιο είναι μια σημαντική ένδειξη της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης γι αυτό καλό είναι να υπάρχουν στον ατομικό του φάκελο διάφορες ζωγραφιές και να αναγράφονται τα σχετικά σχόλια. Θα πρέπει να αποφεύγονται οι ερμηνείες των σχεδίων των παιδιών στα πλαίσια της παιδαγωγικής πράξης (π.χ. «το Χ χρώμα σημαίνει αυτό») γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Το παραμύθι

Τα παραμύθια αρέσουν στα παιδιά και αποτελούν ένα σπουδαίο μέσο μάθησης εκτόνωσης, στήριξης. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, προβληματίζονται, αισθάνονται και βιώνουν ότι και ο ίδιος ο ήρωας. Μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας παίρνει ιδέες για την επίλυση δικών τους συγκρούσεων, την κατανόηση της πραγματικότητας των άλλων, την πιθανή έκβαση καταστάσεων, την αντιμετώπιση δυσκολιών.

Το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει μέσο χαλάρωσης και εκτόνωσης αλλά και να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας ως αφορμή για προβληματισμό. Τα παιδιά μπορεί να σχολιάσουν τα συναισθήματα και τις πράξεις των ηρώων, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, να αναδιηγηθούν, να επιλέξουν σημεία που τους εντυπωσίασαν, να αναφερθούν σε δικές τους παρόμοιες εμπειρίες.

Παράδειγμα

Ένα παιδί είναι πολύ στενοχωρημένο που πέθανε ο σκύλος του αλλά δεν μιλάει γι αυτό. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται από την μητέρα και διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία με θέμα την απώλεια. Στη συνέχεια τα ρωτάει πώς αισθάνθηκαν τα ίδια καθώς άκουγαν την ιστορία, πώς αισθανόταν ή τι σκεφτόταν ο ήρωας και τους ζητάει να μιλήσουν για δικές τους αντίστοιχες εμπειρίες. Το παιδί μιλάει για την απώλεια του σκύλου, μοιράζεται τα συναισθήματα του με τους άλλους και υποστηρίζεται από την ομάδα καθώς ακούει τις δικές τους εμπειρίες και καθώς του προτείνονται από την ιστορία ή τα άλλα παιδιά διάφορες ιδέες για να ξεπεράσει τη θλίψη του.

Το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να αυτενεργούν, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται σχέσεις, συναισθήματα και καταστάσεις, να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα. Η κάθε μορφή παιχνιδιού έχει άλλο νόημα και άλλη σκοπιμότητα και για αυτό τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού.

Με το συμβολικό παιχνίδι δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ανατρέψει την πραγματικότητα και να την βιώσει με τον δικό του τρόπο με τελικό στόχο να βρει έναν τρόπο να συμβιβασθεί με αυτήν. Επομένως στο συμβολικό παιχνίδι, ακόμη κι αν αυτό βασίζεται σε μια πραγματική κατάσταση, δεν αναπαράγεται η πραγματικότητα αλλά αναπλάθεται. Αποτελεί μέσο εκτόνωσης και διεργασίας γι αυτό και δεν κρίνεται, δεν περιορίζεται, δεν ερμηνεύεται. Για παράδειγμα το πολεμικό παιχνίδι εξυπηρετεί την ανάγκη εκτόνωσης και διαχείρισης της επιθετικότητας καθώς αποτελεί ένα πεδίο όπου δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν φαντασιώσεις καταστροφής χωρίς στην πραγματικότητα να προξενούν βλάβη, να βιώσουν ένα αίσθημα παντοδυναμίας, να αναμετρηθούν, να ανταγωνισθούν, να

συνεργασθούν. Η παρορμητική δράση τους στα πλαίσια του παιχνιδιού δεν αναιρεί τη σημασία κάποιων κοινωνικών αξιών όσο τα παιδιά έχουν συνείδηση ότι «είναι στα ψέματα». Μπορεί να μιμούνται ήρωες και δραστηριότητες από την πραγματικότητα και κυρίως από ερεθίσματα που έχουν από τα ΜΜΕ αλλά τα προσαρμόζουν στις δικές τους ανάγκες.

Στα παιχνίδια κατασκευής και κανόνων δοκιμάζεται η ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, να αποδέχονται και να διαπραγματεύονται κανόνες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποφασίζουν μόνα τους να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους, να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες τους.

Είναι σημαντικό να έχουν τα παιδιά πρόσβαση σε μια ποικιλία υλικών που παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής, δημιουργικής έκφρασης και ευελιξίας στην χρήση όπως π.χ. τουβλάκια, πλαστελίνη ή άλλα υλικά κατασκευής, κούκλες είδη οικιακής χρήσης, υφάσματα κ.α.

Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με τρόπο διακριτικό. Σέβεται την ανάγκη των παιδιών να αυτενεργήσουν και να εκτονωθούν χωρίς καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις. Θέτει όρια με στόχο την προστασία των παιδιών αλλά όχι την επιλογή ή τον τρόπο παιχνιδιού. Οι παρεμβάσεις του διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται ο έλεγχος της παρορμητικότητας και σε άλλες η ενθάρρυνση της έκφρασης και της διεκδικητικότητας.

