Οδηγός Νηπιαγωγού

Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί
Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	**Χαρά Δαφέρμου,** *Ερευνήτρια Κ.Ε.Ε.* **Πηνελόπη Κουλούρη,** *Εκπαιδευτικός* **Ελευθερία Μπασαγιάννη,** *Εκπαιδευτικός*
ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	**Σπύρος Πανταζής,** *Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* **Έφη Σερλέτη,** *Σχολική Σύμβουλος* **Χρύσα Ντινίδου,** *Εκπαιδευτικός*
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	**Λίσε-Λόττε Ίβερσεν,** *Εικονογράφος-Σκιτσογράφος*
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	**Βασιλική Αναστασοπούλου,** *Φιλόλογος*
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	**Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου** *Μόνιμη Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΕΡΓΟΥ	**Μαρία Πικροδημήτρη** *Πάρεδρος Ε.Θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
ΕΞΩΦΥΛΛΟ	**Αλέκος Φασιανός,** *Εικαστικός Καλλιτέχνης*
ΠΡΟΕΚΤΥΠΩΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	**ACCESS Γραφικές Τέχνες Α.Ε.**

Γ΄ Κ.Π.Σ. / **ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ** / **Ενέργεια 2.2.1** / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:
«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Μιχάλης Αγ. Παπαδόπουλος
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο:

«Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου
Γεώργιος Τύπας
Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου
Γεώργιος Οικονόμου
Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Π Α Ι Δ Α Γ Ω Γ Ι Κ Ο Ι Ν Σ Τ Ι Τ Ο Υ Τ Ο

Χαρά Δαφέρμου Πηνελόπη Κουλούρη Ελευθερία Μπασαγιάννη

ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Οδηγός Νηπιαγωγού

Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί
Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

Πίνακας Περιεχομένων

Σελίδες

Εισαγωγή 7

ΜΕΡΟΣ 1ο : ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 17

Κεφάλαιο 1: Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών 19

Κεφάλαιο 2: Ο ρόλος της εκπαιδευτικού 31

Κεφάλαιο 3: Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας 41

Κεφάλαιο 4: Η συνεργασία με το σπίτι 49

Κεφάλαιο 5: Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος 57

Κεφάλαιο 6: Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια 75

Κεφάλαιο 7: Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη 87

ΜΕΡΟΣ 2ο: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 95

Κεφάλαιο 8: Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών 97

Κεφάλαιο 9: Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών 155

Κεφάλαιο 10: Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον κόσμο 215

Κεφάλαιο 11: Δημιουργία - έκφραση 289

Κεφάλαιο 12: Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής 349

ΜΕΡΟΣ 3ο: ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 361

Κεφάλαιο 13: Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο 363

Κεφάλαιο 14: Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων 373

Βιβλιογραφικές αναφορές 381

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ιδέες και οδηγίες για κατασκευή παιχνιδιών και πινάκων αναφοράς 397

εισαγωγή

αντίληψη για τη μάθηση, σκοπός και στόχοι του βιβλίου

Εισαγωγή

Αντίληψη για τη μάθηση, σκοπός και στόχοι του βιβλίου

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, εναρμονιζόμενο με τα ΔΕΠΠΣ των επόμενων βαθμίδων, προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης. Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Λόγου χάρη, κατά τη μελέτη ενός θέματος όπως «το νερό», ξεκινώντας από προσωπικά βιώματα των παιδιών (π.χ. από επίσκεψη στη λίμνη της περιοχής ή από το πόσο νερό πίνει ο Γιάννης), μπορούν να προσεγγιστούν γνώσεις που συνδέονται με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, όπως η μελέτη περιβάλλοντος (μελετούμε τη λίμνη, το ποτάμι ή τη θάλασσα της περιοχής μας), οι φυσικές επιστήμες (εξαέρωση του νερού και υγροποίηση των υδρατμών), τα μαθηματικά (εκτίμηση ποσοτήτων νερού) κ.λπ. Η προσέγγιση αυτών των γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων και διδακτικών πρακτικών: διατύπωση ερωτημάτων και διερεύνησή τους, άντληση πληροφοριών, αφήγηση εμπειριών, δραματοποίηση, ανάγνωση ενημερωτικών και λογοτεχνικών κειμένων που συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με το θέμα, παραγωγή κειμένων με ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους, εικαστικές αναπαραστάσεις και άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, χρήση των νέων τεχνολογιών κ.λπ.

Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση αντανακλά μια αντίληψη για τη μάθηση στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά εμπλέκονται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σχεδιασμό του προγράμματος που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός[1] λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές τους εμπειρίες και τις αξιοποιεί θετικά ως αφορμές για περαιτέρω επεξεργασία. Σε αυτό το πλαίσιο σέβεται την προσωπικότητα και την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού, το προτρέπει να παίρνει το λόγο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και το ενθαρρύνει

1. Προκειμένου να αποφύγουμε την ταυτόχρονη αναφορά στα δύο γένη (ο/η εκπαιδευτικός), που κάνει κουραστική την ανάγνωση, και επειδή —στα ελληνικά τουλάχιστον νηπιαγωγεία— οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες, προτιμήσαμε στη συνέχεια του κειμένου να διατηρήσουμε την αναφορά μόνο στο θηλυκό γένος (η εκπαιδευτικός).

συνεχώς να εξερευνά και να ανακαλύπτει. Φροντίζοντας με συστηματικό τρόπο τα παραπάνω, αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή στη μαθησιακή προσπάθεια κάθε παιδιού, ενώ παράλληλα διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη —σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική— ανάπτυξή του.

Συνοπτική αναφορά στο έργο του Piaget

Το βασικό θέμα που επεξεργάστηκε ο Piaget αφορά την ανάπτυξη και την εξέλιξη της γνώσης. Το έργο του εστιάζεται στην κατανόηση της σκέψης των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν τη γνώση, γιατί θεώρησε ότι, για να κατανοήσουμε τη σκέψη και τη λογική των ενηλίκων και τη βάση της γνώσης που έχουν συγκροτήσει, πρέπει να παρακολουθήσουμε την εξέλιξή τους στο παιδί (Bliss, 2003). Για πρώτη φορά στην ιστορία της ψυχολογίας το παιδί γίνεται για τον ενήλικο ένας σκεπτόμενος συνομιλητής (Ferreiro, 1998).

Ο Piaget υποστήριξε ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία και ότι τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τη γνώση τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Βαρνάβα-Σκούρα, 1991· Ferreiro, 1998).

Με τις έρευνές του διαπίστωσε ότι υπάρχουν ποιοτικές δομικές διαφορές ανάμεσα στη σκέψη των μικρών παιδιών και στη σκέψη των μεγάλων. Δεν είναι απλώς ότι τα παιδιά ξέρουν λιγότερα, αλλά ότι σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο από τους ενηλίκους. Υπάρχει όμως μια λογική που διέπει αυτή την εκ πρώτης όψεως παράξενη σκέψη, και αυτή τη λογική προσπάθησε να ανακαλύψει ο Piaget. Άφησε ένα έργο πλούσιο σε λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με την ανάπτυξη των αντιλήψεων των παιδιών για συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές (Βαρνάβα — Σκούρα, 1991, Bliss, 2003) .

Τα πορίσματα των ερευνών του συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η οποία προωθείται στο βιβλίο *«Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί — Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης»,* η μάθηση θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα, είναι δηλαδή μία διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη συναναστροφή του ατόμου με άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια ευνοείται και ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων τόσο ανάμεσα στους ενηλίκους και τα παιδιά, όσο και των παιδιών μεταξύ τους, με τα υλικά και με το χώρο.

Συνοπτική αναφορά στο έργο του Vygotsky

Ο Vygotsky διατύπωσε την άποψη ότι μπορούμε να διδάξουμε σε ένα παιδί μόνο αυτό που είναι ικανό να μάθει και εισήγαγε τη θεωρία της «ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης» (Βυγκότσκι, 1998). «Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, σ. 147).

Επομένως η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης καθορίζει την περιοχή των προσιτών για το παιδί μεταβάσεων και προσδιορίζει περαιτέρω τις δυνατότητες της διδασκαλίας (Βυγκότσκι, 1998).

Σύμφωνα με το Vygotsky, η μάθηση και η εξέλιξη στο παιδί αλληλεπιδρούν. Το παιδί εξελίσσεται μέσω της εκπαίδευσής του, άρα η επιτυχώς σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, το βοηθά να μεταβεί στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης. Η μάθηση μόνο τότε έχει αξία, όταν ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και προετοιμάζει την εξέλιξή του (Bliss, 2003· Σακονίδης, 2003). Το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία της μετάβασης (Vygotsky, 1997).

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Σκοπός του βιβλίου είναι να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών.

Συνοπτική αναφορά στο έργο του Bernstein

Ένα σημαντικό μέρος του έργου του Bernstein συνδέεται με την κοινωνιολογία της γλώσσας και αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών, ταξικά προσδιορισμένων γλωσσικών κωδίκων και στη σχέση τους με τη σχολική επίδοση. Σε αυτόν οφείλεται η υπόθεση ότι σε οικογένειες που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Ο «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος» γλωσσικός κώδικας στην «εργατική τάξη». Στον Bernstein οφείλεται επίσης η υπόθεση ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι η διαπιστωμένη σχετική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα συνδέεται με αυτό το γεγονός (Σολομών, 1989). Ένα εξίσου σημαντικό μέρος του έργου του συνδέεται με την κοινωνιολογία του εκπαιδευτικού λόγου, της παιδαγωγικής πρακτικής και της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Μίλησε για το «διδακτικό λόγο», που συνδέεται με το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, με ποια σειρά και με ποιο ρυθμό θα το μάθουν, καθώς και με το πώς θα αξιολογηθεί αυτό που θα μάθουν, και για το «ρυθμιστικό λόγο», που συνδέεται με τις ιεραρχικές σχέσεις που ισχύουν στην τάξη και με το πώς αυτές αποτυπώνονται στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικός και μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω της ομιλίας, της συμπεριφοράς και της στάσης. Εισήγαγε τις έννοιες της «ταξινόμησης» και της «περιχάραξης», τις οποίες χρησιμοποίησε για να αναφερθεί στη σχέση ανάμεσα στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, στη σχέση του σχολείου με το χώρο εκτός σχολείου, στις σχέσεις και στην παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Για παράδειγμα, αν σε ένα σχολείο η ιστορία διδάσκεται χωριστά από τη γεωγραφία, είναι δηλαδή ένα εντελώς ξεχωριστό μάθημα, τότε η ιστορία και η γεωγραφία είναι ισχυρά ταξινομημένες. Αντίθετα αν η ιστορία και η γεωγραφία έχουν συγχωνευτεί σε ένα μάθημα, τότε το όριο ανάμεσά τους έχει εξασθενήσει και η ταξινόμηση είναι ασθενής (Bernstein, 1998).

«Όπου η περιχάραξη είναι ισχυρή, τότε ο διδάσκων επιλέγει ποιο ακριβώς θα είναι το περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει να αποκτηθεί, με ποια σειρά (αλληλουχία) και με ποιο ρυθμό (βηματισμό) θα πρέπει να αποκτηθεί αυτό το περιεχόμενο, καθώς και με ποια κριτήρια θα αξιολογηθεί. Όπου η περιχάραξη είναι ασθενής, ο αποδέκτης (μαθητής) έχει λόγο στην επιλογή του περιεχομένου, στην αλληλουχία, στο βηματισμό και στα κριτήρια» (Bernstein, 1998).

Η ταξινόμηση δηλώνει «τι θα αποκτηθεί» και η περιχάραξη «πώς θα αποκτηθεί» (Bernstein, 1998).

Οι θεωρητικές αρχές που διατύπωσε ο Bernstein λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Καθώς φιλοδοξεί να αποτελέσει οδηγό για τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, το βιβλίο επιδιώκει να προσφέρει:

α) Μία βάση θεωρητικής και μεθοδολογικής υποστήριξης: Οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βρουν σε αυτό βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση

γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων και δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, περιγραφή του αναμενόμενου ρόλου τους, βασικούς άξονες των εναρμονιζόμενων με την υιοθετούμενη θεωρία μάθησης πρακτικών αξιολόγησης, προτάσεις για την αποτελεσματική ενεργοποίηση της συμμετοχής παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και μαθησιακά περιβάλλοντα και παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και προτάσεις για την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας με την οικογένεια.

β) Μία βάση άμεσων παραδειγμάτων: Καθώς το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου καλύπτεται από παραδείγματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, ελπίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα βρουν σε αυτές του τις σελίδες μία τράπεζα ιδεών για δραστηριότητες που συνδέονται με τις διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και με τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Ωστόσο κρίθηκε σκόπιμο να περιληφθούν στο βιβλίο και παραδείγματα επιλεγμένων πραγματοποιημένων δραστηριοτήτων, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί σε ελληνικά νηπιαγωγεία, γιατί δίνουν ιδέες στις εκπαιδευτικούς, αποκαλύπτοντας πώς σχεδιάζονται και αναπτύσσονται από συναδέλφους τους οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, πώς μπορούν να παροτρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο, πώς μπορούν να συντονίζουν ομάδες που εργάζονται στο ίδιο ή σε διαφορετικά θέματα, πώς μπορούν να διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση, τι να παρατηρούν και πώς να το καταγράφουν ώστε να οργανώνουν για το κάθε παιδί φάκελο παρακολούθησης της συνολικής μαθησιακής του εξέλιξης και τέλος ποιες παραμέτρους να λαμβάνουν υπόψη τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το μεγαλύτερο μέρος των παραδειγμάτων και των φωτογραφιών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο προέρχονται από τη συνολική εργασία στην τάξη της Ελευθερίας Μπασαγιάννη, ένα μικρότερο μέρος φωτογραφιών και παραδειγμάτων προέρχονται από το αρχείο που συγκρότησε η Χαρά Δαφέρμου στο πλαίσιο της εργασίας της στα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας[2], ενώ ένας αριθμός ακόμη φωτογραφιών και παραδειγμάτων προέρχονται από το αρχείο της Πηνελόπης Κουλούρη, που συγκροτήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής της από πλευράς Π.Ι. στο Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης[3].

---

2. Τα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του ιου ΕΠΕΑΕΚ (2ο ΚΠΣ – σχολ. έτη 1997-2000) με φορέα υλοποίησης το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και επιστημονικά υπεύθυνη την καθηγήτρια Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Το Πρόγραμμα αποσκοπούσε στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και στην προώθηση της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών. Στην πλήρη του ανάπτυξη συμμετείχαν σ' αυτό 22 νηπιαγωγεία, 47 δημοτικά σχολεία και 56 γυμνάσια. Τα στοιχεία του αρχείου που παρουσιάζονται εδώ προέρχονται από τις τάξεις των νηπιαγωγών: Γιώτας Κεϊβανίδου, Χρύσας Κρυονερίδου, Ιωάννας Ψωματάκη, Μαρίας Παπαθεοδώρου, Μαρίας Κωνσταντινίδου και Παναγιώτας Σαββανή.

3. Το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης αναπτύχθηκε με φορέα υλοποίησης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επιστημονικά υπεύθυνο τον καθηγητή Ηλία Ματσαγγούρα. Άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά το 2001 και η εφαρμογή του συνεχίζεται μέχρι σήμερα σε πολλά νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και γυμνάσια ολόκληρης της χώρας. Αποσκοπεί «...στην ανάπτυξη της πρωτοβουλιακής δράσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους μέσα από μεθοδολογίες ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και την υλοποίηση δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο» (βλ. Ευέλικτη ζώνη, www.pi-schools.gr). Το εικονικό υλικό που παρουσιάζεται εδώ προέρχεται από συνεργασία με τις νηπιαγωγούς: Βαρβάρα Αυγελή, Χριστίνα Γάκη, Χρυσούλα Κολοβού, Αντιγόνη Πριάβαλη, Βασιλική Σπανούδη, Αυγή Τερζοπούλου, Ελένη Τζίμα.

Πρόσθετες φωτογραφίες και παραδείγματα προσέφεραν επίσης για τις ανάγκες του βιβλίου συνεργάτιδες νηπιαγωγοί που μας εμπιστεύτηκαν τη δουλειά τους[4].

Στα κεφάλαια του βιβλίου, εκτός από φωτογραφίες και επιλεγμένες παραγωγές παιδιών, υπάρχει υλικό για δραστηριότητες σχεδιασμένο από τη Λίσε-Λόττε Ἰβερσεν, το οποίο αποσκοπεί να δώσει ιδέες στις εκπαιδευτικούς για την επιλογή ή/και το σχεδιασμό υλικού που εκτιμούν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην τάξη τους.

Για την προσέγγιση περισσότερων γνώσεων και πληροφοριών στις σελίδες του βιβλίου υπάρχουν αναφορές σε σχετική βιβλιογραφία και σε τρέχουσες κατά την περίοδο της συγγραφής ιστοσελίδες[5].

Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Το βιβλίο χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο πλαίσιο για την ανάπτυξη του προγράμματος. Στα κεφάλαια μικρής έκτασης που περιέχονται σε αυτό περιλαμβάνονται γενικά στοιχεία που προσδιορίζουν τους άξονες της αντίληψης για τη μάθηση που διέπει το βιβλίο και σκιαγραφούν το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται η ανάπτυξη του προγράμματος.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου οι εκπαιδευτικοί θα βρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που συνδέεται με την προσέγγιση γνώσεων και δεξιοτήτων κατά γνωστική περιοχή και έναν αριθμό σχεδιασμένων και εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων που μπορούν να υποστηρίξουν καθημερινές δραστηριότητες, θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας. Το δεύτερο αυτό μέρος, ακριβώς επειδή περιλαμβάνει ιδέες για δραστηριότητες που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές, είναι εξαιρετικά εκτενές και το κάθε κεφάλαιό του αριθμεί πολλές σελίδες[6]. Πρόκειται ουσιαστικά για κεφάλαια-ενότητες που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις αντίστοιχες ενότητες του ΔΕΠΠΣ 2003.

Το τρίτο μέρος του βιβλίου, που είναι και το μικρότερο σε έκταση, αναφέρεται στην επέκταση του προγράμματος, προτείνοντας τρόπους διοργάνωσης των εορταστικών εκδηλώσεων και επέκτασης των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του διευρυμένου ωραρίου (ολοήμερο).

Θεωρούμε ότι το βιβλίο θα έχει ανταποκριθεί στους στόχους του αν οι εκπαιδευτικοί, καθώς σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία τους, καταφεύγουν σε αυτό για να

4. Παραδείγματα δραστηριοτήτων, φωτογραφίες ή/και εργασίες παιδιών από την τάξη τους προσέφεραν για τις ανάγκες του βιβλίου οι νηπιαγωγοί Ερασμία Ζώτου (Νομός Αιτωλοακαρνανίας), Ραχήλ Μαρτίδου (Νομός Θεσσαλονίκης), Χρύσα Δασκάλου και Κωνσταντίνα Λιάκου (Νομός Αττικής), Αφροδίτη Οικονόμου (Νομός Μαγνησίας), Γιώτα Κεϊβανίδου και Χρύσα Κρυονερίδου (Νομός Ἔβρου), Ἄννα Καρύδη-Πυρουνάκη, Μαρία Χούκλη, Ειρήνη Κυρλή και Βαΐα Ζυγούρα (Νομός Βοιωτίας).

5. Είναι γνωστό ότι τα βιβλία έχουν διάρκεια στο χρόνο, ενώ οι ιστοσελίδες όχι. Η χρησιμότητα και η γοητεία των τελευταίων συνδέεται με τη συστηματική τους ενημέρωση και με την ευκολία πρόσβασης των χρηστών σε αυτές. Η χρησιμότητα των πληροφοριών που αναφέρονται σε ιστοσελίδες συνδέεται με τη σειρά της με τη δυνατότητα συχνής αναθεώρησης του περιεχομένου του βιβλίου.

6. Εξαίρεση αποτελεί το κεφάλαιο που αναφέρεται στην αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς η ενότητα που του αντιστοιχεί καταλαμβάνει τη μικρότερη έκταση και στο πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο.

αντλήσουν ιδέες τόσο για το περιεχόμενο, την οργάνωση και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν να πραγματοποιήσουν όσο και για την καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών της τάξης τους.

Σε όλα τα κεφάλαια, ξεκινώντας από την εισαγωγή, υπάρχουν κείμενα σε πλαίσια με τη μορφή «παραθύρων», τα οποία περιέχουν είτε αποσπάσματα δημοσιευμένων κειμένων περισσότερο ή λιγότερο θεωρητικών, τα οποία επεξηγούν ή εμπλουτίζουν όσα αναφέρονται στο κυρίως κείμενο, είτε πληροφορίες για συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, είτε «γνώσεις αναφοράς», δηλαδή βασικές πληροφορίες και γνώσεις για το θέμα με το οποίο συνδέεται η προτεινόμενη κάθε φορά δραστηριότητα, είτε ιδέες εφαρμογής για την εκπαιδευτικό, όπως ερωτήσεις που θα μπορούσε να διατυπώσει προς τα παιδιά, βασικό λεξιλόγιο που συνδέεται με τις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες κ.λπ. Τα «παράθυρα» έχουν ως φόντο διαφορετικό χρώμα, με βάση το οποίο μπορούν να ομαδοποιηθούν. Έτσι οι πληροφορίες και γνώσεις που έχουν αντληθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (είτε πρόκειται για αυτούσια αποσπάσματα είτε για απόδοση του νοήματός τους) έχουν φόντο στο χρώμα της ώχρας, οι προτεινόμενες από εμάς ιδέες εφαρμογής για την εκπαιδευτικό έχουν φόντο ροζ, τα παραδείγματα καταγραφών αυτών που λένε και κάνουν τα παιδιά έχουν φόντο γαλάζιο, ενώ οι προτάσεις συνεργασίας με τους γονείς έχουν φόντο ανοιχτό μωβ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το βιβλίο χωρίζεται σε τρία μέρη. Κάθε μερος χαρακτηρίζεται με διαφορετικό χρώμα, το οποίο εμφανίζεται στο επάνω μέρος της σελίδας, εκεί όπου αναφέρεται ο αριθμός του κεφαλαίου. Στο δεύτερο μέρος όμως, που αναφέρεται, στις διαφορετικές μαθησιακές περιοχες, για τη διευκόλυνση των αναγνωστών κάθε μαθησιακή περιοχή χαρακτηρίζεται με διαφορετικό χρώμα. Έτσι οι σελίδες για τη γλώσσα σημειώνονται με κεραμμυδί χρώμα, για τα μαθηματικά με μπλε, με πράσινο για τη μελέτη περιβάλλοντος, με πορτοκαλί για τη δημιουργία-έκφραση και με σκούρο γκρι για την τεχνολογία. Τα χρώματα αυτά χρησιμεύουν ως ευρετήριο. Στην περίπτωση του δευτέρου μέρους το χρώμα που το χαρακτηρίζει έχει διαμορφωθεί από τη σύνθεση των χρωμάτων που χαρακτηρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές περιοχές.

Παρά την προσπάθεια ταξινόμησης της ύλης σε κεφάλαια, υπάρχουν θέματα όπως η οργάνωση και η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και ο ρόλος της εκπαιδευτικού που, επειδή θεωρούνται πολύ σημαντικά για την καλλιέργεια υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος και θετικών στάσεων για τη μάθηση, θίγονται περισσότερο ή λιγότερο σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου. Επίσης, καθώς η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και προσεγγίζεται μέσω του παιχνιδιού, δραστηριότητες που εντάσσονται σε μία γνωστική περιοχή επιτρέπουν την προσέγγιση ή και την αξιοποίηση γνώσεων που συνδέονται και με άλλες περιοχές (π.χ. η έννοια της ταξινόμησης συνδέεται με τα μαθηματικά, στις σχετικές δραστηριότητες όμως εμπλέκονται επίσης ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, αλλά και τα εικαστικά).

Στο κεφάλαιο ιο που αναφέρεται στη «Μελέτη Περιβάλλοντος» παρουσιάζονται ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας. Επιλέξαμε να αναδείξουμε τα περισσότερο ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας στο κεφάλαιο που συνδέεται με περιβάλλον, επειδή πρόκειται για ερευνητικές προσπάθειες που ξεκινούν συνήθως από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών.

Ωστόσο ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να ξεκινήσει από δραστηριότητες που συνδέονται στο ξεκίνημά τους με την οποιαδήποτε μαθησιακή περιοχή (π.χ. η δραστηριότητα σχετικά με το μέγεθος των πελμάτων τους —βλ. κεφάλαιο 9— θα μπορούσε να εξελιχθεί σε σχέδιο εργασίας για τη μελέτη των μεταβολών του ανθρώπινου σώματος κατά την ανάπτυξη, από μία ανάγνωση βιβλίου ή άλλου εντύπου να ξεκινήσει η ανάπτυξη σχεδίου εργασίας σχετικά με οποιοδήποτε θέμα).

Καθώς το βιβλίο αυτό έχει την ιδιαιτερότητα να ασχολείται με πολλές μαθησιακές περιοχές και με όλο το φάσμα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που συνδέονται με την προσχολική εκπαίδευση, η υποστήριξη επιστημόνων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία υπήρξε πολύτιμη για την ολοκλήρωσή του. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τα μέλη ΔΕΠ των Παιδαγωγικών Τμημάτων Χαράλαμπο Σακονίδη, Δήμητρα Ευαγγέλου, Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Κωνσταντίνο Ραβάνη, Βασίλη Τσελφέ, Βασιλική Μπαρμπούση, Αντιγόνη Παρούση και Αθανάσιο Αϊδίνη, το μουσικοσυνθέτη Μιχάλη Γρηγορίου και τη Δρ Ιωάννα Βεκύρη για την ουσιαστική συμβολή τους στη συνολική του συγκρότηση.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η ελεύθερη προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα αποσπασμάτων από την ξενόγλωσση, μη μεταφρασμένη στα ελληνικά βιβλιογραφία επιχειρήθηκε από τις συγγραφείς για τις ανάγκες του βιβλίου και αυτές φέρουν την ευθύνη της. Οι συγγραφείς φέρουν επίσης ακέραιη την ευθύνη για τις απόψεις που διατυπώνονται καθώς και για όποιο λάθος ή παράλειψη παρατηρηθεί στις σελίδες αυτού του βιβλίου.

Ελπίζουμε ότι η προσπάθειά μας αυτή θα αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου.

Η συγγραφική ομάδα

1ο Μέρος

κεφάλαια 1-7

το πλαίσιο για την ανάπτυξη του προγράμματος

Τα επτά κεφάλαια που περιλαμβάνονται στο πρώτο μέρος του βιβλίου αποσκοπούν να ενημερώσουν τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατάλληλες για μικρά παιδιά παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να υποστηρίξουν:

✓ *το σχεδιασμό και την οργάνωση ενός ευέλικτου και φιλικού στα παιδιά μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο επιδιώκει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα και την αυτονομία τους, ενεργοποιώντας τη σκέψη τους και επιτρέποντάς τους να βιώνουν τη χαρά και την απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η κατάκτηση της γνώσης,*

✓ *τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στάσεων και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που εναρμονίζονται με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών,*

✓ *την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς.*

Το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης στο οποίο φοιτούν με συστηματικό τρόπο τα παιδιά και για το λόγο αυτό μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στην πρόληψη των σχολικών δυσκολιών.

Στο νηπιαγωγείο θεωρείται εξαιρετικά σημαντική η επιτυχής σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο, να πειραματιστούν, να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να προσπαθήσουν να τα επιλύσουν, να συνεργαστούν αλληλεπιδρώντας με άλλα μικρότερα ή μεγαλύτερα παιδιά ή με ενηλίκους.

Για να οργανωθεί ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του οργανωμένου δημιουργικού παιχνιδιού όλων των παιδιών, ενός παιχνιδιού που συμβάλλει στην κοινωνική και τη γνωστική τους εξέλιξη και προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε:

✓ *πώς μαθαίνουν τα παιδιά,*

✓ *τι είδους εμπειρίες έχουν βιώσει και τι γνωρίζουν ήδη και πώς οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους αυτές συνδέονται με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν ,*

✓ *τι κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη θέλησή τους για μάθηση.*

Είναι λοιπόν φανερό ότι στη σημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου η εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει κατάλληλα το περιβάλλον μάθησης και να επιλέξει τρόπους εργασίας, συνεργασίας και αξιολόγησης που θα ενθαρρύνουν και θα υποστηρίξουν την ολόπλευρη εξέλιξη όλων των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να αναδειχτούν πολύτιμοι αρωγοί σε αυτή την προοπτική, αφού αφενός μπορούν να προσφέρουν εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά τους και αφετέρου μπορούν να δώσουν και στο σπίτι συνέχεια στις προσπάθειες που καταβάλλονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Γνωρίζουμε ότι η ανάπτυξη συνεργασιών τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση και ότι η εργασία των παιδιών σε ομάδες έχει τις δικές της δυσκολίες. Καθώς όμως η εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τις μικρές ηλικίες είναι εκείνα που επιτυγχάνουν συνεργασίες ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά), θεωρούμε ότι αξίζει τον κόπο να καταβληθεί κάθε προσπάθεια και ευελπιστούμε ότι στα κεφάλαια που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί θα βρουν ιδέες και προτάσεις που θα διευκολύνουν το έργο τους προς αυτή την κατεύθυνση.

κεφάλαιο 1

Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών

Το ερώτημα που τίθεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια είναι πώς θα μπορούσε το νηπιαγωγείο να επηρεάσει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη όλων των παιδιών. Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο να εξελιχτούν σε ικανούς αυριανούς μαθητές που θα σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο και σε ικανούς ενηλίκους, που θα μπορούν να συνεργάζονται με τους άλλους και να συμβάλλουν θετικά στις οικογένειές τους και στην κοινωνία (Dodge & Colker, 1998); Εξαιρετικά σημαντική σε αυτή την προοπτική, περισσότερο και από την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, θεωρείται η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση (Katz, 1993).

Όπως έχει γίνει γνωστό από τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Dodge & Colker, 1998), τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και όταν έχουν συστηματικές ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ένα λειτουργικό και πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον προτρέπει τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και τα ενθαρρύνει να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν (βλ. περισσότερα κεφ. 5). Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι η χρησιμοποίηση λειτουργικών ερεθισμάτων γραπτού λόγου που έχουν στόχο την υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού[1]. Σημαντική επίσης είναι η συμβολή ερεθισμάτων που συνδέονται με τον τεχνολογικό εγγραμματισμό[2].

---

1. Ο όρος εγγραμματισμός (που αναφέρεται και ως «γραμματισμός») αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο "literacy" που σημαίνει το επίπεδο της πρόσβασης στη γραπτή πληροφορία που απαιτείται για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει (Baynham, 2001). Στη σύγχρονη εποχή η έννοια του εγγραμματισμού διευρύνεται στην κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που συνδέονται και με τη χρήση πολυμέσων. Ο εγγραμματισμός δηλαδή δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε γλωσσικού χαρακτήρα γνώσεις και δεξιότητες. Η έννοιά του επεκτείνεται και σε άλλους γνωστικούς τομείς, για τους οποίους χρησιμοποιούνται μεταφορές όπως «αριθμητισμός» (numeracy), «οπτικός εγγραμματισμός» (visual literacy), «επιστημονικός εγγραμματισμός» (scientific literacy), «πληροφορικός εγγραμματισμός» (information literacy) κ.ά. (Παπούλια-Τζελέπη, 2004) και δεν αφορά μόνο γνώσεις, αλλά και την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης, όπως αυτά διαμορφώνονται στους κόλπους των κοινωνιών γραπτής επικοινωνίας (Barton, 2005).
   Ο όρος «αναδυόμενος εγγραμματισμός» αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο "emergent literacy", που αναφέρεται σε όλες τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά της προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Teale & Sulzby, 1986· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Κουτσουράκη, 2001).
2. Ο όρος «τεχνολογικός εγγραμματισμός» αναφέρεται στο εύρος των γνώσεων σχετικά με τις σύγχρονες τεχνολογίες που μπορούν να χαρακτηριστούν επαρκείς στο πλαίσιο της σημερινής κοινωνίας.

Η μάθηση μέσα από την επίλυση πραγματικών προβλημάτων

Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής έκρηξης και της ταχείας μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών οι αλλαγές είναι απρόβλεπτες. Νέα προβλήματα και αξίες εμφανίζονται να διέπουν την κοινωνική ζωή. Νέοι φορείς κοινωνικοποίησης λειτουργούν παράλληλα με το σχολείο. Νέα επαγγέλματα και διαφορετικά εργασιακά σχήματα δημιουργούνται.

Πόσο προετοιμάζονται τα παιδιά σήμερα προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής του τεχνολογικού πολιτισμού; Πώς ανταποκρίνεται η εκπαίδευση και το σχολικό πρόγραμμα, σε όλες τις βαθμίδες, στα νέα δεδομένα που διαρκώς αλλάζουν;

Ο κατακερματισμός της γνώσης σε μαθήματα, η επανάληψη και η εξάσκηση ως πρακτικές μετάδοσής της είναι εκπαιδευτικές θέσεις παρωχημένες που δεν προετοιμάζουν τον πολίτη τού αύριο. Στον αντίποδα της μετωπικής διδασκαλίας βρίσκεται η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για διδακτικό μοντέλο που επιτρέπει σε κάθε παιδί να αναζητά, να κατανοεί και να εφαρμόζει «χρήσιμη γνώση», καθώς εμπλέκεται σε κοινωνικά ζητήματα με το δικό του τρόπο και σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Παράλληλα τα παιδιά με αυτή την προσέγγιση μαθαίνουν να συνδέουν την εργασία τους με τον πραγματικό κόσμο και ευαισθητοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο ως μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Nagel, 1996

Όπως διαπιστώνεται και στο πλαίσιο των εφαρμοσμένων σε χώρες του εξωτερικού καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που παρουσιάζονται στη συνέχεια, τα μικρά παιδιά αποκτούν κίνητρα για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τα παραπάνω αλλά και με τις υπόλοιπες γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος παίζοντας.

1.1 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΓΙΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Σε εκτενές τους άρθρο οι Plaisance και Rayna (1997) αναφέρουν ότι σε όλο το δυτικό κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιούνται έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν, στο ποιες είναι οι καλύτερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της μαθησιακής και της κοινωνικής τους εξέλιξης, αλλά και της παράλληλης ολόπλευρης προσωπικής τους ανάπτυξης, και δίνεται όλο και μεγαλύτερη σημασία:

- στην αρχική εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μικρά παιδιά,
- στη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης,
- στην υποστήριξη της εξέλιξης του προφορικού και της εκμάθησης του γραπτού λόγου,
- στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία,
- στην αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα,
- στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- στη συνέχεια των προγραμμάτων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ως αποτέλεσμα των μελετών που πραγματοποιήθηκαν για το χώρο της προσχολικής αγωγής κατά τη δεκαετία του 1990, πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναθεωρούν και

ανανεώνουν τα προγράμματά τους, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για να έχουμε πιθανότητες επιτυχίας σε μια τέτοια προσπάθεια, υποστηρίζουν οι μελετητές, θα πρέπει να έχουμε κατανοήσει πώς μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί δεν έχει νόημα να τους διδάσκουμε γνώσεις που δεν μπορούν να μάθουν, όπως επίσης θα πρέπει να έχουμε κατανοήσει τι κινητοποιεί τη θέλησή τους για μάθηση (Dodge & Colker, 1998).

Πώς μαθαίνουν τα μικρά παιδιά

- Καθώς βλέπουν, αγγίζουν, μυρίζουν, γεύονται και κινούνται στο χώρο.
- Καθώς πειραματίζονται με μια ευρεία ποικιλία υλικών.
- Καθώς μιλούν, ακούν τους άλλους, παρακολουθούν, ρωτούν και απαντούν.
- Καθώς προσπαθούν να επιλύουν προβλήματα και να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους, ακόμη και αν κάνουν λάθη.
- Καθώς δοκιμάζουν σε διάφορες καταστάσεις τις λύσεις που δίνουν και αξιολογούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους.
- Καθώς συνδέουν πράγματα όμοια και ανόμοια και ανακαλύπτουν τις σχέσεις και την αλληλεπίδρασή τους.
- Καθώς συνεργάζονται με τους άλλους, ενηλίκους και συνομηλίκους, και ενεργούν από κοινού.
- Καθώς μιμούνται και αντιγράφουν τις πράξεις, τις στάσεις και τη γλώσσα των άλλων.
- Καθώς προσποιούνται και δοκιμάζουν ρόλους.

Τα παιδιά προβαίνουν σε όλες τις παραπάνω ενέργειες όταν παίζουν. Το παιχνίδι τους είναι αυθόρμητο, ευχάριστο και δημιουργικό. Όταν παίζουν, τα παιδιά δε χάνουν χρόνο ούτε απλώς γεμίζουν το χρόνο τους. Το παιχνίδι είναι το πλαίσιο εργασίας και το μέσο διά του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν προβλήματα και να προσπαθήσουν να τα λύσουν, να αξιοποιήσουν την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους, να κάνουν επιλογές και να προβούν σε εφαρμογή των δικών τους ιδεών με το δικό τους τρόπο και ρυθμό. Στο παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να επαναλάβουν πράγματα τόσες φορές όσες εκείνα θέλουν, μέχρις ότου νιώσουν ότι είναι έτοιμα να προβούν σε νέες δράσεις. Τα παιδιά χρειάζεται να νιώθουν ότι αυτό που κάνουν είναι σημαντικό και να μείνουν ικανοποιημένα με τον εαυτό τους. Χρειάζονται χρόνο για να εργαστούν μόνα τους με πράγματα που τα ενδιαφέρουν άμεσα, καθώς επίσης και πολλές ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλα παιδιά και με ενηλίκους. Καθώς τα παιδιά παίζουν, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με τον περιβάλλοντα χώρο και με τους άλλους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Όταν τα παιδιά απορροφώνται στο παιχνίδι, χρησιμοποιούν όλες τις δυνάμεις τους για αποδοτική μάθηση.

Hart et al., 1997· NNCC (National Network of Child Care), 1994

Σε αυτό το κεφάλαιο επιλέξαμε να αναφερθούμε εκτενέστερα σε συγκεκριμένες κατευθυντήριες αρχές και πειραματισμούς μεταξύ τους συμβατούς, που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου και επηρέασαν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο στο νηπιαγωγείο:

- Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στα μέσα της δεκαετίας του 1980 σημειώνεται μια σημαντική στροφή υπέρ των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης που στηρίζονται στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, στο πλαίσιο των οποίων οι αποφάσεις για το τι και πώς θα διδαχτεί βασίζονται σε μελέτη και γνώση των παρακάτω:

α) πώς αναπτύσσονται και πώς μαθαίνουν τα παιδιά,
β) ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες κάθε παιδιού,
γ) ποιο είναι το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά.
Οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσα από την ενεργητική-βιωματική επαφή των μικρών παιδιών με ποικίλο υλικό και με ανθρώπους. Εκτιμάται ότι με αυτό τον τρόπο αξιοποιείται η φυσική τους περιέργεια, αφυπνίζεται το ενδιαφέρον τους, ενεργοποιείται η σκέψη τους και υποστηρίζεται η ανάπτυξη όλου του δυναμικού που διαθέτουν. Στα προγράμματα όπου εφαρμόζονται αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, παιδαγωγοί και παιδιά δρουν ενεργητικά και αλληλεπιδρούν προκειμένου να προσεγγίσουν τη γνώση από πολλές και διαφορετικές πηγές, σε αντίθεση με τα λεγόμενα «ακαδημαϊκά προγράμματα», όπου φορέας της γνώσης είναι η εκπαιδευτικός, η οποία επιλέγει τους μαθησιακούς στόχους, προγραμματίζει, προτείνει και αξιολογεί τις δραστηριότητες. Στα κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα η εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά επιλογές, τους δίνει ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ιδέες τους, να διατυπώσουν υποθέσεις, να προτείνουν, να ρωτήσουν, να κάνουν λάθος και να προσπαθήσουν να το διορθώσουν, τελικά να συμβάλουν στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται το πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων πραγματοποιούνται ταυτόχρονα ποικίλες δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, κάποια παιδιά εργάζονται με την εκπαιδευτικό, άλλα μόνα τους και άλλα σε μικρές ομάδες, και γίνεται σεβαστός ο προσωπικός ρυθμός του κάθε παιδιού. Αντίθετα, στην περίπτωση των «ακαδημαϊκών προγραμμάτων» ακολουθείται ένα αυστηρό σταθερό πρόγραμμα, οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με όλη την τάξη και η μία διαδέχεται την άλλη, με το ρυθμό που αποφασίζει η εκπαιδευτικός (βλ. Bredekamp & Copple, 1988· Ντολιοπούλου, 1999· Κουτσουβάνου 1996 & 2004).

Το αναπτυξιακό αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα (Bank Street) συγκροτεί ίσως την πιο αντιπροσωπευτική άποψη της «παιδοκεντρικής αντίληψης για την προσχολική εκπαίδευση. Κατά την ανάπτυξή του δεσπόζουν τέσσερις γενικοί στόχοι: η ανάπτυξη της ικανότητας, της ατομικότητας, της κοινωνικοποίησης και της αφομοίωσης. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ενεργεί με βάση τις ανάγκες του παιδιού, αποτελεί την κεντρική μορφή της τάξης. Οι δραστηριότητες προγραμματίζονται για μεμονωμένα παιδιά, για μικρές ομάδες, για τη συνολική ομάδα των παιδιών της τάξης και ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει ιδιαίτερα τη χρήση της γλώσσας.
Η διαμόρφωση του χώρου υποστηρίζει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες οργάνωσης και σύνθεσης εμπειριών. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας είναι οργανωμένος σε γωνιές, στο πλαίσιο των οποίων θεωρείται απαραίτητο να προβλέπονται: ένας χώρος για δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες, ένας άνετος χώρος για «ανάγνωση», ένας χώρος όπου το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να απομονώνεται, ένας χώρος για συναντήσεις όλης της ομάδας και δυνατότητα πρόσβασης στην αυλή.
Τα παιδιά μπορούν να κινούνται ελεύθερα στις γωνιές, να εργάζονται μεμονωμένα ή σε ομάδες, να επιλέγουν τη δραστηριότητα ή τα υλικά που προτιμούν.
Το πρόγραμμα εστιάζεται στη συνεχή επιμόρφωση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην εξεύρεση και τον πειραματισμό καινούργιων στρατηγικών για την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Κουτσουβάνου 1996, σσ. 19-21· Ντολιοπούλου , 2003, σσ. 129-131

- Τα τελευταία 30 χρόνια, στη μικρή πόλη του Reggio Emilia της Βόρειας Ιταλίας πραγματοποιείται ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εκπαιδευτικό πείραμα, στο οποίο στράφηκε η προσοχή της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ερευνητές και παιδαγωγοί από όλα τα μέρη της γης επισκέπτονται την Ιταλία και μελετούν τα μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύσσονται στα προσχολικά εκπαιδευτικά κέντρα του Reggio Emilia. Το 1991 το αμερικανικό περιοδικό *Newsweek* επέλεξε ένα από τα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia, το Diana, ως ένα από τα δέκα καλύτερα σχολεία του κόσμου (Hinckle, 1991).