Μπορεί ακόμη να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας για να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν, να προβληματισθούν και να διεργασθούν συναισθήματα. Για παράδειγμα, με αφορμή την νοσηλεία ενός παιδιού παίζουν ένα συμβολικό παιχνίδι με σχετικά υλικά αναλαμβάνοντας ρόλους γιατρών, νοσοκόμων και ασθενών. Παράλληλα μιλούν για την ασθένεια, πώς μπορεί να προκληθήκε, πώς μπορεί να αντιμετωπισθεί, πώς αισθάνεται και τι χρειάζεται ένας ασθενής.

Το παιχνίδι αποτελεί μια ένδειξη της φυσιολογικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά καθώς παίζουν, τις επιλογές τους, τον τρόπο που συμμετέχουν στο ομαδικό

παιχνίδι, την φαντασία και ευελιξία που δείχνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Καθώς τα παρατηρεί είναι σημαντικό να προσέξει όταν ένα παιδί:

- ✓ Δεν παίζει ούτε μόνο του ούτε με άλλα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός διερευνά αν αυτό συμβαίνει μόνο στο χώρο του σχολείου κι αποτελεί μια ένδειξη της δυσκολίας του να προσαρμοσθεί, αν συνδυάζεται με μια καταθλιπτική διάθεση, αν είναι απορροφημένο από κάτι που το απασχολεί.
- ✓ Παίζει πάντα μόνο του. Πιθανά δεν αισθάνεται άνετα στην ομάδα ή δεν έκανε προσωπικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει ενδιαφέρον για το παιχνίδι του, να το συντροφεύσει αν εκείνο θέλει και στη συνέχεια να καλέσει κάποιο άλλο παιδί να παίζει μαζί τους.
- ✓ Παίζει με τρόπο διστακτικό και ελεγχόμενο. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εκτιμήσει αν πρόκειται για ένα παιδί φοβισμένο ή αν δεν αισθάνεται άνετα στο χώρο. Χρησιμοποιεί όποιο εκφραστικό μέσο ενδιαφέρει το παιδί για να το βοηθήσει να εκφράζει ποικίλα συναισθήματα.
- ✓ Παίζει πολύ παρορμητικά και επιθετικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να του προτείνει να βρει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, να εκτονωθεί με τρόπο που δεν ενοχλεί τους άλλους, να αποσυρθεί για λίγο και το βοηθάει να χαλαρώσει.
- ✓ Παίζει με τρόπο στερεότυπο συνεχώς με το ίδιο παιχνίδι αδιαφορώντας για τα υπόλοιπα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το ενθαρρύνει να του προτείνει κάποιο άλλο παρόμοιο αντικείμενο ή να του προτείνει να ενταχθεί στο παιχνίδι άλλων παιδιών. Όταν αυτή η συμπεριφορά διαρκεί καλό είναι να το συζητήσει με κάποιον σύμβουλο.
- ✓ Παίζει με επιμονή τον ίδιο ρόλο. Η ανάγκη επανάληψης μπορεί να οφείλεται στην ανάγκη να διεργασθεί κάποιες εμπειρίες ή συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει άλλους ρόλους συμπληρωματικούς (π.χ. αν θέλει να είναι συνέχεια δασκάλα, να παίζει την μαθήτριά) ή να προεκτείνει το παιχνίδι για να εμπλουτισθεί ή να διαφοροποιηθεί ο συγκεκριμένος ρόλος.

Μουσική-κίνηση

Η μουσική και η κίνηση αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικούς στόχους στο νηπιαγωγείο. Στα πλαίσια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό μέσο για κάποιες δραστηριότητες που προάγουν τους στόχους της.

Με μουσικο-κινητικές δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να:

- Χαλαρώνουν ακούγοντας την κατάλληλη μουσική.
- Εκτονώνονται κινητικά για συγκεκριμένο χρόνο με την αντίστοιχη μουσική.
- Γνωρίζουν το σώμα και τις δυνατότητές τους με τη σωματική κίνηση ελέγχοντας την κίνηση ανάλογα με το μουσικό ρυθμό.
- Αναγνωρίζουν συναισθήματα που προκαλούνται από μια μουσική.
- Εκφράζουν συγκεκριμένα συναισθήματα παίζοντας μουσικούς ήχους ή χορεύοντας.
- Αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ακούγοντας διαφορετικά είδη μουσικής και μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Συνεργάζονται παίζοντας ομαδικά μουσικούς ήχους και ακολουθώντας τις κινήσεις ενός «μαέστρου».
- Αλληλεπιδρούν χορεύοντας σε ζευγάρια ή σε κύκλο.
- Ασκούνται στον αυτοέλεγχο παίζοντας παιχνίδια με κανόνες όπως τα αγαλματάκια ή οι μουσικές καρτέκλες.

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά τον τρόπο που λειτουργεί το κάθε παιδί όταν είναι μόνο του ή σε ομάδα, στις διάφορες οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες. Καταγράφει τις παρατηρήσεις του οργανώνοντας τις σε ενότητες που αντιστοιχούν στα περιεχόμενα της μαθησιακής αυτής περιοχής έτσι ώστε να είναι σε θέση να περιγράψει το προφίλ του παιδιού. Ενδεικτικά αναφέρονται συγκεκριμένα ερωτήματα που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τα παιδιά σε σχέση με τα περιεχόμενα αυτής της μαθησιακής περιοχής:

Διαμόρφωση ταυτότητας:

- ✓ Αναγνωρίζει και αποδέχεται τις δυνατότητες και αδυναμίες του;
- ✓ Είναι αποδεκτό από την ομάδα;
- ✓ Αισθάνεται αυτοπεποίθηση ή ζητάει συνεχή επιβεβαίωση και βοήθεια;
- ✓ Παίρνει πρωτοβουλίες, διεκδικεί τα δικαιώματά του ή κάτι που επιθυμεί. Για παράδειγμα, ζητάει από τον εκπαιδευτικό ή τους συνομηλίκους έναν ρόλο, ένα αντικείμενο, μια δραστηριότητα ή απλά ακολουθεί και δέχεται εντολές;

Αυτορρύθμιση

- ✓ Εκφράζει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του;
- ✓ Ελέγχει τη συμπεριφορά του ή φέρεται παρορμητικά;

Προσωπική ενδυνάμωση

- ✓ Ποια είναι η συναισθηματική του διάθεση κατά τη διάρκεια του προγράμματος; φαίνεται ευχαριστημένο; είναι συχνά θλιμμένο, ή είναι θλιμμένο το πρωί και βαθμιαία γίνεται πιο χαρούμενο; είναι αδιάφορο σε ότι συμβαίνει; Πλήττει;
- ✓ Παίζει με ευχαρίστηση και με ευελιξία;

- ✓ Πώς αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και προκλήσεις όπως για παράδειγμα, η αλλαγή δραστηριοτήτων ή μια επίσκεψη σε άλλο χώρο; Δείχνει ενδιαφέρον ή άγχος;
- ✓ Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις δυσκολίες, ή παραιτείται εύκολα και ζητάει τη συμβολή του εκπαιδευτικού;
- ✓ Διεκδικεί με αποτελεσματικό τρόπο τα δικαιώματα του ή παραιτείται;
- ✓ Δείχνει ευχαρίστηση όταν αναφέρεται στην οικογένεια ή συναντάει τους δικούς του;
- ✓ Συμμετέχει στη συζήτηση που γίνεται σχετικά με «ευαίσθητα θέματα» όπως η σεξουαλικότητα ή αγχογόνα γεγονότα ζωής;
- ✓ Έχει κάποιες φοβίες που το δυσκολεύουν; δείχνει αγχωμένο ή πολύ ανήσυχο και κάτω από ποιες συνθήκες;

Κοινωνικές δεξιότητες

- ✓ Αυτοεξυπηρετείται;
- ✓ Πώς αντιδρά σε συγκρουσιακές καταστάσεις, όπως π.χ. όταν ένα άλλο παιδί το ενοχλεί ή του αρπάζει κάποιο παιχνίδι; Παραιτείται; διεκδικεί με σύγκρουση; το διαπραγματεύεται; αναζητά την βοήθεια του εκπαιδευτικού;
- ✓ Ακολουθεί τις οδηγίες της νηπιαγωγού και τους κανόνες της τάξης; Υπακούει χωρίς να φέρνει ποτέ αντιρρήσεις; ακολουθεί κανόνες μετά από επανειλημμένες υπενθυμίσεις; αδιαφορεί, ή αρνείται;
- ✓ Συμπαρίσταται και βοηθάει τα άλλα παιδιά;

Κοινωνική αλληλεπίδραση

- ✓ Έχει καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό; Μήπως διεκδικεί την αποκλειστικότητα ή την αγνοεί;
- ✓ Συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες με δημιουργικό τρόπο;
- ✓ Έχει σταθερή ιδιαίτερη σχέση με ένα ή περισσότερα παιδιά;

- ✓ Με ποιόν τρόπο διαμορφώνει προσωπικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά; Ζητάει μόνο του να ενταχθεί σε μια ομάδα ή περιμένει να το προσκαλέσουν; Παίζει με τα άλλα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες ή προτιμάει να μένει μόνο; Ανταποκρίνεται στο πλησίασμα των άλλων παιδιών ή αρνείται;

Εκτός από τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, στον ατομικό φάκελο των παιδιών μπορεί να αναφέρονται χαρακτηριστικά περιστατικά ή σχόλια των παιδιών και επισυνάπτονται έργα και σχέδια τους. Το σχέδιο του ανθρώπου αποτελεί έναν καλό καθρέφτη της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού και είναι χρήσιμο να υπάρχουν σχετικά σχέδια που έκαναν τα παιδιά σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Επίσης το σχέδιο ελεύθερο με σημειώσεις για τα σχόλια του παιδιού σχετικά με τη θεματική, τα πρόσωπα και πιθανούς διαλόγους, επιθυμίες ή ανησυχίες τους, είναι ένα ενδιαφέρον στοιχείο. Τα στοιχεία αυτά συλλέγονται στην αρχή της χρονιάς και στη συνέχεια σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ανάλογα με την πρόοδο του κάθε παιδιού. Με βάση αυτά τα δεδομένα προκύπτει η εξελικτική πορεία του παιδιού σε σχέση με τους επιμέρους στόχους. Επισημαίνονται οι αδυναμίες και οι δυσκολίες του κάθε παιδιού κι οι δράσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αντιμετώπιση τους έτσι ώστε να προγραμματίζονται οι περαιτέρω στόχοι και ο τρόπος προώθησης της προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης.