  Κυρίαρχη ιδέα στην προσέγγιση του Reggio Emilia είναι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης, η οποία και δομείται μέσα από τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με το περιβάλλον τους. Τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το περιβάλλον τους και να εκφραστούν με όλους τους τρόπους, με όλες τις φυσικές τους «γλώσσες», όπως λένε στο Reggio Emilia, δηλαδή με λέξεις, κίνηση, σχεδιασμό, ζωγραφική, κατασκευές, γλυπτική, παιχνίδι με τις σκιές, κολάζ, δραματοποίηση και μουσική. Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζεται η συνολική τους ανάπτυξη.

  Την παιδαγωγική προσέγγιση των προσχολικών κέντρων του Reggio Emilia διαμόρφωσε ο Loris Malaguzzi, ένας φωτισμένος δάσκαλος που συντόνισε το έργο τους για 40 περίπου χρόνια.

  Στο Reggio Emilia δίνεται μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, το οποίο καταβάλλεται προσπάθεια να είναι φιλικό, ώστε παιδιά, δάσκαλοι και γονείς να νιώθουν άνετα και ευχάριστα. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι οργανωμένες για να υποστηρίζουν μια συνεργατική προσέγγιση της μάθησης και να προσφέρουν ευκαιρίες για έρευνα και ανακαλύψεις.

  Στο καθημερινό πρόγραμμα παρέχονται πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι με υλικά και για παιχνίδια ρόλων, καθώς το παιχνίδι προσφέρεται ιδιαίτερα για αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, για την ενίσχυση της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της αυτονομίας τους, για την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, για την ανάπτυξη συμβολικών λειτουργιών που συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου.

  Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο στοιχείο της απόλαυσης της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως αναφέρει ο Lorris Malaguzzi, στο χώρο των προσχολικών εκπαιδευτικών κέντρων του Reggio Emilia παιδιά και ενήλικοι αναζητούν την ευχαρίστηση στο να παίζουν, να δουλεύουν, να συνομιλούν, να σκέφτονται και να επινοούν πράγματα συνεργαζόμενοι (Malaguzzi, 1987).

  Ο χρόνος είναι σημαντικός και δεν υπολογίζεται με το ρολόι ή με το ημερολόγιο. Δίνεται μεγάλη σημασία στον προσωπικό ρυθμό των παιδιών, ο οποίος γίνεται σεβαστός. Τα παιδιά πρέπει να έχουν το χρόνο και την ελευθερία που χρειάζονται για να μπορέσουν να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους.

  Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να παρατηρούν και να ακούν με προσοχή τα παιδιά και να καταγράφουν τις ιδέες τους. Αυτές οι καταγραφές τούς δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στο Reggio Emilia γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα όλων όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία: παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων, της ευρύτερης κοινότητας.

Δικαίωμα των παιδιών είναι να μπορούν να ικανοποιούν την επιθυμία τους να κατανοούν και να μαθαίνουν μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διεγείρει την περιέργειά τους και εξάπτει τη φαντασία τους, που τους παρέχει την ελευθερία να τολμούν το άγνωστο και τους επιτρέπει να δοκιμάζουν τη σκέψη και τις ιδέες τους, να αποκτούν εμπειρίες, να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους και ενηλίκους.

Δικαίωμα των εκπαιδευτικών είναι να μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, των στόχων που θα θέσουν και της παιδαγωγικής πρακτικής που θα εφαρμόσουν.

Δικαίωμα των γονέων είναι να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Edwards et al., 2000. Ντολιοπούλου, 1999).

Φαντάσου...

Φαντάσου λοιπόν μικρά παιδιά σε εξοπλισμένα στούντιο και μια δασκάλα εικαστικών να τα βοηθά μαζί με τους άλλους δασκάλους να χρησιμοποιούν τα χρώματα και τις μπογιές, τον πηλό, το ξύλο, να χρησιμοποιούν τις «εκατό γλώσσες» για να εκφράσουν τις ιδέες τους και να διατυπώσουν τις θεωρίες τους.

Φαντάσου φωτεινά δωμάτια, με παράθυρα παντού, ώστε τα παιδιά να μπορούν να κοιτάζουν έξω, να βλέπουν τους μάγειρους στην κουζίνα και τα παιδιά της άλλης τάξης.

Φαντάσου δυο δασκάλους να είναι οι δάσκαλοι των παιδιών για τρία χρόνια, να συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους γονείς.

Φαντάσου ένα χώρο όπου τα σχέδια εργασίας ξεκινούν από τις συζητήσεις των παιδιών. Οι συζητήσεις καταγράφονται με προσοχή. Τα παιδιά μελετούν αυτές τις ιδέες και σχεδιάζουν τι θα γίνει στη συνέχεια. Τις τροποποιούν ή τις απορρίπτουν, εάν το ενδιαφέρον τους οδηγεί τα πράγματα αλλού.

Φαντάσου γονείς και δασκάλους να συζητούν ισότιμα. Ατελείωτες συζητήσεις μέχρι αργά τη νύχτα. Ένα σχολείο όπου οι γονείς των παιδιών φιλοξενούν επισκέπτες παιδαγωγούς από όλο τον κόσμο και προσφέρουν δείπνο τέσσερις φορές την εβδομάδα εθελοντικά. Γονείς οι οποίοι συγκινημένοι μιλούν για τον ιδρυτή των σχολείων τους Loris Malaguzzi.

Φαντάσου ένα σχολείο όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν στο ημερήσιο πρόγραμμα ισότιμα, γιατί αυτό το σχολείο πιστεύει πως όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα και πως τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες έχουν ιδιαίτερα δικαιώματα.

Φαντάσου μια πόλη που εξασφαλίζει χρήματα για την εγκατάσταση ξεχωριστής παροχής νερού στο νηπιαγωγείο, το οποίο επιθυμεί να φτιάξει ένα πάρκο αναψυχής για πουλιά και χρειάζεται νερό για την πηγή και την κίνηση των τροχών. Φαντάσου μια πόλη που πιστεύει σε αυτά τα προγράμματα και εκλέγει ως μέλη του συμβουλίου ειδικούς ανθρώπους για να τα στηρίζουν.

Φαντάσου έναν τόπο όπου αυτό που επιδιώκουν τα σχολεία δεν είναι να προετοιμάζουν τα παιδιά για τη ζωή, αλλά να τα βοηθούν να ζουν ευτυχισμένα μια ζωή με νόημα.

Φαντάσου τι θα μπορούσε να συμβεί εάν και εσείς συμφωνούσατε να ενώσετε τις δικές σας δυνάμεις με όλες εκείνες τις δυνάμεις του κόσμου που υπόσχονται να κάνουν αυτή την εικόνα του παιδιού πραγματικότητα για όλα τα παιδιά.

Hearron, 1997

Οι αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές όπως αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ και οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στο Reggio Emilia, οι οποίες συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων μελετητών ως αναπτυξιακά κατάλληλες, τείνουν να επηρεάζουν τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στις ΗΠΑ. Η αντίληψη που διαμορφώνεται και που αποτυπώνεται σε όλο και περισσότερα προγράμματα συνηγορεί υπέρ της συγκρότησης ενός μαθησιακού-αναπτυξιακού περιβάλλοντος το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιδί και στη συνολική ανάπτυξή του και δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών και στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο που διαμορφώνεται:

- ακούγεται η φωνή των παιδιών και λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και οι εμπειρίες τους
- ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται
- προκαλείται η φυσική τους περιέργεια, ενεργοποιείται η σκέψη τους και απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους
- ευνοείται και ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιών, αλλά και του ενός παιδιού με το άλλο, ενώ παράλληλα κάθε παιδί υποστηρίζεται ώστε να αναπτύξει την αυτονομία του
- δίνονται ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών και την προσέγγιση γνώσεων με τρόπο βιωματικό
- χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως σημαντικός τρόπος μάθησης
- εξατομικεύονται οι μαθησιακές διαδρομές και προσαρμόζονται στο ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Οι παραπάνω αρχές συνδέονται και με τη θεωρία που είναι γνωστή ως «παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης».

Η παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης: μάθηση για τα παιδιά, μάθηση για τους ενηλίκους

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της αλληλεπίδρασης τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους καθώς δουλεύουν μαζί αναπτύσσοντας δραστηριότητες.

Ο κύριος ρόλος των ενηλίκων είναι να ενθαρρύνουν τις νοητικές και κοινωνικές ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών για να έχουν την ευκαιρία να τα παρατηρούν και να προσπαθούν να κατανοήσουν τη σκέψη τους ώστε να προσαρμόσουν ανάλογα τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Η γνώση του «πώς μαθαίνουν τα παιδιά» και η γνώση του «τι να κάνουμε ώστε τα παιδιά να μάθουν» είναι αλληλοεξαρτώμενες. Η εμβάθυνση στη μία συμβάλλει στη βελτίωση της άλλης.

Για να προσεγγίσουμε τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά, πρέπει να προσδιορίσουμε καταστάσεις που τις αναδεικνύουν. Όμως για να επιλέξουμε τις κατάλληλες καταστάσεις πρέπει να γνωρίζουμε ήδη κάτι σχετικά με αυτές τις διαδικασίες. Δεν πρόκειται για κύκλο αλλά για σπιράλ: το σπιράλ της παιδαγωγικής έρευνας.

CRESAS, 1992

1.2 Ο ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

«Αν θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν με επιτυχία τώρα και στο μέλλον, θα πρέπει να τα μάθουμε να σκέφτονται για τους εαυτούς τους, να επιλύουν προβλήματα και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες κατακτώνται όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά και να συνεργάζονται με άλλους για την ολοκλήρωση εργασιών. Όλα αυτά τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν» (Dodge & Colker, 1998).

Όπως φαίνεται από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα στο παρόν κεφάλαιο, το παιχνίδι αναδεικνύεται ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο, αφού παίζοντας τα παιδιά ανακαλύπτουν:

- τους τρόπους αξιοποίησης των αντικειμένων και των υλικών, αλλά και τις ιδιότητές τους (αφή, σχήμα, γεύση, μυρωδιά, ήχο κ.λπ.)
- το νόημα και τη χρησιμότητα διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει.

Είναι δηλαδή το παιχνίδι «...μια γεμάτη νόημα διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους» (Αυγητίδου, 2001, σ. 172).

Το κοινωνικό παιχνίδι

Σύμφωνα με το Vygotsky, στο κοινωνικό παιχνίδι δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση να υπάρχει συμπαίκτης. Κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση (imaginary situation) και οι κανόνες που θέτει το ίδιο το παιδί. Το παιδί, για παράδειγμα, αποφασίζει ότι το μολύβι που κρατάει στο χέρι του είναι το κουτάλι που το χρησιμοποιεί για να ανακατέψει το φαγητό. Από τη στιγμή που το μολύβι ξαναγίνεται μολύβι παύει το παιχνίδι. Κάποιο παιδί που παίζει μόνο του μπορεί να παίζει τη μια στιγμή τη δασκάλα και την άλλη το μαθητή ή να διευθύνει μια φανταστική ορχήστρα. Το κοινωνικό παιχνίδι, σύμφωνα με το Vygotsky, δεν εξαφανίζεται καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Απλώς οι κανόνες που ήταν σε λανθάνουσα μορφή γίνονται εμφανείς και η φανταστική κατάσταση περνά σε λανθάνουσα μορφή. Τα παιχνίδια με κανόνες (games) εμφανίζονται στην ηλικία των πέντε ετών περίπου και διαφέρουν από το κοινωνικό παιχνίδι κατά το ότι σε αυτά τα παιχνίδια είναι καλυμμένη η φανταστική κατάσταση και εμφανείς οι κανόνες.

Bodrova & Leong, 1996

Για να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών, η εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με αντικείμενα, ποικίλα υλικά και πληροφοριακά στοιχεία που προκαλούν τα παιδιά να τα εξερευνήσουν και συμμετέχει η ίδια στο παιχνίδι τους θέτοντάς τους ερωτήσεις και ενθαρρύνοντάς τα να σκεφτούν. Με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, τα παιδιά διευρύνουν το παιχνίδι τους πραγματοποιώντας δραστηριότητες λίγο πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν χωρίς βοήθεια (Vygotsky, 1997· Αυγητίδου, 2001).

Υποστηριζόμενα από την εκπαιδευτικό τα παιδιά διαμορφώνουν κανόνες για τα παιχνίδια τους και υποδύονται ρόλους. Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικοποίησης «ο

ορισμός και προσέγγιση του άλλου μέσα από το παιχνίδι προσφέρουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μαθαίνει τους κοινωνικούς ρόλους πειραματιζόμενο και χωρίς τον κίνδυνο να εκτεθεί σε περίπτωση λάθους» (Μακρυνιώτη, 1999, σ. 93). Πορίσματα σχετικών ερευνών αναφέρουν ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση της ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να υποδύονται ρόλους με τη μετέπειτα επιτυχία τους στην κατάκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (Johnson, 1990). Το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται πολύ σημαντικό για την υποστήριξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, γιατί ενισχύει την ανάπτυξη της αφαιρετικής τους ικανότητας. Καθώς υποκαθιστούν πραγματικά αντικείμενα με σύμβολα (το μολύβι γίνεται ραβδί της μάγισσας) και πραγματικά γεγονότα με συμβολισμούς (με συμβολική κίνηση το παιδί παριστάνει το αεροπλάνο), τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να δημιουργούν νοητικές εικόνες. Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας θεωρείται πολύ σημαντική για τη μετέπειτα προσέγγιση σχολικών γνώσεων, για παράδειγμα ιστορικών γεγονότων ή μαθηματικών εννοιών, καθώς και στις δύο αυτές περιπτώσεις είναι βασική η ικανότητα συγκράτησης και διαχείρισης νοητικών εικόνων, το να μπορεί δηλαδή το παιδί να οπτικοποιεί την κατάσταση για να την κατανοεί ή για να αποφασίζει τι ενέργειες χρειάζεται να κάνει (Dodge & Colker, 1998).

Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο

Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο είναι συνήθως παιχνίδι κινητικό. Στο διάλειμμα το παιδί έχει την ευκαιρία να μετακινηθεί ελεύθερα, να σκαρφαλώσει, να πηδήσει, να τρέξει στο χώρο, να εκτονωθεί, να χαλαρώσει, να αναπνεύσει φρέσκο αέρα, να εξερευνήσει τις αλλαγές γύρω του, να κατασκευάσει με φυσικά και μεγάλα υλικά, να παίξει με τα άλλα παιδιά, να αναπτύξει φιλίες. Το παιχνίδι έξω συνδέεται με την υγιεινή ζωή, την εκγύμναση και την άθληση.

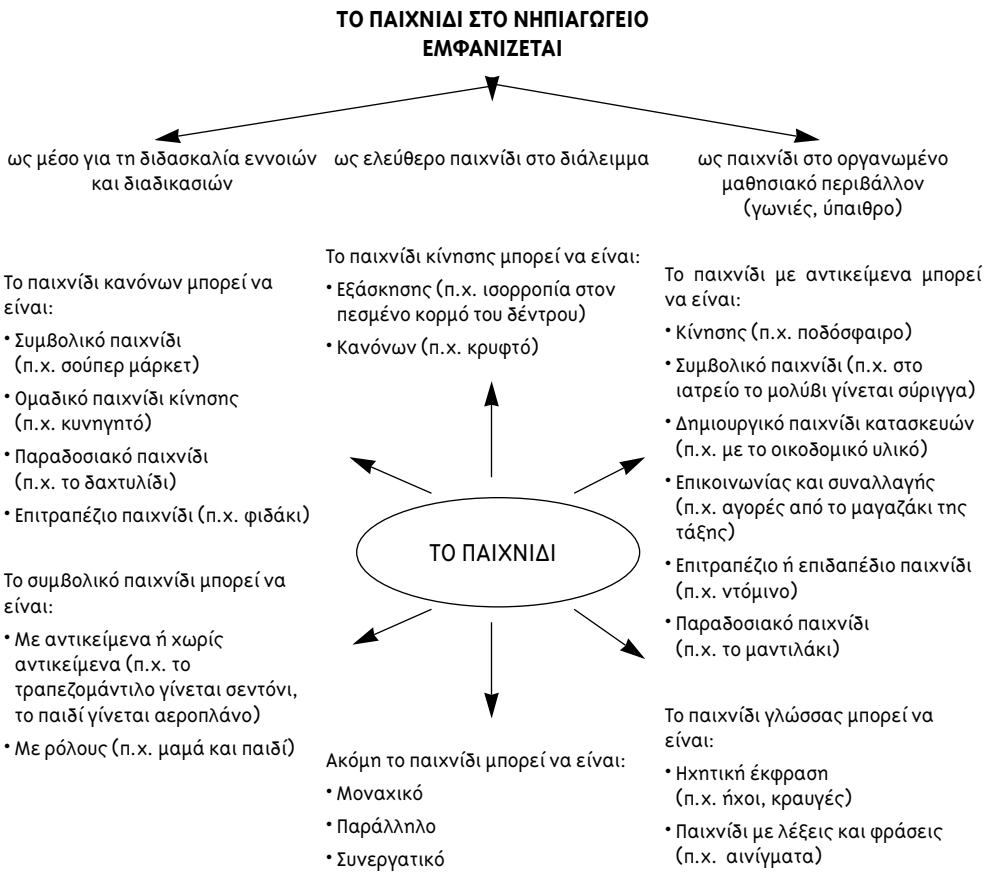
Ο υπαίθριος χώρος θα πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύσσεται ολόπλευρα. Η δημιουργία ενός παιχνιδότοπου στην αυλή με παραδοσιακές στατικές κατασκευές, όπως είναι οι κούνιες, οι τραμπάλες και οι δοκοί, προσφέρει ευκαιρίες για σωματική άσκηση. Συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτό τον εξοπλισμό με δημιουργικό τρόπο (π.χ. δοκιμάζουν να ανέβουν ανάποδα την τσουλήθρα κ.ά.) Οι παιχνιδοκατασκευές πολλαπλής χρήσης (π.χ. τσουλήθρες με διάφορους τρόπους αναρρίχησης κ.ά.) ευνοούν την κίνηση και την αλληλεπίδραση των παιδιών. Η δημιουργία ενός παιχνιδότοπου με κινούμενο εξοπλισμό, νερό, αμμοδόχο και ευέλικτα υλικά όπως κασόνια, ξύλα, τούβλα, λάστιχα, σκοινιά, ρόδες, παλιά οχήματα, βάρκες κ.ά. κινητοποιεί τη φαντασία, ενθαρρύνει τη συνεργασία και το διάλογο, την ανάληψη ρόλων, την επίλυση προβλημάτων. Ήσυχοι φυσικοί χώροι με χαμηλά δέντρα, φυτά και καθίσματα επιτρέπουν την απομόνωση και τη χαλάρωση.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού παραδοσιακά περιοριζόταν στην επίβλεψη των παιδιών και στην οργάνωση ομαδικών παραδοσιακών παιχνιδιών όπως «τυφλόμυγα», «αλάτι χοντρό» κ.ά.

Σήμερα ο εξωτερικός χώρος εντάσσεται στο οργανωμένο περιβάλλον για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις μαθησιακές περιοχές. Έτσι η εκπαιδευτικός αξιοποιεί και οργανώνει τον εξωτερικό χώρο, σχεδιάζει δραστηριότητες, προσφέρει κατάλληλο υλικό, διαχειρίζεται το χρόνο ώστε να συνδυάζεται το αυτόνομο παιχνίδι των παιδιών με το παιχνίδι που σχεδιάζει και διευκολύνει την ανάπτυξη του παιχνιδιού παρεμβαίνοντας διακριτικά.

Μπότσογλου, 2001, σσ. 19-22

Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών μορφών που παίρνει το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου.



1.3 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Καθώς η γνώση και η τεχνολογία εξελίσσονται ραγδαία και επηρεάζουν την κοινωνική ζωή των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, οι απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες εγγραμματισμού που πρέπει να έχει αναπτύξει ο κάθε πολίτης ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και να ασκήσει τα δικαιώματά του αυξάνουν συνεχώς. Οι άνθρωποι που δεν έχουν μάθει γράμματα δυσκολεύονται όλο και περισσότερο να τα βγάλουν πέρα ακόμα και με την καθημερινή τους ζωή (Giere, 1997). Και όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1960, αυτοί που δεν έχουν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν δεν είναι μόνο όσοι δεν έχουν πάει σχολείο. Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν φοιτήσει τουλάχιστον οχτώ χρόνια στο σχολείο και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το νόημα ενός κειμένου ή να συντάξουν ένα απλό καθημερινό μήνυμα (Giere, 1997· Κορτέση-Δαφέρμου, 1998). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και της συνακόλουθης διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση μελετάται κατά τις τελευταίες δεκαετίες από επιστήμονες οι οποίοι ανήκουν σε όλους τους επιστημονικούς χώρους που ασχολούνται με θέματα της εκπαίδευσης, δηλαδή από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς, ιστορικούς της

εκπαίδευσης κ.ά. Στην προσπάθεια διαμόρφωσης πλαισίων ερμηνείας αυτού του φαινομένου η ευθύνη μεταφέρεται από το άτομο —τα παιδιά που δε μαθαίνουν έχουν κάποιο «νοητικό πρόβλημα»— στο κοινωνικό περιβάλλον —τα παιδιά που δε μαθαίνουν έχουν «πολιτισμικό έλλειμμα», αφού προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (Fijalkow, 1997). Καθώς η συζήτηση δυναμώνει, το ενδιαφέρον στρέφεται όλο και περισσότερο στο σημαντικό ρόλο που θα μπορούσε να παίξει το σχολείο στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Και τούτο όχι γιατί η βασική εκπαίδευση θα μπορούσε να ανατρέψει τις ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία, αλλά γιατί θα μπορούσε να προσφέρει θετικά βιώματα και εμπειρίες καλλιεργώντας ένα κλίμα αναγνώρισης και εμπιστοσύνης. Θα μπορούσε να προσφέρει «ικανότητες και όχι ανικανότητες» στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων (Bernstein, 1998). Όσο η εκπαιδευτική έρευνα εξελίσσεται, τεκμηριώνεται η θέση ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και διατυπώνεται το αίτημα το σχολείο να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών του, γιατί όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά όχι κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες (CRESAS, 1981, 1984, 1989).

Καθώς τα χρόνια περνούν, οι μελέτες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους όλο και περισσότερο στο τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, επειδή γίνεται φανερό ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με αποτυχία του εγγραμματισμού στις μικρές ηλικίες, ο ρόλος του νηπιαγωγείου αναδεικνύεται πολύ σημαντικός στην κατεύθυνση της πρόληψης των δυσκολιών και της προώθησης του εγγραμματισμού και της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών (Migeon, 1989· Clay, 2001).

Τα σημαντικά οφέλη της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που αφορούν παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Μία ενδιαφέρουσα μακροχρόνια μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, προσκομίζει πειστικά στοιχεία για τη μακροπρόθεσμη αξία της προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία μελέτη που αναφέρεται στην αξιολόγηση μιας καλά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης (το πρόγραμμα High Scope), στην οποία συμμετείχαν 123 παιδιά που κατά το διάστημα εκείνο ζούσαν σε συνθήκες στέρησης και κατά συνέπεια βρίσκονταν σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Κατά την αξιολόγηση μελετήθηκαν εκτεταμένα δεδομένα, προερχόμενα από μια μεγάλη ποικιλία μετρήσεων που κάλυπταν ένα μακρύ χρονικό διάστημα και αφορούσαν τη συνέχεια της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων παιδιών, την επαγγελματική τους δραστηριότητα και την κοινωνική τους ένταξη. Συγκεκριμένα τα δεδομένα συλλέγονταν κάθε χρόνο από την ηλικία των τριών έως και των έντεκα ετών και στη συνέχεια στην ηλικία των 14, των 15, των 19 και των 27 ετών.

Η μελέτη τεκμηρίωσε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συγκρινόμενα με αυτά που δε συμμετείχαν:

- είχαν μικρότερες πιθανότητες να ενταχθούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής
- είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στο σχολείο
- αποφοιτούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από το γυμνάσιο στον προγραμματισμένο χρόνο (δηλαδή χωρίς να σημειώσουν καθυστέρηση)
- είχαν υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- είχαν καλύτερη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Riley, 2003, Εισαγωγή, σ. xvii

Μαθαίνοντας για τα ζώα της αυλής ο Ηλίας ζωγράφισε μία αγελάδα, ένα σκύλο και έναν κόκκορα.

κεφάλαιο 2

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Η αντίληψη που επικρατούσε μέχρι πριν από λίγα χρόνια για το ρόλο της εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης συνδεόταν άρρηκτα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα. Έπρεπε η νηπιαγωγός, που ήταν —και εξακολουθεί να είναι σχεδόν σε όλα τα ελληνικά τουλάχιστον νηπιαγωγεία— γυναίκα, να είναι «καλή», «γλυκιά», «τρυφερή», «υπομονετική», να ανταποκρίνεται δηλαδή στο πρότυπο μιας καλής μαμάς (Pascucci, 1996 & 2004). Στην περιγραφή του προσδοκώμενου ρόλου της δεν αναφέρονταν χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν σε επαγγελματικές δεξιότητες. Σήμερα η αντίληψη αυτή έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Καθώς οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους και στην προώθηση του εγγραμματισμού και της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας. «Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο, αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια», αναφέρει ο Loris Malaguzzi (1987, σ. 24), προσδιορίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Reggio Emilia. Για να ανταποκριθούν όμως σε έναν τέτοιο ρόλο οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να έχουν καλές προθέσεις. Είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το πώς αναπτύσσονται και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες θα εξελίσσουν με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη (Pascucci, 2004).

Πρωταρχικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται το να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά «πολιτισμικές πρακτικές», να τα μυήσουν δηλαδή σε συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών και προτρέπουν στη «διά βίου μάθηση». Για την επίτευξη αυτού του στόχου το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να αντιμετωπίζει και να επιλύει αυτόβουλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Η ενεργός συμμετοχή των μικρών παιδιών στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, και ιδιαίτερα η ενεργός γλωσσική τους συμμετοχή, έχει διαπιστωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο μακροχρόνιων ερευνών, ότι επηρεάζει τη σχολική τους εξέλιξη (Crahay, 1984), η επίλυση δε προβλημάτων θεωρείται ότι προωθεί στρατηγικές πολύ χρήσιμες για τη «δια βίου μάθηση», καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στο να θεωρήσουν τα παιδιά τη μάθηση προσωπική τους υπόθεση (Kazuko Kamii & De Clark, 2003).

Για να μπορεί όμως το σύνολο των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, θα πρέπει οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται να είναι ανοιχτές, να επιδέχονται δηλαδή διαφορετικές προσωπικές ερμηνείες και απαντήσεις, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να προσεγγίσει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα από τη δική του οπτική και σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες και να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χρόνος, έτσι ώστε κάθε παιδί να λειτουργεί με το δικό του ρυθμό (Curto et al., 1998, τόμος Ι).

Για την προώθηση της αυτονομίας των παιδιών

Τα παιδιά κατά κανόνα απευθύνονται στη δασκάλα τους για να τους λύσει κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Η πιο γρήγορη και εύκολη απάντηση είναι κάθε φορά που μας απευθύνονται να τους πούμε τι ακριβώς να κάνουν. Η απάντηση όμως που προωθεί την αυτονομία τους είναι εκείνη που τα προτρέπει να βρουν μόνα τους μία λύση: *«Ρώτησε τα παιδιά της ομάδας σου αν συμφωνούν», «Τι μπορείτε να κάνετε για να το βρείτε»* κ.λπ.

Kazuko Kamii & De Clark, 2003, σσ. 183-187

Στο νέο μαθησιακό πλαίσιο, όπως αυτό προσδιορίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2003), η εκπαιδευτικός καλείται:

- να διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά να νιώθουν άνετα να εκφράζονται ελεύθερα με κάθε τρόπο,
- να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών, υποστηρίζοντάς τα να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους την έννοια της ποικιλομορφίας, όπως τη συναντούν μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο,
- να δημιουργεί συνθήκες που μπορούν να εμπνεύσουν τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους,
- να θέτει άμεσους και μακροπρόθεσμους στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού καθώς και το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης,
- να δίνει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι θα μάθουν τα παιδιά, αλλά και στη διαδικασία καθαυτή, δηλαδή στο πώς θα μάθουν,
- να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει προσεκτικά τι έχουν να της πουν τα παιδιά, να προσπαθεί να κατανοήσει τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τη σκέψη τους και να τα παροτρύνει να κάνουν προβλέψεις και να προσπαθούν να τις ελέγξουν, αλληλεπιδρώντας με την ίδια και μεταξύ τους,
- να μπορεί να διακρίνει τι ενδιαφέρει τα παιδιά, τι τους προκαλεί την περιέργεια και τι τα κινητοποιεί,
- να επιλέγει δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να τα οδηγούν ένα βήμα πιο πέρα από το επίπεδο που το καθένα τους έχει ήδη κατακτήσει,
- να σχεδιάζει και να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να συμβάλουν στην τελική τους διαμόρφωση,

- να αξιολογεί κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται, εκτιμώντας αν το νόημά της ήταν σαφές για τα παιδιά, αν τα κινητοποίησε να συμμετάσχουν, αν τα ενθάρρυνε να σκεφτούν, αν επέτρεψε αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, αν ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης, αν ανταποκρίθηκε στις επιδιώξεις που είχαν προβλεφτεί κατά το σχεδιασμό, αλλά και τι αποκόμισε κάθε παιδί από την ανάπτυξή της,
- να προσφέρει στα παιδιά τα υλικά και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιλύουν με επιτυχία προβλήματα, ώστε να τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και να ενισχύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους,
- στα προβλήματα που τίθενται να μην προσφέρει αβίαστα τη σωστή απάντηση, αλλά να παροτρύνει τα παιδιά με κατάλληλες ερωτήσεις να εμπλέκονται στην αναζήτησή της, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων,
- να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να είναι εφικτή η εξατομικευμένη και η ομαδική εργασία,
- να αναπτύσσει συστηματική συνεργασία με τους γονείς, ώστε να συμμετέχουν και αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μη λεκτική επικοινωνία

Η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται σε δύο επίπεδα ταυτόχρονα: επίπεδο περιεχομένου (τι λέμε) και επίπεδο σχέσης (πώς το λέμε). Το πρώτο αφορά κυρίως στη λεκτική επικοινωνία, ενώ το δεύτερο στη μη λεκτική. Η έρευνα είναι εντυπωσιακή ως προς την ευθύνη που έχει η μη λεκτική επικοινωνία στη δημιουργία νοήματος και υπογραμμίζει ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, καθώς το πώς το λέμε συνιστά ένα είδος «σιωπηλών οδηγιών» για την ερμηνεία όχι μόνο του περιεχομένου της επικοινωνίας, αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν.

Η μη λεκτική επικοινωνία διενεργείται μέσω κωδίκων (χειρονομίες, μορφασμοί, βλέμμα, τόνος της φωνής, ενδυμασία κ.λπ), οι οποίοι μεταδίδουν μηνύματα συνήθως στον παρόντα τόπο και χρόνο, γιατί απαιτούν τη φυσική παρουσία αυτού που επικοινωνεί.

Η μη λεκτική επικοινωνία και ο πολιτισμός συνδέονται δυναμικά μεταξύ τους (π.χ. η απόσταση που κρατάμε μεταξύ μας στο χώρο διαφέρει ανάλογα με την κουλτούρα και κατά συνέπεια ερμηνεύεται διαφορετικά από τα μέλη διαφορετικών ομάδων....

Ωστόσο, θα πρέπει να αποφεύγονται τόσο οι γενικεύσεις ως προς τον πολιτισμικό προσδιορισμό μιας μη λεκτικής συμπεριφοράς -δε συμπεριφέρονται όλα τα άτομα μιας κουλτούρας με τον ίδιο τρόπο-, όσο και η απόδοση της συμπεριφοράς αποκλειστικά και μόνο στο χαρακτήρα ενός ατόμου -κανείς δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το επικοινωνιακό περιβάλλον εντός του οποίου ευρίσκεται.

Άρα ο εκπαιδευτικός, όταν σκέφτεται πάνω στην εκπαιδευτική εμπειρία θα πρέπει να έχει επίγνωση της σημασίας των μη λεκτικών μηνυμάτων και να προσπαθεί να τα συνεκτιμήσει στην προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών του.

Η προσπάθεια ερμηνείας της μη λεκτικής επικοινωνίας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς τα μικρά παιδιά εκφράζουν πολύ περισσότερο με μη λεκτικούς τρόπους τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους και είναι πολύ πιο ευαίσθητοι δέκτες της μη λεκτικής συμπεριφοράς των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή μαζί τους.

Κούρτη, 2003

2.1 ΕΠΙΔΙΩΚΟΝΤΑΣ ΕΠΙΤΥΧΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικοί, για να είναι σε θέση να επιχειρούν επιτυχείς σχεδιασμούς και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, είναι αναγκαίο να θέτουν συνεχώς ερωτήματα στον εαυτό τους για όλα τα θέματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και να προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους

- Είναι η κατάλληλη στιγμή να παρέμβω ή θα πρέπει να αφήσω το παιδί να προσπαθήσει να επιλύσει το πρόβλημα;
- Τι ερωτήσεις πρέπει να κάνω για να βοηθήσω το παιδί να σκεφτεί προς την κατεύθυνση της λύσης;
- Είναι το παιδί έτοιμο να χειριστεί τα συγκεκριμένα υλικά ή θα απογοητευτεί;
- Η διευθέτηση του χώρου είναι η κατάλληλη, ή θέλει τροποποίηση για να είναι λειτουργική;
- Τι μπορώ να περιμένω από τα παιδιά σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης;
- Τι πρέπει να μάθω ακόμη για το κάθε παιδί ώστε να μπορέσω να εξατομικεύσω το σχεδιασμό μου;
- Ποιες δραστηριότητες είναι κατάλληλες για κάθε παιδί και ποια υλικά;
- Έχω στην τάξη παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πώς μπορώ να προσαρμόσω το περιβάλλον και τα υλικά ώστε να είναι κατάλληλα γι' αυτά;
- Με ποιο τρόπο να χωρίσω τα παιδιά σε ομάδες; Μήπως να τα προτρέψω να διαμορφώσουν ομάδες των τριών παιδιών μόνα τους; Πώς θα μπορούσα να τα βοηθήσω να σκεφτούν για τον τρόπο κατανομής της δουλειάς στην ομάδα τους.
- Ο Γιώργος δυσκολεύεται να καθίσει πολλή ώρα στην καρέκλα του. Μήπως αν του επέτρεπα να ζωγραφίσει ξαπλωμένος μπρούμυτα στη μοκέτα θα κατάφερνε να ολοκληρώσει το έργο του;

Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να ανταποκρίνονται όσο γίνεται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών. Για να το επιτύχουν αυτό προσπαθούν να αναθεωρούν τις πρακτικές τους όταν δεν τις βρίσκουν αποδοτικές.

Ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών

- Με τι θα σου άρεσε να ασχοληθείς σήμερα;
- Μήπως θα ήθελες να βοηθήσεις τη Μαρία να τακτοποιήσει το κουκλόσπιτο;
- Μήπως προτιμάς να παίξεις με το οικοδομικό υλικό;
- Όποιος θέλει σήμερα να παίξει στο ιατρείο, θα πρέπει να τοποθετήσει εδώ την καρτέλα με το όνομά του[1].
- Τελικά γιατρέ πόσους βοηθούς νομίζεις θα χρειαστείς;
- Κύριε φούρναρη βλέπω έχετε πολλή δουλειά. Είναι κάποιος υπεύθυνος για τις εισπράξεις;

Είναι πολύ ουσιαστικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν πόσο σημαντικό είναι να ακούν τα παιδιά προσεκτικά, να δίνουν σημασία στις ιδέες τους, να τα ενθαρρύνουν να παίρνουν αποφάσεις που τα αφορούν. Όταν οι ενήλικες τα ακούν με προσοχή, τα παιδιά νιώθουν σημαντικά και αυτό τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Όταν τα παιδιά παίρνουν αποφάσεις που τα αφορούν, αρχίζουν να αναπτύσσουν στάσεις ελέγχου της ζωής τους, που είναι εξαιρετικά σημαντικές για το μέλλον τους (Dodge & Colker, 1998).

1. Για τις κινητές καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών, βλ. κεφ. 8.

Εξίσου σημαντικές θεωρούνται οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών για τη διευκόλυνση της εξέλιξης του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς το παιχνίδι θεωρείται βασικός παράγων τόσο για τη μαθησιακή όσο και για τη συνολική τους εξέλιξη (βλ. κεφ. 1).

Υποστηρίζοντας τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών

Για να υποστηρίξει τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών η εκπαιδευτικός:

- Βοηθά τα παιδιά να σχεδιάζουν το παιχνίδι τους συζητώντας μαζί τους ιδέες προτού αυτό ξεκινήσει. Για να αντιληφθούν τα παιδιά τη συνέχεια στο παιχνίδι, η εκπαιδευτικός στο τέλος του παιχνιδιού ρωτά τι θα ήθελαν να κάνουν την άλλη μέρα, πώς να συνεχίσουν το παιχνίδι και τα προτρέπει να ετοιμάσουν το κατάλληλο σκηνικό.
- Προωθεί την εξέλιξη του παιχνιδιού, ρωτώντας για παράδειγμα: «Βλέπω φόρεσες το καπέλο σου Ελένη. Για πού το έβαλες αλήθεια;»
- Βοηθά ατομικά κάθε παιδί που χρειάζεται βοήθεια, ενεργοποιώντας με ανοιχτές ερωτήσεις τη φαντασία του: π.χ. «Τι θα κάνεις το παγωτό που φτιάχνεις;».
- Προτείνει τρόπους διασύνδεσης των θεμάτων που αναδύονται από τα παιδιά: π.χ. Αν ένα παιδί θέλει να παίξει «το γκαράζ», ενώ κάποια άλλα θέλουν να παίξουν «το σχολείο», μπορεί να προτείνει το πρώτο παιδί να γίνει ο μηχανικός στο γκαράζ και να φτιάχνει το σχολικό λεωφορείο που θα χαλούσε.

Bodrova & Leong, 1996

Όταν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και καταγράφουν τι λένε και τι κάνουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους, έχουν ανεκτίμητες πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη της σκέψης τους. Είναι γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται τη χαρά και την απόλαυση που μπορούν να νιώσουν παρακολουθώντας το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, επειδή πιέζονται από τις πολλές τους υποχρεώσεις. Το να μπορεί όμως κάποιος να χαίρεται και να απολαμβάνει τη δουλειά του με τα παιδιά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματικός δάσκαλος (Curtis & Curter, 1996).

Η εκπαιδευτικός επιδιώκει να συνεργάζεται με τις οικογένειες όλων των παιδιών, καθώς η συνεργασία αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου (βλ. κεφ. 4). Όταν στην τάξη φοιτούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα —φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα— η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει πώς τα διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα του κάθε παιδιού συνδέονται με τη συμπεριφορά και τους τρόπους επικοινωνίας που έχει αναπτύξει. Δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού όταν αναγνωρίζει, αποδέχεται και σέβεται την πολιτισμική του ταυτότητα και τη γλώσσα του (Dodge & Colker, 1998). Αυτό σημαίνει ότι του επιτρέπει να τοποθετηθεί απέναντι στους άλλους αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές του και ότι του τονώνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης και υπερηφάνειας για την προσωπική του ιστορία, γνωρίζοντας ότι η μη αποδοχή της ταυτότητας των παιδιών δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στη μάθηση (Δραγώνα, 2003· Vandenbroeck, 2004). Φροντίζει να λειτουργεί ως «πολιτισμικός διερμηνέας» ανάμεσα στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και τα παιδιά της όποιας μειοψηφίας (Ψάλτη κ.άλ., 2004), συμβάλλοντας με επιτυχείς παρεμβάσεις στην αλληλο-γνωριμία τους, στην αλληλοκατανόηση και στην αμοιβαία αποδοχή και επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο να θέσει τα θεμέλια για την αρμονική τους συνύπαρξη και την επιτυχή τους συνεκπαίδευση (Σακκά, 2004).

Εξασφαλίζοντας ποιότητα στην εκπαίδευση

Η οικοδόμηση κοινωνιών της γνώσης μέσω της εξασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται με ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε συνδυασμό με την επικράτηση μιας κουλτούρας της ειρήνης. Ο σεβασμός του ενός προς τον άλλο μέσω της κατανόησης και της ανάπτυξης καθολικών αξιών, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δημοκρατία και η μη βία συνεπάγεται τη γνωριμία με άλλες κουλτούρες και γλώσσες και την αποδοχή του γεγονότος ότι υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι για την ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει.