Παράδειγμα

Η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι η Αλίκη όταν δυσκολεύεται με μια κατασκευή την καταστρέφει. Προσπαθεί να την ενθαρρύνει να συνεχίσει αλλά αυτή αντιδρά με παραίτηση και ζητάει την βοήθεια της. Η εκπαιδευτικός την βοηθάει καθοδηγώντας την στον τρόπο ολοκλήρωσης. Παρατηρεί ότι το αποτέλεσμα την ικανοποιεί και στη συνέχεια μειώνει την καθοδήγηση και την ενθαρρύνει με τις κατάλληλες ερωτήσεις να συνεχίσει μόνη της («τι νομίζεις ότι θα πρέπει να γίνει τώρα; Μήπως θα μπορούσες να το τοποθετήσεις αλλού;») Μετά από ένα διάστημα παρατηρεί ότι υπάρχει μεγαλύτερη επιμονή στην εργασία της αλλά χρειάζεται τη συνεχή επιβεβαίωση από την νηπιαγωγό. Επόμενος στόχος είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας. Η ενίσχυση μπορεί να είναι έμμεση, π.χ. αντί να της λέει «μπράβο, πολύ καλό, συνέχισε» μπορεί να της πει «υποθέτω ότι είσαι πολύ ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα» ή «βλέπεις τι καλά που τα καταφέρνεις μόνη σου;»

Ακόμη στον ατομικό φάκελο καλό είναι να αναφέρονται στοιχεία από τις συναντήσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του παιδιού. Μετά από κάθε συνάντηση με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός σημειώνει παρατηρήσεις και σχόλια τους σχετικά με τις αντιδράσεις του παιδιού στο σπίτι, τη στάση του προς το σχολείο, οικογενειακά στοιχεία που μπορεί να του αναφέρουν, προσδοκίες για το παιδί και προτάσεις στις οποίες κατέληξε η συνεργασία.

Σύνδεση σχολείου-οικογένειας

Η οικογένεια έχει μια σημαντική θέση στην προώθηση της προσωπικής κοινωνικής ανάπτυξης καθώς αποτελεί βασική πηγή εμπειριών που συμβάλουν στη διαμόρφωση προσωπικών χαρακτηριστικών και στην απόκτηση δεξιοτήτων και αξιών. Το σχολείο με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους γονείς και τα ερεθίσματα που παρέχει, συμπληρώνει, εμπλουτίζει, αναπληρώνει και επεκτείνει τις εμπειρίες του παιδιού στην οικογένεια. Η προώθηση επομένως της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού είναι πιο αποτελεσματική όταν η εκπαιδευτικός παίρνει υπόψη την πραγματικότητα την οικογένειας και ενισχύει την λειτουργία της, έχει μια σχέση ισότιμης συνεργασίας με τους γονείς και τους εμπλέκει στην μαθησιακή διαδικασία.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια έχει ιδιαίτερη σημασία για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού διότι:

- ✓ Δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης τόσο στο παιδί όσο και στους γονείς.
- ✓ Η αμοιβαία ενημέρωση βοηθάει στην καλλίτερη κατανόηση του παιδιού.
- ✓ Η αναγνώριση και κατανόηση της ιδιαιτερότητας της κάθε οικογένειας βοηθάει στη διαμόρφωση των κατάλληλων στόχων, προσδοκιών και τρόπων αντιμετώπισης.
- ✓ Η άσκηση σε δεξιότητες στα δύο περιβάλλοντα είναι πιο αποτελεσματική.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αναγνωρίζεται και προωθείται η συμβολή της οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού όταν ο εκπαιδευτικός:

A) Υποστηρίζει και ενισχύει τις ενδοοικογενειακές σχέσεις

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τις ενδοοικογενειακές σχέσεις με δύο τρόπους:

α) Ενδυνάμωση των γονιών ως προς τον γονικό τους ρόλο

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί μια σχέση αποδοχής κι εμπιστοσύνης με τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι τους μιλάει θετικά για το παιδί τους, ακούει με σεβασμό και κατανόηση τις απόψεις, τις ανησυχίες και τις προσδοκίες τους και παίρνει υπόψη του τις προσωπικές τους δυσκολίες.

Ενδυναμώνει τους γονείς μέσα από τις ατομικές και ομαδικές συναντήσεις. Συγκεκριμένα:

- Στις ατομικές συναντήσεις περιγράφει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνατότητες του παιδιού, τονίζει θετικά συναισθήματα και εμπειρίες που έχει αναφέρει το παιδί σε σχέση με τις οικογενειακές δραστηριότητες. Με αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων ορίζουν στόχους για την περαιτέρω πορεία του. Όταν διαπιστώνονται κάποιες δυσκολίες του παιδιού, δεν ενοχοποιεί τους γονείς αποδίδοντας του την αιτιολογία ή έχοντας υπερβολικές απαιτήσεις από αυτούς. Δεν τονίζει τη δική του δυσκολία σε σχέση με το παιδί αλλά δείχνει ενδιαφέρον για την βελτίωση του και προβληματίζεται μαζί τους για τον τρόπο αντιμετώπισης. Τέλος τους προτείνει τρόπους συμβολής τους στη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση του παιδιού ανάλογα με τις δυνατότητες τους.
- Στις ομαδικές συναντήσεις αναφέρεται στο σχολικό πρόγραμμα και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μπορεί ο κάθε γονιός να συμβάλει σε αυτό. Ενημερώνει τους γονείς για τις αναπτυξιακά

αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών αυτής της ηλικίας και τις κατάλληλες τεχνικές για την ενίσχυση της ανάπτυξης τους έτσι ώστε να ενδυναμώνονται στον γονικό τους ρόλο. Ακόμη ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των γονιών.

Β) Στήριξη του παιδιού στη διεργασία θεμάτων που αφορούν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει δραστηριότητες με θέματα σχετικά με την οικογένεια. Γίνεται αναφορά σε διαφορετικές δομές οικογένειας έτσι ώστε όλα τα παιδιά να αισθάνονται άνετα με τη δική τους. Προτείνει διάφορα εκφραστικά μέσα προκειμένου τα παιδιά να αναφέρουν και να μοιραστούν ευχάριστες εμπειρίες και συναισθήματα αλλά και εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα που συμβαίνουν στην καθημερινότητα. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν, να διεργασθούν και να εδραιώσουν τις σχέσεις με γονείς και αδέρφια, να μοιραστούν εμπειρίες, να αποενοχοποιηθούν για καταστάσεις και συναισθήματα.

Ο εκπαιδευτικός αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν χωρίς να κάνει ερωτήσεις που μπορεί να τα φέρουν σε δύσκολη θέση. Οι παρεμβάσεις του γίνονται με στόχο την αποφόρτιση του παιδιού και την ενίσχυση μιας θετικής εικόνας για την οικογένεια και όχι την παροχή συμβουλών.

Παράδειγμα

Με αφορμή σχετική αναφορά κάποιου παιδιού, ο εκπαιδευτικός προτείνει να μιλήσουν για τις σχέσεις με τα αδέρφια με στόχο την αναγνώριση και διερεύνηση αντιφατικών συναισθημάτων και εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης της αδελφικής αντιπαλότητας. Ρωτάει τα παιδιά τι τους αρέσει να κάνουν με τα αδέρφια τους, τι τους ενοχλεί, τι κάνουν όταν ενοχλούνται και τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν. Μπορεί να τους ζητήσει να σχεδιάσουν τα αδέρφια τους ή όλη την οικογένεια και να διαβάσουν παραμύθι σχετικά με αδελφική αντιζηλία για να προκαλέσει αντιδράσεις και σχετικές προσωπικές αναφορές των παιδιών.

B) Συνεργάζεται με τους γονείς για την επίτευξη των στόχων της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει τους γονείς στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού προτείνοντας τους ποικίλες δραστηριότητες με διαφορετικούς στόχους, όπως:

Σε σχέση με τη **διαμόρφωση ταυτότητας** τους προτείνει να:

- Αναφέρονται στη δική τους παιδική ηλικία και τις διαφορετικές εμπειρίες τους καθώς μεγαλώνουν.
- Αναφέρονται σε συγγενείς και φίλους της οικογένειας.
- Σχολιάζουν θετικά τις παρατηρήσεις των παιδιών για χαρακτηριστικά άλλων ανθρώπων ή και των ίδιων επισημαίνοντας την ιδιαιτερότητα του καθένα.
- Επισημαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις προτιμήσεις, τις ικανότητες και δυσκολίες του σε σχέση με άλλα παιδιά ή και τα αδέρφια του.
- Τονίζουν τις ικανότητες του και την ικανοποίησή τους από το ίδιο και τα επιτεύγματα του.

Σε σχέση με την **αυτορρύθμιση/προσωπική ενδυνάμωση**, τους προτείνει να:

- Μιλούν για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, ιδιαίτερα σε περιστάσεις που τους προκαλούν θλίψη, αλλά και για τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν.
- Ενθαρρύνουν το παιδί να μιλάει για τα συναισθήματα του όταν συμβαίνει ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός (π.χ. σύγκρουση) και το καθησυχάζουν ως προς τις συνέπειες.
- Διαβάζουν ιστορίες με το παιδί και αναρωτιούνται από κοινού πώς μπορεί να αισθάνονται οι ήρωες και γιατί ή τι θα έκαναν στη θέση τους.
- Ορίζουν μαζί με το παιδί κανόνες και κάποιες ρουτίνες.