UNESCO, 2002

Σε αυτή την προοπτική, στις περιπτώσεις των παιδιών που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική, φροντίζει ώστε η γλώσσα που μιλούν στην οικογένειά τους να ακούγεται και να αναγνωρίζεται μέσα στην τάξη. Ενθαρρύνει λοιπόν κάθε αλλόγλωσσο παιδί —με τον ίδιο τρόπο που ενθαρρύνει όλα τα παιδιά της τάξης— να φέρει μαζί του ένα αγαπημένο του βιβλίο και να το «διαβάσει» στα υπόλοιπα παιδιά, για να δουν πώς ακούγεται μια διαφορετική από τη δική τους γλώσσα, ή να κρατά κάποιο διαφορετικό δικό του παιχνίδι και να εξηγήσει στα άλλα παιδιά πώς παίζεται. Το παροτρύνει ακόμη να πει κάποιο τραγούδι στη γλώσσα του ή καλεί σε δεδομένη στιγμή τη μαμά του στο σχολείο —όπως καλεί όλες τις μαμάδες των παιδιών της τάξης— να τραγουδήσει σε όλα τα παιδιά ένα αγαπημένο του τραγούδι που του το τραγουδάει στο σπίτι.

Για να διδάξουμε την πολλαπλότητα

... για να καταφέρω να προκαλέσω στον άλλο την επιθυμία να μάθει, θα πρέπει να αναγνωρίσω το βίωμά του και την αξία του, να τον καταλάβω, να μάθω από τις εμπειρίες του. Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει να μαθαίνει, να κατανοεί δηλαδή την πολλαπλότητα του κόσμου και να αποκτήσει εργαλεία παρέμβασης σε αυτήν, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός απέναντι στον άλλο και να μαθαίνει από αυτόν και την εμπειρία του. Γιατί δεν μπορείς να διδάξεις την πολλαπλότητα όταν είσαι ο ίδιος μονομερής και δεν καταφέρνεις να αντιληφθείς τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η διαδρομή, αυτό το άνοιγμα προς τον άλλο, είναι στην ουσία το εργαλείο που θα σου επιτρέψει να δεις τις δικές σου πολλαπλές υπαγωγές, για να μπορέσεις στη συνέχεια να διαχειριστείς την ετερογένεια της σχολικής σου τάξης. Με άλλα λόγια, η διαχείριση της ετερογένειας απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες και να αποδεχτούν τις πολλαπλές αναφορές τους.

Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004, σσ. 31-32

Η παρουσία αλλόγλωσσων παιδιών εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία

Η παρουσία των ξένων παιδιών στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πολύ θετική ευκαιρία, που βοηθάει όλα τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη μορφωτική διαδικασία, εμπλουτίζει τους μαθητές και τη σχολική ζωή με νέες προτάσεις και συμπεριφορές και αναβαθμίζει την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη... Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια έκφρασης, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασίες επιτυχούς ένταξης των ξένων παιδιών στα μορφωτικά δρώμενα. Μια σωστή ένταξη στο νηπιαγωγείο θα έχει αναμφίβολα πολύ θετικές συνέπειες για τις υπόλοιπες βαθμίδες.

Χρυσαφίδης, 2004

Μία νηπιαγωγός γράφει:

Για να μπορέσω να υποστηρίξω αποτελεσματικότερα τις προσπάθειες των παιδιών από τη μουσουλμανική μειονότητα στο νηπιαγωγείο, άρχισα να αναζητώ τρόπους που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω περισσότερο την κουλτούρα και να προσεγγίσω τις καθημερινές συνήθειες των Μουσουλμάνων της Θράκης. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας αναζήτησα παιδικά τραγούδια στην τουρκική γλώσσα και παιδικά τουρκικά βιβλία. Η πρώτη μου έρευνα δεν απέδωσε και έτσι, με τη βοήθεια ενός μουσουλμάνου γονέα, μεταφράσαμε μέσα στην τάξη στα τουρκικά ένα ελληνικό παιδικό τραγούδι. Διάλεξα το τραγούδι «Σκυλίτσα», που το ήξεραν όλα τα παιδιά και τους άρεσε να το τραγουδούν...

...Έπειτα από λίγες μέρες πρότεινα στα παιδιά αν ήθελαν να μάθουμε όλοι να μιλάμε και τουρκικά, αφού είχαμε στην τάξη την Κιαμουράν, τον Τζεβράχ και τον Γιασάρ, που μάθαιναν ελληνικά και θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν. Πρότεινα ως ξεκίνημα να μάθουμε να τραγουδάμε τη «Σκυλίτσα» και στα τουρκικά. Όλοι ενθουσιάστηκαν με την ιδέα. Με τη βοήθεια του πατέρα του Τζεβράχ μεταφράσαμε τη «Σκυλίτσα» και τη γράψαμε και στα τουρκικά. Συζητήσαμε για τα ελληνικά και τα τουρκικά γράμματα, για την ελληνική και την τουρκική γλώσσα, εντοπίσαμε τις δύο χώρες πάνω στην υδρόγειο σφαίρα και έτσι άνοιξε μια μεγάλη συζήτηση...

Αναρτήσαμε στον πίνακα ανακοινώσεων το τραγούδι και στις δύο γλώσσες και αρχίσαμε να το διαβάζουμε μία στα ελληνικά και μία στα τουρκικά. Μετά αρχίσαμε να το τραγουδάμε. Η χαρά ήταν μεγάλη για όλα τα παιδιά. Ο Τζεβράχ, η Κιαμουράν και ο Γιασάρ ένιωθαν ικανοποιημένοι που μας βοηθούσαν να μάθουμε τη δική τους γλώσσα και οι υπόλοιποι ήταν ενθουσιασμένοι που μπορούσαν να «μιλούν» και στα τουρκικά. Τώρα μου ζητούν να μάθουμε και αγγλικά...

Λιγνού-Κεϊβανίδου, 2002, σσ. 6-9

Όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εκπαιδευτικός αναπτύσσει συστηματική συνεργασία με την οικογένεια για να κατανοήσει όσο καλύτερα μπορεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Θέτει ρεαλιστικούς στόχους για κάθε παιδί και φροντίζει να τους προσφέρει πρόσθετη υποστήριξη με ιδιαίτερες παρουσιάσεις, συζητήσεις και δραστηριότητες, τις οποίες προσπαθεί να προσαρμόζει στις δυνατότητες κάθε παιδιού. Σε περίπτωση που υπάρχουν παιδιά με κινητικά προβλήματα, διαμορφώνει το χώρο έτσι που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Όταν δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μόνη της ή/και στο πλαίσιο της συνεργασίας με την οικογένεια τα προβλήματα, συνεργάζεται με το σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, το πλησιέστερο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής ή όποιον άλλο σχετικό επίσημο φορέα, όπως τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) κ.λπ.

2.2. ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο πλαίσιο μακροχρόνιων ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η ενεργός λεκτική συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο συμβάλλει θετικά στη μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη (Crahay, 1984). Η εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις τα προτρέπει να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις προθέσεις τους, να αφηγούνται, να επιχειρηματολογούν, να περιγράφουν, να εξηγούν, να διαμορφώνουν υποθέσεις για κάθε θέμα που προκύπτει και αντιμετωπίζει καθετί που λένε με σεβασμό και αποδοχή:

Ενθαρρύνοντας τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών

Τι θα μπορούσες να φτιάξεις με αυτά τα τουβλάκια; Πώς το σκέφτηκες; Πώς το ξέρεις; Σε τι σε βοήθησε αυτό; Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσες να θυμηθείς; Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσες να το βρεις; Μου άρεσε πολύ η εργασία σου, θα ήθελες να μου πεις τι ακριβώς έκανες;

Τι νομίζεις;

Η εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ανακοινώσει τις προσωπικές του ιδέες. Επιπλέον το ρήμα «νομίζεις», που χρησιμοποιεί, δείχνει ότι δεν περιμένει μια συγκεκριμένη απάντηση στην ερώτησή της, αλλά ότι περιμένει να ακούσει τη δική του άποψη σχετικά με αυτό που το ρωτάει, όποια και αν είναι αυτή. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η εκπαιδευτικός δεν του ζητάει κάτι που μπορεί και να μην το καταφέρει, με σκοπό να το ελέγξει, αλλά ότι την ενδιαφέρει να ακούσει και τη δική του γνώμη, επειδή για εκείνη έχει αξία. Αυτή η στάση της βοηθάει το παιδί να ανοίγεται στην ομάδα και να μιλάει με μεγαλύτερη ευκολία.

Πώς το ξέρεις;

Η εκπαιδευτικός καλεί το παιδί να αιτιολογήσει την άποψή του, να πει πώς σκέφτηκε και κατέληξε στην απάντηση που έδωσε ή να αναφέρει την πηγή πληροφόρησής του. Λόγου χάρη, όταν ένα παιδί αναγνωρίζει την κάρτα που γράφει το όνομά του, η εκπαιδευτικός μπορεί να το ρωτήσει: «Πώς το ξέρεις ότι γράφει το όνομά σου;». Από την απάντηση που θα δώσει το παιδί, η εκπαιδευτικός θα πληροφορηθεί σε ποιους δείκτες στήριξε την αναγνώρισή του: στο αρχικό γράμμα, στο τελικό γράμμα, στο ότι πήγε και το συνέκρινε στον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα, βοηθούμενο από τη φωτογραφία[2], σε άλλους πρόσθετους δείκτες, που δεν έχουν σχέση με τη γραφή (π.χ. το αναγνώρισε επειδή η καρτέλα είχε μία μουντζούρα στο πίσω μέρος); Οι απαντήσεις του παιδιού αποκαλύπτουν τι έχει κατακτήσει σε σχέση με τη συγκεκριμένη γνώση και είναι σημαντικές για την καταγραφή και αξιολόγηση της μαθησιακής του πορείας.

Είσαι σίγουρος/η;

Η εκπαιδευτικός δίνει στο παιδί την ευκαιρία να αναφέρει τα επιχειρήματά του, προσπαθώντας να πείσει τους άλλους για όσα προηγουμένως ανακοίνωσε ότι ξέρει, του δίνει δηλαδή τη δυνατότητα να υπερασπιστεί την άποψή του. Επίσης, με την απάντηση που θα δώσει το παιδί στην ερώτηση, η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εκτιμήσει αν αυτά που αναφέρει το παιδί μπορεί να αποτελούν κατακτημένη γνώση ή αν πρόκειται για παρατηρήσεις που το παιδί δεν καταφέρνει ακόμη να συντονίσει. Είναι ένας τρόπος να διαπιστώσει η εκπαιδευτικός πώς οργανώνεται η σκέψη του παιδιού τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, κάτι που λαμβάνει σοβαρά υπόψη της για τη συνέχεια του σχεδιασμού και του προγραμματισμού της.

Ποιος νομίζεις ότι έχει δίκιο, εσύ ή ο Γιάννης;

Με ερωτήσεις αυτού του τύπου η εκπαιδευτικός φέρνει το παιδί αντιμέτωπο και με μια άλλη άποψη πέρα από τη δική του. Για να μπορέσει το παιδί να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση, πρέπει να συγκρίνει τα επιχειρήματά του με εκείνα του συμμαθητή του, που εξέφρασε άλλη άποψη για το ίδιο θέμα, να παρατηρήσει, να συνθέσει, να καταλήξει σε μια θέση και να επιχειρηματολογήσει εκ νέου, να εμπλακεί δηλαδή σε μια σύνθετη νοητική δραστηριότητα.

Στις συζητήσεις που αναπτύσσονται, η εκπαιδευτικός δε χαρακτηρίζει τη θέση που διατυπώνουν τα παιδιά ως «σωστό» ή «λάθος», αλλά διατυπώνει καινούργιες ερωτήσεις προς την ομάδα. Οι απαντήσεις θα προκύψουν τελικά μέσα από τη σύνθεση των ιδεών των παιδιών της ομάδας. Οι απαντήσεις όμως αυτές αντανακλούν το μαθησιακό επίπεδο της ομάδας, δείχνουν μέχρι ποιου σημείου φτάνουν οι γνώσεις των παιδιών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Οι ποικίλες προτεινόμενες λύσεις από τα παιδιά αποκαλύπτουν το επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται το καθένα.

2. Σχετικά με την αξιοποίηση του πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών, βλ. κεφ. 8.

Η ζωγραφική μπορεί να είναι τετράγωνη;

Στο σχολείο υπήρχε μια συζήτηση για το τι είναι τετράγωνο, ποια πράγματα μπορούν να είναι τετράγωνα και ποια πράγματα μπορούν να είναι στρογγυλά. Η ζωγραφική μπορεί να είναι τετράγωνη ή στρογγυλή; Η εκπαιδευτικός λέει: «Δεν ξέρω, μπορούμε να πάμε στο μουσείο να δούμε».

Cinieri, 1998, σ. 62

Οι διαφωνίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους συμβάλλουν σημαντικά στη γνωστική τους εξέλιξη. Γι' αυτό είναι προτιμότερο η εκπαιδευτικός να τα ενθαρρύνει να αποφασίζουν μόνα τους πότε μια ιδέα είναι ορθή ή λαθεμένη και να καταλήγουν στο ποια είναι η καλύτερη. Με τις παρεμβάσεις της βοηθά στην επέκταση του προβληματισμού, τελικά όμως αφήνει τα παιδιά να φτάσουν εκεί που μπορούν να φτάσουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς να ανησυχεί ότι θα μάθουν κάτι λανθασμένο και ότι θα μείνουν σ' αυτό. Οι συνεχείς ευκαιρίες που θα φροντίσει να έχουν τα παιδιά για αναζήτηση της γνώσης και οι δικές της εύστοχες παρεμβάσεις θα οδηγήσουν κάποια στιγμή στο σωστό.

Ρωτήστε τα παιδιά

Για να καταλάβετε καλύτερα πώς σκέπτονται, ρωτήστε τα ίδια τα παιδιά. Μη σκεφτείτε ότι τα προβλήματα που θέτουν δεν είναι σωστά, μη τους δίνετε πολύ εύκολες απαντήσεις, μην υπεραπλουστεύετε. Δώστε στα παιδιά την πληροφόρηση και αφήστε τα να αποκτήσουν την εμπειρία και να συνεχίσουν να προβληματίζονται...

Cinieri, 1998, σ. 62

2.3 ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΔΙΑΤΥΠΩΝΟΥΝ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΕΠΙΛΥΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις και τους παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για να τις δοκιμάζουν, να τις επιβεβαιώνουν ή να τις αναθεωρούν. Οι υποθέσεις που θα διατυπώσει κάθε παιδί αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αποδοχή.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αφήνουν στα παιδιά το περιθώριο να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να καταλαμβάνονται από άγχος ότι χάνεται χρόνος ή ότι αποκλίνουν από τους στόχους που αρχικά είχαν θέσει για τη διδασκαλία τους, τα παιδιά αναπτύσσουν μεταξύ τους διαλόγους μέσα από τους οποίους προκύπτουν συχνά νέες ευκαιρίες για μάθηση (Σφυρόερα, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως προδιαγράφονται στο πλαίσιο αυτού του βιβλίου, προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς που ενημερώνονται και επιμορφώνονται συνεχώς σε θέματα που αφορούν τη δουλειά τους, που προβληματίζονται και επιχειρούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα που θέτουν στον εαυτό τους, που μοιράζονται σκέψεις, ιδέες, θέσεις, απόψεις και συναισθήματα με συναδέλφους τους. Θεωρείται ότι αυτή η αλληλεπίδραση προάγει την επαγγελματική συνειδητοποίηση και εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με αποτελεσματικά εργαλεία για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Pascucci, 2004).

Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις

Καθώς εξοπλίζουν το μαγαζάκι της τάξης, η εκπαιδευτικός δείχνει στην ομάδα των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτή τη δραστηριότητα ένα κουτί από γάλα[3] και, δείχνοντας τα πιο μεγάλα γράμματα που υπάρχουν στη συσκευασία, εκεί που γράφει «ΦΡΕΣΚΟ ΓΑΛΑ», τα ρωτά: «Τι νομίζετε ότι μπορεί να γράφει εδώ;». Αν ένα παιδί πει «Γάλα για παιδιά», η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και ρωτά: «Συμφωνείτε όλοι ότι εδώ μπορεί να γράφει "Γάλα για παιδιά";». Αν ένα παιδί αναγνωρίσει κάποιο γράμμα, π.χ. το Φ, και πει: «Έχει το Φ, γράφει Φάνης γιατί αρχίζει όπως το όνομά του», η εκπαιδευτικός ρωτά και πάλι: «Μπορεί πάνω σε ένα κουτί γάλα να είναι γραμμένο το όνομα ενός παιδιού;», παρακινώντας τα παιδιά να σκεφτούν τι είναι λογικό. Τα παιδιά μάλλον θα πουν ότι αυτό δε γίνεται. Όμως το παιδί που αναγνώρισε το Φ επιμένει. Δείχνει το όνομα του Φάνη στον πίνακα με τα ονόματα. «Νάτο, εδώ είναι το Φ, λέει Φάνης». «Ναι, αλλά δεν έχει και το Α, που είναι δίπλα, που το έχει και το όνομα της Αλίκης», μπορεί να πει άλλο παιδί και η συζήτηση να συνεχιστεί στην κατεύθυνση της αναζήτησης.

Υπάρχει όμως πάντα και η πιθανότητα η συζήτηση να μην πάρει αυτήν την τροπή. Στην πρόταση «Γάλα για παιδιά» μπορεί να συμφωνήσουν όλα τα παιδιά. «Είστε σίγουροι;», μπορεί να ξαναρωτήσει η εκπαιδευτικός. Αν τα παιδιά επιμείνουν, η συζήτηση μπορεί να σταματήσει εκεί. Σε κάποια άλλη χρονική στιγμή θα επανέλθουν...

Pascucci, 1999

Όταν στο χώρο του νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους, προσφέρουν η μια στην άλλη συναισθηματική στήριξη και ενθάρρυνση και δίνουν από κοινού λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η συνεργασία κάνει τις εκπαιδευτικούς να νιώθουν πιο ασφαλείς, προωθεί τη δημιουργικότητά τους, αλλά και διαμορφώνει πρότυπα για την προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά. Σημαντική επίσης είναι η ανάπτυξη συνεργασίας των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου[4] στο οποίο θα φοιτήσουν τα περισσότερα παιδιά, προκειμένου:

- να ενημερώνονται οι ίδιες για τις απαιτήσεις που θα έχει από τα παιδιά η επόμενη βαθμίδα,
- να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στην Α΄ δημοτικού σχετικά με τα όσα έχουν κατακτήσει τα παιδιά κατά το χρόνο φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, καθώς και για τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους,
- να κανονίσουν επισκέψεις των παιδιών στο χώρο του δημοτικού σχολείου για να εξοικειώνονται με αυτόν,
- να διερευνήσουν τη δυνατότητα συνεργασίας των παιδιών του νηπιαγωγείου με παιδιά διαφορετικών τάξεων του δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας ή της διοργάνωσης κοινών εκδηλώσεων.

3. Προκειμένου τα παιδιά να διαμορφώσουν υποθέσεις για το τι είναι γραμμένο πάνω σε συσκευασίες προϊόντων, οι συσκευασίες θα πρέπει να τους είναι πολύ γνωστές, όλοι να γνωρίζουν π.χ. τι περιέχει το κουτί και να μην αναρωτιούνται για το περιεχόμενό του. Η υπόθεση που καλούνται να διαμορφώσουν σε αυτή την περίπτωση θα έχει να κάνει μόνο με το τι γράφει επάνω και όχι με το τι περιέχει η συσκευασία.

4. Αν και η συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δεν έχει ακόμη θεσμοθετηθεί, είναι σκόπιμο να επιχειρείται με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προωθείται μια συνέχεια στις μαθησιακές διαδικασίες η οποία θεωρείται ότι επηρεάζει θετικά τη μετέπειτα σχολική εξέλιξη.

κεφάλαιο 3

Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τα τελευταία χρόνια τόσο στη χώρα μας όσο και στο διεθνή χώρο έχει εκδηλωθεί έντονο ενδιαφέρον και έχει προκληθεί μεγάλη συζήτηση σχετικά με τις επιδιώξεις και το περιεχόμενο που μπορεί να έχει η αξιολόγηση σε καθεμία από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες και αναλύσεις και έχουν διατυπωθεί προτάσεις για εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση για την οποία θα μιλήσουμε σε αυτό το βιβλίο, έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα (βλ. και ΔΕΠΠΣ, 2003), πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό της τάξης και αποσκοπεί:

- στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος,
- στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας της εκπαιδευτικού (Σολομών, 1999. Altrichter et al., 2001).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης για την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ερευνητική προσέγγιση για τον τρόπο που εργάζονται, μαθαίνουν να σχεδιάζουν και να προγραμματίζουν τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν με τα παιδιά της τάξης τους[1], καθώς και να παρατηρούν και να καταγράφουν συστηματικά την εξέλιξη που εκείνα σημειώνουν. Μαθαίνουν να μελετούν τις καταγραφές που πραγματοποιούν και να τις χρησιμοποιούν για να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, για να αναπροσαρμόζουν το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό τους παρέχοντας ευκαιρίες εξέλιξης σε όλους τους μαθητές τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Dodge & Colker, 1998· Σολομών, 1999· Altrichter et al., 2001).

Για να μπορούν να παρακολουθούν τη μαθησιακή εξέλιξη αλλά και την εξέλιξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τρόπους καταγραφής όπως:

- να τηρούν φακέλους με τη μαθησιακή εξέλιξη κάθε παιδιού και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης,
- να μαγνητοφωνούν ή και να βιντεοσκοπούν αφηγήσεις, συνομιλίες και επιχειρηματολογίες που αναπτύσσουν τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης αλλά και κατά την εκτέλεση κάθε μορφής δραστηριοτήτων, όπου υπάρχει αυτή η δυνατότητα,
- να παρατηρούν και να καταγράφουν (κρατώντας σημειώσεις, φωτογραφίζοντας,

1. Κατά το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου έχει πάντα κατά νου ότι στο επίπεδο του νηπιαγωγείου η δουλειά δε διακρίνεται από το παιχνίδι. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν παίζοντας.

μαγνητοφωνώντας ή/και βιντεοσκοπώντας όπου αυτό είναι εφικτό) τις κατασκευές που φτιάχνουν τα παιδιά, τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την επίλυση προβλημάτων αλλά και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν στο παιχνίδι κ.λπ. (The New Jersey Department of Education, 2002).

Επισημαίνεται ότι, αν και η καταγραφή είναι αναγκαία πρακτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο, οι τρόποι καταγραφής που παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο δεν έχουν σε καμία περίπτωση υποχρεωτικό ή δεσμευτικό χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο ή τους τρόπους καταγραφής που θεωρεί πιο αποτελεσματικούς για την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας και τους εφαρμόζει με τη συχνότητα που η ίδια κρίνει αναγκαία.

3.1 Η ΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ

Τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών θεωρείται ότι διευκολύνει η τήρηση ημερολογίου στο οποίο η εκπαιδευτικός μπορεί να καταχωρεί σημειώσεις από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιεί καθημερινά ή περιοδικά κατά την ανάπτυξη του ημερήσιου προγράμματος: όταν τα παιδιά εργάζονται σε μικρότερες ή σε μεγαλύτερες ομάδες, όταν απομονώνονται και παίζουν μόνα τους, όταν παίζουν μέσα στην τάξη ή στην αυλή. Καταγράφει εστιάζοντας την προσοχή της κυρίως σε όσα έχουν πετύχει τα παιδιά ώστε να τους προσφέρει ευκαιρίες να προχωρήσουν παραπέρα (The New Jersey Department of Education, 2002).

3.2 ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ

Στο ξεκίνημα κάθε σχολικής χρονιάς, το Σεπτέμβριο, που αποτελεί για τα νηπιαγωγεία μήνα προσαρμογής, η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στην τάξη όπως:

- πώς επικοινωνούν μεταξύ τους,
- πώς αξιοποιούν τα αντικείμενα που έχουν στη διάθεσή τους,
- πώς αναπτύσσουν τις ιδέες τους.

Με κατάλληλες ερωτήσεις παροτρύνει τα παιδιά να μιλούν γι' αυτό που κάνουν, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, να διατυπώνουν υποθέσεις και να αναπτύσσουν επιχειρήματα.

Η αρχική αυτή καταγραφή και η εκτίμηση από την εκπαιδευτικό των χαρακτηριστικών, των αναγκών και των δυνατοτήτων κάθε παιδιού τής δίνουν εφόδια για να σχεδιάσει και να αναπτύξει την εκπαιδευτική της παρέμβαση, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους τους οποίους θα επιδιώξει από κοινού με τα παιδιά, στηριζόμενη πάντα σε αυτό που ήδη γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν. Τα παιδιά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο από διαφορετικές αφετηρίες και αυτό η εκπαιδευτικός πρέπει να το γνωρίζει.

Όσο περισσότερο γνωρίζει η εκπαιδευτικός τα παιδιά της τάξης της, τόσο καλύτερα κατανοεί τι είναι ικανό να κάνει κάθε παιδί μόνο του και τι με βοήθεια, τι μπορεί να απαιτήσει από το κάθε παιδί και σε ποια σημεία πρέπει να το υποστηρίξει (Curto et al., 1998). Για τον επιτυχή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής που θα αναπτύξει είναι επίσης σημαντικό να είναι σε θέση να αξιολογεί τι μπορεί να κινητοποιήσει κάθε παιδί και τι του προκαλεί την περιέργεια.

Ιδέες και προτάσεις για την τήρηση του ημερολογίου

Για το ημερολόγιο καλύτερο είναι να χρησιμοποιείται ένα χοντρό τετράδιο, τουλάχιστον 40 φύλλων, με μεγάλα περιθώρια. Τα περιθώρια χρησιμεύουν στο να σημειώνονται προσθήκες ή παραπομπές σε άλλα σημεία του ημερολογίου.

Στο ημερολόγιο μπορείτε να καταγράφετε συχνά, ακόμη και καθημερινά, σύντομες σημειώσεις ή ιδέες για ό,τι σας απασχολεί σχετικά με την τάξη σας. Τότε μόνο το ημερολόγιο έχει αξία, όταν τηρείται συστηματικά.Μερικοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν χρήσιμο να εξασφαλίσουν συγκεκριμένες ώρες γι' αυτή τη δραστηριότητα και να τις σημειώσουν στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους, έτσι ώστε η τήρηση του ημερολογίου να μη χάνεται στη δίνη των καθημερινών υποχρεώσεων.

Πολλοί άνθρωποι που δεν έχουν συνηθίσει να κρατούν ημερολόγιο δυσκολεύονται να καθιερώσουν αυτή τη συνήθεια. Μερικές φορές πρέπει να περάσει κανείς από μία δύσκολη περίοδο προτού αρχίσει να αντλεί ικανοποίηση από τη συγγραφή του ημερολογίου. Είναι όμως γεγονός ότι η συστηματική τήρηση ημερολογίου συνήθως βελτιώνει την ποιότητα και την ταχύτητα της γραπτής έκφρασης του συγγραφέα.

Τηρώντας συστηματικά ένα ημερολόγιο θα έχετε την ευκαιρία να παρατηρήσετε με συστηματικό τρόπο την εξέλιξη των ιδεών σας και της εκπαιδευτικής σας πρακτικής και να εμβαθύνετε περισσότερο στα ζητήματα που σας απασχολούν.

Σε κάθε ημερολογιακή εγγραφή μην ξεχνάτε να σημειώνετε την ημερομηνία που πραγματοποιήθηκε το συμβάν αλλά και την ημερομηνία της καταγραφής (π.χ. αν η καταγραφή πραγματοποιήθηκε την ίδια μέρα, την επομένη ή τη μεθεπομένη του συμβάντος) και ό,τι άλλο θεωρείτε αξιόλογο για να διευκολύνει τη μνήμη σας (τη δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας παρατηρήσατε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ή των παιδιών, το χώρο, τη χρονική στιγμή κ.λπ).

Στο ημερολόγιο επίσης μπορούν να σημειώνονται παραπομπές σε μαγνητοφωνήσεις ή βιντεοσκοπήσεις, π.χ. κασέτα Νο 8 (επισημαίνεται ότι κάθε κασέτα απ' έξω αναφέρει τον **τόπο** στον οποίο πραγματοποιήθηκε η εγγραφή: π.χ. πτηνοτροφείο, την **ημερομηνία:** π.χ. 15/3/2004, την **ομάδα** που συμμετείχε: π.χ. ερευνητές, το **θέμα:** π.χ. ιδέες για προγραμματισμό επίσκεψης).

Το ημερολόγιό σας θα είναι πιο ευανάγνωστο αν χρησιμοποιείτε παραγράφους, επικεφαλίδες και υπογραμμίσεις.

Η τήρηση του ημερολογίου μπορεί να αποβεί πολύτιμη σε συνεργασίες που θα αναπτύξετε με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μοιραστείτε μαζί τους τις σκέψεις και τις ιδέες σας, καθώς και στη συνεργασία με τους γονείς.

Ένας κατάλογος περιεχομένων στις πρώτες ή στις τελευταίες σελίδες του ημερολογίου σάς βοηθάει να ανατρέχετε ευκολότερα σε συγκεκριμένα δεδομένα.

Altrichter et al., 2001

3.3 ΟΙ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΦΑΚΕΛΟΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών (portfolios), στους οποίους συγκεντρώνονται αντιπροσωπευτικές τους εργασίες, αποτελούν πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής τους εξέλιξης. Μελετώντας τους ατομικούς φακέλους, η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τον ατομικό ρυθμό του κάθε παιδιού και την εξέλιξη που έχει σημειώσει σε σχέση με την κατάκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να έχει στη συνέχεια τη δυνατότητα να το υποστηρίξει σύμφωνα με τις ατομικές μαθησιακές του ανάγκες. Η θετική αξιολόγηση της μαθησιακής προσπάθειας κάθε παιδιού συμβάλλει στη μεγαλύτερη ενεργοποίησή του, γι' αυτό και στην αξιολόγηση των ατομικών φακέλων των παιδιών η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται περισσότερο σε αυτά που έχουν ήδη επιτύχει τα παιδιά και όχι σε αυτά που δεν έχουν καταφέρει ακόμη.

Η οργάνωση των ατομικών φακέλων των παιδιών

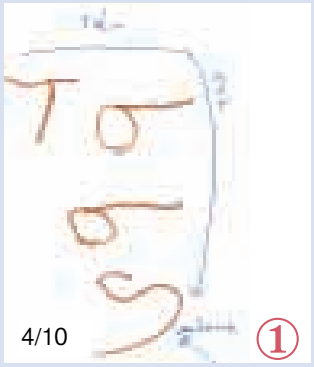
Ο ατομικός φάκελος κάθε παιδιού περιέχει μία συλλογή από τις εργασίες του που συνιστά τεκμήριο για την εξέλιξή του και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικού. Ο φάκελος πρέπει να είναι αρκετά μεγάλος ώστε να χωρά ένα επαρκές δείγμα από όλα τα θέματα: ζωγραφιές και γραφές του παιδιού, φωτογραφίες από τις κατασκευές που έχει φτιάξει με το οικοδομικό υλικό, ιστορίες που έχει υπαγορεύσει στην εκπαιδευτικό ή/και ιστορίες που έχει εικονογραφήσει, ηχογραφήσεις του παιδιού καθώς «διαβάζει» ή αφηγείται ιστορίες. Ο προσωπικός φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει και τις καταγραφές της εκπαιδευτικού οι οποίες αφορούν παρατηρήσεις της για τις δραστηριότητες του παιδιού. Ό,τι τοποθετείται στο φάκελο φέρει ημερομηνία.

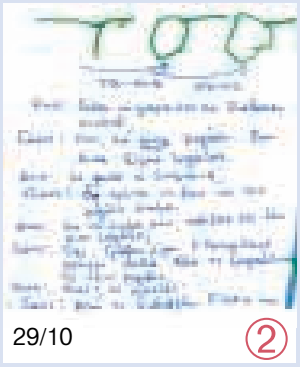
Η εμπλοκή του παιδιού στην επιλογή των εργασιών που θα τοποθετηθούν στον προσωπικό του φάκελο μπορεί να δώσει πρόσθετες πολύ σημαντικές πληροφορίες στην εκπαιδευτικό. Ερωτήσεις όπως «Ποια από αυτές τις εργασίες σου σού αρέσει περισσότερο;» και «Ποια εργασία ήταν δυσκολότερη για σένα;» διευκολύνουν τη συμμετοχή του σε αυτή την επιλογή.

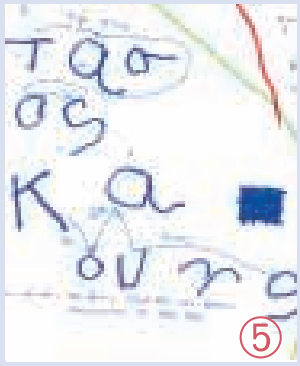
Αν οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών είναι οργανωμένοι κατά θέματα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, η εκπαιδευτικός διευκολύνεται στη μελέτη τους και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα επιχειρήσει για το κάθε παιδί.

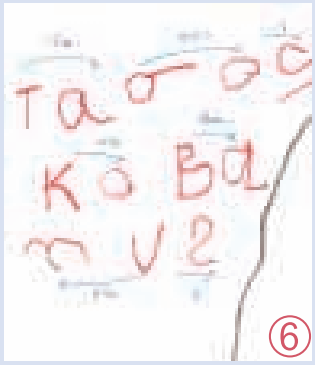
Dodge & Colker, 1998, σ. 23

Παρουσίαση στοιχείων από τον ατομικό φάκελο του Τάσου (5 ετών έως 5 ετών και 8 μηνών) τα οποία αποκαλύπτουν την εξέλιξη που σημειώνει στη γραφή του ονόματός του στο χρονικό πλαίσιο οκτώ μηνών[2].









2. Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες γραφής, βλ. κεφ. 8.

Ο Τάσος γράφει το όνομά του υπογράφοντας τις εργασίες του (εδώ έχει απομονωθεί η γραφή του ονόματος για να παρατηρηθεί η εξέλιξή της).
Η εκπαιδευτικός ζητά κάθε φορά να διαβάσει το όνομά του δείχνοντας με το δάχτυλό του τι διαβάζει. Του υποβάλλει σχετικές ερωτήσεις και κρατά σημειώσεις, όπως βλέπουμε στις περιπτώσεις 2 και 5. Με αυτό τον τρόπο δίπλα στη γραφή του Τάσου, καταγράφονται οι ιδέες που έχει διαμορφώσει γι' αυτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ιδέες που αποκαλύπτουν το επίπεδό του όσον αφορά τη συγκρότηση του κώδικα γραφής.
Στον ατομικό φάκελο του Τάσου η εκπαιδευτικός οργανώνει τις εργασίες του κατά χρονολογική σειρά. Ξαναβλέποντάς τις ανά τακτά χρονικά διαστήματα έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει την εξέλιξη που αυτός έχει σημειώσει στο συγκεκριμένο θέμα.

Καταγραφή 1η (4 Οκτωβρίου): Βλέπουμε ότι ο Τάσος γράφει γράμματα από το όνομά του, δεν έχει κατακτήσει όμως ακόμα τη συμβατική φορά των γραμμάτων. Η εκπαιδευτικός τού ζητά να διαβάσει το όνομά του δείχνοντας με το δάχτυλό του πού διαβάζει. Ο Τάσος διαβάζει δείχνοντας όπως δείχνει το βέλος και σχολιάζει: «Είναι μεγάλο».
Εκπαιδευτικός: *Ποιο;*
Τάσος: Το όνομα. *Πιάνει πολύ χώρο.*
Εκπαιδευτικός: *Είσαι σίγουρος ότι είναι μεγάλο;*
Τάσος: *Είναι δικό μου. Εγώ είμαι μεγάλος. Πιο μεγάλος απ' όλους (είναι το πιο μεγαλόσωμο παιδί της τάξης). Γι' αυτό το όνομα που είναι από μένα πρέπει να πιάνει πολύ δρόμο στο χαρτί. Από δω ως εδώ (δείχνει πάλι με το δάχτυλό του).*

Αυτό που λέει ο Τάσος συνδέεται με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για τη γραφή προτού συνειδητοποιήσουν την αντιστοιχία του προφορικού με το γραπτό λόγο. Έτσι, παρότι από πολύ μικρή ηλικία συνειδητοποιούν ότι άλλο είναι το σχέδιο και άλλο η γραφή και κάνουν κάτι διαφορετικό αν τους πεις να ζωγραφίσουν και αν τους πεις να γράψουν, η αντίληψη που διαμορφώνουν είναι ότι το όνομα μεγαλύτερων αντικειμένων ή προσώπων γράφεται με μεγαλύτερα ή/και περισσότερα γραφήματα από ό,τι το όνομα των μικρότερων. Για παράδειγμα, γράφουν με μεγαλύτερα ή/και περισσότερα γραφήματα το όνομα ενός παππού από το όνομα ενός μικρού παιδιού[3] .

Καταγραφή 2η (29 Οκτωβρίου): Ο Τάσος διαβάζει το όνομά του όπως δείχνουν τα βέλη, επιμηκύνοντας τα φωνήεντα: Ταααα—σοος.
Εκπαιδευτικός: *Είσαι σίγουρος ότι το διάβασες σωστά;*
Τάσος: *Ναι, το είπα μεγάλο.*
Εκπαιδευτικός: *Κι αυτό τι σημαίνει;*
Τάσος: *Εγώ πρέπει να έχω το πιο μεγάλο όνομα..*
Εκπαιδευτικός: *Και το όνομά σου νομίζεις ότι δεν είναι μεγάλο;*
Τάσος: *Όχι. Γράφω λίγα. Ο Παναγιώτης γράφει πολλά. Αλλά το μεγαλώνω και το λέω μεγάλο.*
Εκπαιδευτικός: *Πώς; Τι εννοείς;*
Τάσος: *Όταν το διαβάζεις γίνεται να το κάνεις όσο μεγάλο θέλεις.*

Καταγραφή 3η (10 Νοεμβρίου): Ο Τάσος διαβάζει πάλι όπως δείχνει το βέλος.
Εκπαιδευτικός: *Είσαι σίγουρος ότι γράφεται έτσι το όνομά σου;*
Τάσος: *Ναι, το θυμάμαι.*
Εκπαιδευτικός: *Από πού;*
Τάσος: *Από την κάρτα μου.*[4]
Εκπαιδευτικός: *Νομίζω ότι στην κάρτα σου δεν είναι ακριβώς έτσι γραμμένο το όνομά σου.*
Τάσος: *Έτσι είναι, δείχνει ένα—ένα γράμμα και λέει:*

3. Βλ. σχετική βιβλιογραφία (Ferreiro et al., 1988· Βαρνάβα-Σκούρα, 1991· Curto et al., 1998) και την ενότητα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στο κεφ. 8.

4. Για τις καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών και την αξιοποίησή τους βλ. κεφ. 8.

Τ: *Μία γραμμή ξαπλωμένη, μία προς τα κάτω. Το έγραψα αυτό.*
σ: *α*
σ: *σος*
Εκπαιδευτικός (δείχνοντάς του τα δύο σίγμα που έγραψε): *Νομίζω ότι αυτά είναι ίδια, που έγραψες εδώ. Αλλά τα διάβασες διαφορετικά. Είσαι σίγουρος ότι είναι έτσι το όνομά σου;*
Τάσος: *Πού; Δεν έγραψα ίδια. Αυτό (δείχνει το πρώτο **σ**, δίπλα στο **Τ**), είναι **α.** Έχει μία γραμμούλα μπροστά που άμα δεν μπορείς να την πας κάτω και να τη στρίψεις, την κάνεις ίσα πέρα. Γίνεται αμέσως.*

Καταγραφή 4η (26 Νοεμβρίου): Ο Τάσος διαβάζει πάλι το όνομά του όλο μαζί, χωρίς να σταματάει στο κάθε σύμβολο.
Εκπαιδευτικός: *Είσαι σίγουρος ότι γράφεται έτσι το όνομά σου;*
Τάσος: *Ναι. Τώρα το ξέρω. Έχει πέντε γράμματα. Κοίτα. Τα έγραψα όλα (μετράει δείχνοντας). Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε.*

Καταγραφή 5η (28 Μαρτίου): Ο Τάσος γράφει με τη σειρά τα σωστά γράμματα από το όνομά του αλλά όπως χωράνε στο χαρτί που έχει ζωγραφίσει. Επιπλέον αρχίζει να γράφει και το επίθετό του. Διαβάζει ολικά. Τα βέλη δείχνουν πώς έδειχνε με το δάχτυλό του πάνω στο χαρτί καθώς διάβαζε.
Τάσος: *Τα έγραψα όλα τα γράμματα;*
Εκπαιδευτικός: Εσύ τι νομίζεις;
Τάσος: Λέω ναι. *"Τάσος". Έβαλα πέντε γράμματα. Τα έβαλα όλα. Δεν είναι ίδια.*
Εκπαιδευτικός: *Τι εννοείς;*
Τάσος: *Δεν είναι ίδια κανένα με άλλο.*
Εκπαιδευτικός *Και αυτό σημαίνει ότι τα έγραψες όλα;*
Τάσος: *Ναι.*

Καταγραφή 6η (2 Μαΐου): Τα βέλη είναι αποκαλυπτικά του τρόπου ανάγνωσης... Ο Τάσος έχει προοδεύσει στη δόμηση της συμβατικής αξίας των γραμμάτων, κάτι που φαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο διαβάζει τις συλλαβές του ονοματεπωνύμου του, ανεξάρτητα αν τα γράμματα δεν έχουν τοποθετηθεί στο χαρτί ακριβώς με τη σειρά που διαβάζονται (βλ. πώς είναι γραμμένο το επίθετό του, που όταν όμως το διαβάζει, εκφωνεί τα γράμματα με τη σωστή σειρά).

Πολύτιμος αρωγός στην προσπάθεια καταγραφής της συνολικής εικόνας κάθε παιδιού της τάξης αλλά και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Τα παιδιά αποτυπώνουν σε χαρτί όσα είδαν στην πλατεία. Η εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση καταγράφει όσα της αναφέρουν για το έργο τους. Εδώ ο Νίκος (5 ετών και 4 μηνών) ανέφερε: «Ζωγράφισα έναν τηλεφωνικό θάλαμο. Αυτή μιλάει. Αυτός περιμένει. Αυτή μιλάει στο κινητό γιατί το έχει στο αυτί της.»