- Βοηθούν το παιδί στον αυτοέλεγχο μιλώντας με ηρεμία και τους βοηθούν να εναλλάσσουν τις έντονες δραστηριότητες με πιο ήρεμες.
- Αφιερώνουν κάποιο χρόνο σε κάθε παιδί ξεχωριστά κάνοντας κάποια δραστηριότητα μαζί του ή συζητώντας.

Σε σχέση με **κοινωνικές δεξιότητες/κοινωνική αλληλεπίδραση**, τους προτείνει να:

- Προτρέπουν το παιδί να αυτοεξυπηρετείται (στο ντύσιμο, καθαριότητα, φαγητό).
- Ζητούν από το παιδί να συμμετέχει με όποιο τρόπο μπορεί σε οικογενειακές δραστηριότητες και υποχρεώσεις (π.χ. στρώσιμο τραπεζιού, ψώνια, συμμαζέμα).
- Αφήνουν τα παιδιά να τα βγάζουν πέρα μόνα τους στις σχέσεις με τα αδέρφια ή και άλλα παιδιά και όταν παρεμβαίνουν, τα βοηθούν να βρουν μια λύση χωρίς να πάρουν θέση.
- Δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να παίξει με άλλα παιδιά.
- Ζητούν από το παιδί να τους μιλήσει για τις δραστηριότητες στο σχολείο και για τους φίλους που έχει.
- Σχεδιάζουν από κοινού δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο τους.
- Διατηρούν κάποιες ρουτίνες κατά τον αποχωρισμό από το παιδί γιατί αυτό το καθησυχάζει.
- Διατηρούν μια φιλική σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Alberta. Ανακτήθηκε από <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx>

Alberta Learning (2004). *Focus on inquiry. A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Ανακτήθηκε από <http://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf>)

Beyer B. K., & Penna, A. N. (1971). How can concepts be taught? Στο B. Beyer & A. Penna, (Επιμ.) *Concepts in the social studies*. Washington: National Council for the Social Studies.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58(3), 10–17.

Connor, J. (2010). Intentional teaching. *EYLFPLP e-Newsletter*. No. 2. Ανακτήθηκε από http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/eylfplp/newsletters/EYLFPLP_E-Newsletter_No2.pdf

Cross, P. (1999). Learning is about making connections. *The Cross Papers*, no 3. Ανακτήθηκε από http://djames84.net/Cert_51/Learning%20Is%20About%20Connections.pdf

Cullen, J. (1999). Children's knowledge, teacher's knowledge: Implications for early childhood teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(2), 15-25.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1995). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Westport, CT: Praeger

Edwards, S., Flear, M. & Nuttall, J. (2008). *A research paper to inform the development of an Early Years Learning Framework for Australia*. Melbourne: Office for Children and Early Childhood Development,

Department of Education and Early Childhood Development.

Ανακτήθηκε από

http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/EarlyChildhoodWorkforce/Documents/AResearchPapertoinformthedevelopmentofAnEarlyYears.pdf

Fleer, M., & Raban, B. (2007). Constructing cultural-historical tools for supporting young children's concept formation in early literacy and numeracy. *Early Years*, 27(2), 103-118.

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York: HarperStudio

Gelman, S. A. (1999). *A context for learning. Concept development in preschool children*. Ανακτήθηκε από

<http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/context/gelman.htm>

Gibbons, A. (2007). Playing the ruins: The philosophy of care in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 123-131.

Gilbert, R., & Vick, M. (2004). The knowledge base for studying society and environment. Στο R. Gilbert (Επιμ.), *Studying society and environment: A guide for teachers*. (σσ. 80–92). Melbourne: Thompson Social Science Press.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε από

http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstructudl.html

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hedges, H., & Cullen, J. (2005). Subject knowledge in early childhood curriculum and pedagogy: beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 66-79.

Hedges, H., & Cullen, J. (2005). Meaningful teaching and learning: Children's and teachers' content knowledge. *ACE papers*. Τεύχος 16.

Ανακτήθηκε από

http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/research/docs/FOED%20Papers/Issue%2016/ACE_Paper_9_Issue_16.doc

Herrington, J., & Herrington, A. (2006). *Authentic conditions for authentic assessment: Aligning task and assessment*. Ανακτήθηκε από http://web.me.com/janherrington/AuthenticAssessment/Authentic_Assessment.html

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. Ανακτήθηκε από www.uow.edu.au

Katz, L. G. (1994). *The project approach*. Ανακτήθηκε από <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1994/lk-pro94.html>

de Kock, J. (2005). Science in early childhood. *ACE papers*. Τεύχος 16. Ανακτήθηκε από http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/research/docs/FOED%20Papers/Issue%2016/ACE_Paper_9_Issue_16.doc

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 269-377

Michigan Department of Education (2002). *What research says about parent involvement in education in relation to academic achievement*. Ανακτήθηκε από http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf

Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press

Northeastern Illinois University (χ.η). *Inquiry based learning*. Ανακτήθηκε από <http://www.neiu.edu/~middle/Modules/science%20mods/amazon%20components/AmazonComponents2.html>

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.

Rogoff, B., Matusov, B., & White, S. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. Στο D. Olson & N. Torrance (Επιμ.), *The Handbook of Cognition and Human Development* (388-414). Oxford, UK: Blackwell.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Quality interactions in the early years*. Στο Συνέδριο «TACTYC Annual Conference, 'Birth to Eight Matters! Seeking Seamlessness – Continuity? Integration? Creativity?'». 5 Νοεμβρίου 2005, Cardiff. Ανακτήθηκε από http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393-396.

Smutny, J. F., & von Fremd, S. E. (2010). *Differentiating for the young child. Teaching strategies across the content areas, PreK-3* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

The Access Center (2005). *Differentiated instruction for reading*. Ανακτήθηκε από http://www.k8accesscenter.org/training_resources/readingdifferentiation.asp

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning to talk and talking to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Worth, K. (2010). *Science in early childhood classrooms: Content and process*. Ανακτήθηκε από <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html>

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Ελληνική

Αποστόλου, Ζ., Βελλοπούλου, Α., Κονδύλη, Μ., Μηναδοπούλου, Μ., Παπανδρέου, Μ., Παπαπάνου, Ι., Στελλάκης, Ν., & Χατζηπέτρου, Α. (2005). Η επεξεργασία των 'θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών' στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο: Η έννοια του συστήματος. Στο Δ. Γερμανός κ.ά. (Επιμ.), 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο ΟΜΕΡ: Η «διαθεματική» προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (σελ. 397-406). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (Επιστ. Υπευθ.) (2009). *Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών*. (Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή, την φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας). ΥΠ. Εσωτερικών, Παν. Αθηνών. Ανακτήθηκε από: www.ppps.ecd.uoa.gr

Γκλιάου, Ν. (χ.η.). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/preschool_education/eisigiseis/diath_plaisio.doc

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δραγώνα, Θ. (2004). *Οικογένεια και σχολείο. Διδακτική Μεθοδολογία*, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Επιστημονική Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book23/book23.pdf>

Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καριώτογλου, Π. (2006). Γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου φυσικών επιστημών: Τρεις μελέτες περίπτωσης. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Κοντοπούλου, Μ. (2006). Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντοπούλου, Μ. (2008). Μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2006). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. Ανακτήθηκε από www.pischools.gr/lessons/meleti/articles/depps_neapaideia.doc
- Λουμάκου, Μ., & Μπρουσκέλη, Β. (2010). Παιδί και γεγονότα ζωής. Αρρώστια - Νοσηλεία - Διαζύγιο – Θάνατος. Αθήνα: Gutenberg.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Ο ρόλος και η σημασία των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανδρέου, Μ. (2011). Σημειωτικές διαδικασίες στο νηπιαγωγείο και ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων με νόημα για τα παιδιά. In N. Stellakis & M. Efstathiadou (Επιμ.), *Proceedings of the OMEP European Conference Cyprus: «Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood»*, (σελ. 618-627). Ανακτήθηκε από http://www.omep.com.cy/images/media/assetfile/conference_proceegin_s.pdf
- Ραβάνης, Κ. (2003). Δραστηριότητες Φυσικής για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Σακονίδης, Χ. (2004). Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά. «Κλειδιά και Αντικλείδια». Διδακτική Μεθοδολογία, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Διδακτική Μεθοδολογία, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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



Τζεκάκη Μ. (2010). Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιάντης, Ι., Ασημόπουλος Χ., Ζαχαριάς Ε. (Επιμ. Εκδ.) (2002). Πώς να μιλήσετε σ' ένα παιδί για... Αθήνα: ΚΟΑΝ

Παράρτημα

Ενημερωτικά φυλλάδια για γονείς¹

Μαθαίνω
για το
παιδί

Το παιδί του νηπιαγωγείου (4-6 ετών)

Τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά οικογενειακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα κι έχουν διαφορετικές εμπειρίες και προσωπικότητες. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Στον κινητικό τομέα,

- Μπορεί να δείχνουν έντονη κινητικότητα και ενέργεια για μικρές χρονικές περιόδους και να ηρεμούν για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους.
- Σιγά-σιγά ωριμάζουν οι μυς και τα παιδιά ελέγχουν καλύτερα τα χέρια και τα πόδια τους.
- Αποκτούν αίσθηση του ρυθμού και τους αρέσουν δραστηριότητες όπως να χτυπάνε τα χέρια στο ρυθμό της μουσικής, να περπατάνε με μεγάλα ανοιχτά βήματα, ή να χοροπηδάνε.
- Δεν ελέγχουν ακόμα αρκετά καλά το συντονισμό ματιού-χειριού.
- Μαθαίνουν να σφουρίζουν και να κλείνουν το μάτι.