Ενδεικτικό σχέδιο καταγραφής της μαθησιακής προσπάθειας στο πλαίσιο της ανάπτυξης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων[5]

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΑΚΡΙΒΗΣ ΗΛΙΚΙΑ:

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ:

Έδειξε ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα;

Χρησιμοποίησε δικές του ιδέες κατά την ανάπτυξή της;

Πώς χρησιμοποίησε τα υλικά που είχε στη διάθεσή του;

Πώς συνεργάστηκε με τα άλλα παιδιά;

Επικοινωνούσε λεκτικά ή μη λεκτικά με τα άλλα παιδιά κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας;

Κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας:
- υπέβαλε ερωτήσεις;
- διατύπωνε υποθέσεις;
- έκανε προβλέψεις;
- ανέπτυσσε επιχειρήματα;
- αναφερόταν σε προηγούμενες εμπειρίες του;

Έδειχνε ευχαριστημένο κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας;

Κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα;

Θεωρείτε ότι επιτεύχθηκαν οι μαθησιακές επιδιώξεις;

Πώς νομίζετε ότι μπορεί να υποστηριχτεί καλύτερα το συγκεκριμένο παιδί κατά το επόμενο χρονικό διάστημα;

- Έχοντας περισσότερες ευκαιρίες για εργασία σε ατομική βάση και αλληλεπίδραση με εσάς;

- Έχοντας περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία με άλλα παιδιά;

Ποιας μορφής υποστήριξη θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή του προσπάθεια;

5. Η ιδέα για τη διαμόρφωση του συγκεκριμένου ενδεικτικού σχεδίου καταγραφής αντλήθηκε από σχετικό φύλλο αξιολόγησης που είχε διαμορφώσει η ομάδα των μαθηματικών (Χ. Σακονίδης & Α. Κλώθου) στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Ο Τζεβράχ ζωγράφισε τον εαυτό του και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του στη θάλασσα.

κεφάλαιο 4

Η συνεργασία με το σπίτι

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge & Colker, 1998· Dombey & Meek Spencer, 2001· Cagliari & Giudici, 2002).

Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του, για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Για να επιτύχουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους, προτρέποντάς τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται στους προβληματισμούς και στις προσδοκίες τους (Dodge & Colker, 1998· QCA, 2004).

Αν κάποιοι γονείς δε μιλούν ελληνικά, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας με το σπίτι η εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας:

- ζητώντας από κάποιον άλλο ομόγλωσσο γονέα που μιλά και ελληνικά να μεταφράσει,
- παροτρύνοντας το γονέα που δε μιλά ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτομο που θα μπορεί να μεταφράσει γι' αυτόν,
- απευθυνόμενη σε σχετικούς φορείς, που ενδέχεται να υπάρχουν στην περιοχή.

Σε περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη παιδιά με ειδικές ανάγκες, η εκπαιδευτικός εξετάζει τη δυνατότητα εμπλοκής με διακριτικό τρόπο των γονέων ή/και άλλων ατόμων που ασχολούνται με το παιδί σε δραστηριότητες στις οποίες αυτό θα χρειαζόταν ιδιαίτερη υποστήριξη.

Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998).

4.1 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Για την ανάπτυξη συνεργασιών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με εναλλακτικούς τρόπους όπως:

- προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων της τάξης,
- ολιγόλεπτες επικοινωνίες όταν οι γονείς έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το νηπιαγωγείο,
- προγραμματισμένες συναντήσεις για την επίλυση προβλημάτων,
- τηλεφωνικές επικοινωνίες,
- ημερολόγιο επικοινωνίας το οποίο μεταφέρει το παιδί στην τσάντα του,
- πίνακας ανακοινώσεων ο οποίος απευθύνεται στους γονείς στο χώρο του νηπιαγωγείου,
- πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων με ειδικούς επιστήμονες για θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς.

Οι συναντήσεις με τους γονείς

Με τις προγραμματισμένες συναντήσεις εξασφαλίζεται ότι όλοι οι γονείς ενημερώνονται συστηματικά, γι' αυτό και είναι απαραίτητες.

Την πρώτη εβδομάδα της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών σε μία πρώτη προγραμματισμένη συνάντηση, μια συνάντηση γνωριμίας. Για τα περισσότερα παιδιά είναι η πρώτη φορά που θα απομακρυνθούν από το σπίτι τους και οι γονείς θέλουν να γνωρίσουν το χώρο στον οποίο θα παραμένουν αρκετές ώρες κάθε μέρα καθώς και τι θα κάνουν εκεί. Στο πλαίσιο αυτής της πρώτης συνάντησης η εκπαιδευτικός βοηθά τους γονείς να νιώσουν άνετα, τους δίνει την ευκαιρία να γνωριστούν κάνοντας κάποιες φορές και συστάσεις και:

- παρουσιάζει το χώρο του νηπιαγωγείου,
- μιλά για το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει,
- αναφέρεται σε θέματα στα οποία θα ήθελε τη συνεργασία τους,
- απαντά σε πιθανές ερωτήσεις τους.

Στην πρώτη αυτή συνάντηση η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη συμβολή των γονέων για την εξοικείωση των παιδιών τους με συνήθειες που διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, να τους προτρέψει δηλαδή να τα εξοικειώνουν στα εξής:

- να παίζουν με άλλα συνομήλικα παιδιά,
- να ακούν και να παρακολουθούν οδηγίες,
- να μοιράζονται τα πράγματά τους με άλλους,
- να πηγαίνουν στην τουαλέτα μόνα τους και να ακολουθούν βασικούς κανόνες υγιεινής,

- να ντύνονται και να ξεντύνονται μόνα τους,
- να αναγνωρίζουν και να φροντίζουν τα πράγματά τους·
- να τρώνε μόνα τους,
- να απαντούν όταν τα καλούν με το όνομά τους.

Επίσης, προετοιμάζοντας καθημερινά τα παιδιά τους για το νηπιαγωγείο είναι σημαντικό οι γονείς:

- να τους εξασφαλίζουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για έναν καλό ύπνο,
- να τους προσφέρουν υγιεινό πρωινό πριν από την αναχώρησή τους από το σπίτι,
- να βεβαιώνονται ότι το παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο με άνετα και κατάλληλα για τον καιρό ρούχα,
- να του δίνουν μαζί του ένα υγιεινό κολατσιό,
- να βάζουν ετικέτες με το όνομά του στα πράγματα που του ανήκουν μέχρι να βεβαιωθούν ότι το παιδί τους τα αναγνωρίζει,
- να ελέγχουν την τσάντα του παιδιού τους καθημερινά για πιθανά σημειώματα.

Αφού προχωρήσει σε κάποιο βαθμό αυτή η συνεργασία, η εκπαιδευτικός ζητά να έχει μία ιδιαίτερη επικοινωνία με κάθε γονέα, κατά την οποία συγκεντρώνει σημαντικές πληροφορίες για το παιδί (π.χ. αν έρχεται με ευχαρίστηση στο σχολείο, ποια είναι η αγαπημένη του ενασχόληση στο σπίτι, τι επίπεδο αυτονομίας έχει κατακτήσει, αν ασχολείται με παιδικά βιβλία κ.λπ.), οι οποίες θα την βοηθήσουν στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί καλύτερα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του.

Στις επόμενες προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων, η εκπαιδευτικός:

- ενημερώνει τους γονείς για την εξέλιξη του προγράμματος στο νηπιαγωγείο και για τις δραστηριότητες που ανέπτυξαν τα παιδιά τους σε αυτό το χρονικό διάστημα,
- ενημερώνει τους γονείς για όσα κατάφεραν τα παιδιά τους στο χρονικό διάστημα που προηγήθηκε, τονίζοντας ιδιαίτερα τα θετικά στοιχεία αυτής της εξέλιξης,
- με βάση τις καταγραφές της, αναφέρει τι ευχαριστεί το κάθε παιδί να κάνει στο νηπιαγωγείο, σε τι τα καταφέρνει πολύ καλά, ποια παιχνίδια του αρέσουν, τι σχέσεις έχει αναπτύξει με τα άλλα παιδιά,
- ρωτά να μάθει τι μεταφέρουν τα παιδιά στο σπίτι από την παραμονή τους στο νηπιαγωγείο (Μπασαγιάννη, 2003). Από όσα λένε οι γονείς καταγράφει όσα θεωρεί ότι θα την βοηθήσουν να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών,
- παρουσιάζει ενδεικτικές εργασίες από τους ατομικούς φακέλους των παιδιών και δίνει στους γονείς την ευκαιρία να τις παρατηρήσουν, να κάνουν σχόλια, να ζητήσουν πρόσθετες διευκρινίσεις.

Στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων η εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να παρουσιάσει

μαγνητοφωνημένα ή βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα από την εργασία που πραγματοποιείται στην τάξη, στα οποία έχει καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά να πάρουν το λόγο θέτοντάς τους ερωτήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς τους. Συζητούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να υποβάλλονται ερωτήματα στα παιδιά, ώστε να οδηγούνται σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Έχει παρατηρηθεί ότι η ενημέρωση των γονέων πριν από τη συνάντηση για τα θέματα που θα συζητηθούν συμβάλλει στη μεγαλύτερη επιτυχία της, γιατί έχουν σκεφτεί γύρω από αυτά και είναι πιο έτοιμοι να συμμετέχουν στη συζήτηση. Είναι θετικό η εκπαιδευτικός να ρωτά τους γονείς αν έχουν και εκείνοι θέματα που τους απασχολούν και θα ήθελαν να τα συζητήσουν.

Η ώρα των προγραμματισμένων συναντήσεων αποφασίζεται, στο μέτρο του εφικτού, σε συνεννόηση με τους γονείς, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν.

Για τις περιπτώσεις των γονέων που δε μιλούν ελληνικά, όπως ήδη αναφέρθηκε, καταβάλλεται προσπάθεια να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας.

Από τις προγραμματισμένες συναντήσεις, οι ιδιαίτερες συναντήσεις με συγκεκριμένους γονείς, που έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, είναι ίσως οι δυσκολότερες. Έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι για τον τρόπο που θα θέσουν το ζήτημα, έτοιμοι να ακούσουν προσεκτικά τους γονείς χωρίς να υιοθετούν κριτική στάση απέναντί τους.

Συναντήσεις με γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων

- Η εκπαιδευτικός καλεί σε ιδιαίτερη συνάντηση τους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα στη συμπεριφορά του.
- Η ίδια προετοιμάζεται για τον τρόπο που θα θέσει το ζήτημα στους γονείς και ετοιμάζεται να τους ακούσει προσεκτικά χωρίς να υιοθετεί κριτική στάση απέναντί τους.
- Στο ξεκίνημα της συνάντησης αφιερώνει λίγα λεπτά για άτυπη συνομιλία κοινωνικού χαρακτήρα.
- Στη συνέχεια τους περιγράφει, έτσι όπως την έχει καταγράψει, τη συμπεριφορά του παιδιού που συνδέεται με το πρόβλημα, αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς: π.χ. «Ο Γιώργος χτύπησε το Γιάννη γιατί δεν του έδινε ο Γιάννης το φορτηγό με το οποίο έπαιζε. Χτύπησε τη Μαριάννα όταν του είπε να φύγει από το κουκλόσπιτο γιατί τους ενοχλούσε. Πώς είναι η συμπεριφορά του στο σπίτι; Χτυπάει και άλλους; Εκείνον τον χτυπάει κανένας;»
- Προσπαθεί να συμφωνήσει με τους γονείς για το πρόβλημα ώστε να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν από κοινού θέτοντας τους ίδιους στόχους. Στην περίπτωση του Γιώργου, για παράδειγμα, θα πρέπει να τον υποστηρίξουν ώστε:
  - να σταματήσει να χτυπάει τα άλλα παιδιά,
  - να μάθει να λέει με λόγια αυτό που θέλει και να το διεκδικεί,
  - να μάθει να συνεργάζεται με τους άλλους,
- Λέει στους γονείς πώς σκέφτεται να υποστηρίξει το παιδί στο σχολείο και τους ζητά να πουν και εκείνοι πώς θα προσπαθήσουν να το υποστηρίξουν στο σπίτι. Συμφωνεί μαζί τους να έχουν τακτική επικοινωνία για αλληλοενημέρωση.

Dodge & Colker, 1998

Με τους γονείς που φέρνουν και παίρνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους από το σχολείο, η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία καθημερινής σύντομης επικοινωνίας. Η συχνή αυτή επικοινωνία είναι πολύτιμη για την καλλιέργεια θετικού κλίματος στη συνεργασία με τους γονείς. Η εκπαιδευτικός φροντίζει να αναφέρει κάτι που κατάφερε να κάνει με επιτυχία το παιδί στη διάρκεια της ημέρας, ένα σημείο στο οποίο είχε θετική εξέλιξη.

Ο πίνακας επικοινωνίας, που είναι αναρτημένος στην είσοδο του νηπιαγωγείου, συμβάλλει επίσης στη συστηματική ενημέρωση των γονέων με ανακοινώσεις που τους αφορούν, όπως εξάλλου και το ημερολόγιο επικοινωνίας, σε περίπτωση που η εκπαιδευτικός το επιλέξει ως μέσο.

Για παιδαγωγικά και άλλα θέματα που η εκπαιδευτικός εκτιμά ότι ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους γονείς φροντίζει, αν το θεωρεί σκόπιμο, να οργανώνει συζητήσεις με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων.

4.2 Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Είναι σημαντικό να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, προσφέροντας εθελοντική βοήθεια. Ο πίνακας ενημέρωσης μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση. Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στον πίνακα τα θέματα στα οποία επιθυμεί συνεργασία με τους γονείς και τους καλεί να δηλώσουν ποιοι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τα παιδιά επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Ένας επιπλέον ενήλικος στην αίθουσα σημαίνει περισσότερες δυνατότητες για προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού. Επίσης τα παιδιά νιώθουν υπερήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν (Dodge & Colker, 1998).

Στο πλαίσιο της συνεργασίας με το σχολείο, οι γονείς θα μπορούσαν:

- Να φροντίζουν για προμήθειες του νηπιαγωγείου με υλικό που μπορεί να είναι άχρηστο στο σπίτι, είναι όμως χρήσιμο για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, όπως π.χ. εφημερίδες, κενές συσκευασίες προϊόντων κ.λπ.
- Να συνοδεύουν μικρές ομάδες παιδιών για αγορές που σχετίζονται με θέματα δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη (π.χ. υλικά για να φτιάξουν ένα γλύκισμα).
- Να διαβάζουν το πρωί βιβλία στα παιδιά στη γωνιά της βιβλιοθήκης.
- Να διηγούνται στα παιδιά ιστορίες, να τους μεταφέρουν ήθη και έθιμα από τις διαφορετικές περιοχές προέλευσής τους, να τους μιλούν για το πώς ζουν οι άνθρωποι στον τόπο καταγωγής τους, τι συνήθειες έχουν, ποιες γιορτές γιορτάζουν, πώς και πότε, τι φαγητά τρώνε, πώς τα μαγειρεύουν και να απαντούν στα ερωτήματα των παιδιών. Η συμμετοχή αυτή των γονέων βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ζωής, πολλές γλώσσες, πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα και να αποκτήσουν έτσι μια αίσθηση του κόσμου.
- Να προσφέρουν ειδικές γνώσεις που συνδέονται με το επάγγελμά τους ή με τις αγαπημένες τους ερασιτεχνικές ενασχολήσεις.
- Να βοηθούν στην ανάπτυξη παιχνιδιών στην αυλή.
- Να συνοδεύουν τα παιδιά σε εξόδους από το σχολείο στο πλαίσιο π.χ. της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας κ.λπ.

Μαμά που κατάγεται από την Συρία δείχνει στα παιδιά τα κουζινικά, με τα οποία έπαιζε με τις φίλες της στη χώρα της όταν ήταν μικρή, ενώ η γιαγιά άλλου παιδιού δείχνει στα παιδιά πώς νανούριζαν τις κούκλες με τις φίλες της και πώς έπλεκαν την μπέρτα τους.

4.3 ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης συστηματικής και δημιουργικής συνεργασίας με τους γονείς συμβάλλει θετικά οι εκπαιδευτικοί να τους προτρέπουν να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο[1], και να τους καλούν να μοιράζονται μαζί τους αυτές τις εμπειρίες. Τους προτείνουν να προκαλούν τα παιδιά να παρατηρούν και να σχολιάζουν τον κόσμο γύρω τους, ενθαρρύνοντάς τα να ρωτούν και να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που συναντούν. Για παράδειγμα:

- Να τους δείχνουν τις επιγραφές ή τις πινακίδες που συναντούν στο δρόμο τους, καθώς πηγαίνουν βόλτα· να στέκονται και να τις παρατηρούν και να προκαλούν τα παιδιά να σκεφτούν για τα μηνύματα που μεταφέρουν, απευθύνοντάς τους ερωτήσεις όπως: «Τι νομίζεις ότι δείχνει; Ποιος μπορεί να την έφτιαξε; Για ποιο λόγο; Σε ποιους μπορεί να απευθύνεται;».
- Να τα παίρνουν μαζί τους όταν πηγαίνουν να αγοράσουν εφημερίδες ή περιοδικά, να αφιερώνουν λίγο χρόνο παρατηρώντας τους τίτλους και τις εικόνες που συνοδεύουν τα εξώφυλλα ή τα πρωτοσέλιδα και να συζητούν με τα παιδιά για το τι μπορεί να γράφουν.

1. Σχετικά με τις προσεγγίσεις που προτείνονται για το νηπιαγωγείο όσον αφορά το γραπτό λόγο και τις μαθηματικές έννοιες βλ. κεφ. 8 και 9.

- Να τους δείχνουν την αλληλογραφία που φτάνει στο σπίτι. Να ανοίγουν τους φακέλους μαζί με τα παιδιά «μαντεύοντας» τον αποστολέα και το πιθανό περιεχόμενο, σχολιάζοντας τη μορφή της επιστολής ή λογότυπους που πιθανόν υπάρχουν (π.χ. Ο.Τ.Ε., Δ.Ε.Η. κ.λπ.).
- Να τα προτρέπουν να αφαιρούν περιτυλίγματα από συσκευασίες, ώστε να έχουν την ευκαιρία να τις παρατηρούν και να σχολιάζουν τον όγκο και το μέγεθός τους καθώς τις πιάνουν.
- Να γράφουν μαζί με τα παιδιά τους τη λίστα για τα ψώνια και να τα παίρνουν μαζί στα καταστήματα. Να αριθμούν τα είδη που έγραψαν στη λίστα και να συζητούν για το πού θα μπορούσαν να βρουν το καθένα. Να αναζητούν μαζί με τα παιδιά τις πινακίδες που μπορούν να τους οδηγήσουν στο κάθε είδος. Να τα αφήνουν να αναζητούν και εκείνα τα προϊόντα της λίστας. Όταν επιστρέφουν στο σπίτι, να παρακινούν τα παιδιά να ταξινομούν και να τοποθετούν όσα προϊόντα είναι ακίνδυνα στους χώρους αποθήκευσης. Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία να παρατηρούν σχήματα, ετικέτες, μεγέθη και να συνειδητοποιούν τις διαφορετικές διαστάσεις και το διαφορετικό βάρος των προϊόντων. Τέλος, να διαβάζουν τις οδηγίες χρήσης που υπάρχουν επάνω στις συσκευασίες μαζί με τα παιδιά, δείχνοντας τους πού διαβάζουν και σχολιάζοντας τις πληροφορίες.
- Όταν πρόκειται να φτιάξουν ένα γλυκό ή ένα φαγητό, να αναζητούν μαζί με το παιδί τη συνταγή, να κάνουν προβλέψεις για το τι μπορεί να χρειάζεται, να διαβάζουν τα υλικά, να γράφουν μια λίστα από κοινού με το παιδί και να κάνουν έλεγχο κοιτώντας μαζί στο ντουλάπι για να δουν τι έχουν και τι πρέπει να αγοράσουν. Να δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να συγκεντρώνει τα απαραίτητα υλικά, να μετρά τις ποσότητες και να τα προσθέτει στο δοχείο παρασκευής.
- Να παίζουν μαζί με το παιδί τους επιτραπέζια παιχνίδια. Να διαβάζουν μαζί τις οδηγίες για τον τρόπο που παίζεται το κάθε παιχνίδι, να ερμηνεύουν τους προτεινόμενους κανόνες και να αναζητούν τον καλύτερο τρόπο για να το παίξουν.
- Όταν παίζουν με τα παιδιά τους φτιάχνοντας σαπουνόφουσκες, να τα προτρέπουν να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να σχολιάζουν τα διαφορετικά μεγέθη που μπορούν να επιτύχουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά αντικείμενα του σπιτιού (π.χ. μυγοσκοτώστρες, σουρωτήρια, χωνιά κ.ά.).
- Όταν τους δίνεται η ευκαιρία, να ξεφυλλίζουν μαζί με το παιδί την εφημερίδα ή το περιοδικό που αγοράζουν, να σχολιάζουν τις εικόνες, να παρατηρούν τα διαφορετικά μεγέθη των γραμμάτων, να του διαβάζουν ό,τι τους ζητήσει ή ότι οι ίδιοι κρίνουν ότι θα το ενδιέφερε και να το σχολιάζουν μαζί.
- Να προτρέπουν τα παιδιά τους να παρατηρούν, να σχολιάζουν ή/και να καταγράφουν την ανάπτυξη των φυτών ή των λαχανικών στον κήπο τους.
- Να τα προτρέπουν να παρατηρούν το μέγεθος και το σχήμα της σκιάς τους, καθώς περπατούν στο δρόμο τις μέρες που έχει ήλιο.
- Όταν το παιδί αρρωσταίνει και το πηγαίνουν στο γιατρό, οι γονείς να του διαβάζουν τη συνταγή και τις πιθανές οδηγίες που του δόθηκαν (π.χ. ειδικό διαιτολόγιο, παραμονή στο κρεβάτι κ.λπ.). Να συζητούν με το παιδί τους τις οδηγίες: τι

ακριβώς γράφει, τι θα πρέπει να κάνει το παιδί, ποια φάρμακα θα αγοράσουν, κάθε πότε θα τα πίνει, πόση ακριβώς ποσότητα κάθε φορά.

- Να διαβάζουν στα παιδιά τους βιβλία που τους ζητούν τα ίδια, καθώς επίσης τα βιβλία που δανείζονται από τη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου. Όταν διαβάζουν τα βιβλία, να κάθονται σε μια άνετη γωνιά του σπιτιού τους κρατώντας στην αγκαλιά το παιδί τους, να του δείχνουν τον τίτλο, να το καλούν να φανταστεί τι μπορεί να λέει αυτό το βιβλίο, («Για ποιο πράγμα λες να γράφει;»), να δείχνουν πού είναι γραμμένο το όνομα του συγγραφέα, του εικονογράφου, του εκδοτικού οίκου, να του διαβάζουν δείχνοντας πού διαβάζουν και να συζητούν με το παιδί για την υπόθεση ή για τα πρόσωπα της ιστορίας

και πολλά άλλα που μπορούν να συνδέονται με τις δραστηριότητες κάθε οικογένειας.

Όλοι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να επιτυγχάνουν. Είναι αλήθεια ότι για πολλούς γονείς επιτυχία στο επίπεδο του νηπιαγωγείου σημαίνει γρήγορη κατάκτηση πάγιων μαθησιακών επιδιώξεων, όπως είναι το αλφάβητο, η αρίθμηση και η ανάγνωση. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να πείσουν τους γονείς ότι καλύτερο για τα παιδιά τους, για την παιδική τους ηλικία και για το μέλλον τους είναι να ακολουθήσουν ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα που σέβεται τον τρόπο που σκέφτονται και που μαθαίνουν, τους προσωπικούς τους ρυθμούς, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Τους εξηγούν, για παράδειγμα, ότι στην περίπτωση που το παιδί τούς δείχνει μη συμβατικές γραφές λέγοντας ότι έγραψε γράμμα στο φίλο του ή μη συμβατικούς αριθμούς ανακοινώνοντας ότι μέτρησε τα παιχνίδια του, να αποδέχονται αυτό που καταφέρνει και, αν θέλουν να παρακολουθήσουν την εξέλιξή του, να του ζητούν να τους το διαβάσει και να σημειώνουν αυτό που τους ανακοινώνει. Μπορούν ακόμη να του προτείνουν να επιχειρήσουν μαζί αντίστοιχες δραστηριότητες. Μία τέτοια πρακτική δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δουν πώς σκέφτονται και πώς γράφουν ή πώς κρατούν μαθηματικές σημειώσεις οι ενήλικες (βλ. κεφ. 8 και 9).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνεται σκόπιμο να επισημαίνουν στους γονείς ότι προϋπόθεση για να λειτουργήσουν θετικά όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται παραπάνω είναι τα παιδιά να εμπλέκονται σε αυτές με προθυμία και ευχαρίστηση. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να θυμούνται ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας και εμπλέκονται πολύ πρόθυμα σε δραστηριότητες όταν αυτές τους κινούν το ενδιαφέρον.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, όπως επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, από την πλευρά τους, να στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι. Αρκεί να βρεθούν τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης. Όταν πρόκειται για την υποστήριξη των μικρών παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για μια επιτυχή συνεργασία με τους γονείς αξίζει πάντα τον κόπο.

κεφάλαιο 5

Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και να επηρεάσει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με τους ενήλικες. Το μέγεθος της σχολικής αίθουσας, οι χρωματισμοί, η επίπλωση, ο φωτισμός επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών (Candini, 2000).

Στόχος για ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης που απευθύνεται σε μικρά παιδιά, όπως το νηπιαγωγείο, είναι ο χώρος να είναι ελκυστικός, να τους εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία τους και να τα προκαλεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη φυσική, τη νοητική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Είναι σημαντικό λοιπόν να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για την αρχική διαμόρφωση του χώρου όσο και για την εύστοχη αναπροσαρμογή του καθώς εξελίσσεται το πρόγραμμα.

5.1 Ο ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Η προσεκτική διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος που σέβεται τις ανάγκες των μικρών παιδιών και μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Έξω από την τάξη τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινούνται πιο ελεύθερα και να αποκτούν συνήθειες φυσικής άσκησης πολύτιμες για την παιδική ηλικία, αλλά και για μια μελλοντική υγιή ενήλικη ζωή. Είναι σημαντικό ο εξωτερικός χώρος να παρέχει αυτή τη δυνατότητα, να είναι δηλαδή ευρύχωρος, ευχάριστος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Αν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο παιδιά με κινητικά προβλήματα ή με προβλήματα όρασης, θα πρέπει να λαμβάνεται ειδική μέριμνα ώστε να εξασφαλίζεται η ασφαλής πρόσβαση και αυτών των παιδιών στο χώρο της αυλής.

Παρά τη μεγάλη σημασία της διαμόρφωσης και αξιοποίησης του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στο κεφάλαιο αυτό η προσοχή μας εστιάζεται περισσότερο στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, γιατί μέσα στην τάξη αναπτύσσονται οι περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η σημασία του εξωτερικού χώρου αναδεικνύεται περισσότερο στα κεφάλαια του δεύτερου μέρους του βιβλίου, που συνδέονται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ανά γνωστική περιοχή.

Ιδέες για την αυλή

- μία ξύλινη χαμηλή και σκεπαστή αμμοδόχος και μεγάλα πλαστικά παιχνίδια (κουβαδάκια, καρότσια, φτυάρια, τσουγκράνες)
- παλιά ελαστικά (ρόδες)
- μία σύνθετη ξύλινη κατασκευή για κινητικές δραστηριότητες
- ένα μικρό πάρκο οδικής κυκλοφορίας για να παίζουν τα παιδιά με τα αυτοκινητάκια τους
- ένα παρτέρι που να παίρνει εναλλακτικά τη μορφή ανθόκηπου, λαχανόκηπου κ.λπ. και εργαλεία κηπουρικής
- ταΐστρες για τα πουλιά του ουρανού
- ένα κιόσκι (ή δέντρα) με παγκάκια
- επιδαπέδια παιχνίδια
- μία βρύση με χτιστές λεκάνες για παιχνίδια με το νερό
- χώρο για πικ-νικ ή για παιχνίδι με λάσπη
- αντικείμενα για μουσικές δραστηριότητες (π.χ. βαρέλια διαφορετικού ύψους και πλάτους, μία δοκό, στην οποία κρεμούν τενεκεδάκια από διαφορετικά υλικά και σε διαφορετικά μεγέθη κ.ά.).

Ντολιοπούλου, 2003, σσ. 156 και 230

Παιχνίδι στην αυλή

5.2 Ο ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Για να αισθάνονται τα παιδιά άνετα και οικεία μέσα στη σχολική αίθουσα, είναι σημαντικό το περιβάλλον που διαμορφώνεται να αντανακλά τα βιώματά τους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την εξέλιξή τους. Οι νέες γνώσεις που θα προσεγγίσουν στο νηπιαγωγείο θα στηριχτούν στις βιωμένες τους εμπειρίες και σε όσα έχουν ήδη κατακτήσει. Είναι προφανές ότι, σε περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει ο χώρος να αντανακλά και τα δικά τους βιώματα (Dodge & Colker, 1998).

Καθώς προχωρά η σχολική χρονιά, ο χώρος «μιλά» για τις δραστηριότητες των παιδιών, για τα σχέδια εργασίας που αναπτύσσουν, για τις καθημερινές τους συνήθειες και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που βιώνουν. Το περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται με τη συμβολή και των έργων των παιδιών. Τα παιδιά νιώθουν περήφανα όταν αναγνωρίζουν τα έργα τους αναρτημένα στους τοίχους και τους αρέσει να μιλούν γι' αυτά (Pascucci, 1999· Edwards et al., 2000).

Στο πλαίσιο της κάθε τάξης είναι αναγκαίο να προβλέπεται η δυνατότητα συγκέντρωσης και συνεργασίας όλων των παιδιών με την εκπαιδευτικό, αλλά και η δυνατότητα ατομικής εργασίας, καθώς και εργασίας σε μικρότερες ομάδες. Η χωροταξική διαρρύθμιση θεωρείται σημαντική γιατί συνδέεται με το είδος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά, ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά και, φυσικά, ανάμεσα στα παιδιά και το χώρο. Άλλο χαρακτήρα π.χ. έχει η επικοινωνία όταν εκπαιδευτικός και παιδιά κάθονται κοντά και στο ίδιο επίπεδο και άλλο όταν η εκπαιδευτικός κάθεται ψηλότερα και σε απόσταση από τα παιδιά. Η δυνατότητα σωματικής επαφής εκπαιδευτικού και παιδιών θεωρείται πολύ σημαντική για την προώθηση της επικοινωνίας, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες. Η διαμόρφωση λοιπόν του χώρου θα πρέπει να την ευνοεί (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Επίσης, άλλες προϋποθέσεις για μάθηση εξασφαλίζονται όταν τα παιδιά μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα και άλλες όταν για κάθε ενέργειά τους χρειάζεται να ζητήσουν βοήθεια από την εκπαιδευτικό.

Είναι γνωστό ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο χώρος των σχολικών αιθουσών είναι συχνά πολύ περιορισμένος. Για την κάλυψη των αναγκών του προγράμματος απαιτούνται ευέλικτες λύσεις που να δίνουν τη δυνατότητα εύκολων προσαρμογών, όταν οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται το απαιτούν.

Οι γωνιές

Στα ελληνικά νηπιαγωγεία ο εσωτερικός χώρος της κάθε τάξης διαμορφώνεται σε επιμέρους χώρους, σε περιοχές διαφορετικών ενδιαφερόντων που ονομάζονται «γωνιές». Πρόκειται για χώρους απλούς που ο καθένας τους έχει συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας και είναι εξοπλισμένος με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας προτείνουμε ιδέες για την οργάνωση των επιμέρους χώρων, έχοντας πάντα κατά νου ότι λειτουργούν αποδοτικότερα όταν τα παιδιά έχουν συμμετάσχει στη διαμόρφωσή τους. Υπάρχουν γωνιές που λειτουργούν σε όλη τη διάρκεια του χρόνου, όπως είναι η γωνιά της συζήτησης και εκείνη της βιβλιοθήκης, και άλλες που αναπροσαρμόζονται προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται κάθε φορά, όπως είναι πιθανώς η γωνιά του λαογραφικού μουσείου ή η γωνιά των φυσικών επιστημών. Το παιχνίδι στις γωνιές αποτελεί το σημαντικότερο

κομμάτι στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Προκειμένου το παιχνίδι αυτό να είναι δημιουργικό, η διαμόρφωση του σχετικού χώρου θα πρέπει να προκαλεί τα παιδιά να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να διαφωνούν και να διαπραγματεύονται, να εντοπίζουν προβλήματα και να προσπαθούν να τα επιλύουν, να διαχειρίζονται, να τακτοποιούν, να διατηρούν ή να τροποποιούν το χώρο που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, να τα ενθαρρύνει να εξερευνούν τα υλικά, αλλά και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και τους ενηλίκους, να φαντάζονται και να δημιουργούν (Pronin-Fromberg, 2000).

Για έναν ευέλικτο χώρο

Εύκολα μετακινούμενα χωρίσματα (π.χ. κινητά κιβώτια-ράφια), που μπορούν να χωρίζουν τις γωνιές μεταξύ τους, ενώ παράλληλα χρησιμεύουν ως αποθηκευτικοί χώροι. Αν χρειαστεί αποσύρονται εύκολα για να ελευθερώσουν το χώρο για άλλες δραστηριότητες. Χρησιμεύουν επίσης ως καθίσματα.

Ένα μπαούλο με εύχρηστα καλύμματα, που καλύπτουν και αποκαλύπτουν εκπαιδευτικό και άλλο υλικό.

Πανταζής, 2002, σσ. 125-128

Μία από τις δύσκολες εργασίες της εκπαιδευτικού είναι να σχεδιάσει διαθεματικές δραστηριότητες για παιδιά που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης και έχουν διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα. Οι γωνιές, καθώς έχουν στόχο να προσφέρουν ευκαιρίες για συμβολικές αναπαραστάσεις του κόσμου των παιδιών, προσφέρονται για τέτοιους σχεδιασμούς. Σε αυτό τον «κόσμο» τα παιδιά προσπαθούν να δοκιμάσουν τις ιδέες τους και να αναδιοργανώνουν τα πράγματα, έτσι ώστε να τους είναι κατανοητά. Ο σχεδιασμός του χώρου σε γωνιές ενισχύει τις πρωτοβουλίες του παιδιού και σέβεται τις ιδιαιτερότητές του (Σιβροπούλου, 1997).

Οι γωνιές ενοποιούν τη μάθηση με τον καλύτερο τρόπο και επιτρέπουν να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα που σέβεται τις δυνατότητες και τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού στις γωνιές συνδέεται αβίαστα το περιεχόμενο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών και δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Στις γωνιές κάθε παιδί επιλέγει να δουλέψει ατομικά, παράλληλα ή σε συνεργασία με το φίλο του ή ως μέλος μιας μικρής ομάδας. Συχνά, με το παιχνίδι σε κατάλληλα διαμορφωμένες γωνιές υποστηρίζεται η ανάπτυξη ενός θέματος και η αποσαφήνιση εννοιών, τις οποίες η εκπαιδευτικός έχει εντάξει στις προς επίτευξη μαθησιακές επιδιώξεις (Isbell, 1995).

Ο αριθμός των γωνιών που λειτουργούν σταθερά ολόκληρη τη σχολική χρονιά, καθώς και ο συνολικός αριθμός των γωνιών που λειτουργούν ταυτόχρονα συνδέονται με το μέγεθος της αίθουσας του νηπιαγωγείου, με τις προτεραιότητες που έχει θέσει η εκπαιδευτικός και με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για αυτές. Στις γωνιές που λειτουργούν σε όλη τη διάρκεια του χρόνου συνήθως περιλαμβάνονται:

- η γωνιά της συζήτησης
- η γωνιά του οικοδομικού υλικού

- η γωνιά της βιβλιοθήκης
- η γωνιά των εικαστικών

και όποια άλλη αποφασίσουν η εκπαιδευτικός με τα παιδιά.

Μέγεθος και αριθμός των γωνιών

Κάθε γωνιά λειτουργεί καλά με 4-6 παιδιά, αν και σε ορισμένες γωνιές θα πρέπει ο αριθμός να είναι μικρότερος, όπως για παράδειγμα στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό, επειδή οι κατασκευές που επιχειρούν τα παιδιά απαιτούν αρκετό χώρο και οι αποφάσεις για την οικοδόμηση είναι δύσκολο να ληφθούν όταν οι συμμετέχοντες είναι περισσότεροι από δύο. Βέβαια το μέγεθος της αίθουσας κυρίως αλλά και τα διαθέσιμα υλικά επηρεάζουν τον αριθμό των γωνιών που μπορούν να λειτουργήσουν σε κάθε τάξη ταυτόχρονα. Σε μία αίθουσα με είκοσι παιδιά λογικά λειτουργούν ταυτόχρονα 4-5 γωνιές.

Isbell, 1995, σ. 23

Η δασκάλα υποδέχεται στο σχολείο παιδιά που μιλούν διαφορετικές γλώσσες[1]

1. Πρόκειται για ενδεικτική αφίσα που θα μπορούσε να αναρτηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς στη γωνιά της συζήτησης, στο βαθμό που η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για συζητήσεις που θα συνέβαλαν στην γνωριμία και αμοιβαία αποδοχή μεταξύ των παιδιών. Είναι σκόπιμο οι αφίσες να ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να προσφέρουν ερεθίσματα στα παιδιά για θέματα προς συζήτηση.

Ενδεικτικές ιδέες για το βασικό εξοπλισμό σε κάποιες γωνιές

ΓΩΝΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ
ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ[2]	Αφίσες και πίνακες αναφοράς[3], καρέκλες για όλα τα παιδιά.
ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ	Βιβλιοθήκες του ΟΣΚ ή κατάλληλα διαμορφωμένα ράφια, προσαρμοσμένα στον τοίχο[4], βιβλία, ένα καλάθι ή ανοιχτό συρόμενο ξύλινο ή πλαστικό κουτί με περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά φυλλάδια κ.λπ., τραπεζάκια και καρέκλες.
ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	Ράφια, τραπεζάκια και καρέκλες, νερομπογιές, δακτυλομπογιές, τέμπερες, μαρκαδόροι, κραγιόν, πινέλα και καβαλέτα, χαρτιά, κόλες, ψαλίδια, πηλός, πλαστελίνη, κουτιά διαφόρων μεγεθών, εικόνες από έργα τέχνης, φωτογραφίες ζωγράφων, αλλά και άλλα υλικά από τη φύση, όπως σπόροι ή πετραδάκια, από τη ραπτική όπως χάντρες , κλωστές και υφάσματα, από την κουζίνα, όπως χαρτοσακούλες, καπάκια διαφόρων μεγεθών, οδοντογλυφίδες, κ.λπ., πλαστικές ποδιές και εφημερίδες, για να μην λερώνονται τα παιδιά και τα τραπέζια.[5]
ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ[6]	Τραπέζι και καρέκλες για 4-5 παιδιά, κουτιά και ράφια για την ταξινόμηση, παιδαγωγικό υλικό που χορηγεί ο ΟΣΚ, παιχνίδια του εμπορίου, όπως ντόμινο, παζλ, λογικά μπλοκ, παιχνίδια μνήμης, λότο κ.ά., παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά και παιχνίδια που κατασκευάζει η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά.
ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟΥ	Ντουλάπια και συρτάρια πιατικών και ρούχων, ηλεκτρική κουζίνα, κούκλες, χαμηλό τραπέζι με καρέκλες, ένας καθρέφτης, ένας μικρός καναπές και οτιδήποτε άλλο μπορεί να συμβάλλει στη λειτουργία ενός σπιτικού μικρόκοσμου. Μπορεί επίσης να υπάρχει έντυπο υλικό όπως τηλεφωνικοί κατάλογοι, περιοδικά και εφημερίδες, προγράμματα τηλεόρασης, βιβλία συνταγών μαγειρικής κ.α. (βλ. Τάφα, 2001, σ. 132).
ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ	Ράφια, ταμειακή μηχανή, καθρέφτες, νομίσματα για τις συναλλαγές και είδη εμπορίου ανάλογα με το είδος του καταστήματος ή των καταστημάτων που λειτουργούν, καθώς και άδεια κουτιά από διάφορα προϊόντα, ενδεικτικές πινακίδες για τα εμπορεύματα, πινακίδες με τιμές των προϊόντων κ.ά. (βλ. Τάφα, 2001, σ. 133).

2. Αν ο χώρος της τάξης είναι περιορισμένος, η συγκεκριμένη γωνιά θα πρέπει να μπορεί να αναπροσαρμόζεται και να μετατρέπεται σε χώρο για ατομική ή ομαδική εργασία, ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται.
3. Στο κεφ. 8 παρουσιάζονται ιδέες για εργασία με αφίσες και πίνακες αναφοράς.
4. Τα ράφια είναι στενά, αντίστοιχα με αυτά που έχουν οι βιβλιοθήκες του ΟΣΚ, για να μπορούν να αξιοποιηθούν ως προθήκες. Σχετικά με την τοποθέτηση των βιβλίων, κεφ. 8.
5. Βλ. Pronin-Fromberg, 2000, σσ. 430 και 431 και Ντολιοπούλου, 2003, σ. 226. Σχετικά με την αξιοποίηση της γωνιάς των εικαστικών, βλ. κεφ. 9.2.
6. Μπορεί να ονομαστεί και «γωνιά των επιτραπέζιων παιχνιδιών». Παίρνει την ονομασία της ανάλογα με το πού θέλει να δώσει την έμφαση η εκπαιδευτικός ή/και ανάλογα με το υλικό που περιέχει.

ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	Μουσικά όργανα, κασετόφωνο, μικρά κασετόφωνα ηχογράφησης, εικόνες διακεκριμένων μουσικών και των μουσικών οργάνων που παίζουν κ.ά.
ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	Υπολογιστής με σαρωτή και εκτυπωτή, τηλεόραση, βίντεο ή DVD, φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα κ.ά.
ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗΣ	Φακοί για φωτισμό, μεγεθυντικοί φακοί, ακουστικά, μαγνήτες, διάφορα δοχεία κ.ά.
ΤΩΝ ΕΦΕΥΡΕΣΕΩΝ	Εικόνες από τεχνολογικές εφευρέσεις (π.χ. μηχανές κ.ά), άχρηστα υλικά, κουτιά σε διάφορα σχήματα και μεγέθη, χάρτινοι κύλινδροι, κόλλες, ψαλίδι κ.ά.
ΤΟΥ ΙΑΤΡΕΙΟΥ (Η γωνιά μπορεί να είναι χωρισμένη σε αίθουσα αναμονής και σε γραφείο γιατρού)	Στο εξεταστήριο: ένα γραφείο, μία καρέκλα, ένα κρεβάτι ή παγκάκι όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ξαπλώνει ο/η «ασθενής», μια τηλεφωνική συσκευή, μία λευκή μπλούζα και εργαλεία γιατρού, σφραγίδα, λευκά χαρτιά, μαρκαδόροι και κάρτες ασθενών. Στην αίθουσα αναμονής: καρεκλάκια και ένα τραπεζάκι με περιοδικά και έντυπα με πληροφορίες για θέματα υγείας. Αφίσες με ιατρικά θέματα στους τοίχους.
ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	Φωτογραφίες και εικόνες προσώπων με διάφορες εκφράσεις, ρούχα και άλλα αντικείμενα που επιτρέπουν μεταμφιέσεις με φαντασία, κούκλες για κουκλοθέατρο, σκηνή κουκλοθέατρου, φιγούρες Καραγκιόζη, ίσως μεγάλα ταμπλό που μπορούν να χρησιμεύσουν ως σκηνικά παραστάσεων, ένας μεγάλος καθρέφτης κ.ά.

Ένα μπαούλο με μεταμφιέσεις

Ένα μπαούλο με υλικά για μεταμφιέσεις (περούκες και πολύχρωμα υφάσματα, ομπρέλες και καπέλα, μπαστούνια, σκελετούς γυαλιών, τσάντες κ.ά), τοποθετημένο σε κάποια γωνιά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να εμπλουτίσουν το συμβολικό τους παιχνίδι λειτουργώντας με αυτονομία. Το υλικό των μεταμφιέσεων μπορεί να ανανεώνεται κατά διαστήματα σε συνεργασία με τους γονείς για να κρατά ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Σχεδιάζοντας τις γωνιές

Σχετικά με τη συνολική διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας σε γωνιές και την επιλογή της κατάλληλης θέσης για την κάθε γωνιά, η εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη τα παρακάτω:

- Οι «ήσυχες» γωνιές να είναι μακριά από τις «θορυβώδεις»: Για παράδειγμα, το οικοδομικό υλικό μπορεί να είναι δίπλα στο κουκλόσπιτο, καλό είναι όμως να βρίσκεται σε απόσταση από τη γωνιά της βιβλιοθήκης και των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

- Το υλικό που απευθύνεται στα παιδιά σε κάθε γωνιά να τοποθετείται σε τέτοιο ύψος που να μπορούν να το βλέπουν και να το φθάνουν εύκολα.
- Η χωροθέτηση των γωνιών να είναι τέτοια ώστε η εκπαιδευτικός να μπορεί να έχει τη συνολική εποπτεία.
- Να διακρίνεται με σαφήνεια ο χώρος της κάθε γωνιάς, με χρήση κατάλληλων διαχωριστικών και επίπλωσης.
- Να υπάρχουν διάδρομοι χωρίς εμπόδια για την ελεύθερη μετακίνηση των παιδιών.
- Να υπάρχει κάποιος ελεύθερος χώρος ή, σε περίπτωση ιδιαίτερα μικρής αίθουσας, χώρος που θα μπορεί να ελευθερώνεται εύκολα για την ανάπτυξη του κινητικού παιχνιδιού των παιδιών τις μέρες που δε θα είναι εφικτό να παίξουν στην αυλή.

Οργανώνοντας τις γωνιές μαζί με τα παιδιά

Όπως ήδη αναφέρθηκε, θεωρείται προτιμότερο η εκπαιδευτικός να οργανώνει τις γωνιές μαζί με τα παιδιά, γιατί έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η διαδικασία προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους σε κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι μέσα από μια τέτοια διαδικασία τα παιδιά γίνονται πιο υπεύθυνοι χρήστες των υλικών, αφού γνωρίζουν για ποιο λόγο αποφάσισαν να τοποθετήσουν τα συγκεκριμένα υλικά στην κάθε γωνιά και για ποιες δραστηριότητες τους είναι απαραίτητα.

Με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός υποδέχεται τα παιδιά στο χώρο της τάξης έχοντας διαμορφώσει δύο ή τρεις σταθερές γωνιές: π.χ. τη γωνιά της συζήτησης, τη γωνιά της βιβλιοθήκης και τη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Στην πορεία αυτές οι γωνιές μπορούν να αναδιαμορφώνονται με τη συμβολή των παιδιών. Καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται, η εκπαιδευτικός ζητά τη συνεργασία των παιδιών για να διαμορφώσουν και άλλες γωνιές. Αποφασίζοντας για την οργάνωση των γωνιών μαζί με τα παιδιά η εκπαιδευτικός:

- Καταθέτει ιδέες για γωνιές που θα μπορούσαν να υπάρχουν σε μία τάξη νηπιαγωγείου και στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να προτείνουν και εκείνα ποιες γωνιές θα τους άρεσε περισσότερο να έχουν στην τάξη τους για να παίζουν.
- Συντονίζει τη συζήτηση και καταγράφει τις προτάσεις στις οποίες καταλήγουν τα παιδιά.
- Θέτει για προβληματισμό το ερώτημα αν ο χώρος επιτρέπει να υπάρχουν ταυτόχρονα στην τάξη όλες οι γωνιές που προτάθηκαν από τα παιδιά ή αν θα πρέπει να επιλέξουν ποιες θα υπάρχουν αρχικά και ποιες αργότερα.
- Καλεί να παιδιά να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να επιλέξουν ποιες γωνιές θα υπάρχουν αρχικά, αφού οι επιθυμίες τους ποικίλλουν.
- Συντονίζει τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά καταθέτουν τις ιδέες τους σχετικά με το ποιες γωνιές θα ήθελαν να υπάρχουν αρχικά και ποιες αργότερα, και με άμεσες ή έμμεσες ερωτήσεις και παρεμβάσεις τα βοηθά ώστε να μπορέσουν να αποφασίσουν. Σημειώνει τα ονόματα των παιδιών κάτω από την αντίστοιχη προτίμηση και στη συνέχεια προτείνει να διαμορφώσουν τις γωνιές που συγκέντρωσαν τις προτιμήσεις των περισσότερων παιδιών.

- Παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να κάνουν σε κάθε γωνιά και καταγράφει τις προτάσεις στις οποίες καταλήγουν. Έτσι διαμορφώνεται μία λίστα για τις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν σε κάθε γωνιά.
- Καλεί τα παιδιά να σκεφτούν και να αναφέρουν ποια υλικά ή αντικείμενα νομίζουν ότι θα χρειαστούν για την κάθε γωνιά ώστε να μπορούν να παίζουν εκεί τα παιχνίδια που προανέφεραν.
- Διαμορφώνει καταλόγους με τον εξοπλισμό που προτείνουν τα παιδιά για την κάθε γωνιά, με βάση τους οποίους θα επιδιώξουν να τον προμηθευτούν.
- Προκαλεί συζήτηση για την αναζήτηση πιθανών τρόπων προμήθειας (π.χ. Πώς θα μπορούσαμε να προμηθευτούμε όσα είπατε ότι χρειαζόμαστε για το ιατρείο της τάξης μας; Πού θα μπορούσαμε να βρούμε πιεσόμετρο;)[7]

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

«Κοιτάξτε πόση είναι η τάξη μας. Νομίζετε ότι χωράνε όλες οι γωνιές που είπατε;», «Τι σας αρέσει περισσότερο να παίζετε;», «Σε ποιους από σας αρέσει να παίζετε κουκλοθέατρο;», «Σε ποιους αρέσει να ζωγραφίζετε και να παίζετε με πηλό;», «Σε ποιους αρέσει να παίζετε το γιατρό;»

Όλες οι προτάσεις των παιδιών αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αποδοχή και —πάντα στο πλαίσιο της συζήτησης— εξετάζεται η δυνατότητα υλοποίησής τους. Η αποδοχή ενθαρρύνει τα παιδιά να ενεργοποιούνται όλο και περισσότερο.

Οργανώνοντας και διαμορφώνοντας τις γωνιές, μόνη της ή μαζί με τα παιδιά, η εκπαιδευτικός ακολουθεί ορισμένες πρακτικές, όπως:

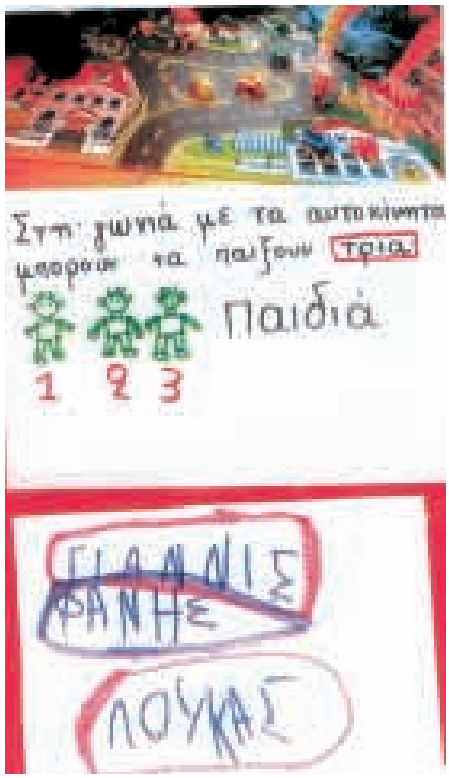
- Φροντίζει να είναι άνετες, με ζεστά και ωραία χρώματα που εξασφαλίζουν τη χρωματική αρμονία στο χώρο της τάξης, ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τα παιδιά ώστε να τα προκαλούν να ασχοληθούν με αυτές και λειτουργικές ώστε να τους επιτρέπουν να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς φροντίζει να ανανεώνει τις γωνιές που λειτουργούν όλο το χρόνο με καινούργιο υλικό, ώστε να προσελκύουν συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Εκτός από τις γωνιές που λειτουργούν όλο το χρόνο, οργανώνει γωνιές για την εξυπηρέτηση των σχεδίων εργασίας που αναπτύσσονται στην τάξη, εξοπλίζοντάς τις με σχετικούς πίνακες αναφοράς και το υπόλοιπο αναγκαίο υλικό.
- Προβλέπει να υπάρχουν αποθηκευτικοί χώροι και ράφια σε κάθε γωνιά για την αποθήκευση και ταξινόμηση του υλικού, τα οποία να είναι χαμηλά ώστε να έχουν εύκολη πρόσβαση τα παιδιά, καθώς επίσης διάδρομοι χωρίς εμπόδια για την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών.
- Λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών της τάξης. Στις περισσότερες τάξεις τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, δυσκολίες, ρυθμούς εξέλιξης... Στις γωνιές η εκπαιδευτικός φροντίζει να υπάρχει υλικό κατάλληλο για όλα τα παιδιά και παιχνίδια που συνδέουν το σχολείο με το σπίτι.

7. Στο πλαίσιο τέτοιων συζητήσεων, τα παιδιά ενδέχεται να προτείνουν «να αγοράσουμε» και έτσι η συζήτηση να στραφεί στον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσουν να βρουν τα χρήματα για την αγορά.

- Φροντίζει η χωροθέτηση των γωνιών στην αίθουσα να είναι τέτοια ώστε τα παιδιά να μπορούν να βλέπουν τα άλλα που εργάζονται στις άλλες γωνιές και η ίδια να μπορεί να έχει συνολική εποπτεία του χώρου. Η περιμετρική τοποθέτηση των γωνιών, με χαμηλά διαχωριστικά, θεωρείται αρκετά λειτουργική διάταξη.
- Παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και αποφασίζει μαζί τους σε ποιο ύψος θα τοποθετήσει τα υλικά ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιούν από μόνα τους όποτε θέλουν. Παράλληλα, παρουσιάζοντάς τους τα υλικά, τα καλεί να σκεφτούν τρόπους αξιοποίησής τους και τους προτείνει και η ίδια κάποιους άλλους.
- Εμπλουτίζει όλες τις γωνιές με βιβλία, περιοδικά και άλλα λειτουργικά για τις δραστηριότητες της γωνιάς κείμενα. Για παράδειγμα, στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ένα βιβλίο μπορεί να δώσει ιδέες για την κατασκευή ενός κτιρίου ή μιας γέφυρας. Ένα βιβλίο συνταγών στο κουκλόσπιτο, ένας τηλεφωνικός κατάλογος ή/και χρυσός οδηγός κοντά στο τηλέφωνο, ένα βιβλίο για την περιποίηση των φυτών στο ανθοπωλείο και άλλα εξασφαλίζουν ευκαιρίες για την προαγωγή της συνειδητοποίησης της κοινωνικής διάστασης του γραπτού λόγου, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για την προώθηση του εγγραμματισμού των παιδιών (Dombey & Meek-Spencer, 2001).

Διαμορφώνοντας τους όρους του παιχνιδιού στις γωνιές μαζί με τα παιδιά, η εκπαιδευτικός:

- Συζητάει με τα παιδιά για τους ρόλους που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν σε κάθε γωνιά και για τον αριθμό των παιδιών που θα μπορούσαν να παίξουν ταυτόχρονα. Εκείνα καταθέτουν τις ιδέες τους και ενθαρρύνονται να επιχειρηματολογήσουν προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα των προτάσεών τους. Καταγράφει τις προτάσεις στις οποίες καταλήγουν, διαμορφώνοντας έτσι πίνακες πληροφόρησης γύρω από τις γωνιές (π.χ. *Στο μπακάλικο μπορούν να παίξουν τέσσερα παιδιά: ένα ως ταμίας, ένα ως πωλητής και δύο ως πελάτες. Στην κουζίνα μπορούν να παίξουν τρία παιδιά: ένα ως μάγειρας, ένα ως σερβιτόρος και ένα ως προμηθευτής*). Κάτω από τους πίνακες πληροφόρησης τα παιδιά που επιλέγουν την κάθε γωνιά δηλώνουν το όνομά τους, φροντίζοντας ο αριθμός τους να μην ξεπεράσει τον αριθμό που έχουν συμφωνήσει.
- Καλεί τα παιδιά να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να επιλέξουν σε ποια γωνιά θα παίξουν, έτσι ώστε να μην ξεπεράσουν τον αριθμό των συμμετεχόντων που έχει οριστεί για κάθε γωνιά: π.χ. *«Ξέρετε ποιες γωνιές υπάρχουν στην τάξη μας. Αποφασίσατε πόσα παιδιά μπορούν να παίξουν στην κάθε γωνιά. Σκεφτείτε τι θα μπορούσατε να κάνετε ώστε όλοι να παίζετε σε όλες τις γωνιές, αλλά να μην είστε κάθε φορά περισσότεροι από όσους συμφωνήσαμε».* Τα παιδιά σκέφτονται, προτείνουν τρόπους επιλογής, συζητούν και ανταλλάσσουν ιδέες και μέσα από τη συζήτηση συνδιαμορφώνουν τους κανόνες με βάση τους οποίους θα επιλέγουν σε ποια γωνιά θα παίξουν. Η διαμόρφωση κανόνων και η διαδικασία επιλογής συμβάλλουν στην κατάκτηση περισσότερης αυτονομίας από τα παιδιά.



Ενδεικτικός πίνακας συμμετοχής στις γωνιές, όπου τα παιδιά τοποθετούν την κινητή καρτέλα με το όνομά τους κάτω από την εικόνα της γωνιάς που επιλέγουν[8] ...ή γράφουν τα ίδια το όνομά τους.

Επιλογή και ανάπτυξη δραστηριοτήτων στις γωνιές

Προκειμένου να υποστηρίξει τα παιδιά να επωφεληθούν όσο γίνεται περισσότερο από τις δυνατότητες που τους προσφέρει ο χώρος του νηπιαγωγείου η εκπαιδευτικός:

- Παροτρύνει τα παιδιά, καθώς έρχονται το πρωί στο νηπιαγωγείο, να παρατηρήσουν ποιες γωνιές λειτουργούν, να κοιτάξουν τους πίνακες που έχουν αναρτηθεί σε κάθε γωνιά για να θυμηθούν τις αποφάσεις της τάξης για τον αριθμό των παικτών που μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτές, να σκεφτούν με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν σήμερα και να δηλώσουν τη συμμετοχή τους.
- Όταν κάποιο παιδί δυσκολεύεται να αποφασίσει σε ποια γωνιά θα δραστηριοποιηθεί, η εκπαιδευτικός ασχολείται ιδιαίτερα μαζί του και το ρωτά άμεσα *«Τι θα ήθελες να κάνεις σήμερα; Τι θα σου άρεσε περισσότερο;»* ή *«Με τι σκοπεύεις να ασχοληθείς σήμερα;»*, με στόχο να το ενθαρρύνει να μιλήσει για τα σχέδιά του και τις επιθυμίες του και να το βοηθήσει να ξεκαθαρίσει τι είναι αυτό που θα ήθελε περισσότερο να κάνει ώστε να μπορέσει να ξεκινήσει τον προγραμματισμό του. Αν

8. Αντίστοιχους πίνακες μπορεί να διαμορφώσει η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας φωτογραφίες που η ίδια έχει τραβήξει από τις διαφορετικές γωνιές της τάξης.

το παιδί εξακολουθεί να διστάζει και να δυσκολεύεται να αποφασίσει, το παίρνει από το χέρι και, πηγαίνοντάς το στις γωνιές που θεωρεί ότι θα του προκαλούσαν περισσότερο το ενδιαφέρον ή που έχουν πλαισιωθεί ήδη από παιδιά που εκτιμά ότι μαζί τους θα μπορούσε να συνεργαστεί, του προτείνει: *«Μήπως θα ήθελες...», «Θα σου άρεσε...».* Μπορεί να προσπαθήσει να βοηθήσει τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, που διστάζουν να επιλέξουν λέγοντας για παράδειγμα: *«Βλέπω ότι παρατηρείς το Γιάννη. Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρει να φτιάξει το γκαράζ; Πάμε να δούμε τι ακριβώς κάνει»* ή *«Ποπό, ακαταστασία στο ιατρείο! Ελένη, μπορείτε εσύ και ο Θανάσης να συνεργαστείτε για να το τακτοποιήσετε;».*

- Ενθαρρύνει τα παιδιά που δήλωσαν ότι θα παίξουν στην ίδια γωνιά να συζητήσουν μεταξύ τους και να αποφασίσουν από κοινού τις δραστηριότητες.
- Αποφεύγει να παρεμβαίνει όση ώρα τα παιδιά σχεδιάζουν και δοκιμάζουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων για να μη συνηθίσουν να τη χρησιμοποιούν ως μοναδική πηγή πληροφόρησης, αλλά να καταφεύγουν στη βοήθειά της μόνο όταν πραγματικά τη χρειάζονται (Katz, 1993).
- Αν ένα παιδί επιλέγει την ίδια γωνιά συνεχώς, μπορεί να του προτείνει να δοκιμάσει να αναπτύξει δραστηριότητες και σε κάποια άλλη γωνιά δίνοντάς του ιδέες για το τι θα μπορούσε να κάνει σ' αυτήν: «Νομίζω ότι μπορείς να γίνεις ένας πολύ καλός πωλητής. Θα ήθελες να δοκιμάσεις;».

Διευκολύνοντας τις επιλογές των παιδιών για δραστηριοποίηση στις γωνιές

Κάθε παιδί πρέπει να έχει μια ευκαιρία καθημερινά να επιλέξει τη γωνιά όπου θα παίξει. Αυτό είναι ένα από τα προνόμια της εργασίας στις γωνιές. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εμπλέκονται με μεγαλύτερη προθυμία στο παιχνίδι και συμμετέχουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη δραστηριότητα που έχουν τα ίδια επιλέξει, σχεδιάσει και οργανώσει.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να διαχειριστούν τις γωνιές και να διευκολύνουν τα παιδιά να τις επιλέγουν αυτόνομα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σύστημα της αυτοδιαχείρισης. Σε αυτή την περίπτωση οι γωνιές σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να χωρούν 4-6 παιδιά κάθε φορά. Τα παιδιά, ατομικά ή σε ζευγάρια συνήθως, επιλέγουν μια γωνιά και παίζουν εκεί μέχρι να αποφασίσουν να μετακινηθούν σε μιαν άλλη. Άλλοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δηλώνουν τα παιδιά τη γωνιά που θα παίξουν και να το σημειώνουν σε πίνακες διπλής εισόδου, στους οποίους υπάρχουν σχεδιασμένες οι γωνιές της τάξης, γιατί θεωρούν πως έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο επιλογής. Τα παιδιά τοποθετούν την κάρτα με το όνομά τους κάτω από το σχέδιο της γωνιάς που επιλέγουν. Έτσι στον πίνακα φαίνεται κάθε φορά και ο διαθέσιμος χώρος σε κάθε γωνιά και αυτό διευκολύνει τα παιδιά όταν θελήσουν να μετακινηθούν.

Isbell, 1995, σ. 27

- Αν ένα παιδί, καθώς εργάζεται σε μία γωνιά, κάνει περισσότερους από ένα σχεδιασμούς χωρίς να αποφασίζει να ξεκινήσει να υλοποιεί κάποιον, τότε του εξηγεί ότι θα πρέπει να ξεκινήσει από κάποιον από όλους αυτούς που πρότεινε και μετά να περάσει σε έναν επόμενο. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί είναι στη γωνιά των κατασκευών και λέει *«Θα φτιάξω ένα μεγάλο δρόμο, θα φτιάξω το βενζινάδικο και ένα γκαράζ και θα βάλω σήματα στο δρόμο και τον τροχονόμο»,* χωρίς ωστόσο να ξεκινά να κάνει τίποτα από όλα αυτά, μπορεί να το παροτρύνει να σκεφτεί ποιο

θέλει να φτιάξει πρώτο και, αφού ξεκινήσει, να το ενθαρρύνει να φτιάξει και τα υπόλοιπα ένα ένα.

- Αν ένα παιδί δηλώσει ότι θα εργαστεί σε μία συγκεκριμένη γωνιά και ύστερα πάει σε κάποια άλλη, τότε παρεμβαίνει για να το βοηθήσει να συνδέσει τις πράξεις του με τις δηλωμένες επιλογές του, λέγοντάς του για παράδειγμα: *«Ενώ είπες ότι θα είσαι πωλητής στο υποδηματοποιείο, βλέπω ότι ήρθες βοηθός στο ιατρείο. Αν πράγματι θέλεις να παραμείνεις εδώ γιατί σου αρέσει περισσότερο, τότε πήγαινε να βγάλεις το όνομά σου από την εικόνα του υποδηματοποιείου και να το βάλεις κάτω από την εικόνα του ιατρείου για να δηλώσεις τη συμμετοχή σου, αφού πρώτα ελέγξεις ότι υπάρχει ελεύθερος χώρος».*
- Ενθαρρύνει τα παιδιά να πειραματίζονται με τα υλικά και τον εξοπλισμό που υπάρχει σε κάθε γωνιά, να κάνουν υποθέσεις και να τολμούν να τις εφαρμόζουν, να ρωτούν και να μαθαίνουν.
- Δείχνει στα παιδιά ότι οι γωνιές, τα αντικείμενα και τα υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
- Ενθαρρύνει τα παιδιά να παρεμβαίνουν στο χώρο της κάθε γωνιάς και να τον τροποποιούν ανάλογα με το τι θα ήθελαν να κάνουν, γιατί αυτό ενισχύει τη δυνατότητά τους να παίρνουν αποφάσεις και να επιχειρηματολογούν για αυτές. Για παράδειγμα, στο κομμωτήριο τα παιδιά αυξομειώνουν τον αριθμό των καθισμάτων που υπάρχουν ανάλογα με το πόσους πελάτες σκοπεύουν να εξυπηρετήσουν, στο μαγαζάκι αλλάζουν τη διάταξη των προϊόντων ανάλογα με το ποια θέλουν να διαφημίσουν περισσότερο, ορίζουν τις τιμές κ.λπ.

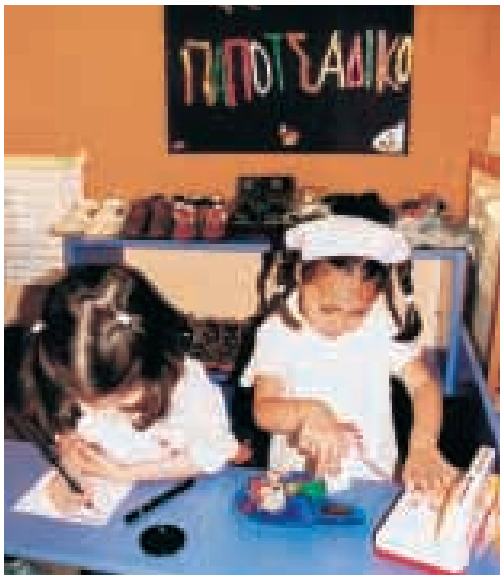
Κατασκευάζουν επιγραφή για το κατάστημά τους.

- Κινείται διακριτικά ανάμεσα στις διαφορετικές γωνιές, παρατηρεί και παρεμβαίνει με ερωτήσεις, δίνοντας στα παιδιά όση ακριβώς βοήθεια χρειάζονται για να σκεφτούν καλύτερα και να μπορέσουν να επιλύσουν τα προβλήματα που τίθενται: π.χ. Αν είναι μαζεμένα πολλά παιδιά έξω από το μαγαζάκι περιμένοντας να εξυπηρετηθούν, με αποτέλεσμα να καθυστερεί το παιχνίδι, η εκπαιδευτικός μπορεί να πει στον καταστηματάρχη: *«Βλέπω ότι περιμένει πολύς κόσμος να εξυπηρετηθεί και ταλαιπωρείται. Πολλές φορές οι καταστηματάρχες, όταν έχουν πολλή δουλειά, προσλαμβάνουν κι άλλους πωλητές. Εσύ τι θα μπορούσες να κάνεις για να μην ταλαιπωρούνται οι πελάτες σου;»*

- Συμμετέχει στα παιχνίδια των παιδιών ακολουθώντας τους όρους και τις οδηγίες που ισχύουν για όλους. Αφήνει τα παιδιά να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και, συμμετέχοντας ισότιμα, παρατηρεί, καταγράφει, αλλά και συμβάλλει με τις παρεμβάσεις της στη συγκρότηση της σκέψης τους και στην εξέλιξη του λόγου τους.

Οι πελάτες δοκιμάζουν τα παπούτσια.

- Όταν διαπιστώνει ότι κάποιες δραστηριότητες τείνουν να επαναλαμβάνονται συνεχώς με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, επιχειρεί να δώσει νέα ώθηση στο παιχνίδι προσθέτοντας για παράδειγμα, νέα αντικείμενα στο κουκλόσπιτο, στο μαγαζάκι ή στο ιατρείο και καλώντας τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για την αξιοποίησή τους παροτρύνοντας τα παιδιά μιας ομάδας να παρατηρήσουν πώς υλοποιούν τους σχεδιασμούς τους τα παιδιά μιας άλλης ομάδας: *«Στο μαγαζάκι υπάρχουν, βλέπω, καινούργια προϊόντα. Σκεφτείτε πώς μπορείτε να τα διαφημίσετε στους πελάτες σας».*
- Καταγράφει κρατώντας σημειώσεις, βγάζοντας φωτογραφίες ή/και βιντεοσκοπώντας, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Οι καταγραφές συμβάλλουν θετικά στην προσπάθεια προσέγγισης της σκέψης των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μέρος των καταγραφών, κυρίως φωτογραφίες και βίντεο, αξιοποιούνται και σε συζητήσεις με τα παιδιά, προκειμένου να επανέλθουν σε παλαιότερες ενέργειές τους και να μιλήσουν γι' αυτές με σκοπό τα ίδια να τις συνειδητοποιήσουν καλύτερα και η εκπαιδευτικός να κατανοήσει καλύτερα πώς σκέφτηκαν. Για παράδειγμα: *«Παρατήρησα ότι οι πωλητές στο αρτοποιείο ελέγχατε πόσα χρήματα εισπράξατε από τα κουλούρια που πουλήσατε. Θα θέλατε να μας πείτε πώς ακριβώς εργαστήκατε και τι διαπιστώσατε;».* Το υλικό των καταγραφών αξιοποιείται στην ενημέρωση του φακέλου των παιδιών και στη συνεργασία με τους γονείς.



Η υπάλληλος χτυπάει την τιμή στη μηχανή και η καταστηματάρχης ετοιμάζει την απόδειξη.

Στο ιατρείο η γιατρός ρυθμίζει τον ορό του ασθενή και η γραμματέας κρατά σημειώσεις.

Η επάρκεια του χρόνου για το παιχνίδι στις γωνιές

Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να αναπτύσσουν το παιχνίδι τους στις γωνιές. Χρειάζονται χρόνο για να επιλέξουν υλικά, να βρουν ρόλους, να συζητήσουν και να βάλουν τα πράγματα σε μια ακολουθία. Είναι καλύτερα για ένα παιδί να παραμένει αρκετό χρόνο σε μια γωνιά, παρά να επισκέπτεται πολλές γωνιές. Τουλάχιστον 30 λεπτά απαιτούνται για να αναπτυχθεί η δράση και να «γίνει» το παιχνίδι, ενώ μεγαλύτεροι των 45 λεπτών περίοδοι παραμονής ενθαρρύνουν μεγαλύτερη εμπλοκή στις δραστηριότητες. Φυσικά η εκπαιδευτικός δεν εμποδίζει την απομάκρυνση του παιδιού από τη συγκεκριμένη γωνιά, αν επιθυμεί να φύγει νωρίτερα. Όμως γνωρίζοντας ότι όσο περισσότερο παραμένει ένα παιδί σε μια γωνιά τόσο περισσότερο εμπλέκεται στο παιχνίδι που γίνεται εκεί, φροντίζει να διαμορφώνει τις προϋποθέσεις ώστε να τροφοδοτείται το ενδιαφέρον τους.

Isbell, 1995, σ. 27

- Υπενθυμίζει τυχόν αποφάσεις της τάξης που συνδέονται με τις δραστηριότητες στις γωνιές, όπως: *«Θυμηθείτε ότι αποφασίσατε να τακτοποιείτε τα υλικά που χρησιμοποιείτε όταν τελειώνετε τις δουλειές σας στις γωνιές» ή «Όσοι βλέπετε ότι έχετε πολλή δουλειά ακόμη, δε χρειάζεται να στενοχωρηθείτε. Ελπίζω να θυμόσαστε ότι μπορείτε να φυλάξετε την εργασία σας στο ράφι (ή στο ντουλάπι) που χρησιμοποιούμε γι' αυτή την περίπτωση και να τη συνεχίσετε αύριο το πρωί».*

Συγυρίζοντας τις γωνιές

Το συγύρισμα είναι το τελευταίο μέρος του παιχνιδιού στη γωνιά. Τα παιδιά μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο τις υποχρεώσεις τους. Μαθαίνουν να είναι υπεύθυνα. Η τακτοποίηση του υλικού σε αποθηκευτικούς χώρους, οι οποίοι έχουν τις ανάλογες ετικέτες, δίνουν στα παιδιά και άλλες ευκαιρίες για μάθηση (ανάγνωση, ταξινόμηση).

Isbell, 1995, σ. 28

- Ενθαρρύνει και προτρέπει τα παιδιά να μιλήσουν για τα παιχνίδια τους ή για όσα ζωγράφισαν, διάβασαν, διερεύνησαν ή κατασκεύασαν. Ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιάσει η κάθε ομάδα όσα έκανε επιλέγεται από τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας: για παράδειγμα, τα παιδιά που εργάστηκαν στη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να προτιμήσουν να οδηγήσουν εκεί τα υπόλοιπα παιδιά και να δείξουν τι έφτιαξαν ανοίγοντας το σχετικό ηλεκτρονικό αρχείο. Άλλα παιδιά που «διάβασαν» ένα γνωστό τους βιβλίο μπορεί να παρουσιάσουν τα πρόσωπα της ιστορίας και να δραματοποιήσουν τους διάλογους που θυμούνται.

Δραστηριοποίηση των παιδιών στις γωνιές

Κάποιες γωνιές είναι διαθέσιμες κάθε μέρα. Κάποιες άλλες όχι. Μπορεί ένα σήμα με την ένδειξη «STOP» να χρησιμοποιείται κάθε φορά για να δηλώσει ότι μία γωνιά δεν είναι διαθέσιμη.
Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να δραστηριοποιούνται σε όλες τις γωνιές. Έτσι, κάποια άλλη στιγμή ορίζουν οι ίδιοι τις γωνιές στις οποίες θα εργαστούν τα παιδιά. Αυτό που έχει σημασία είναι να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί, μία φορά την ημέρα τουλάχιστον, να κάνει τη δική του επιλογή για τη γωνιά στην οποία θα παίξει.

Isbell, 1995, σ. 27

- Την ώρα που τα παιδιά παρουσιάζουν τη δουλειά τους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ακούει προσεκτικά όσα αναφέρουν και προσπαθεί να διαπιστώσει τι τα εντυπωσιάζει, τι καταγράφουν εντονότερα στη μνήμη τους από την εμπειρία που απέκτησαν πραγματοποιώντας μια δραστηριότητα, ποιες στάσεις διαμορφώνουν απέναντι στις παρουσιάσεις των άλλων ομάδων.

Ενδεικτικός πίνακας καθηκόντων, όπου τα παιδιά τοποθετούν την κινητή καρτέλα με το όνομά τους κάτω από την εικόνα που αναφέρεται στη δουλειά που αναλαμβάνουν[9] ή γράφουν τα ίδια το όνομά τους, αν η εκπαιδευτικός προτιμήσει αυτή την πρακτική.

9. Σχετικά με άλλες διαμορφώσεις «πινάκων καθηκόντων», βλ. κεφ. 9 (ενότητα 9.4).

Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Reggio Emilia

- Δίνεται μεγάλη προσοχή στην αισθητική των χώρων. Τα χρώματα των τοίχων και ο φωτισμός φροντίζονται ιδιαίτερα ώστε να είναι ευχάριστα, η επίπλωση, που σχεδιάζεται και κατασκευάζεται από κοινού με τους γονείς, φροντίζεται να είναι λειτουργική και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.
- Μικρές γωνιές με φωτογραφίες από δραστηριότητες των παιδιών που συνδέονται με τον πολιτισμό του τόπου προέλευσής τους πληροφορούν τον επισκέπτη του κάθε νηπιαγωγείου για στοιχεία χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας.
- Μικρές εκθέσεις-παρουσιάσεις θησαυρών που συνέλεξαν τα παιδιά σε εκπαιδευτικές ή άλλες εξόδους τους από την τάξη όχι μόνο προβάλλουν επιλογές των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους, αλλά και αποτελούν καταγραφές που ενημερώνουν κάθε ενδιαφερόμενο σχετικά με το τι συμβαίνει στο σχολείο.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να φέρνουν στο σχολείο υλικό που συνδέεται με σημαντικές εμπειρίες τους από τη ζωή στο σπίτι, π.χ. φωτογραφίες ή πληροφορίες που αφορούν θρησκευτικές γιορτές ή που αναφέρονται σε ήθη και έθιμα, φωτογραφίες από εξόδους με την οικογένεια κ.λπ. Το υλικό αυτό συγκεντρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και προβάλλεται σε εκθέσεις που διοργανώνονται, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της ατομικής προσφοράς σε μια συλλογική προσπάθεια.

Edwards et al., 2000, σσ. 233-254

Αξιολογώντας την οργάνωση των γωνιών

Προκειμένου να διαπιστώσει ποιες γωνιές προτιμούν περισσότερο τα παιδιά, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να τηρεί εβδομαδιαίο πίνακα καταγραφής των προτιμήσεών τους.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΕΒΔΟΜΑΔΑ.....

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ	ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ	ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	ΜΑΓΕΙΡΙΚΗ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ
ΘΑΝΟΣ		+ + +	+	+		
ΜΑΡΙΑ	+	+ +	+ +			
ΕΛΕΝΗ	+ + +				+ +	

Η συστηματική παρατήρηση και οι παραπάνω καταγραφές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν κατά πόσο οι γωνιές είναι αποτελεσματικές ως χώροι μάθησης. Πρόσθετα ερωτήματα που μπορούν να συμβάλουν σε αυτή την αξιολόγηση (Dodge & Colker, 1998) είναι τα παρακάτω:

- Ποια υλικά χρησιμοποιούνται σπάνια από τα παιδιά;
- Ποια υλικά χρησιμοποιούνται συχνότερα;
- Η οργάνωση του χώρου επιτρέπει την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών από γωνιά σε γωνιά και το ασφαλές παιχνίδι;
- Τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια, παρόμοια ή διαφορετικά υλικά κάθε μέρα;
- Τα παιδιά είναι σε θέση να αναζητούν, να βρίσκουν και να επανατοποθετούν τα υλικά στη θέση τους μόνα τους;
- Ποιες γωνιές και ποια υλικά προτιμούν τα αγόρια και ποια τα κορίτσια;
- Επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια ή εφευρίσκουν καινούργια;
- Χρησιμοποιούν τα υλικά που επιλέγουν με δημιουργικό τρόπο;

Η παραπάνω καταγραφή επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να αποφασίζει και να προτείνει την αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης ή/και να κάνει τις κατάλληλες παρεμβάσεις προκειμένου όλα τα παιδιά να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης.

Η παρουσίαση των έργων των παιδιών

Τα έργα των παιδιών εκτίθενται, ανάλογα με το είδος τους, σε προβλεπόμενους χώρους μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, τα βιβλία που κατασκευάζουν τοποθετούνται στο χώρο της βιβλιοθήκης, οι ζωγραφιές τους σε πίνακες στη γωνιά της συζήτησης, στη γωνιά των εικαστικών ή στον προθάλαμο (αν υπάρχει) της τάξης κ.λπ. Οι μεγάλες κατασκευές μπορούν να φωτογραφηθούν και να εκτεθούν ανάλογα.

Μία με δύο φορές το χρόνο, αν η εκπαιδευτικός το κρίνει εφικτό και σκόπιμο, μπορούν να οργανώνονται εκθέσεις στο πλαίσιο των οποίων οι ζωγραφιές, τα κείμενα και οι κατασκευές των παιδιών εκτίθενται σε χαμηλά ταμπλό, σε τραπεζάκια και ράφια, προκειμένου γονείς και παιδιά να έχουν την ευκαιρία να τα απολαύσουν και να συζητήσουν γι' αυτά. Η ενασχόληση των ενηλίκων με τα έργα των παιδιών λειτουργεί ως κίνητρο για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται (Pascucci, 1999).

Ένα βιβλίο για κάθε γωνιά

Μία καλή ιδέα είναι η εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με τα παιδιά για την κατασκευή ενός βιβλίου για κάθε γωνιά, ή τουλάχιστον για τις αγαπημένες γωνιές των παιδιών (π.χ. «Το βιβλίο της γωνιάς του κουκλοθέατρου»), όπου θα τοποθετούν φωτογραφίες και καταγραφές δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στη συγκεκριμένη κάθε φορά γωνιά, καθώς επίσης τις ημερομηνίες πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων, τα ονόματα των παιδιών που συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα κ.λπ.

Isbell, 1995

κεφάλαιο 6

Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια

Μαθαίνω σημαίνει οικοδομώ γνώσεις
αλληλεπιδρώντας με τους άλλους.
CRESAS, 1989

Σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε όλους τους πολιτισμούς στα παιδιά αρέσει να συναναστρέφονται άλλα παιδιά και στο πλαίσιο αυτής της συναναστροφής μιμούμενα, διερευνώντας, συμφωνώντας και διαφωνώντας, μαθαίνουν το ένα από το άλλο (Katz et al., 1990). Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά, εκτός από τις ομάδες που διαμορφώνουν στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, πολλές φορές στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου σχηματίζουν με αυθόρμητο τρόπο ομάδες για να παίξουν, για να «διαβάσουν» κάποιο βιβλίο, για να μοιραστούν μυστικά, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, για να διερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο.

Την ώρα της πρωινής υποδοχής η Μαρία βρίσκει την ευκαιρία να συγκεντρώσει τους φίλους της για να τους «διαβάσει» παραμύθι.

Οι ομάδες αυτές συγκροτούνται είτε με βάση τις φιλίες που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα παιδιά, είτε με βάση το ενδιαφέρον και την περιέργεια που εκδηλώνουν εκείνη τη χρονική στιγμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση οι επιλογές τους δεν έχουν πάντοτε ευκαιριακό χαρακτήρα. Υπάρχουν παιδιά που επιδιώκουν να παίζουν με κάποια άλλα παιδιά γιατί τα αποδέχονται και άλλα γιατί η συνεργασία τους με συγκεκριμένα παιδιά τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους που τους θεωρούν ελκυστικούς. Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να συμμετέχουν σε μικρές ομάδες, τριών το πολύ ατόμων, και άλλα που τους αρέσουν οι μεγαλύτερες ομάδες των τεσσάρων ή και των πέντε ατόμων. Υπάρχουν επίσης παιδιά που προτιμούν αρκετά συχνά να απομονώνονται σε κάποια γωνιά και να παίζουν μόνα τους. Αν η εκπαιδευτικός παρατηρήσει προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούν ή αποφεύγουν τις ομάδες τα παιδιά της τάξης της, θα συγκεντρώσει πολύτιμες πληροφορίες τις οποίες θα μπορεί να αξιοποιήσει για την καλύτερη λειτουργία των ομάδων που θα θελήσει να συγκροτήσει με δική της παρέμβαση στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων (Strozzi, 2002).

Η παιδαγωγική διάσταση της λειτουργίας ομάδων στο νηπιαγωγείο

Εκτός από τον ενσωματικό και κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα, η ομάδα αποτελεί για το νηπιαγωγείο και φορέα αγωγής, επειδή, μέσα από την υιοθέτηση μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (όπως μέσα από τη μίμηση πρακτικών και στάσεων, στην αρχή) και τρόπων συνεργασίας προσαρμοσμένων στις δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (αργότερα), συμβάλλει αποφασιστικά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση. Ειδικότερα για τη μάθηση, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που δημιουργούνται κυρίως μέσα από τις ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, υλοποίηση κοινού στόχου, τις οποίες προσφέρει η συμμετοχή στην ομάδα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το πλέγμα σχέσεων και διαδικασιών είναι σημαντικά από εκπαιδευτική άποψη, επειδή συμβάλλουν στην ωρίμανση των ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και, σε τελευταία ανάλυση «μαθαίνουν στο παιδί να μαθαίνει».