Κοινωνικά και συναισθηματικά, τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιθανόν,

- Να έχουν ζωντανή και δημιουργική φαντασία.
- Να προτιμούν τα άμεσα αποτελέσματα και όχι τους μακρινούς στόχους ή τις υποσχέσεις.
- Να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να θυμηθούν τους κανόνες (γι' αυτό θέλουν συχνή υπενθύμιση).
- Να αλλάζουν γνώμη συχνά.
- Να είναι πολύ περίεργα και να το δείχνουν κάνοντας ερωτήσεις ή δοκιμάζοντας να κάνουν πράγματα μόνα τους.
- Να τους αρέσει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες των «μεγάλων» (π.χ. μαγείρεμα, μαστορέματα κ.ά.).
- Να συνεργάζονται με άλλα παιδιά αλλά και να τσακώνονται συχνά.
- Να καθυστερούν να ολοκληρώσουν «δουλειές» ή καθήκοντα που έχουν αναλάβει, ειδικά αν τους τα έχουν αναθέσει οι ενήλικοι.

¹ Τα ενημερωτικά φυλλάδια που παρουσιάζονται εδώ έχουν δημιουργηθεί με χρήση του προγράμματος Microsoft Publisher και εικόνων clipart από το διαδίκτυο (Πηγή: <http://www.polydromo.gr/dialogos/>)

Από το σχολείο στο σπίτι...

Κάθε σπίτι είναι γεμάτο αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών: τη γλώσσα, την κοινωνική, τη συναισθηματική, τις μαθηματικές τους δεξιότητες κ.ά. Πολλά από αυτά τα αντικείμενα, οι ενήλικοι τα χρησιμοποιούμε καθημερινά χωρίς να σκεφτόμαστε τη δυνατότητα που μας δίνουν για παιχνίδια, διαλόγους ή δραστηριότητες με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Ακολουθούν μερικές ιδέες για τρόπους με τους οποίους μπορεί η οικογένεια – γονείς, γαμπρές, παππούδες – να εμπλέξουν τα παιδιά σε αυτό που ονομάζουμε «μαθησιακές στιγμές»: Πρόκειται για στιγμές της καθημερινότητας όπου, χωρίς πίεση και ανάγκη για ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά του ενήλικου, τα παιδιά μαθαίνουν ευχάριστα. Απλά, εκμεταλλευόμαστε αυτά που κάνουμε κάθε μέρα, με ή χωρίς αντικείμενα του σπιτιού!

Μαχαιροπήρουνα



Δώστε στα παιδιά τα μαχαιροπήρουνα που χρησιμοποιείτε καθημερινά και ζητήστε τους να «βάλουν όλα τα όμοια (ή όλα τα κουτάλια μαζί)». Μόλις ολοκληρώσουν την ομαδοποίηση, μπορείτε να τους ζητήσετε να φτιάξουν κι άλλες ομάδες ξεχωρίζοντας για παράδειγμα τα κουτάλια του καφέ από τα κουτάλια της σούπας. Αξιοποιείτε την ευκαιρία για να ζητήσετε από τα παιδιά να συγκρίνουν τα διαφορετικά μεγέθη και σχήματα και να σας περιγράψουν τις διαφορές. Με μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να αρχίσετε να συζητάτε τη χρήση των διαφόρων «εργαλείων» της κουζίνας.

Τηλέφωνο (και τηλεφωνικός κατάλογος)



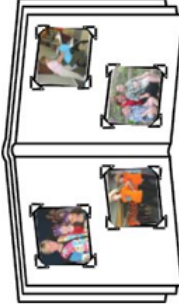
Κάθε φορά που αναζητάτε κάποιο όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο (τον προσωπικό σας ή τον Χρυσό Οδηγό) ζητήστε από το παιδί να σας βοηθήσει να βρείτε το γράμμα από το οποίο αρχίζει το όνομα που ψάχνετε και λεπτουνάτως ως μοντέλο δείξτε του πως προχωράτε στην αναζήτηση και την εύρεση του συγκεκριμένου ονόματος («για να σκεφτούμε από πιο γράμμα αρχίζει το όνομα του...»).

Επίσης θυμηθείτε ότι κάθε φορά που το παιδί σας βλέπει να σημειώνετε κάποια πληροφορία που σας δίνουν στο τηλέφωνο λειτουργείτε ως «μοντέλο» για την σημασία της γραφής στην ζωή μας.



Ψυτογραφικό άλμπουμ

Παρ' όλο που με την ψηφιακή φωτογραφία η παλιά συνήθεια των οικογενειακών άλμπουμ φαίνεται να χάνεται, αν μπορείτε να φτιάξετε ένα με τα παιδιά σας (ή να χρησιμοποιήσετε το δικό σας «παιδικό» άλμπουμ) τότε δημιουργείτε μια αστερευτή πηγή αφήγησης ιστοριών. Στα μικρά παιδιά αρέσει πολύ να ακούνε ιστορίες της οικογένεας και ιδιαίτερα των γονιών τους «όταν ήταν μικροί». Ξεκινήστε την αφήγηση σας όπως βγα παραμύθι «όταν ήμουν μικρή πηγαίναμε με τη γιαγιά... Και μετά...».



ΠΙΝΑΚΑΣ Κ-Ω-Λ

Τι γνωρίζουμε για (τα έντομα)	Τι θέλουμε να μάθουμε (για τα έντομα)	Τι μάθαμε για (τα έντομα)