Γερμανός, 2002, σ. 154

Μία θέση στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες προωθεί την κοινωνικοποίηση και τη συνολική τους ανάπτυξη, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες, αλλά και ευνοεί τη μάθηση, αφού συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορεί να επιτύχει το καθένα μόνο του (Slavin, 1987· Ματσαγγούρας, 1995· Duffy, 2003). Εξάλλου η μάθηση, σύμφωνα με την αντίληψη που διέπει το παρόν βιβλίο (βλ. εισαγωγή), προσδιορίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα, οικοδομείται δηλαδή από το κάθε άτομο στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει και με τους άλλους. Τα παιδιά μαθαίνουν χρησιμοποιώντας νοητικές και κοινωνικές στρατηγικές για να πραγματοποιήσουν μια σειρά από ενέργειες, αλληλεπιδρώντας με άλλα παιδιά, με ενηλίκους και με το περιβάλλον τους. Στο πλαίσιο πολυάριθμων μελετών έχει διαπιστωθεί ότι η συνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων για επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση (Katz et al., 1990· CRESAS, 1992· Duffy, 2003). Έχει καταγραφεί επίσης ότι η ομαδική εργασία ευνοεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς τονώνει το

αίσθημα του «ανήκειν», που είναι πολύτιμο για την ψυχική ισορροπία των παιδιών. Η αποδοχή τους στο πλαίσιο της ομάδας ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή τους και συμβάλλει στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους (Dodge and Colker, 1998). Οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικές για το κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής που θα καλλιεργηθεί ανάμεσα στα παιδιά, καθώς και για το χαρακτήρα που θα αποκτήσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

6.1 ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την αυθόρμητη διάθεση των παιδιών να σχηματίζουν ομάδες για το παιχνίδι τους, τοποθετώντας αυτή τη διαδικασία επιλογής σε ένα περισσότερο οργανωμένο πλαίσιο, αλλά και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των ομάδων στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, όταν κρίνει ότι θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια για τη συγκρότησή τους αυτές θα μπορούσαν να είναι πιο αποδοτικές για τα παιδιά. Τα κριτήρια μπορεί να συνδέονται με τους χαρακτήρες και τις συμπεριφορές των παιδιών (π.χ. ένα παιδί συνεσταλμένο, που δύσκολα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα λειτουργήσει καλύτερα σε μία ομάδα που το ενθαρρύνει και του αφήνει το περιθώριο αυτενέργειας απ' ό,τι σε μια ομάδα με παιδιά που αρέσκονται να μονοπωλούν ηγετικούς ρόλους) ή με τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει (άλλοτε επιλέγει να συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα παιδιά που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς, π.χ. στη γραφή, και άλλοτε οι ομάδες να είναι περισσότερο ομοειδείς. Άλλοτε πάλι επιδιώκει να συνεργαστούν παιδιά που έχουν ικανότητες που μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν για ένα καλύτερο αποτέλεσμα, π.χ. το ένα γράφει καλύτερα, το δεύτερο είναι σε θέση να θυμάται και να επαναλαμβάνει στο γραφέα αυτά που συμφώνησε η ομάδα, ενώ στο τρίτο αρέσει να ζωγραφίζει). Άλλοι παράγοντες που μπορεί να λάβει υπόψη της είναι ο χρόνος γνωριμίας ή σε ορισμένες περιπτώσεις το γένος των παιδιών (βλ. παρακάτω τις αναφερόμενες παραμέτρους για τη συγκρότηση των ομάδων). Σε κάθε περίπτωση συνεκτιμά πόσο θετική μπορεί να είναι για όλα τα παιδιά η δυναμική που αναπτύσσεται.

Ενδεικτικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού για τη συγκρότηση των ομάδων

«Μαρίζα, θα σου άρεσε να δουλέψεις με τον Αναστάση και τον Αντώνη για αυτή την αφίσα; Ζωγραφίζεις πολύ ωραία και χρειάζονται έναν εικονογράφο. Συμφωνείς;», «Νικόλα και Έντι, ίσως η Αρετή χρειάζεται βοήθεια για να τακτοποιήσει το κουκλόσπιτο. Μπορείτε να τη βοηθήσετε;»

Στην αρχή, όταν η εκπαιδευτικός επιχειρεί να ξεκινήσει την εργασία σε ομάδες, και μέχρι οι ομάδες να κατακτήσουν έναν τρόπο εργασίας και να αποκτήσουν σχετική αυτονομία, είναι καλύτερα να τις αναπτύσσει σε στιγμές που όλα τα παιδιά δε θα ασχολούνται ταυτόχρονα με την ίδια δραστηριότητα. Οι ελεύθερες δραστηριότητες στις γωνιές προσφέρονται για το ξεκίνημα της συνεργασίας σε ομάδες γιατί δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε ομάδα να ασχοληθεί με διαφορετικό θέμα σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει την αυτόνομη λειτουργία της. Την ώρα λοιπόν που κάποιες ομάδες θα παίζουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια και δε θα διεκδικούν την προσοχή της, η εκπαιδευτικός έχει το χρόνο να συνεργαστεί με την ομάδα που θα θέλει να υποστηρίξει για να πάει ένα βήμα παραπέρα,

π.χ. στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτόνομης συμπεριφοράς, στην προσέγγιση μαθηματικών ιδεών ή γνώσεων που συνδέονται με την ανάγνωση και τη γραφή.

Συνεργαζόμενη με μικρές ομάδες παιδιών η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώνει τις προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού και να το υποστηρίζει ανάλογα, ενθαρρύνοντας σε ένα περισσότερο προσωπικό επίπεδο τη συμμετοχή του (βλ. πιθανές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού στο κεφ. 2). Όταν η εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η σύνθεση κάποιας ομάδας έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στο να λειτουργήσει, την επόμενη φορά προσέχει ώστε το παιδί ή τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλα παιδιά με τα οποία θα λειτουργήσουν περισσότερο συμπληρωματικά και ενισχυτικά. Κατά τη διάρκεια του χρόνου που τα παιδιά είναι απασχολημένα στις ομάδες, δίνεται η δυνατότητα εξατομίκευσης ώστε η εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με τα παιδιά που εκτιμά ότι χρειάζονται υποστήριξη αυτού του χαρακτήρα.

Η ομοιόμορφη διδασκαλία για όλους

Όπως όλες οι σχετικές μελέτες έχουν δείξει, ο όρος «μέσος μαθητής» δεν έχει αντικειμενικό χαρακτήρα, αλλά ορίζεται εμπειρικά και ως κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσης λαμβάνονται οι επιδόσεις και οι δυνατότητες των παιδιών των μεσοαστικών στρωμάτων. Γι΄ αυτό το λόγο εμφανίζονται και σημαντικές διαφορές ως προς το πραγματικό «μέσο» επίπεδο σχολικής επίδοσης, ανάλογα με την κοινωνική και γεωγραφική προέλευση των μαθητών μιας σχολικής τάξης.

Βαρνάβα-Σκούρα, 1991, σσ. 79-80

Σχηματίζοντας ομάδες για το παιχνίδι στις γωνιές[1]

Ένας τρόπος για να σχηματιστούν οι ομάδες είναι, κάτω από τους πίνακες πληροφόρησης για την κάθε γωνιά, τα παιδιά που την επιλέγουν να δηλώνουν το όνομά τους (βλ. κεφ. 5). Η εκπαιδευτικός παροτρύνει κάποια παιδιά να συμμετέχουν σε ορισμένες γωνιές, παρεμβαίνοντας με διακριτικό τρόπο στο σχηματισμό των ομάδων.

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στις γωνιές

«Μαρία, τι θα έλεγες σήμερα να δουλέψεις στο ιατρείο; Θα σου άρεσε να βοηθήσεις το γιατρό να μετράει το ύψος των ασθενών. «Γιώργο, τι θα έλεγες να ασχοληθείτε με το οικοδομικό υλικό μαζί με τον Ντιλέν; Ξέρετε και οι δυο να φτιάχνετε ωραίους ψηλούς πύργους και βλέπω ότι σε αυτή τη γωνιά υπάρχουν ελεύθερες θέσεις. Συμφωνείτε;»

Ένας άλλος τρόπος σχηματισμού των ομάδων είναι τα παιδιά να επιλέγουν αυθόρμητα τις γωνιές στις οποίες θα ήθελαν να παίξουν. Επειδή συμβαίνει να συγκεντρώνονται πολλά παιδιά σε κάποιες γωνιές, η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου χρειάζεται για να τα βοηθάει να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

1. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο παρόν βιβλίο, όσα περιγράφονται εδώ αποτελούν μόνο ένα ενδεικτικό πλαίσιο εργασίας και όχι έναν κανόνα στον οποίο θα πρέπει να πειθαρχήσουν όλες οι εκπαιδευτικοί.

Σχηματίζοντας ομάδες για το παιχνίδι στην αυλή

Σε ένα πρώτο στάδιο τα παιδιά παροτρύνονται να σχηματίζουν δυάδες για να εξοικειωθούν σταδιακά με το κλίμα συνεργασίας. Μπορούν να αφήνονται να επιλέγουν με αυθόρμητο τρόπο το φίλο που θα ήθελαν να παίξουν μαζί του. Η εκπαιδευτικός φροντίζει να ενθαρρύνει τα πιο συνεσταλμένα παιδιά να βρουν συνεργάτη, παρεμβαίνοντας με διακριτικό τρόπο.

Προκειμένου να συνδεθεί η δημιουργία των δυάδων με την προσέγγιση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τη διαμόρφωση πινάκων και με την ανάγνωση ή/και τη γραφή, η εκπαιδευτικός, τις φορές που θα το θεωρήσει σκόπιμο και στο βαθμό που κρίνει ότι δεν θα κουράσει τα παιδιά, μπορεί να προτείνει να δηλώνουν με ποιον φίλο τους θα ήθελαν να παίξουν σε έναν πίνακα που αναρτούν στην πόρτα της τάξης. Τους το προτείνει σαν ένα παιχνίδι συνεννόησης χωρίς λόγια. Κάθε παιδί το πρωί που θα έρθει στο σχολείο πηγαίνει στο κουτί ή στο καλάθι με τις καρτέλες με τα ονόματα και, βοηθούμενο από τον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών (βλ. κεφ. 8), αναζητά την καρτέλα με το όνομά του και το όνομα του φίλου ή της φίλης που θα ήθελε να επιλέξει. Παίρνει τα δύο ονόματα και τα αναρτά στον πίνακα. Αν στο κουτί ή στο καλαθάκι δεν υπάρχει το δικό του όνομα ή το όνομα του παιδιού που επέλεξε για συνεργάτη, εξετάζει μήπως κάποιος άλλος επέλεξε για συνεργάτη το ίδιο ή τον φίλο του. Πηγαίνει λοιπόν στον πίνακα και παρατηρεί τις δυάδες που έχουν σχηματίσει τα παιδιά που ήρθαν πριν από το ίδιο. Αν κάποιος άλλος έχει επιλέξει το φίλο που είχε σκεφτεί για συνεργάτη, θα πρέπει να κάνει μία άλλη επιλογή. Αν κάποιος έχει επιλέξει το ίδιο το παιδί, τότε οφείλει να παίξει μαζί του γιατί το τίμησε με την επιλογή του.

Σε κάθε περίπτωση, αν το παιχνίδι που θα θελήσουν να παίξουν απαιτεί περισσότερους από δύο παίχτες, τότε δύο δυάδες παιδιών συμφωνούν να παίξουν μαζί και το ανακοινώνουν.

Καθώς το σχολικό έτος προχωράει και τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται πίνακες, μπορεί το «παιχνίδι της σιωπηλής συνεννόησης» να εξελιχθεί. Τις μέρες που θα θελήσουν να σχηματίσουν τις ομάδες παίζοντας αυτό το παιχνίδι, στην πόρτα αναρτάται ένας πίνακας με γραμμένα κάθετα, το ένα κάτω από το άλλο, όλα τα ονόματα των παιδιών. Δίπλα από το όνομα κάθε παιδιού υπάρχει ένα κενό πλαίσιο. Όταν έρχονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, κάθε παιδί επιλέγει το όνομα του φίλου που θέλει να παίξει μαζί του, βοηθούμενο από τον πίνακα αναφοράς και τις κινητές καρτέλες με τα ονόματα, και γράφει το όνομά του δίπλα στο όνομα του φίλου που επέλεξε. Ταυτόχρονα βάζει ένα σταυρό δίπλα στο δικό του όνομα, για να δείξει ότι δεν είναι πια διαθέσιμο (βλ. πίνακα 1).

Αν θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι για το οποίο χρειάζονται περισσότερα από δύο παιδιά, π.χ. ποδόσφαιρο ή τα μήλα, τότε και πάλι συνεργάζονται περισσότερες από μία δυάδες και σημειώνουν με μια κυκλική χρωματιστή γραμμή ποιες δυάδες θα παίξουν μαζί.

Αργότερα μέσα στη σχολική χρονιά, όταν τα παιδιά μάθουν να αναγνωρίζουν τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας και να χειρίζονται πίνακες διπλής εισόδου (βλ. κεφ. 9), οι πίνακες για την επιλογή συντρόφου στο παιχνίδι μπορούν να πάρουν την παρακάτω μορφή (βλ. πίνακα 2), που αναδεικνύει με πόσα παιδιά επέλεξαν να παίξουν στη διάρκεια της εβδομάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΑΘΗΝΑ	
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ +	
ΑΝΤΩΝΗΣ	
ΓΙΩΡΓΙΑ	***Αλεξάνδρα***
ΝΤΙΛΕΝ	
ΖΩΗ	
ΕΝΗΤ	
ΝΙΚΟΣ	
ΓΙΑΣΑΡ	***Πέτρος***
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	
ΠΕΡΙΚΛΗΣ	
ΠΕΤΡΟΣ +	
ΧΡΙΣΤΙΝΑ	
ΕΡΙΦΥΛΗ	

Η Αλεξάνδρα γράφει το όνομά της δίπλα στο όνομα της Γιωργίας και ο Πέτρος το δικό του δίπλα στο όνομα του Γιασάρ και βάζουν από ένα σταυρό αντίστοιχα δίπλα στο δικό τους όνομα για να δείξουν ότι έχουν βρει το συνεργάτη τους και δεν είναι διαθέσιμοι. Σε περίπτωση που η γραφή απέχει από τη συμβατικά αποδεκτή και τα ονόματα δεν είναι αναγνωρίσιμα, η νηπιαγωγός τους ζητάει κατά τη συνήθη πρακτική να της διαβάσουν αυτό που έγραψαν και σημειώνει δίπλα με το δικό της τρόπο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ
ΑΘΗΝΑ							
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ							
ΑΝΤΩΝΗΣ	***Νίκος***	***Ζωή***	***Γιασάρ***	***Ντιλέν***	***Περικλής***		
ΓΙΩΡΓΙΑ							
ΓΙΩΡΓΟΣ							
ΖΩΗ							
ΕΝΗΤ							
ΝΙΚΟΛΑΣ							
ΟΡΕΣΤΗΣ							
ΕΡΙΦΥΛΗ							
ΣΟΥΚΡΑΝ							
ΠΕΡΙΚΛΗΣ							

«Παίζω κάθε μέρα με άλλο παιδί για να έχω πολλούς φίλους», λέει ο Αντώνης και μετράει με πόσα παιδιά έπαιξε αυτή την εβδομάδα. «Με πόσα αγόρια και με πόσα κορίτσια;» ρωτάει η εκπαιδευτικός.

Σχηματίζοντας ομάδες για τις δραστηριότητες στην τάξη

Αφού συζητηθεί και αποφασιστεί με ποιες δραστηριότητες θα ασχοληθούν και η εκπαιδευτικός τις καταγράψει ως γραφέας (βλ. κεφ. 8), κάθε παιδί σημειώνει με τον τρόπο που θα συμφωνηθεί το όνομά του δίπλα από τη δραστηριότητα με την οποία θέλει να ασχοληθεί. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει κάποια παιδιά να ασχοληθούν με συγκεκριμένες δραστηριότητες, παρεμβαίνοντας κατ' αυτό τον τρόπο στη διαμόρφωση των ομάδων, και συμμετέχει και η ίδια, επιλεκτικά κάθε φορά, στις ομάδες που θα εκτιμήσει ότι χρειάζονται περισσότερο τη συμβολή της.

6.2 ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Η ηλικία και το γένος των παιδιών, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, οι φιλίες που έχουν αναπτύξει και ο χρόνος γνωριμίας τους είναι παράμετροι που θα πρέπει να συνεκτιμά η εκπαιδευτικός προκειμένου να κάνει επιτυχείς παρεμβάσεις για τη συγκρότηση των ομάδων (Krechevsky, 2002).

Σχετικά με το μέγεθος: Έχει παρατηρηθεί ότι, όταν τα παιδιά στην ομάδα είναι δύο ή τρία, μαθαίνουν ευκολότερα να τηρούν τη σειρά, να ακούν προσεκτικά τους άλλους, να συγκρατούν τις ιδέες που διατυπώνουν και να διαπραγματεύονται. Όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας, τόσο πιο πολύπλοκη γίνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της, παράλληλα όμως εμπλουτίζεται και η δυνατότητα ανταλλαγών. Ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά, που πρωτομαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες, προτείνεται να ξεκινούν με ομάδες των δύο ατόμων και να περνούν αργότερα σε ομάδες των τριών παιδιών. Τα μεγαλύτερα παιδιά, στο βαθμό που η εκπαιδευτικός εκτιμά ότι έχουν εξοικειωθεί με τη λειτουργία των ομάδων, μπορούν να εργαστούν σε ορισμένες περιπτώσεις και σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Το ιδανικό μέγεθος της ομάδας σε κάθε περίπτωση συνδέεται με τις ικανότητες διαλόγου και διαπραγμάτευσης που έχουν αναπτύξει οι συμμετέχοντες, ομάδες όμως με περισσότερα από 5 παιδιά έχει καταγραφεί ότι είναι δύσκολο να λειτουργήσουν (Krechevsky, 2002).

Σχετικά με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών: Οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε μια ομάδα μπορούν να είναι περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενή, περισσότερο ή λιγότερο συμπληρωματικά. Αν σχηματιστεί ομάδα από παιδιά που έχουν όλα ευχέρεια στο λόγο, θα μάθουν διαφορετικά πράγματα και θα οδηγηθούν σε διαφορετικά αποτελέσματα από άλλη ομάδα παιδιών που το ένα έχει ευχέρεια στο λόγο, το δεύτερο στη ζωγραφική και το τρίτο στις κατασκευές (Krechevsky, 2002). Από πολλούς παιδαγωγούς προτείνεται η σύνθεση των ομάδων να είναι ανομοιογενής, γιατί έτσι δίνονται περισσότερες ευκαιρίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης που προωθούν τη μάθηση. Αν όμως διαπιστωθεί ότι σε αυτό το πλαίσιο τα λιγότερο ικανά παιδιά δεν προλαβαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, ενδείκνυται να τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν και σε ομάδες όπου θα μπορούν να έχουν τον πρώτο ρόλο (Ματσαγγούρας, 1995). Σε ορισμένες ωστόσο περιπτώσεις, όταν η εκπαιδευτικός εκτιμήσει ότι η πραγματοποίηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας απαιτεί περισσότερο ισότιμη συνεργασία, φροντίζει η ομάδα που θα δημιουργηθεί να είναι περισσότερο ομοιογενής, όπως π.χ. σε ορισμένα παιχνίδια των μαθηματικών, όπου για να μπορέσουν τα παιδιά να παίξουν ισότιμα, είναι προϋπόθεση να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (βλ. κεφ. 9).

Σχετικά με το φύλο: Οι ομάδες των αγοριών συχνά υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές από τις ομάδες των κοριτσιών. Παρατηρώντας και καταγράφοντας η εκπαιδευτικός θα μπορεί την κατάλληλη στιγμή να παρέμβει για τη συγκρότηση ομοιογενών ως προς το φύλο ή μεικτών ομάδων, που θα είναι περισσότερο λειτουργικές και θα δίνουν στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν το ένα από το άλλο.

Σχετικά με το χρόνο γνωριμίας και τις φιλίες των παιδιών: Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά που γνωρίζονται καλύτερα ή είναι φίλοι μεταξύ τους θέλουν περισσότερο να βρίσκονται και να δουλεύουν μαζί. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνοντας διακριτικά φροντίζει για την ομαλή ένταξη των καινούργιων παιδιών στις ομάδες.

Προτροπές της εκπαιδευτικού για την ένταξη καινούργιων παιδιών στις ομάδες

«Σήμερα έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε καινούργιους φίλους. Γιάννη και Τζεβράχ, θέλετε να εξηγήσετε στον Άγγελο πώς χρησιμοποιούμε τα παιχνίδια στη γωνιά των μαθηματικών;», «Δημήτρη, με ποιο παιχνίδι θα σου άρεσε σήμερα να παίξεις; Θέλεις να το παίξεις με τον Σεργκέι; Ίσως ο Σεργκέι μπορεί να σου μάθει πώς λένε τα μουσικά όργανα στη γλώσσα του»,

6.3 ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΗΛΙΚΙΩΝ

Στο νηπιαγωγείο, όπως είναι γνωστό, συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο παιδιά αρκετά διαφορετικών ηλικιών (4-6 ετών). Στο βιβλίο τους σχετικά με τις μεικτές ως προς την ηλικία των παιδιών ομάδες, οι Katz, Evangelou και Hartman (1990) υποστηρίζουν ότι οι ομάδες αυτές μπορούν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τη συνολική ανάπτυξη τόσο των μεγαλύτερων όσο και των μικρότερων παιδιών.

Όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά ενισχύεται η υπευθυνότητά τους, καθώς αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους και, θεωρώντας τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς, επιστρατεύουν τις δυνάμεις τους για να ανταποκριθούν. Τα μεγαλύτερα παιδιά που δεν καταφέρνουν να διακρίνονται και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μεταξύ των συνομηλίκων τους συχνά έχουν αυτή την ευκαιρία με τα μικρότερα που τα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αποδοχή και θαυμασμό, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Όταν δε τα μεγαλύτερα παιδιά αναλαμβάνουν να μάθουν στα μικρότερα τους κανόνες λειτουργίας των παιχνιδιών ή της τάξης, έχει παρατηρηθεί ότι ενισχύεται η αυτοπειθαρχία τους και τους τηρούν και τα ίδια με μεγαλύτερη συνέπεια.

Τα μικρότερα παιδιά, όταν συνεργάζονται με μεγαλύτερά τους, εμπλέκονται σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες, παρά όταν συνεργάζονται με παιδιά της ίδιας με αυτά ηλικίας. Πρόκειται για δραστηριότητες στις οποίες είναι σε θέση να συμμετέχουν, αλλά δεν μπορούν ακόμη να έχουν την πρωτοβουλία για την οργάνωσή τους. Η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην ανάδυση νέων κοινωνικών δεξιοτήτων και νέων γνώσεων. Αντίστοιχα εξελίσσονται και οι κοινωνικές δεξιότητες των μεγαλύτερων παιδιών, καθώς αναλαμβάνουν την ευθύνη να οργανώσουν δραστηριότητες με τρόπο που να επιτρέπει τη συμμετοχή και των μικρότερων παιδιών.

Έχει επίσης καταγραφεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ελλιπούς κοινωνικής ανάπτυξης των μεγαλύτερων παιδιών, η συμμετοχή τους στην ίδια ομάδα με μικρότερα παιδιά μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και

συχνά νιώθουν απομονωμένα και ίσως απορριμμένα από τους συνομηλίκους τους. Συμμετέχοντας σε μια ομάδα με μικρότερα παιδιά αρκετές φορές συμβαίνει να αισθάνονται καλύτερα, αφενός γιατί τα μικρότερα παιδιά έχουν αναπτύξει λιγότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αφετέρου γιατί τους αντιμετωπίζουν σαν «μεγάλους», έχοντας μια θετική στάση απέναντί τους και δείχνοντας μία εκ των προτέρων αναγνώριση. Η μεγαλύτερη αυτή αποδοχή αυξάνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτή η τόνωση της εμπιστοσύνης επιδρά στη συνέχεια θετικά στην αποδοχή τους από τους άλλους.

Όσον αφορά το γνωστικό τομέα, στα μεγαλύτερα παιδιά δίνεται η ευκαιρία να εμπεδώσουν γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει καθώς προσπαθούν να τις «διδάξουν» στα μικρότερα, ενώ τα μικρότερα αντιμετωπίζουν συνεχείς προκλήσεις, που ενεργοποιούν τη σκέψη τους. Η θετική αυτή αλληλεπίδραση ευνοείται στο χώρο του νηπιαγωγείου όπου συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών, μπορεί όμως να καλλιεργηθεί και σε συνεργασία με το συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο, όπου υπάρχει αυτή η δυνατότητα, στο πλαίσιο της πραγματοποίησης κοινών δραστηριοτήτων σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανάγνωση παραμυθιών από τα μεγαλύτερα στα μικρότερα παιδιά, από κοινού διαμόρφωση αφισών και προσκλήσεων για εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο, από κοινού πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας με θέματα που αφορούν το άμεσο περιβάλλον κ.λπ.).

6.4 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

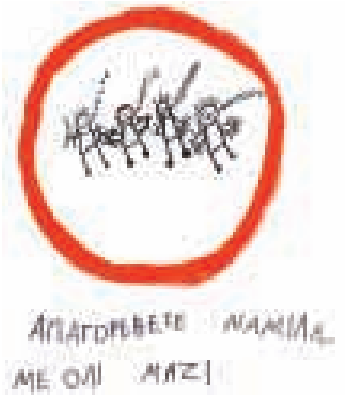
Το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στις ομάδες, δηλαδή αν θα είναι συνεργατική ή ανταγωνιστική, εξαρτάται από το κλίμα που θα καλλιεργηθεί στην τάξη, καθώς και από το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Όταν όλες οι ομάδες καλούνται να συνεισφέρουν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου (π.χ. την τακτοποίηση όλων των γωνιών για να είναι όμορφη η τάξη ή την πραγματοποίηση κάποιου σχεδίου εργασίας), τα παιδιά συστρατεύουν τις δυνάμεις τους για τον κοινό σκοπό, όπως και όσο μπορεί το καθένα (Ματσαγγούρας, 1995), και δεν αφήνονται περιθώρια ανταγωνισμών του τύπου «ποιος βγήκε πρώτος». Οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων που διαμορφώνονται και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία των ομάδων: για παράδειγμα, όλα τα παιδιά θα παίρνουν με τη σειρά το λόγο για να πουν την άποψή τους, θα συμφωνούν μεταξύ τους για τον τρόπο που θα δουλέψουν ή που θα παίξουν, σεβόμενα το ένα το άλλο, θα μοιράζουν τους ρόλους έτσι που να συμφωνούν όλοι και να είναι ευχαριστημένοι κ.λπ. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται ότι καθένας σκέφτεται με το δικό του τρόπο και έχει διαφορετικές δυνατότητες, τις οποίες όμως συνεχώς μπορεί να βελτιώνει (Krechevsky, 2002).

6.5 Η ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΙΜΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Από την αρχή της χρονιάς, με αφορμή συζητήσεις που ξεκινούν από τυχόν εντάσεις ή διαφωνίες, η εκπαιδευτικός προτείνει να σκεφτούν και να αποφασίσουν όλοι μαζί με ποιο τρόπο θα λειτουργούν οι ομάδες τους για να μπορούν να είναι όλοι ευχαριστημένοι.

Όταν αποφασίσουν τους κανόνες, βρίσκουν τρόπους να τους διατυπώσουν και γραπτά και τα παιδιά τους εικονογραφούν για να τους θυμούνται καλύτερα. Το ρόλο του γραφέα για την αποτύπωση των κανόνων σε χαρτί αναλαμβάνει η εκπαιδευτικός ή κάποιο παιδί, ανάλογα με τις ανάγκες που διαμορφώνονται και με το μαθησιακό επίπεδο που έχει κατακτηθεί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (βλ. περισσότερα στο κεφ. 8).

Οι κανόνες ξανασυζητιούνται και αναδιατυπώνονται στη διάρκεια της χρονιάς προκειμένου να απαντήσουν σε συγκεκριμένα προβλήματα που τυχαίνει να παρουσιάζονται και που δεν τα είχαν προβλέψει από την αρχή.



Η Άννα ανέλαβε να γράψει τον κανόνα, όπως τον συμφώνησαν. Το σήμα της απαγόρευσης το δανείστηκαν από τα σήματα της τροχαίας. Οι γνώσεις της Άννας στη γραφή έχουν προχωρήσει πολύ. Χρησιμοποιεί τελεία και ενωτικό! «Το είδα στην εφημερίδα», είπε. Ο Πέτρος ζωγράφισε τα παιδιά της ομάδας. «Αυτά που βγαίνουν από το στόμα είναι αυτά που λέμε. Δεν πρέπει να τα λέμε όλοι μαζί γιατί δεν ακούμε τους άλλους», εξήγησε κι αυτός με τη σειρά του.

Το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας αποδοχής που καλλιεργείται στην τάξη εκφράζεται με τη γλώσσα που του αναλογεί. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα παιδιά με τρόπο που ενθαρρύνει και προτρέπει την έκφραση διαφορετικών απόψεων και την ισότιμη συμμετοχή και τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν γλώσσα που δηλώνει διάθεση συνεργασίας και αποδοχή των άλλων.

Η γλώσσα της συνεργασίας

Τα παιδιά: «Τι νομίζεις;», «Έχω μια ιδέα», «Κατά τη γνώμη μου», «Σου αρέσει αυτό;», «Συμφωνείτε;», «Θέλεις να σε βοηθήσω;», «Ποιος μπορεί να με βοηθήσει;».
Η εκπαιδευτικός: «Είπατε όλοι τη γνώμη σας; Τι θα κάνετε για να είσαστε σίγουροι γι' αυτό;», «Είναι σωστό να μιλάνε όλο οι ίδιοι;», «Πώς μπορείτε να ξέρετε πόσες φορές μίλησε ο καθένας;», «Πρέπει να αποφασίσετε. Πώς μπορείτε να καταλήξετε σε μία απόφαση;», «Ποιανού τη βοήθεια μπορείς να ζητήσεις για να το κάνεις αυτό;», «Πώς θα το χτίσετε το σπίτι; Ο καθένας θα χτίζει όπου θέλει; Έτσι λέτε να εργάζονται οι μάστορες;», «Μου αρέσει η εργασία σας. Θέλετε να μου πείτε πώς συνεργαστήκατε; Πώς αποφασίσατε τι θα κάνει ο καθένας;», «Πού δυσκολευτήκατε; Τι κάνατε γι' αυτό;».

6.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Για να αποκτά μεγαλύτερο νόημα για τα παιδιά η εργασία σε ομάδες, είναι σκόπιμο να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης. Καλούνται να σκεφτούν πάνω στη δουλειά που έκαναν και να αποφασίσουν αν το αποτέλεσμα τους ικανοποιεί (π.χ. «Μοιάζει με πύργο, όπως θα ήθελαν, η κατασκευή που έφτιαξαν;», «Η επιγραφή που

κατασκεύασαν είναι στα σωστά μέτρα για το κατάστημά τους;», «Νομίζουν ότι τα άλλα παιδιά μπορούν να καταλάβουν τους κανόνες παιχνιδιού που διαμόρφωσαν για να μπορούν να παίξουν και εκείνα το παιχνίδι;»), αλλά και αν η διαδικασία ήταν κατά την άποψή τους η σωστή (π.χ. «Είπαν όλα τα παιδιά τη γνώμη τους;», «Βοήθησαν όλα τα παιδιά για να πραγματοποιηθεί το έργο», «Είχαν δυσκολίες όταν ζητούσαν βοήθεια από κάποιον φίλο τους;», «Είναι όλοι ευχαριστημένοι από τον τρόπο που συνεργάστηκαν;»).

Όταν τα παιδιά συμμετέχουν από μικρή ηλικία σε διαδικασίες αξιολόγησης της δουλειάς τους, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους, τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και ενισχύεται η αυτονομία τους.

Η Ασημίνα ερμηνεύει τις πληροφορίες που παίρνει από τον πίνακα διπλής εισόδου με τα αγαπημένα χρώματα των παιδιών της τάξης και τις λέει στην Πηνελόπη που τις καταγράφει.

Ο Στέφανος με το Γιάννη συνεργάζονται για να κόψουν ισομεγέθη τούβλα από πηλό.

Συνεργασία τριών παιδιών για την κατασκευή ανεμόμυλου.

Συνεργασία ομάδας τεσσάρων παιδιών για την κατασκευή πειρατικού καραβιού από μπαγιάτικο ψωμί.

κεφάλαιο 7

Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, τόσο οι θεματικές προσεγγίσεις όσο και τα σχέδια εργασίας «δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η οργάνωση δραστηριοτήτων που συνδέονται με διαφορετικούς γνωστικούς και αναπτυξιακούς τομείς γύρω από ένα θέμα το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον τους δίνει στα μικρά παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη σφαιρική διάσταση της γνώσης, να συνδέσουν μεταξύ τους διαφορετικές εμπειρίες και, το πιο σημαντικό, να ασκηθούν στη σε βάθος παρατήρηση, τη διερεύνηση και την αναπαράσταση φαινομένων του περιβάλλοντός τους, να εισαχθούν δηλαδή σε πρακτικές οι οποίες χαρακτηρίζουν τον επιστημονικό τρόπο εργασίας (Evangelou et al., 2003· Τσελφές & Μουστάκα, 2004· Katz & Chard, 2004). Επίσης, δουλεύοντας στο πλαίσιο θεματικών προσεγγίσεων και σχεδίων εργασίας, «...δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν την τάξη ως κοινότητα. Το ήθος της κοινότητας δημιουργείται όταν αναμένεται από όλα τα παιδιά να συνεισφέρουν στη ζωή της ομάδας και ενθαρρύνονται σε αυτήν τους την προσπάθεια, ακόμη και αν το επιτυγχάνουν με διαφορετικούς τρόπους το καθένα. ... Η αίσθηση της κοινότητας μέσα στην τάξη είναι πιθανότερο να αναπτυχθεί όταν όλα τα παιδιά έχουν επαρκή εμπειρία που σχετίζεται με το θέμα» (Katz & Chard, 2004, σσ. 47 και 159).

Στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (2003) ως «θεματικές προσεγγίσεις» αναφέρονται οι διερευνήσεις θεμάτων που επιλέγει να προτείνει η εκπαιδευτικός, η οποία έχει σχεδιάσει την πορεία τους και έχει προσδιορίσει τη χρονική τους διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά. Ο όρος «σχέδια εργασίας» αποδίδεται σε διερευνήσεις θεμάτων που αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία, στο πλαίσιο των συζητήσεων που αναπτύσσονται με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, πραγματοποιούν επιλογές που καθορίζουν την εξέλιξή τους. Η σημαντική διάκριση ανάμεσα στις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας έγκειται όχι μόνο στο βαθμό ανάδυσης των ουσιαστικών επιλογών (Stupiansky, 1997), αλλά κυρίως στο βαθμό εμβάθυνσης της μελέτης από τα ίδια τα παιδιά (Helm & Katz, 2002). Στην περίπτωση των θεματικών

προσεγγίσεων δηλαδή η έμφαση δίνεται στις μαθησιακές επιδιώξεις που θέτει η εκπαιδευτικός, ενώ στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας ο σχεδιασμός από πλευράς της εκπαιδευτικού εστιάζει πρωταρχικά στον εντοπισμό και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η έμφαση δίνεται στη συμβολή τους για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.

Προσχεδιάζοντας σχέδια εργασίας (projects)

Ο προκαταρκτικός σχεδιασμός που είναι αναγκαίος για ένα επιτυχημένο σχέδιο εργασίας συνεπάγεται την εστίαση της εκπαιδευτικού στις δυνατότητες για μάθηση που προσφέρονται στα παιδιά από τη μελέτη του θέματος. Δεν πρόκειται για σχεδιασμό που δομείται πάνω στους στόχους που έχουν τεθεί, ο οποίος χαρακτηρίζει περισσότερο κατευθυνόμενες διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων οι στόχοι προδιαγράφονται στη λεπτομέρειά τους. Αντ' αυτού, ο σχεδιασμός στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας προϋποθέτει την εφευρετική πρόβλεψη των προηγούμενων εμπειριών και του επιπέδου ενδιαφέροντος που θα μπορούσαν αιτιολογημένα να αναμένονται από μια τάξη παιδιών. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει έναν ιστό από ιδέες και πληροφορίες, που θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια διερεύνηση του θέματος. Μπορεί να συζητήσει τις δυνατότητες που υπάρχουν για εργασία πεδίου, για διερευνήσεις και αναπαραστάσεις με τους γονείς ή άλλους πιθανούς συνεργάτες. Ο/η εκπαιδευτικός που θα έχει κάνει αυτή την προετοιμασία, θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει την εμπειρία και το ενδιαφέρον των παιδιών και έχει πολλές πιθανότητες να είναι δεκτικός/ή στις πολλές και διαφορετικές δυνατότητες μάθησης που μπορούν να προκύψουν κατά την ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας.

Chard, 1999, σ. 2

Ωστόσο οι δύο προσεγγίσεις έχουν κοινά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, καθώς στο πλαίσιο και των δύο:

- η μάθηση στηρίζεται στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη,
- επιχειρείται η σύνδεση μαθησιακών επιδιώξεων του Προγράμματος Σπουδών στην κατεύθυνση της μελέτης θεμάτων που αφορούν στον πραγματικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2002),
- αίρονται οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές και η γνώση συντίθεται σε ένα όλο,
- οι δράσεις που αναπτύσσονται, συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, τα οποία μαθαίνουν να προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζονται τη χαρά της επιτυχίας και να νιώθουν τη χαρά της συμβολής σε μια ομαδική προσπάθεια, γεγονός που ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους (Χρυσαφίδης, 2000),
- δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας αλληλοεξαρτώνται και να μάθουν να δίνουν αξία στη διαφορετικότητα, προσεγγίζοντάς την ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας (Katz & Chard, 2004).

Βασικές προϋποθέσεις για να επιτυγχάνουν τις βασικές τους επιδιώξεις οι επεξεργασίες θεμάτων, είτε προτείνει και σχεδιάζει τα θέματα η εκπαιδευτικός, είτε προκύπτουν

από τα ίδια τα παιδιά, είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται να προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά για:

- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της πραγματοποίησης ατομικών, ομαδικών (σε μικρές ομάδες) και συλλογικών (με το σύνολο των παιδιών της τάξης) δραστηριοτήτων,
- καλλιέργεια της συναισθηματικής και της αισθητικής τους ευαισθησίας,
- προώθηση της αναγνώρισης και του σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της σχολικής κοινότητας,
- εξορμήσεις στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, άμεση παρατήρηση, συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών,
- διερευνήσεις, συγκρίσεις, δοκιμές και ταξινομήσεις, ώστε να προσεγγίζουν έννοιες και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης,
- λεπτομερείς περιγραφές και καταγραφές των παρατηρήσεών τους, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο και να εξελίσσουν προοδευτικά το γραπτό,
- διατύπωση ερωτημάτων που επιδέχονται ως απάντηση μια υπόθεση, μια πρόβλεψη ή ένα λειτουργικό ορισμό,
- δοκιμή, επαλήθευση και έλεγχο των απαντήσεων που διατυπώνονται,
- δημιουργική έκφραση και αναπαραστάσεις μέσω των εικαστικών, της δραματοποίησης, της κίνησης και της μουσικής,
- αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας σε μια κατεύθυνση επίλυσης προβλημάτων,
- ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα που συνδέονται με την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή και το περιβάλλον και κυρίως,
- ανάπτυξη της ικανότητάς τους να επιλύουν προβλήματα και ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

(Stupiansky, 1997· Helm & Katz, 2002· Farrington, 2002· Κουλούρη, 2002· Τσελφές & Μουστάκα, 2004).

Η παιδαγωγική εργασία με βάση βιωματικές καταστάσεις

Το συγκεκριμένο μοντέλο εργασίας στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και τη διαφορετική ιστορία ζωής, να γίνουν ικανά ώστε να αντιπαρατίθενται αυτόνομα στις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης ενισχύει την ανεξαρτητοποίηση και την ενεργοποίηση του κάθε παιδιού και το οδηγεί στην απόκτηση εμπειρίας και άλλων στοιχείων, όπως το θάρρος, το ενδιαφέρον, η περιέργεια, τα οποία βοηθούν το παιδί σε μία επιτυχή αντιπαράθεση με επίκαιρες βιωματικές καταστάσεις. Συγχρόνως αισθάνεται πιο άνετα και οικειοποιείται παράλληλα τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι θα το βοηθήσουν στο μέλλον για αυτόνομες και πιο «σωστές» αποφάσεις.

Πανταζής, 2002

7.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Κατά την εφαρμογή οι δύο προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται.

Στις θεματικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούνται προγραμματισμένες εμπειρίες μάθησης (Lake, 1994) και όπου η επιλογή του θέματος και ο βασικός σχεδιασμός έχουν γίνει από την εκπαιδευτικό, κατά τη διαδικασία και καθώς η εκπαιδευτικός ακούει πάντα με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών, μπορεί να υιοθετηθούν επεκτάσεις που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά και να αναπτυχθούν περισσότερες δραστηριότητες από αυτές που είχαν αρχικά προβλεφθεί. Παρότι οι δραστηριότητες που έχουν προβλεφθεί έχουν σχεδιαστεί για να έχουν προσδιορισμένη χρονική διάρκεια, το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για κάποιο συγκεκριμένο θέμα μπορεί να διευρύνει τον αρχικά προβλεπόμενο χρόνο.

Και αντίστροφα. Ενώ τα θέματα των σχεδίων εργασίας αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία και συμμετέχουν στο σχεδιασμό της πορείας της έρευνας, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρήσει σκόπιμο να επεκτείνει τη διερεύνηση και σε ζητήματα που δεν προέκυψαν από τα παιδιά, επειδή εντάσσονται αβίαστα στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας και τα θεωρεί σημαντικά για τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Στα σχέδια εργασίας η χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων συνδέεται άμεσα με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Και στις θεματικές προσεγγίσεις όμως, στο βαθμό που το θέμα που επέλεξε η εκπαιδευτικός δεν καταφέρει να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους για όσο χρόνο εκείνη είχε προβλέψει, θα πρέπει να έχει την ευελιξία να αναπροσαρμόζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτή η ευελιξία από πλευράς της εκπαιδευτικού ενθαρρύνει ουσιαστικά την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, τα οποία βιώνουν ότι οι αναπτυσσόμενες δραστηριότητες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους (Helm & Katz, 2002).

Στο πλαίσιο και των δύο προσεγγίσεων η εκπαιδευτικός εξασφαλίζει την πρόσβαση στις σχετικές πηγές πληροφόρησης, διαμορφώνει το χώρο που θα εξυπηρετήσει την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και προετοιμάζει τις επισκέψεις που θα συμβάλουν στη σε βάθος μελέτη του θέματος, εμπλέκοντας όσο περισσότερο γίνεται τα παιδιά (Katz & Chard, 1989· Edwards et al., 1998 & 2000). Σε κάθε περίπτωση επιδιώκει τη συνεργασία τόσο με τους γονείς όσο και με ειδικούς, όταν το θέμα το απαιτεί, τους οποίους επισκέπτονται στο χώρο τους ή τους ζητούν να επισκεφτούν εκείνοι την τάξη. Κατά την ανάπτυξη του θέματος, ενθαρρύνει τα παιδιά να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Τα ακούει με προσοχή, επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ιδέες που διατυπώνουν, τα ενθαρρύνει να εκφράζουν τη γνώμη τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον, στο μέτρο του εφικτού καταγράφει προσεκτικά όσα λένε και όσα κάνουν και παρακολουθεί και υποστηρίζει τη μαθησιακή τους εξέλιξη (βλ. κεφ. 2 και Κουλούρη, 2002). Μια πολύτιμη συνεισφορά αυτού του τύπου εργασίας είναι ότι ενδυναμώνει την τάση των παιδιών «...να ενδιαφέρονται, να απορροφώνται και να εμπλέκονται στην εις βάθος παρατήρηση, έρευνα και αναπαράσταση αξιοσημείωτων φαινομένων του δικού τους περιβάλλοντος» (Katz & Chard, 2004).

7.2 Η ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σύμφωνα με την πρόταση των Katz και Chard (2004) τα σχέδια εργασίας έχουν μια αρχική, μία μεσαία και μία καταληκτική φάση. Η οργάνωση της εργασίας σε φάσεις βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να προσδιορίζουν τις εργασίες κάθε φάσης και να τις προγραμματίζουν.

Α΄ φάση: Σχεδιασμός της δράσης. Η ομάδα μοιράζεται εμπειρίες και γνώσεις που συνδέονται με το θέμα του σχεδίου εργασίας και προσδιορίζει τα ερωτήματα που θα διερευνηθούν.

Η ιστορία της έναρξης ενός σχεδίου εργασίας σχετικού με τα παπούτσια

...Ξεκίνησα το σχέδιο εργασίας με μία απλή ιστορία που αναφερόταν στο πώς έχασα το παπούτσι μου. Καθώς διηγιόμουν την ιστορία είχα βγάλει το παπούτσι μου και το κρατούσα στο χέρι. Προτού καλά καλά τελειώσω, αισθάνθηκα ότι τα παιδιά ήθελαν να πουν κι αυτά μια ιστορία για παπούτσια, έτσι τα ρώτησα: «Έχει κάποιος να πει μια αληθινή ιστορία για παπούτσια;». Περίπου τα μισά παιδιά της τάξης σήκωσαν το χέρι. Ήταν πολλά. Υπέθεσα ότι θα έλεγαν όλα κάποια ιστορία για χαμένο παπούτσι και ότι αυτό θα ήταν πολύ βαρετό για τα υπόλοιπα. Είκοσι λεπτά αργότερα οι φόβοι μου είχαν μετατραπεί σε συγκίνηση και ενθουσιασμό. Τα παιδιά έλεγαν τις πιο ενδιαφέρουσες, ποικίλες, αστείες, λυπητερές και τρομακτικές ιστορίες παπουτσιών...

Chard, 1999, σ. 4

Β΄ φάση: Έρευνα πεδίου. Στα σχέδια εργασίας που αναπτύσσονται με μικρότερα παιδιά η έρευνα πεδίου επικεντρώνεται στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα που διαμορφώθηκαν μέσω κυρίως πρωτογενούς, άμεσης παρατήρησης και εμπειρίας και στις αναπαραστάσεις των ιδεών των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να εργαστούν σε μικρές ομάδες για συγκεκριμένα υποθέματα. Οργανώνονται και πραγματοποιούνται έξοδοι από την τάξη και επισκέψεις ειδικών στην τάξη. Στη συνέχεια, τα παιδιά παρουσιάζουν τις νέες ιδέες τους με πολλούς τρόπους.

Γ΄ φάση: Δραστηριότητες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας. Αναπτύσσονται νέες δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εδραιώσουν την κατανόησή τους, ανακεφαλαιώνοντας και εφαρμόζοντας τις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες και γνώσεις (δραματοποιήσεις, εκθέσεις κ.λπ.). Παρουσίαση των εργασιών στους γονείς ή/και την ευρύτερη κοινότητα και διαδικασίες αξιολόγησης.

7.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση που προσιδιάζει στη θεματική προσέγγιση έχει περιγραφικό χαρακτήρα και είναι διαμορφωτική, επιχειρείται δηλαδή σε διαδοχικές φάσεις (αρχική, κατά τη διάρκεια, μετά την ολοκλήρωση) και συμβάλλει στην αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων, σε περίπτωση που διαπιστωθούν δυσλειτουργίες, σε εξατομίκευση της διδασκαλίας με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών δυσκολίες, σε μερική χρονική επέκταση ή σε αντίστοιχη συρρίκνωση των αρχικά προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, ανάλογα πάντοτε με το βαθμό διατήρησης του ενεργού ενδιαφέροντος των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000).

Καθώς αναπτύσσονται τα σχέδια εργασίας η εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την προοδευτική τους εξέλιξη στην προσεκτική παρατήρηση, τη λεπτομερή περιγραφή, τη διατύπωση ερωτημάτων, την αναζήτηση και τον έλεγχο των

απαντήσεων. Καταγράφοντας σε όλες τις φάσεις τι λένε και τι κάνουν τα παιδιά συλλέγει αξιόπιστο υλικό για την αξιολόγηση της εξέλιξης των παιδιών, του σχεδίου εργασίας και των δικών της παρεμβάσεων (Helm et al., 1998· Katz & Chard, 2004 και κεφ. 3).

7.4 Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Η γλώσσα

Η γλώσσα είναι το κυρίαρχο μέσο για την ανάπτυξη κάθε σχεδίου εργασίας, ανεξάρτητα από το θεματικό του περιεχόμενο. Μέσω του προφορικού λόγου τα παιδιά περιγράφουν τις παρατηρήσεις τους, υποβάλλουν ερωτήματα, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διατυπώνουν ενστάσεις και απορίες. Στο πλαίσιο κάθε θέματος που αναπτύσσεται τους παρέχονται ευκαιρίες για συζητήσεις, οι οποίες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και καλλιεργούν τη δυνατότητα προφορικής διατύπωσης διαφορετικών νοημάτων. Στο επίπεδο του γραπτού λόγου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη έντυπου λόγου που συνδέονται με το θέμα (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, έγγραφα, επιστολές κ.λπ.), τα οποία περιλαμβάνονται στο φάκελο παρουσίασης που έχει συγκροτήσει η εκπαιδευτικός, και ενθαρρύνονται από πολύ νωρίς, προτού ακόμη κατακτήσουν στοιχεία του κώδικα γραφής, να παραγάγουν δικά τους κείμενα με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, δουλεύοντας ατομικά ή ομαδικά. Τα παιδιά υπαγορεύουν κείμενά τους στη νηπιαγωγό, που λειτουργεί ως γραφέας, ή γράφουν μόνα τους με όποιο τρόπο μπορούν να γράψουν (βλ. κεφ. 8).

Επισκέφτηκαν τον ποταμό Έβρο, είδαν τα φυλάκια και στη συνέχεια αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους όσα είδαν και έμαθαν χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης.

Τα μαθηματικά

Κατά την επεξεργασία διαφορετικών θεμάτων δίνονται συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν χαρακτηριστικά της λογικομαθηματικής σκέψης (όπως διατύπωση ερωτημάτων, έλεγχος και επαλήθευση των πιθανών απαντήσεων, επιλογή κατάλληλων τρόπων επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων, επιλογή κατάλληλων οργάνων για τη διεκπεραίωση ενός έργου κ.ά.), καθώς και ευκαιρίες για την κατανόηση της κοινωνικής χρησιμότητας των μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Διερευνώντας ζητήματα του άμεσου και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, εκτιμούν ποσότητες στερεών και υγρών, απαριθμούν τα υλικά που θα χρειαστούν, προσθέτουν τα χρήματα που συγκέντρωσαν για την κάλυψη των εξόδων μιας επίσκεψης, αφαιρούν για να ελέγξουν τα ρέστα κ.λπ. (βλ. κεφ. 9).

Ζωγραφίζοντας τους ήχους της βροχής

Η δημιουργία-έκφραση

Προσεγγίζοντας από πολλές και διαφορετικές πλευρές ένα θέμα δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά:

- να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν, να έρθουν σε επαφή με έργα καλλιτεχνών (βλ. κεφ. ΙΙ.1),
- να δραματοποιήσουν ένα σχετικό με το θέμα παραμύθι, να υποδυθούν ρόλους, να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να ανεβάσουν ένα θεατρικό δρώμενο (βλ. κεφ. ΙΙ.2),
- να ακούσουν έντεχνα, κλασικά ή παραδοσιακά μουσικά κομμάτια, να μαγνητοφωνήσουν ήχους που συνδέονται με το θέμα, να παραγάγουν δικούς τους ήχους κ.λπ. (βλ. κεφ. ΙΙ.3).

Η τεχνολογία

Στο πλαίσιο των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας δίνονται πολλές ευκαιρίες αξιοποίησης της σύγχρονης τεχνολογίας. Με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού τα παιδιά αναζητούν εικόνες και πληροφορίες σε προεπιλεγμένες σελίδες στο διαδίκτυο και τυπώνουν αυτές που τα ενδιαφέρουν περισσότερο, σκανάρουν και τυπώνουν τα έργα τους σε ένα ή περισσότερα αντίτυπα (βλ. και κεφ. Ι2), προβάλλουν σλάιτς σχετικά με το

θέμα που επεξεργάζονται, φωτοτυπούν και φωτογραφίζουν, επανέρχονται σε δικές τους παρατηρήσεις που έχει μαγνητοφωνήσει η εκπαιδευτικός και τις σχολιάζουν, μαγνητοφωνούν συνεντεύξεις, χρησιμοποιούν το βίντεο για να δουν ταινίες σχετικές με το θέμα ή για να ξαναδούν μαγνητοσκοπημένες δικές τους δραστηριότητες.

Δίνονται επίσης ευκαιρίες να πληροφορηθούν πώς τα τεχνολογικά επιτεύγματα συνδέονται με το θέμα που επεξεργάζονται κάθε φορά.

Εκτυπώνοντας τις ζωγραφιές της

Η Ευαγγελία σχεδίασε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή της τάξης. Αξίζει να παρατηρηθούν οι συνδέσεις με τις περιφερειακές συσκευές μέσω των καλωδίων.

2ο Μέρος

κεφάλαια 8-12

η ανάπτυξη του προγράμματος

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου είναι το μεγαλύτερο σε έκταση και αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδέονται με όλες τις γνωστικές περιοχές, όπως αυτές προβλέπονται στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία-Έκφραση και Πληροφορική.

Όπως τονίστηκε στο πρώτο μέρος του βιβλίου, ολόκληρο το πρόγραμμα εργασίας του νηπιαγωγείου αποσκοπεί στην υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Παρότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες συνδέονται με διαφορετικές γνωστικές περιοχές, βασικοί στόχοι παραμένουν τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μέσα σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο προωθεί την ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

Βασικές συνιστώσες για την ανάπτυξη του προγράμματος είναι η ευελιξία και η διαθεματική του διάσταση, καθώς και ο παιγνιώδης χαρακτήρας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Καθώς δεν τίθενται δεσμεύσεις ωρολογίου προγράμματος, η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το διαθέσιμο χρόνο λαμβάνοντας κυρίως υπόψη τις ανάγκες, τους προσωπικούς ρυθμούς και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και επιδιώκοντας την ενεργοποίηση της σκέψης τους και την καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση. Κατ' αυτή την έννοια, οι δραστηριότητες που προτείνονται εδώ δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση «την ύλη» που θα έπρεπε να αναπτύξουν όλες οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, φιλοδοξούν να αποτελέσουν υποστηρικτικό υλικό για τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα επιλέξουν μερικές και άλλες θα τις τροποποιήσουν ή θα τις αντικαταστήσουν με δραστηριότητες που θα έχουν σχεδιάσει οι ίδιες ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στα ενδιαφέροντα τα δικά τους και των παιδιών της τάξης τους.

Στις σελίδες του βιβλίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εργασία με το γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, καθώς αποτελούν βασικούς άξονες για την προοδευτική πρόσβαση των παιδιών στον εγγραμματισμό και τη δυναμική κατανόηση και λειτουργική ερμηνεία του κόσμου που τα περιβάλλει. Έμφαση δίνεται επίσης στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας με προσδιορισμένες ή με αναδυόμενες μαθησιακές επιδιώξεις. Τα σχέδια εργασίας προσφέρονται για την προσέγγιση θεμάτων που σχετίζονται με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και, με την αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με διαφορετικές γνωστικές περιοχές, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τη σφαιρικότητα και τη συνέχεια της γνώσης. Η εμπλοκή των παιδιών σε σχέδια εργασίας τους επιτρέπει να διαμορφώνουν άποψη για το τι θέλουν να κάνουν, να συνειδητοποιούν τι ξέρουν να κάνουν και τι θέλουν να μάθουν.

Η εικαστική έκφραση, η δραματική τέχνη και η μουσική πλαισιώνουν διαφορετικές πτυχές του προγράμματος, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους και να μαθαίνουν μέσω της απεικόνισης και της δραματοποίησης, αλλά και να καλλιεργούν την ευαισθησία και την καλαισθησία τους. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αξιοποιείται στο πλαίσιο της ανάπτυξης του προγράμματος με στόχο να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να αντιληφθούν τη χρησιμότητά της νέας τεχνολογίας στη σύγχρονη ζωή, ενώ η κίνηση εμπλουτίζει το πρόγραμμα παρέχοντας τη δυνατότητα προαγωγής της σωματικής και ψυχικής τους υγείας.

Φυσικά, όσα προτείνονται στα κεφάλαια που ακολουθούν δεν μπορούν επιτευχθούν ως διά μαγείας και από τη μια μέρα στην άλλη. Η εκπαίδευση των παιδιών, για να είναι αποδοτική, απαιτεί συνεχή και αυξανόμενη προσπάθεια. Είναι λοιπόν φυσικό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και διλήμματα στο ξεκίνημα σε ό,τι αφορά τις συστηματικές καταγραφές, όπως αυτές παρουσιάζονται σε κεφάλαια που προηγήθηκαν αλλά και σε αυτά που ακολουθούν, να μην επιτύχουν κάποιες φορές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών ή να αντιμετωπίσουν το δισταγμό ή την άρνησή τους στις δραστηριότητες που τους προτείνουν. Είναι επίσης πιθανό για πολλούς λόγους κάποια παιδιά να μη δέχονται να συνεργαστούν με άλλα ή να επιδιώκουν να μονοπωλούν την προσοχή της δασκάλας τους. Λειτουργώντας ευέλικτα και επινοώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν τελικά να ανταποκριθούν στην πρόκληση που αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όλων των παιδιών και στην υιοθέτηση στάσεων και πρακτικών που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

κεφάλαιο 8

Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών

«Μάθηση είναι το να χρησιμοποιείς νοητικές και κοινωνικές στρατηγικές για να ανακοινώσεις, να προσκαλέσεις, να πείσεις, να σχεδιάσεις μαζί με άλλους...» (CRESAS, 1989)

Στον παραπάνω ορισμό της μάθησης είναι προφανές ότι η κατάκτηση της γλώσσας είναι η κυρίαρχη προϋπόθεση για την προσέγγισή της. Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα εξωτερικεύουμε αυτά που έχουμε μάθει, αλλά και ρωτάμε για να μάθουμε περισσότερα. Στην καθημερινή ζωή με τη γλώσσα επικοινωνούμε, ενημερώνουμε και ενημερωνόμαστε, διεκδικούμε, παραπονιόμαστε, διαμαρτυρόμαστε, αστειευόμαστε, ευχόμαστε και ευχαριστούμε, δηλαδή στην ουσία ρυθμίζουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους. Σε ό,τι αφορά τη σχολική πραγματικότητα, το επίπεδο κατάκτησης του προφορικού, αλλά κυρίως του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής, όπως αναφέρεται σε σχετικές μελέτες, έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία (Pearson & Stephens, 1992· Émission de la télévision ARTE, 1994 κ.ά.). Η σχέση που αναπτύσσεται με την ανάγνωση και τη γραφή στο ξεκίνημα της σχολικής διαδρομής, δηλαδή στο νηπιαγωγείο, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για τη θετική σχολική εξέλιξη των παιδιών και τη συνακόλουθη ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως είναι η σημερινή (βλ. Delhaxhe et al., 1989· Dumazedier & De Gisors, 1989· Clay, 1991 & 2001). Σύμφωνα με έκθεση της επιτροπής εμπειρογνωμόνων της ευρωπαϊκής κοινότητας για τις δεξιότητες-κλειδιά που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (Μάρτιος 2002), η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή εκδοχή της, αποτελεί προαπαιτούμενο για την ομαλή κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα της σύγχρονης ζωής. Η δόμηση μιας θετικής σχέσης με τον προφορικό και το γραπτό λόγο είναι το κλειδί για κάθε μάθηση και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με αυτήν (Πικροδημήτρη, 2004). Η καλή συγκρότηση του προφορικού λόγου ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη και τη δόμηση συγκροτημένης κοινωνικής ταυτότητας (Καλλιφατίδης, 1994).

Όπως αναφέρεται στα εισαγωγικά κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003), οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα, επιχειρούν να δομήσουν ένα πρόγραμμα που να ενθαρρύνει, να

προωθεί και να υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου[1], που αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο δομητικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή τους (βλ. και εισαγωγή). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά το διαχωρισμό των δραστηριοτήτων της ανάγνωσης από τις δραστηριότητες της γραφής στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών, τον οποίο θα προσπαθήσουμε να τηρήσουμε και κατά την ανάπτυξη αυτού του κεφαλαίου για διευκόλυνση των αναγνωστών και αναγνωστριών, στις εμπειρίες των παιδιών του νηπιαγωγείου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δε διαχωρίζονται, καθώς μέσω του προφορικού λόγου πραγματοποιούνται και οι πρώτες τους επαφές με τα γραπτά κείμενα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου: οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τούς διαβάζουν βιβλία και άλλα κείμενα, τα ίδια τα παιδιά αρέσκονται να αναδιηγούνται —παριστάνοντας ότι διαβάζουν— αγαπημένα τους παραμύθια που οι ενήλικοι τους τα έχουν διαβάσει πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί γράφουν αυτά που τους υπαγορεύουν τα παιδιά αναλαμβάνοντας το ρόλο του γραφέα, τα ίδια τα παιδιά διαπραγματεύονται και αποφασίζουν μέσω του προφορικού λόγου τι θα ζωγραφίσουν και τι θα γράψουν προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια ομαδική εργασία (Plane & Garcia-Debanc, 2004). Είναι δηλαδή με τη συμβολή του προφορικού λόγου που μυούνται τα παιδιά και στο γραπτό λόγο. Επίσης οι δραστηριότητες ανάγνωσης αναπτύσσονται παράλληλα και ταυτόχρονα με τις δραστηριότητες γραφής.

Προφορική επικοινωνία και παιχνίδι: μια φυσική σχέση

Τα παιδιά παίζοντας μιλούν μεγαλόφωνα στον εαυτό τους και συνομιλούν με τους συμπαίκτες τους. Η γλώσσα τους επιτρέπει να γίνονται φίλοι, να φτιάχνουν και να μοιράζονται φανταστικούς κόσμους. Με τη γλώσσα το ίδιο το παιχνίδι εμπλουτίζεται, γίνεται σύνθετο, αποκτά ποικιλία και έκταση. Αλλόγλωσσα παιδιά προσπαθούν να μιλήσουν τη γλώσσα του φίλου τους επειδή ενδιαφέρονται να παίξουν μαζί του. Καθώς παίζουν και συνομιλούν μεταξύ τους τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες.

Hoorn et al., 1999, σ. 81

8.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΟΜΙΛΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΟΑΣΗ

Τα περισσότερα παιδιά, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη κατακτήσει τον προφορικό λόγο με φυσικό τρόπο, στο πλαίσιο της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με το

1. Η εργασία στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο αυτού του οδηγού διακρίνεται: α) σε **καθημερινές δραστηριότητες**, που αλλιώς θα μπορούσαμε να τις ονομάσουμε «δραστηριότητες ροής του προγράμματος», οι οποίες διακρίνονται κατά μαθησιακή περιοχή, συχνά όμως προσλαμβάνουν διαθεματικό χαρακτήρα (π.χ. συζητώντας για το παραμύθι που διάβασαν απαριθμούν τους ήρωες, αναφέρονται σε χωροχρονικές έννοιες [πρώτα, ύστερα κ.λπ.] ή και σε φυσικές καταστάσεις [ήταν καλοκαίρι, έκανε πολλή ζέστη, είχε πολύ ήλιο και το νερό ήταν πολύ λίγο στο ποτάμι], β) σε **διαθεματικές δραστηριότητες** που αναπτύσσονται στις διαφορετικές περιοχές ενδιαφερόντων (γωνιές) της τάξης, και σε **θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας**, όπου η γνώση αντιμετωπίζεται ως «όλον» και αναδεικνύεται ο διαθεματικός χαρακτήρας της. Η γλώσσα, ως βασική παράμετρος κάθε μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή εκδοχή της.

περιβάλλον τους, και είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα στην οικογένεια, στο παιχνίδι τους και στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο.

Το σχολείο καλείται να τα υποστηρίξει να οργανώσουν τον προφορικό τους λόγο ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με τα ζητούμενα στις εγγράμματες κοινωνίες, δηλαδή να καταστούν ικανά:

- να συμμετέχουν σε συζητήσεις, παίρνοντας διαδοχικά το λόγο και αναλαμβάνοντας ρόλους ομιλητή και ακροατή,
- να διηγούνται προσωπικές τους εμπειρίες, επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων,
- να αφηγούνται παραμύθια και ιστορίες,
- να περιγράφουν αντικείμενα και γεγονότα,
- να δίνουν εξηγήσεις για τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους,
- να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους.

Η χρησιμότητα της πρότυπης γλώσσας

Μπαίνοντας στο σχολείο όλα τα παιδιά είναι άνετοι χρήστες της γλώσσας που μιλάει το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με αυτή τη γλώσσα κάθε παιδί επικοινωνεί θαυμάσια σε όλα τα επίπεδα του λόγου και με όλες τις περιπλοκές του, δηλαδή ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να πληροφορεί και για να ζητάει πληροφορίες, ξέρει πώς με το λόγο να μεταδίδει συναισθήματα, πώς να επηρεάζει και να αλλάζει τη συμπεριφορά των συνομιλητών, να εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, να υποθέτει, να φέρνει αντίρρηση, να αμφισβητεί, να εύχεται, να παρακαλεί, να σαγηνεύει, να αστειεύεται..., ο κατάλογος δεν έχει τέλος.

.....

Άρα διδάσκει ένα λάθος το σχολείο που συμβουλεύει τα παιδιά να μιλάνε «σωστά», αντί να τους μαθαίνει την πρότυπη γλώσσα, εξηγώντας τους ότι είναι γλώσσα διαφορετική από την καθημερινή της οικειότητας και κατάλληλη για εντελώς διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλωσσική διδασκαλία θα έπρεπε να στηρίζεται στις γλωσσικές γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει τα παιδιά, να ξεκινάει από αυτές σα βάση, να καλλιεργεί αυτές τις κατακτημένες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες και να τις διευρύνει με νέες επικοινωνιακές ανάγκες που απαιτούν καινούριες γλωσσικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες.

Επικεντρωμένο το σχολείο στη μία «σωστή» εκδοχή του λόγου, αγνοεί τις κεκτημένες ικανότητες στη μητρική γλώσσα και όχι μόνο δεν τις αξιοποιεί, αλλά τις στιγματίζει, συνεπώς δεν οδηγεί τα παιδιά να καταλάβουν ότι στο σχολείο και στην κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές από αυτές που ήδη γνωρίζουν επικοινωνιακές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν νέες γνώσεις, εφόσον η χρήση της πρότυπης ποικιλίας παράγει διαφορετικά νοήματα από τη χρήση της καθημερινής τους γλώσσας. Έτσι δεν καλλιεργεί καινούργιες γλωσσικές ικανότητες, δηλαδή δεν καταφέρνει να μάθει στα παιδιά την πρότυπη γλώσσα. Κι ακόμα δεν καταφέρνει να μεταδώσει στα παιδιά την πληροφορία γιατί είναι χρήσιμη η γνώση αυτής της πρότυπης γλώσσας και συνεπώς γιατί είναι απαραίτητο να κάνουν τα παιδιά τον κόπο που χρειάζεται για να τη μάθουν.

Φραγκουδάκη, 2003α, σσ. 20, 21 και 26

Είναι σημαντικό επίσης, στο ξεκίνημα μιας πορείας προς τον εγγραμματισμό, να συνειδητοποιήσουν ότι μιλάμε με διαφορετικό τρόπο στο πλαίσιο διαφορετικών καταστάσεων επικοινωνίας: δε μιλάμε με τον ίδιο τρόπο στους φίλους μας, στους γονείς μας, στους γονείς των φίλων μας και στο γιατρό, δε μιλάμε στο μεσημεριανό τραπέζι με τον ίδιο τρόπο που μιλάμε στο τηλέφωνο κ.λπ. Έχει διαπιστωθεί ότι η εξοικείωση των παιδιών με πιο επεξεργασμένες μορφές οργάνωσης του προφορικού λόγου, που επιτρέπουν την απόσταση από το άμεσο βίωμα, διευκολύνει τη μύησή τους στο γραπτό λόγο (Plane & Garcia-Debanc, 2004).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως συμβαίνει στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των δυτικών χωρών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο. Η παρουσία «άλλων» σε διάφορες εκδοχές της ετερότητας δεν είναι πλέον η εξαίρεση μέσα στις τάξεις, αλλά τείνει να γίνει ο κανόνας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 14). Σε αυτό το πλαίσιο το ζήτημα της υποστήριξης της συγκρότησης της πρότυπης προφορικής γλώσσας παίρνει νέες διαστάσεις. Για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να προωθήσει τη συγκρότηση της κυρίαρχης πρότυπης προφορικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες (είτε πρόκειται για ξένες γλώσσες, είτε για ποικιλίες της εθνικής γλώσσας), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εθνικές ταυτότητες όλων των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο δεν απαγορεύεται στα παιδιά να κάνουν αναφορές στη μητρική τους γλώσσα ή στο τοπικό γλωσσικό τους ιδίωμα, αλλά αντίθετα ενθαρρύνονται να πουν στη γλώσσα τους π.χ. τον τίτλο του αγαπημένου τους παραμυθιού, να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι, να αναφέρουν παιχνίδια ή να κατονομάσουν συνήθειες και γιορτές. «Μόνο σεβόμενοι τη γλώσσα, την κουλτούρα και τη γνώση καθενός που μαθαίνει, θα μπορέσουμε να οικοδομήσουμε εγγράμματες και σχολικά εκπαιδευμένες κοινωνίες, όπου η διά βίου μάθηση θα αποτελεί τον κανόνα» (UNESCO, 2002).

Η αποδοχή της ταυτότητας όλων των παιδιών

Ο μικρός Ριτβάν, για να μπορέσει να ενσωματωθεί στο νηπιαγωγείο, να μάθει καλά ελληνικά, να συνθέσει στοιχεία της κουλτούρας του με στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, επιλέγοντας εκείνα που θα τον κάνουν ισότιμο και αποδεκτό μέλος της ομάδας της τάξης, έχει ανάγκη να γίνουν αποδεκτά βασικά στοιχεία της ιδιαίτερης κουλτούρας του, όπως το όνομά του και η εθνικότητά του. Μετονομάζοντάς τον, το σχολείο τού αρνείται το δικαίωμα να δομήσει τη διαλεκτική σχέση της αναζήτησης ταύτισης με παράλληλη τη διαφοροποίηση, είναι σα να του λέει ότι για να γίνει αποδεκτό μέλος της τάξης πρέπει να μην είναι αυτό που είναι ή, ίσως χειρότερα, να αποκρύπτει μέρος της ταυτότητάς του.

Δραγώνα, 2003, σ. 32

Υποστηρίζοντας τη λεκτική συμμετοχή όλων των παιδιών

Κατά την ανάπτυξη του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για την προώθηση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς η προσέγγιση της μάθησης που προτείνεται εδώ στηρίζεται στην ενθάρρυνση ενός συνεχούς διαλόγου και αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ

των παιδιών όσο και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά (βλ. παραδείγματα σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου). Σημαντικό σε αυτή την προοπτική είναι να αναπτύσσονται και συζητήσεις για θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και που δεν αναφέρονται στο άμεσο παρόν, ώστε να τους δίνονται ευκαιρίες να τοποθετούν γεγονότα και καταστάσεις στο παρελθόν και στο μέλλον. Η εκπαιδευτικός φροντίζει οι συζητήσεις που αναπτύσσονται να έχουν δομή και συνοχή και να ολοκληρώνονται (Τζουριάδου, 1995).

Ουσιαστική συμβολή στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών μπορεί να έχει και το παιχνίδι ρόλων, γιατί δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Και βέβαια στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής σχέσης που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή ολόκληρου του προγράμματος του νηπιαγωγείου, η εκμάθηση της γλώσσας ενισχύεται μέσω της προσέγγισης γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τις άλλες μαθησιακές περιοχές (βλ. π.χ. και κεφ. 9). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Σφυρόερα, 2004), οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί ευκαιρίες να παίρνει πολλές φορές το λόγο κατά τη διάρκεια κάθε ημέρας και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τη συμμετοχή του, όπως περισσότερο χρόνο, προτροπές, κατάλληλες συνεργασίες κ.λπ. Όπως έχει διαπιστωθεί σε μακροχρόνιες έρευνες, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο συνδέεται με τη μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη και τη σχολική τους επιτυχία (Crahay, 1984).

Τι είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη 'νοημοσύνη'. Είναι μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο...

Σφυρόερα, 2004, σσ. 23 και 24

Δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου

Στην αρχή συνήθως της εβδομάδας, που τα παιδιά έχουν πλουσιότερες παραστάσεις από το Σαββατοκύριακο, άλλοτε με ολόκληρη την τάξη και άλλοτε με μικρότερες ομάδες, στη γωνιά της συζήτησης, η εκπαιδευτικός με ποικίλες αφορμές προκαλεί τα παιδιά να πάρουν το λόγο. Τα προτρέπει να διηγηθούν εμπειρίες της ημέρας ή των ημερών που πέρασαν, να ενημερώσουν για κάτι που σχεδιάζουν με την οικογένειά τους, να αφηγηθούν ένα αγαπημένο παραμύθι που τους είπε ή τους διάβασε κάποιος στο σπίτι ή να θυμηθούν όλοι μαζί τους ήρωες ενός παραμυθιού που έχουν διαβάσει στο σχολείο και τις ενέργειές τους. Για να προσελκύσει το ενδιαφέρον το παιδιών η εκπαιδευτικός μπορεί να τους διηγηθεί δικές της εμπειρίες που ενδέχεται να τα αφορούν, τονίζοντας τη διαδοχική σειρά

των γεγονότων και φροντίζοντας να χρησιμοποιεί λέξεις όπως πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό κ.λπ.

Οι πρωινές αυτές δραστηριότητες προφορικού λόγου συχνά συνδυάζονται με δραστηριότητες ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο συχνά ενθαρρύνει τις λεκτικές παρεμβάσεις των παιδιών, προκαλώντας τα να διατυπώνουν υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων, να τις συσχετίζουν με δικές τους εμπειρίες (βλέπε και παρακάτω στις δραστηριότητες ανάγνωσης).

Αφηγήσεις με ενδιαφέρον για τα παιδιά

- Επιλέξτε μια απλή ιστορία που σας αρέσει και τη γνωρίζετε καλά όπως ιστορίες της παιδικής σας ηλικίας ή άλλων γνωστών ενηλίκων ή παιδιών. Καλές φράσεις για να ξεκινήσετε μια τέτοια διήγηση είναι: «Μια φορά λοιπόν... ο/η...», «Όταν ήμουν μικρή.....», «Σας έχω μιλήσει για το γατάκι μου το Ριρή...».
- Επιλέξτε ιστορίες από γνωστά εικονογραφημένα βιβλία που έχετε ήδη διαβάσει στο παρελθόν και αφηγηθείτε τις χωρίς το βιβλίο. Τα παιδιά θα ακούσουν με προσοχή και θα αναζητήσουν το βιβλίο με την ιστορία.
- Διηγηθείτε ιστορίες όχι μόνο την ώρα του παραμυθιού στη γωνιά της συζήτησης ή της βιβλιοθήκης αλλά και σε διαφορετικές γωνιές, όπως τη γωνιά του συμβολικού παιχνιδιού, του οικοδομικού υλικού κ.α.
- Όταν νιώσετε άνετα, εμπλουτίστε τις αφηγήσεις σας. Αλλάξτε τον τόνο της φωνής σας όπου νομίζετε, χρησιμοποιήστε υλικά όπως ένα μαντίλι που θα κουνάτε για να χαιρετίσετε, ένα κερί για να φωτίσετε τα σκοτάδια, προσθέστε ήχους που ταιριάζουν. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να συμμετέχουν.

http://teacher.scholastic.com/lessonrepro/lessonplans/ect/curric1297.htm

Άλλες φορές πάλι, με προτροπή της εκπαιδευτικού, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Η εκπαιδευτικός ξεκινά την αφήγηση ενός άγνωστου στα παιδιά παραμυθιού με το «Μια φορά κι ένα καιρό...». Παρουσιάζει στα παιδιά τους ήρωες και τους στόχους τους, π.χ. «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό λιοντάρι που ήθελε να βοηθάει όλα τα ζώα του δάσους...» και, προχωρώντας την υπόθεση μέχρις ενός σημείου, καλεί κάθε ομάδα να σκεφτεί τη δική της συνέχεια για το παραμύθι και το δικό της τέλος. Κάθε ομάδα παιδιών διηγείται στις άλλες τη δική της εκδοχή για το τέλος του παραμυθιού. Η εκπαιδευτικός δεν εκφέρει κρίσεις για τις εκδοχές που παρουσιάζουν οι διαφορετικές ομάδες ούτε επιχειρεί αξιολογήσεις, αλλά προωθεί την άποψη ότι κάθε παιδί μπορεί να σκεφτεί τη δική του εκδοχή και να την καταθέσει στην ομάδα του, να συζητήσουν όλες τις ιδέες και να δημιουργήσουν μια συνέχεια του παραμυθιού που θα είναι σύνθεση στοιχείων από τις διαφορετικές εκδοχές όλων των παιδιών (Σανταγκοστίνο, 2003).

Σε άλλες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός, αφού χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες, προτείνει να ξεκινήσει όποια ομάδα θέλει την αφήγηση ενός παραμυθιού και οι άλλες να προσπαθήσουν να το συνεχίσουν και να το ολοκληρώσουν, παίρνοντας διαδοχικά το λόγο.

Μια άλλη πρακτική είναι η εκπαιδευτικός να παρουσιάζει σε κάθε ομάδα παιδιών εικόνες που παραπέμπουν σε ήρωες γνωστών παραμυθιών και να τα καλεί να επιλέξουν αυτές που τους αρέσουν περισσότερο, προσδιορίζοντας ενδεχόμενα και τον αριθμό τους, π.χ «Από αυτές τις εικόνες διαλέξτε τις τρεις που σας αρέσουν περισσότερο» ή «...Πάρτε

μία εικόνα ο καθένας σας, όποια σας αρέσει»[2]. Ένας άλλος τρόπος είναι η εκπαιδευτικός να παρουσιάζει τις εικόνες με την όψη προς τα κάτω και τα παιδιά να επιλέγουν έναν αριθμό εικόνων τυχαία. Όποιος και αν είναι ο τρόπος επιλογής, στη συνέχεια παρακινεί τα παιδιά να συνθέσουν μία ιστορία, αναμειγνύοντας στην πλοκή της τους ήρωες, που εμφανίζονται στις εικόνες που επέλεξαν π.χ.: «Η κοκκινοσκουφίτσα έχασε το δρόμο για το σπίτι της γιαγιάς της και βρέθηκε έξω από το σπιτάκι των νάνων, που ήταν κρυμμένη η Χιονάτη. Χτύπησε την πόρτα. Τι νομίζετε ότι μπορεί να έγινε μετά; Τι λέτε να έκανε ο λύκος;» ή

«Όταν έφυγε η μαμά τους, τα εφτά κατσικάκια βγήκαν βόλτα μόνα τους στο δάσος. Ξαφνικά είδαν από μακριά το δράκο που έβγαζε από το στόμα του φωτιές. Τι νομίζετε ότι μπορεί να έκαναν; Τι λέτε να έκανε ο κυνηγός;»

Η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει τις διαφορετικές εκδοχές που παρουσιάζουν τα παιδιά, οι οποίες ενδέχεται να αποκαλύπτουν και στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. Είναι π.χ. για όλους ο δράκος το ίδιο κακός; Τι λύσεις δίνουν όταν οι ήρωές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες; Εστιάζουν την προσοχή τους μόνο στις πράξεις και τα κατορθώματα των κεντρικών ηρώων ή και στην παρουσία των βοηθητικών προσωπικοτήτων (Μωραΐτη, 2003);

Καθώς στα παιδιά συχνά αρέσει να διηγούνται ξανά και ξανά το ίδιο παραμύθι, η εκπαιδευτικός έχει συχνές ευκαιρίες, αν θελήσει, να μαγνητοφωνήσει την εξέλιξη που σημειώνει η αφήγησή τους, όπως στην περίπτωση της Κυριακής που ακολουθεί. Παρατηρούμε ότι η Κυριακή, παρότι φαίνεται να γνωρίζει από τον Οκτώβριο ήδη την υπόθεση του

2. Οι εικόνες είναι ενδεικτικές. Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει αντίστοιχο υλικό φωτοτυπώντας, μεγεθύνοντας και πλαστικοποιώντας εικόνες από γνωστά στα παιδιά παραμύθια.

παραμυθιού, που υποθέτουμε ότι της το έχουν διαβάσει αρκετές φορές, στην αφήγηση εμπλέκει στοιχεία από προσωπικά της βιώματα και ερμηνείες (η Κοκκινοσκουφίτσα είχε δύο γιαγιάδες, ο λύκος ήταν πλακατζής) και στοιχεία από άλλα παραμύθια, όπως «ο καλόκαρδος λύκος» που δε θέλει να κάνει κακό σε κανέναν. Η εξέλιξη που σημειώνει η Κυριακή στη διάρκεια του σχολικού έτους συνδέεται με την έκταση της αφήγησης που είναι μεγαλύτερη κάθε φορά, με τους διαλόγους τους οποίους παρεμβάλλει για να την εμπλουτίσει, με τον τρόπο της σύνταξης, με την πλοκή που αναπτύσσει και με τον τρόπο που σταματά τη φωνή της καθώς αφηγείται, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι παραπέμπει στη στίξη των γραπτών κειμένων.

Η εξέλιξη της αφήγησης του παραμυθιού «Η Κοκκινοσκουφίτσα» από την Κυριακή

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ

«Ήταν μία Κοκκινοσκουφίτσα και ήταν στη μία τη γιαγιά της, γιατί είχε δύο γιαγιάδες, και μετά της έδωσε φαγητό να πάει στην άλλη και πήγε και είδε ένα λύκο και την έφαγε και πήγε στη γιαγιά την άλλη κι έφαγε κι αυτή τη γιαγιά και ήταν ένας κυνηγός και του δίνει μία με μία καραμπίνα και τις βγάζει και τις δύο ζωντανεμένες.»

Παρατηρούμε ότι η αφήγηση της Κυριακής στηρίζεται σε μία κατά παράταξη σύνταξη χωρίς αναπνοή «και... και... και...» και ως προς την απόδοση του νοήματος εμπλέκει κάποιο προσωπικό βίωμα: η Κοκκινοσκουφίτσα είχε δύο γιαγιάδες, όπως πιθανόν έχει η ίδια. Η αφήγησή της είναι σύντομη και στηρίζεται στις βασικές ιδέες του παραμυθιού: η Κοκκινοσκουφίτσα («μία Κοκκινοσκουφίτσα», λέει η Κυριακή) πήγε φαγητό στη γιαγιά της, ο λύκος έφαγε τη γιαγιά (και τις δύο γιαγιάδες εν προκειμένω...) και ο κυνηγός ελευθέρωσε τις γιαγιάδες από την κοιλιά του λύκου.

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ

«Η Κοκκινοσκουφίτσα φορούσε ένα κόκκινο σκουφάκι και είχε πάει στη γιαγιά της φαγητό και λουλούδια και στο δρόμο είδε το λύκο και την ακολούθησε αλλά έτρεχε πολύ γρήγορα και είχε πάει πρώτος στο σπίτι, την έδεσε στην καρέκλα τη γιαγιά και την έφαγε και έβαλε τα ρούχα της και χτύπησε η Κοκκινοσκουφίτσα την πόρτα και είπε ο λύκος: "Ναι, κορούλα μου. Ναι. Μπες μέσα κόρη μου". Και μετά την έφαγε και ήρθε ο κυνηγός στο σπίτι της γιαγιάς, του έριξε μία στην κοιλιά και είχε ένα πιστόλι και βγαίνει η γιαγιά και βγαίνει και η Κοκκινοσκουφίτσα από κει.»

Δύο μήνες αργότερα η Κυριακή εμπλουτίζει την αφήγησή της. Η Κοκκινοσκουφίτσα φορούσε κόκκινο σκουφάκι, εκτός από φαγητό πήγε στη γιαγιά της και λουλούδια (η γιαγιά ήταν μία αυτή τη φορά, όπως στο παραμύθι), ο λύκος έφτασε πρώτος γιατί έτρεχε πολύ γρήγορα, αφού έφαγε τη γιαγιά έβαλε τα ρούχα της και τη μιμήθηκε. Η Κυριακή κατά την αφήγηση, εκτός από την εναλλαγή από πλάγιο σε ευθύ λόγο, προσπάθησε όταν μιλούσε ως λύκος να αλλάξει και τη φωνή της. Ο λύκος αυτή τη φορά έφαγε τη γιαγιά και την Κοκκινοσκουφίτσα, όπως στο παραμύθι.

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

«Ήταν μια φορά κι ένα καιρό μια Κοκκινοσκουφίτσα και η μαμά της, της είπε να πάει στη γιαγιά της την άρρωστη που έμεινε σε άλλο σπίτι στην άκρη από το δάσος και στο δρόμο βρήκε ένα λύκο που έτρεχε πολύ γρήγορα και πήγε στο σπίτι της γιαγιάς, την ξεγέλασε ότι ήταν γιατρός και

της έκανε μία ένεση μαγική και έγινε καλά για να μη τη δει η Κοκκινοσκουφίτσα και στενα-χωρηθεί και μετά πήγε ένας κυνηγός που τον είχε δει και που νόμιζε ότι ήθελε ο λύκος να τη φάει τη γιαγιά και είδε που ήταν καλός και τον κέρασε μια μπριζόλα και μετά η κοκκινοσκουφίτσα έφτασε, κάθισε λίγο και έφυγε και ο λύκος την πήγε σπίτι της για να την προσέχει.»

Καθώς διαβάζονται στην τάξη παραμύθια που παρουσιάζουν το λύκο καλό και φιλικό, όπως «Ο καλόκαρδος λύκος», η Κυριακή, συνεχίζοντας να εμπλουτίζει την αφήγησή της, ξεκινά με την τυποποιημένη φράση «Ήταν μια φορά κι έναν καιρό...», χρησιμοποιεί τοπικούς προσδιορισμούς, πλουσιότερο λεξιλόγιο και αιτιολογήσεις και, επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη πλοκή και καλύτερη συγκρότηση των νοημάτων, διαφοροποιεί το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, δίνοντάς του τη δική της, πιο φιλική εκδοχή...

ΜΑΪΟΣ

«Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Κοκκινοσκουφίτσα και της είπε η μαμά της: "Θα πας να επισκεφτείς τη γιαγιά σου που είναι άρρωστη και να της πας φαγητό, αλλά πρόσεχε αν βρεις κανέναν άγνωστο στο δρόμο, μην του μιλήσεις" γιατί δεν ήθελε να πιάνει κουβέντα με αγνώστους.
"Εντάξει μαμά", της είπε η Κοκκινοσκουφίτσα και ξεκίνησε. Η Κοκκινοσκουφίτσα στο δρόμο είδε κάτι ωραία λουλουδάκια και σταμάτησε να μαζέψει λίγα για τη γιαγιά της και της έπιασε κουβέντα ένας λύκος που εμφανίστηκε και του είπε που πήγαινε στη γιαγιά της, γιατί ξέχασε που της είχε πει η μαμά της να μην πιάνει κουβέντα με αγνώστους. Όμως ο λύκος ήταν πλακατζής και πήγε πρώτος στο σπίτι της γιαγιάς και σκέφτηκε "Να κάνω πως την έφαγα τη γιαγιά για να τρομάξει η Κοκκινοσκουφίτσα και να δω τι θα κάνει" και γι' αυτό την έκλεισε τη γιαγιά στην ντουλάπα, φόρεσε τα ρούχα της και ξάπλωσε στο κρεβάτι της και έκανε τη γιαγιά για να ξεγελάσει την Κοκκινοσκουφίτσα. Αλλά όταν την έκλεινε στη ντουλάπα η γιαγιά φώναζε "Βοήθεια, βοήθεια" και τότε την άκουσε ένας κυνηγός και πήγε σε λίγο στο σπίτι και είδε το λύκο που έκανε τη γιαγιά ξαπλωμένος στο κρεβάτι, τον έδεσε με χειροπέδες, του έδειξε το όπλο του και τον τρόμαξε. Δεν τον σκότωσε γιατί ήταν οικολόγος και μετά ο λύκος του είπε για τη γιαγιά που ήταν στη ντουλάπα και για την πλάκα που ήθελε να κάνει στην Κοκκινοσκουφίτσα, και μετά ήπιαν όλοι τσάι στο σαλόνι και περίμεναν την Κοκκινοσκουφίτσα και πέρασαν καλά. Και από τότε η Κοκκινοσκουφίτσα και ο λύκος έγιναν φίλοι κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.»

Όπως είναι φανερό, η αφήγηση της Κυριακής στο πλαίσιο του σχολικού έτους έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο. Η δομή της σύνταξης είναι πιο συγκροτημένη, εναλλάσσει τον πλάγιο με τον ευθύ λόγο, χρησιμοποιεί συστηματικά δευτερεύουσες προτάσεις, οι παύσεις, που κάνει στο τέλος των προτάσεων καθώς αφηγείται, οδηγούν στη σκέψη ότι η αφήγηση εναρμονίζεται με τη στίξη που συναντάται στο γραπτό λόγο, το κείμενο είναι εκτενέστερο, οι λεκτικές διατυπώσεις είναι σαφείς, τα νοήματα έχουν συνέχεια, η ιστορία έχει πλοκή και εξέλιξη, αρχή, μέση και τέλος. Η Κυριακή ξεκινάει την αφήγησή της με το «Μια φορά κι έναν καιρό...» και την τελειώνει με το «έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», όπως αρμόζει στα παραμύθια. Η εκπαιδευτικός, αν θέλει να δώσει συνέχεια στο εγχείρημα, μπορεί να καλέσει την Κυριακή να συνεργαστούν για να κάνουν το παραμύθι της βιβλίο, γιατί έχει μία ενδιαφέρουσα εκδοχή που μπορεί να αρέσει σε πολλά παιδιά. Γράφει στον υπολογιστή (ή με ευανάγνωστα γράμματα με το χέρι) την απομαγνητοφωνημένη ιστορία και τη διαβάζει στην Κυριακή για να επιβεβαιώσει ότι το γραμμένο κείμενο λέει όσα η ίδια αφηγήθηκε. Στη συνέχεια μπορεί να της ζητήσει να προτείνει πώς να χωρίσουν το κείμενο της ιστορίας σε σελίδες, προκειμένου να εικονογραφηθεί. Η Κυριακή εικονογραφεί την ιστορία μόνη της ή με τη βοήθεια των φίλων της, αποφασίζουν για τον τίτλο και τα υπόλοιπα στοιχεία του εξωφύλλου και το βιβλίο τοποθετείται στη βιβλιοθήκη της τάξης σε περίοπτη θέση...

Παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων

Τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις γνωστών τους ιστοριών, παραμυθιών ή/και ποιημάτων είναι δραστηριότητες που αρέσουν στα παιδιά και που τους δίνουν την ευκαιρία, όπως ήδη αναφέρθηκε, να προσεγγίζουν μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Το «κουκλόσπιτο», το «κουκλοθέατρο» ή «η γωνιά της δραματικής τέχνης», «η γωνιά του οικοδομικού υλικού», «το ιατρείο», οι διαφορετικές μορφές που παίρνει «το μαγαζάκι» ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού, αλλά και κάθε χώρος της τάξης προσφέρονται για την ανάπτυξη παιχνιδιών ρόλων όταν οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται αφήνουν αυτό το περιθώριο.

Ενθαρρύνοντας το παιχνίδι ρόλων στις γωνιές

- Πώς μιλάει ο γιατρός στους ασθενείς; Πώς θα μιλήσει σε μια ηλικιωμένη κυρία και πώς σε ένα παιδί; Πώς μιλούν οι ασθενείς στο γιατρό;
- Πώς μιλάει η μαμά στον ηλεκτρολόγο που ήρθε για επισκευή στο σπίτι; Πώς μιλάει στο γιατρό αν είναι συγγενής της και πώς του μιλάει όταν είναι άγνωστος; Πώς μιλάει στα παιδιά της;
- Πώς μιλούν τα παιδιά στους πωλητές των καταστημάτων που πήγαν για ψώνια και πώς μιλούν μεταξύ τους;

Η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών αρέσει στα παιδιά. Η δραματοποίησή τους μπορεί να συνδέεται με δραστηριότητες ανάγνωσης (το παραμύθι που διάβασαν στην τάξη τα ενθουσίασε και θέλουν να αναπαραστήσουν την ιστορία) ή με δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου (η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει να δραματοποιήσουν την Κοκκινοσκουφίτσα της Κυριακής στο βαθμό που διαπίστωσε ότι τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την εκδοχή της ιστορίας που παρουσίασε). Σε κάθε περίπτωση, πέρα από την ουσιαστική συμβολή στην εξοικείωσή τους με μορφές της γλώσσας που προσιδιάζουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις, η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και στον εμπλουτισμό των εμπειριών που μπορεί να τους προσφέρει η ενασχόλησή τους με λογοτεχνικά κείμενα.

Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχική ισορροπία και στην καλλιέργεια των παιδιών

Οι μικροί ηλικιακά λογοτεχνικοί ήρωες, ενταγμένοι στο πλαίσιο ιστοριών με υποθέσεις ελκυστικές και συχνά ευρηματικές, μέσα από μια ποικιλία θεμάτων, μπορούν πράγματι να αποτελέσουν για τον πολύ μικρό αναγνώστη μια Χώρα Θαυμάτων, όπου το θαύμα συντελείται στην ψυχολογία αυτού του ίδιου του παιδιού: η σταδιακή αναγνώριση από μέρους του των δυσκολιών και καταστάσεων που βιώνουν οι λογοτεχνικοί ήρωες και που αντανακλούν και τις δικές του εσωτερικές διεργασίες, τον ανακουφίζουν ψυχολογικά, ενώ ταυτόχρονα τον διεγείρουν λογοτεχνικά.

Κανατσούλη, 2004

8.2 ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ

Τα παιδιά που ζουν σε κοινωνίες γραπτής επικοινωνίας, από πολύ νωρίς, προτού ακόμα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο, διαμορφώνουν υποθέσεις για το σύστημα γραφής το οποίο αποτελεί μέρος του περιβάλλοντός τους. Στο χώρο που γεννιούνται και μεγαλώνουν τα

παιδιά των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών η γραφή δεν κυκλοφορεί μόνο στα έντυπα, αλλά υπάρχει παντού: στην οθόνη της τηλεόρασης, στη σήμανση των δρόμων, στις διαφημιστικές αφίσες και στα grafitis, στις επιγραφές των καταστημάτων, στις συσκευασίες των προϊόντων που μπαίνουν στα σπίτια τους, ακόμη και πάνω στα παιχνίδια τους, στα ρούχα και στα παπούτσια που φοράνε. Από πολύ μικρή ηλικία λοιπόν τα παιδιά αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με το γιατί υπάρχουν και τι σημαίνουν όλα αυτά τα σύμβολα που βλέπουν γύρω τους και προσπαθούν να τους δώσουν νόημα, διαμορφώνοντας υποθέσεις. Οι υποθέσεις τους αυτές δεν εναρμονίζονται αναγκαστικά με τις συμβατικές παραδοχές στις οποίες έχουν καταλήξει οι ενήλικοι κατά τη μακρά ιστορική διαδρομή της γραφής, αποκαλύπτουν ωστόσο τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται τα παιδιά στην προσπάθεια κατάκτησης αυτής της γνώσης (Ferreiro & Teberosky, 1982· Ferreiro et al., 1988· Βαρνάβα-Σκούρα, 1994 & υπό έκδοση· Ferreiro, 1998 & 2000).

Βέβαια, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ή αντίστοιχες εμπειρίες σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο. Άλλα προέρχονται από εγγράμματα και άλλα από λιγότερο εγγράμματα οικογενειακά περιβάλλοντα, άλλα είχαν την ευκαιρία να βλέπουν ενηλίκους να διαβάζουν και μπορούσαν να τους κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ανάγνωση και άλλα δεν την είχαν, άλλα είχαν και άλλα δεν είχαν τα προσωπικά τους βιβλία, σε άλλα διάβαζαν και σε άλλα δε διάβαζαν στο σπίτι παραμύθια.

Ο Θανάσης ζωγράφισε την τούρτα που θα ήθελε για τα γενέθλιά του. Γνωρίζει ήδη γράμματα που τα χρησιμοποιεί για να γράψει το όνομά του —παρότι δεν τα γράφει με τη συμβατική φορά, και αριθμούς, που τους χρησιμοποιεί για να αριθμήσει τα κεράκια που έβαλε στην τούρτα του.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα κείμενα

Όταν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν είναι tabula rasa. Στην πραγματικότητα είναι γεμάτα υποθέσεις, θεωρίες και προσωπικές πεποιθήσεις πολύ βαθιά ριζωμένες σχετικά με το τι μπορεί να διαβαστεί, τι είναι τα γράμματα, ποια είναι η σχέση τους με το αντικείμενο που αναπαριστούν.
Τα παιδιά μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών έχουν αναπτύξει την ικανότητα προφορικού λόγου με συντακτική πολυπλοκότητα παρόμοια με αυτή του ενηλίκου. Το ότι κατέχουν τον προφορικό λόγο τούς επιτρέπει να κατανοούν το περιεχόμενο γραπτών κειμένων με κοινωνικό περιεχόμενο, όπως παραμύθια, αγγελίες, αφίσες, διαφημίσεις, επιγραφές, ειδήσεις κ.ά.
Επίσης έχουν γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων κειμένων, για παράδειγμα μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές στο περιεχόμενο και τον τρόπο γραφής ανάμεσα σε μία διαφήμιση και ένα παραμύθι. Φυσικά δεν έχουν διαμορφώσει όλα τα παιδιά τις ίδιες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, αφού αυτές γεννώνται με βάση την εμπειρία τους. Σε πολλά σπίτια δε διαβάζουν εφημερίδες, βιβλία ή περιοδικά, δε γράφουν και δε διαβάζουν παραμύθια σε όλα τα παιδιά. Και, εν πάση περιπτώσει, η γραπτή κουλτούρα απαιτεί περισσότερες πληροφορίες από όσες παρέχονται συνήθως στα σπίτια. Αυτό είναι κάτι που οφείλει να το παρέχει το σχολείο.

Curto et al., τόμος Ι, 1998, σσ. 69-70

Τα παιδιά που προέρχονται από εγγράμματα περιβάλλοντα, επειδή έχουν την ευκαιρία να έρχονται συστηματικά σε επαφή με το γραπτό λόγο και να βλέπουν για ποιο σκοπό τον χρησιμοποιούν οι ενήλικοι, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται από νωρίς την κοινωνική του διάσταση, τους λόγους δηλαδή για τους οποίους γράφουμε και διαβάζουμε, κατανόηση που αποτελεί, λένε οι μελετητές, κίνητρο για την εκμάθησή του. Έχουν επίσης την ευκαιρία να δοκιμάζουν συχνότερα τις υποθέσεις που διαμορφώνουν σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή και να τις επαληθεύουν ή να τις αναθεωρούν, γεγονός που τα οδηγεί προοδευτικά στις συμβατικά αποδεκτές λύσεις. Σκοπός της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να τα βοηθήσει δηλαδή να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των κειμένων, ώστε να πάψει αυτή να αποτελεί «μυστήριο», και να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της, γεγονός που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της σχολικής τους επιτυχίας.

Για ένα καλό ξεκίνημα στην ανάγνωση και τη γραφή...

Τα παιδιά που έχουν από το σπίτι τους πλούσιες εμπειρίες αλφαβητισμού, όταν πηγαίνουν στο σχολείο συνήθως έχουν ήδη κατακτήσει μερικές βασικές έννοιες σχετικά με το πώς οργανώνεται και πώς χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος για να μεταφέρει νοήματα. Έχουν διαμορφώσει ιδέες που αφορούν το από πού αρχίζουμε να διαβάζουμε, προς ποια κατεύθυνση ρέει η γραφή στο χαρτί, πώς χρησιμοποιούνται λεκτικές δομές όπως «Μια φορά κι έναν καιρό...» ή «Ήταν μια φορά...» για να ξεκινήσει ή για να συνεχιστεί μια ιστορία ή ένα παραμύθι. Έχουν ένα ρεπερτόριο βιβλίων που γνωρίζουν καλά και έχουν ήδη ξεκινήσει να γράφουν στο σπίτι γραπτά σύμβολα και μηνύματα. Όλα αυτά συνιστούν μια πολύ σημαντική υποδομή για να ξεκινήσουν να γράφουν και να διαβάζουν... Αν οι μορφές της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο σπίτι δεν παρέχουν στο παιδί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την προσέγγιση του γραπτού λόγου, θα πρέπει να είναι σε θέση να το εξασφαλίσει το σχολείο.

Deford, 1991, σσ. 78-79

Ετοιμότητα για την ανάγνωση και τη γραφή

Σύμφωνα με την άποψη που επικρατούσε παλαιότερα τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοητικής ωριμότητας για να είναι έτοιμα για την ανάγνωση και τη γραφή. Αυτή η άποψη συνδεόταν με την αντίληψη που επικρατούσε για την ανάγνωση και τη γραφή, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση ήταν η απόδοση των γραμμάτων με ήχους (Pearson & Stephens, 1992), ενώ η γραφή μία καθαρή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό κώδικα. «Η γραφή θεωρείτο απλώς ένας τρόπος να σημειώνουμε την προφορικότητα, όχι να την αναπαριστούμε. Δε θεωρείτο δηλαδή ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, αλλά μια δυνατότητα ερμηνείας των ακουστικών ερεθισμάτων και μετατροπής τους σε οπτικά ερεθίσματα» (Ferreiro, 1998, σ. 19). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η διδασκαλία της στο σχολείο επικεντρωνόταν στην άσκηση μεμονωμένων δεξιοτήτων, όπως χάραξη ευανάγνωστων γραμμάτων και σωστός συνδυασμός τους για την παραγωγή ήχων κ.λπ. Την αναζήτηση του νοήματος την τοποθετούσαν πολύ αργότερα, αφού είχαν κατακτηθεί τα παραπάνω σε ικανοποιητικό βαθμό. Σήμερα, σε συνέχεια της εργασίας που έχει πραγματοποιηθεί στο ερευνητικό πεδίο, η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται διαδικασίες ενεργού σκέψης για την κατασκευή νοήματος, για την κατανόηση και την παραγωγή μηνύματος (Short, 1991· Anderson et al., 1994· Ferreiro, 1998· Dodge & Colker, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο έχει διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι, δίνοντας από πολύ νωρίς ευκαιρίες στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για την κατάκτησή του (Clay, 1991).

Η παραπάνω θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής οδήγησε τους μελετητές στην ιδέα διαμόρφωσης υποστηρικτικών περιβαλλόντων εγγραμματισμού στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων —ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο— που διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής και συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων. Στόχος της ανάπτυξης στρατηγικών ανάγνωσης και γραφής είναι να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν και πώς να χρησιμοποιούν αυτά που ήδη γνωρίζουν για την επίλυση νέων προβλημάτων (Short, 1991). Προϋπόθεση για την ανάπτυξη στρατηγικών είναι οι δραστηριότητες γραπτού λόγου που αναπτύσσονται να συνδέονται με την αναζήτηση νοήματος και όχι με την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων.

Η απόκτηση αυτονομίας στη μάθηση

Όταν τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση σε ένα πλαίσιο που τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν στρατηγικές για να επιλύουν προβλήματα, κατακτούν ένα βαθμό αυτονομίας στη μάθηση και, καθώς σκέφτονται γύρω από αυτό που κάνουν, μαθαίνουν περισσότερα για την ανάγνωση και τη γραφή κάθε φορά που διαβάζουν και που γράφουν, μαθαίνουν δηλαδή να μαθαίνουν από τις ίδιες τους τις πράξεις. Αντίθετα, όταν η έμφαση δίνεται στην εκτέλεση ασκήσεων για την απόκτηση μεμονωμένων κάθε φορά δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, τα παιδιά δεν αποκτούν αυτονομία, αλλά εξάρτηση από το δάσκαλο και περιμένουν από αυτόν να τους δώσει την επόμενη άσκηση για να συνεχιστεί η μάθηση.

Short, 1991, σ. 102

Διαμορφώνοντας υποστηρικτικό περιβάλλον για την προσέγγιση του γραπτού λόγου - Η συζήτηση για τη φωνολογική ενημερότητα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής στο νηπιαγωγείο είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί λειτουργικές εμπειρίες εγγραμματισμού (τα παιδιά δηλαδή διαβάζουν και γράφουν για κάποιον επικοινωνιακό σκοπό) και, φυσικά, που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πρωτοβουλία όλων των παιδιών.

Η επιτυχία του νηπιαγωγείου

Εφόσον τα παιδιά, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, έχουν κατανοήσει την κεφαλαιώδη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας για το σύγχρονο άνθρωπο και είναι έτοιμα να «αγωνισθούν» για να τη μάθουν, το έργο της προσχολικής εκπαίδευσης αξίζει να θεωρείται επιτυχημένο, ακόμη κι αν τυπικά το νηπιαγωγείο δεν έχει «διδάξει» στους μικρούς μαθητές του να γράφουν ή να διαβάζουν. Κατανοώντας τη λειτουργία του γραπτού λόγου, τα παιδιά αποκτούν τα κίνητρα που χρειάζονται προκειμένου να υποστούν τους κόπους και τις δυσκολίες που προϋποθέτει η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας.

Γιαννικοπούλου, 2001, σ. 54.

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μεγάλη και έντονη συζήτηση σχετικά με το αν η φωνολογική ενημερότητα είναι προαπαιτούμενο ή επακόλουθο της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Σε μελέτη τους, στην οποία προσκομίζουν ερευνητικά δεδομένα, οι Vernon και Ferreiro (1999) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αποκτούν και εξελίσσουν τη φωνολογική τους ενημερότητα προοδευτικά, καθώς μαθαίνουν να γράφουν, και ότι το επίπεδο κατάκτησης της ενημερότητας αυτής συνδέεται με το επίπεδο κατάκτησης του αλφαβητικού συστήματος γραφής. Σύμφωνα με την άποψη που διατυπώνουν οι συγκεκριμένες ερευνήτριες, αν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να γράφουν με σαφείς επικοινωνιακούς στόχους, που προκαλούν το ενδιαφέρον τους και τα παροτρύνουν με τις κατάλληλες ερωτήσεις να σκέφτονται γύρω από τη γραφή τους, τα παιδιά προοδευτικά οδηγούνται και στην ανάλυση της δομής του λόγου, αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου που διέπει το αλφαβητικό σύστημα γραφής και συνειδητοποιούν την αντιστοιχία ανάμεσα στους προφερόμενους ήχους και τα γράμματα, ανάμεσα δηλαδή στα φωνήματα και στα γραφήματα.

Άλλοι μελετητές ωστόσο υποστηρίζουν ότι ο βαθμός φωνολογικής επίγνωσης που έχουν αποκτήσει τα μικρά παιδιά στον προφορικό λόγο προτού φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο, το να έχουν δηλαδή συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός μας λόγος μπορεί να «τεμαχιστεί» σε μικρότερες μονάδες (ότι αποτελείται δηλαδή από λέξεις, που κι αυτές αποτελούνται από συλλαβές, που κι αυτές με τη σειρά τους αποτελούνται από έναν ή περισσότερους ήχους) επηρεάζει θετικά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Brandley & Bryant, 1985· Πόρποδας, 1989). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα διαπιστώνουν ότι η συχνή επαφή των μικρών παιδιών με είδη έμμετρου λόγου που έχουν ρίμες (λαχνίσματα, ποιήματα και τραγούδια) συμβάλλει στην ευαισθητοποίησή τους για το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και η ευαισθητοποίηση αυτή λειτουργεί υποστηρικτικά για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Brandley & Bryant, 1985· Bryant et al., 1989).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω η Α. Γιαννικοπούλου (1998) εκφράζει την άποψη ότι «η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση». Το παιδί που έχει ευαισθητοποιηθεί σε ικανό βαθμό για το φωνολογικό χαρακτήρα της γλώσσας προτού διδαχτεί να γράφει και να διαβάζει διευκολύνεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ παράλληλα η ικανότητα φωνημικής ανάλυσης των λέξεων εξελίσσεται και τελικά τελειοποιείται καθώς μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής διαπιστώνουν και άλλοι ερευνητές (π.χ. Αϊδίνης, υπό δημοσίευση).

Όπως προκύπτει από όλα όσα αναφέρθηκαν, ο εγγραμματισμός, στον οποίο αποσκοπεί η συνολική μαθησιακή διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον, είναι μια κατάκτηση με πολύ ευρύτερες διαστάσεις και δεν περιορίζεται στην εκμάθηση του κώδικα γραφής. Η εκμάθηση του κώδικα είναι προφανώς αναγκαία συνθήκη, όχι όμως και ικανή για την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Τα παιδιά μαθαίνουν με επιτυχία γραφή και ανάγνωση σε ένα περιβάλλον μάθησης που τα υποστηρίζει να εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς δομείται ο γραπτός λόγος για να αποδώσει νόημα. Έχοντας συχνές ευκαιρίες να γράφουν για κάποιον σαφή επικοινωνιακό στόχο, εστιάζουν την προσοχή τους σε πιο λεπτομερείς όψεις της γλώσσας και συνειδητοποιούν προοδευτικά τη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους. Μαθαίνουν επίσης να αξιοποιούν τις πηγές που υπάρχουν στην τάξη (πίνακες αναφοράς, βιβλία, περιοδικά, αφίσες, αλληλογραφία) για να συγκρίνουν και να επιβεβαιώσουν ή να αναθεωρήσουν τις γραφές τους, εντοπίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας αναπτύσσουν και τη φωνολογική τους επίγνωση, παράλληλα δηλαδή με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αργότερα θα μάθουν μορφολογικούς ή ορθογραφικούς κανόνες, καθώς και να χρησιμοποιούν και άλλες στρατηγικές[3]. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, από την πολύ μικρή ηλικία, καθώς συνεργάζονται σε μικρές ομάδες για να «διαβάσουν» και για να παραγάγουν κείμενα που έχουν νόημα για τα ίδια, και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό, υποστηρίζουν σημαντικά την εξέλιξη της γραφής τους (Deford, 1991· Short, 1991· Meek, 1998· Ferreiro, 1998· Teberosky, 1998α· Pascucci, 1998. Cinieri, 1998).

Για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής που προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, στο χώρο του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης[4] (έξω από τα συρτάρια των παιδιών είναι γραμμένα τα ονόματά τους, για να μπορούν να τα εντοπίζουν και να μην τα ανοίγουν όλα

3. Προφανώς όλα αυτά δε συμβαίνουν νομοτελειακά, ούτε είναι πάντα εύκολα. Πολλές φορές ακόμη και τα μικρότερα παιδιά είναι μπλοκαρισμένα από μία σειρά οικογενειακών και κοινωνικών προβλημάτων, που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στη γνώση. Όπως όμως έχει διαπιστωθεί στο πλαίσιο εμπειρικών ερευνών, η διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος που ενθαρρύνει την έμφυτη περιέργεια των παιδιών και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη σκέψη τους έχει τελικά θετικά αποτελέσματα στη συνολική τους εξέλιξη. Γι' αυτό και αξίζει τον κόπο η συνεχής προσπάθεια...

4. Με τον όρο «λειτουργική ανάγνωση» εννοούμε ότι η ανάγνωση γίνεται για να εξυπηρετήσει πραγματικές ανάγκες στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης και δεν είναι αυτοσκοπός. Έτσι έξω από τα συρτάρια που τα παιδιά φυλάσσουν τις εργασίες τους μπαίνουν τα ονόματά τους και έξω από τα συρτάρια ή τα ντουλάπια με τα υλικά αναγράφεται τι περιέχει το καθένα, σε καμία περίπτωση όμως δε γράφεται η λέξη «πόρτα» πάνω στην πόρτα ή η λέξη «παράθυρο» πάνω στο παράθυρο, γιατί αυτό δεν εξυπηρετεί καμία πραγματική ανάγκη και δε συμβαίνει ποτέ και πουθενά στην πραγματική ζωή.

προκειμένου να βρουν το δικό τους, έξω από τα ντουλάπια είναι γραμμένα τα είδη που περιέχονται σ' αυτά, όπως χαρτιά, μαρκαδόροι, ψαλίδια κ.λπ.), τα ονόματα των παιδιών είναι γραμμένα και στις κρεμάστρες που κρεμούν τα ρούχα τους, στα ποτήρια τους κλπ. Για να μπορούν τα παιδιά να κινούνται αυτόνομα και να αυτοεξυπηρετούνται στο χώρο της τάξης, επιτυγχάνοντας να «διαβάσουν» όσα είναι γραμμένα για να τα διευκολύνουν, αξιοποιούν τους πίνακες αναφοράς (βλ. παρακάτω στην ίδια ενότητα).

Πότε τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα

Σχετικές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν βιώνουν λειτουργικές και όχι προσχεδιασμένες εμπειρίες εγγραμματισμού. Σε μια κατάσταση λειτουργικού εγγραμματισμού η πρωτοβουλία ξεκινάει από το παιδί, προκειμένου να φέρει εις πέρας ένα σκοπό που έχει νόημα για το ίδιο. Σε μια προσχεδιασμένη δραστηριότητα εγγραμματισμού, η εκπαιδευτικός καθορίζει τι θα συμβεί, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

-Ένα τετράχρονο κοριτσάκι χαράσσει σε ένα φύλλο χαρτί μερικές γραμμές και σχήματα και λέει στη δασκάλα της: «Αυτό είναι ένα γράμμα για τη μαμά μου. Μπορείς να μου γράψεις εδώ "Μαμά";», δείχνοντας με το δάχτυλό της στο πάνω μέρος του χαρτιού. Αργότερα η εκπαιδευτικός παρατηρεί το ίδιο παιδί που προσπαθεί να γράψει ένα κεφαλαίο Μ.

- Η εκπαιδευτικός λέει στα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά της τάξης της να φτιάξουν κάρτες για τη γιορτή της μητέρας και τους δείχνει πώς να γράψουν τη λέξη «Μαμά». Το στοιχείο που χάνεται σε αυτή την περίπτωση είναι η πρωτοβουλία του παιδιού.

Dodge & Colker, 1998, σ. 48

Παράλληλα δίνονται στα παιδιά συστηματικά ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη εντύπων (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, επιστολές, συνταγές γιατρού, συσκευασίες προϊόντων κ.λπ.) (Teberosky, 1998α· Pascucci, 1998) και κατά συνέπεια με διαφορετικά είδη κειμένων. Αυτή η συστηματική επαφή των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα στο πλαίσιο λειτουργικών εμπειριών εγγραμματισμού (διαβάζουν για κάποιο συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό σκοπό, που έχει νόημα για τα ίδια) συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάκτησή της, καθώς «οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με τα γραπτά κείμενα και δεν ωριμάζουν από μόνες τους» (Clay, 1991).

Η γλώσσα των βιβλίων

Η γλώσσα των βιβλίων και των εντύπων γενικότερα συνδέεται φυσικά με τον τύπο του κάθε κειμένου, δε μεταδίδεται με άυλη μορφή. Συνδέεται με το υλικό στο οποίο στηρίζεται για να μας παρουσιαστεί με τη μορφή βιβλίου, εφημερίδας, γραμμάτων, εγκυκλοπαιδειών, λεξικών και ακόμα με τη μορφή που παίρνει στις συσκευασίες των εμπορικών προϊόντων.

[...] Πρέπει να εισαγάγουμε μέσα στη σχολική αίθουσα γραφικές μορφές που κυκλοφορούν στη ζωή, στην καθημερινή ζωή, στην πραγματικότητα, δηλαδή μορφές βιβλίων, πραγματικών βιβλίων, εφημερίδων, γραμμάτων, πραγματικών γραμμάτων, γιατί μέσα σ' αυτές τις μορφές υπάρχει και είναι ορατή η κατανομή του κειμένου σε σελίδες, η σελιδοποίηση, όπως την απαιτεί το κάθε είδος κειμένου. Πρέπει δηλαδή τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το πραγματικό αντικείμενο και όχι να τους το αντιγράψουμε με το χέρι ή να τους φωτοτυπήσουμε ένα κομμάτι που επιλέξαμε γι' αυτά. Πρέπει να επωφεληθούμε από την τυπογραφία, από τα έντυπα, όπως αυτά κυκλοφορούν στη ζωή μας, γιατί τα παιδιά μόνα τους, ερχόμενα σε επαφή μαζί τους, θα συνειδητοποιήσουν τι εξυπηρετεί αυτή η διάταξη γραφής κι αυτού του τύπου η σελιδοποίηση.

Teberosky, 1998α, σ. 31

Πολύ ουσιαστική συμβολή στον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο έχουν:

Η βιβλιοθήκη της τάξης

Στη γωνιά της βιβλιοθήκης υπάρχουν προθήκες με βιβλία στις οποίες τα παιδιά μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση (το ύψος τους δηλαδή είναι τέτοιο που να μπορούν τα παιδιά να φτάνουν χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και στο ψηλότερο ράφι) και θέσεις για ανάγνωση, όπου μπορούν να καθίσουν και να «διαβάσουν»[5] το βιβλίο που επέλεξαν, το κάθε παιδί μόνο του ή μαζί με τους φίλους του, σιωπηλά ή φωναχτά.

Η βιβλιοθήκη τοποθετείται σε μια φωτεινή γωνιά της τάξης και ο χώρος της διαμορφώνεται έτσι ώστε να είναι ευχάριστος στα παιδιά. Τα βιβλία επιδιώκεται να έχουν ποικιλομορφία ως προς το είδος (βιβλία με πεζά κείμενα, με ποιήματα και τραγούδια, κόμικς), ως προς το μέγεθος και τη μορφή (βιβλία μικρότερα και μεγαλύτερα, με περισσότερα και με λιγότερα φύλλα, με σκληρό ή με μαλακό εξώφυλλο), ως προς το περιεχόμενο (λογοτεχνικά, γνώσεων και πληροφοριών κ.ά.). Οι εκδόσεις πρέπει να είναι προσεγμένες και σε κάθε σελίδα το κείμενο να έχει περιορισμένη έκταση και να υπάρχουν καλαίσθητες εικόνες, που συμπληρώνουν το νόημά του. Τα βιβλία με εκτενή κείμενα και πολύ περιορισμένη εικονογράφηση δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών όταν τα φυλλομετρούν, αλλά ούτε και διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον τους όταν τους τα διαβάζουν οι ενήλικοι.

Η εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε τα βιβλία της βιβλιοθήκης να ανανεώνονται συχνά για να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Είναι φυσικό και επιθυμητό να δεσπόζουν τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας (ποίηση, θέατρο, παραμύθια[6], τραγούδια, αινίγματα), τα οποία, εκτός από την εξοικείωση με τη γραπτή γλώσσα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στην ψυχική και λογοτεχνική τους καλλιέργεια, στην ψυχαγωγία τους και στη μύησή τους στην ομορφιά του γραπτού λόγου και στην απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η ανάγνωση (Γκλιάου, 2005). Η συζήτηση, που συνοδεύει την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης των παιδιών και οι δραστηριότητες που μπορούν να ακολουθήσουν (δραματοποιήσεις, φανταστική ανάπλαση των σκηνικών, εικαστική απεικόνιση σκηνών και χαρακτήρων, απομνημόνευση ποιημάτων και τραγουδιών) συμβάλλουν στη συνολική τους ανάπτυξη, καλλιεργώντας πολλές και διαφορετικές δεξιότητες (Curto et al., 1998, τόμος ΙΙΙ). Είναι επίσης γνωστό ότι τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας εκφράζουν ηθικές και κοινωνικές αξίες και αποσκοπούν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων (Κανατσούλη, 2000). Ωστόσο τα βιβλία γνώσεων και πληροφοριών είναι απαραίτητα σε μια σχολική βιβλιοθήκη γιατί προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για

5. Χρησιμοποιήσαμε εισαγωγικά επειδή η λέξη «διαβάζω» στο νηπιαγωγείο δεν έχει ακριβώς το νόημα που της αποδίδουμε όταν αναφερόμαστε σε ανάγνωση ενηλίκων. Τα μικρά παιδιά «διαβάζουν» και προτού μάθουν να αποκωδικοποιούν τη γραπτή γλώσσα, αξιοποιώντας πληροφορίες και ιστορίες που θυμούνται και συνδυάζοντάς τες με άλλες που διαμορφώνουν με τη συμβολή της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους.

6. Η επαφή με τα σύγχρονα και ενδιαφέροντα παραμύθια δεν πρέπει να μας κάνει να λησμονούμε τη μεγάλη παράδοση των παραμυθιών και τους κλασικούς και εξέχοντες συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας. Τα κλασικά παραμύθια, όπως η Κοκκινοσκουφίτσα, η Σταχτοπούτα, ο Παπουτσωμένος Γάτος, ο Πινόκιο κ.ά. παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά και έχουν λογοτεχνικά σχήματα που τα εξοικειώνουν με την ομορφιά του γραπτού λόγου (Curto et al., 1998, τόμος ΙΙΙ, σ. 100).

πολλές και εκτεταμένες συζητήσεις. Επιλέγοντας βιβλία για τη βιβλιοθήκη της τάξης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και απόψεις, διευρύνοντας και με αυτό τον τρόπο τις ευκαιρίες τους να γίνουν κριτικοί αναγνώστες.

Στα ράφια της βιβλιοθήκης έχουν θέση και τα βιβλία που διαμορφώνουν τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη, καθώς και τα αγαπημένα βιβλία παιδιών της τάξης που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα.

Στις προθήκες τα βιβλία τοποθετούνται με τη μεγάλη πλευρά του μπροστινού εξωφύλλου τους στραμμένη προς τα παιδιά[7], γιατί έχει καταγραφεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων ότι με αυτό τον τρόπο προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Πίσω από το κάθε βιβλίο τοποθετείται η φωτοτυπία του μπροστινού εξωφύλλου του, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση, αφού «διαβάσουν» το βιβλίο, να το τοποθετήσουν ξανά στη θέση του χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού[8].

Ο Λάζαρος τοποθετεί στη θέση του το βιβλίο που δανείστηκε

Τα μικρά παιδιά, προκειμένου να τοποθετήσουν τα βιβλία στη σωστή τους θέση, δεν περιορίζονται στην αναγνώριση και αντιστοίχιση της φωτοτυπίας με την εικόνα του εξωφύλλου. Καθώς υπάρχουν βιβλία που ανήκουν σε σειρές, τα οποία στο εξώφυλλό τους

7. Κατάλληλες για μία τέτοια τοποθέτηση των βιβλίων είναι και οι βιβλιοθήκες που διανέμονται στα νηπιαγωγεία από τον ΟΣΚ

8. Η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε ελληνικά νηπιαγωγεία στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Αναζήτηση και ανάγνωση βιβλίων στη γωνιά της βιβλιοθήκης

έχουν παρεμφερή εικονογράφηση (επιπλέον η εικόνα στη φωτοτυπία δεν έχει και τα χρώματα, άρα δεν είναι πιστό αντίγραφο), προχωρούν σε συσχετισμούς και συγκρίσεις των γραμμάτων που είναι γραμμένα επάνω στο εξώφυλλο, προκειμένου, συγκρίνοντας και διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές, να σιγουρευτούν ότι εντόπισαν τη σωστή τους θέση. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης προβλέπεται επίσης χώρος για την τοποθέτηση του πρόσθετου έντυπου υλικού (εφημερίδων, περιοδικών, διαφημιστικού υλικού, τηλεοπτικών και θεατρικών προγραμμάτων κ.ά.), το οποίο αξιοποιείται από τα παιδιά στο πλαίσιο ελεύθερων αλλά και προτεινόμενων από την εκπαιδευτικό δραστηριοτήτων.

Η λειτουργία της βιβλιοθήκης με τρόπο ελκυστικό για τα παιδιά τους καλλιεργεί την αγάπη για την ανάγνωση και τα μυεί σε πολιτισμικές πρακτικές που προσιδιάζουν σε εγγράμματες κοινωνίες.

Η βιβλιοθήκη αξιοποιείται σε ποικίλες δραστηριότητες εγγραμματισμού που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές (π.χ. απαριθμούν τα βιβλία που διαβάζουν, παρατηρούν και σχολιάζουν τους αριθμούς στις σελίδες των βιβλίων, ταξινομούν τα βιβλία ανάλογα με το περιεχόμενο ή/και με το μέγεθός τους, ανατρέχουν σε πηγές πληροφοριών και γνώσεων που συνδέονται με τα θέματα που διερευνούν και υποστηρίζουν τα σχέδια εργασίας που πραγματοποιούν, ακούν και τραγουδούν μελοποιημένα ποιήματα, γραμμένα σε βιβλία, δανείζονται ιδέες για τις δημιουργίες τους στη γωνιά των εικαστικών κ.λπ.).

Η ηχητική βιβλιοθήκη

Πρόκειται για ένα διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης στη γωνιά της βιβλιοθήκης. Για να λειτουργήσει χρειάζεται ένα κασετόφωνο που μπορεί να είναι ένα μικρό, δημοσιογραφικό κασετόφωνο που αποσύρεται σε ένα ράφι όταν δε χρησιμοποιείται, ακουστικά και κασέτες με παραμύθια. Εκτός από τις κασέτες του εμπορίου, μπορούν να ηχογραφηθούν σε κασέτες τα πιο αγαπημένα βιβλία των παιδιών της τάξης με αναγνώστρια την εκπαιδευτικό ή άλλους ενηλίκους του περιβάλλοντος ή μεγαλύτερα παιδιά, σε περίπτωση που το νηπιαγωγείο συστεγάζεται με δημοτικό σχολείο. Με τη συνεργασία των γονέων παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα, ηχογραφούνται και τακτοποιούνται στο χώρο της ηχητικής βιβλιοθήκης και τα δικά τους αγαπημένα βιβλία. Αυτό δίνει την ευκαιρία και στα παιδιά που μιλούν μόνο ελληνικά να ακούσουν, όποτε το θελήσουν, πώς ακούγεται ένα παραμύθι και σε μια γλώσσα διαφορετική από τη δική τους. Στο τέλος κάθε σελίδας ένας χαρακτηριστικός ήχος, ο ίδιος πάντα, μπορεί να προειδοποιεί για την αλλαγή της σελίδας.

Οι κασέτες φέρουν σε σμίκρυνση τη φωτοτυπία του εξωφύλλου του βιβλίου, του οποίου το κείμενο περιέχουν. Κατ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά, αφού επιλέξουν το βιβλίο που επιθυμούν, μπορούν να αναζητήσουν την αντίστοιχη κασέτα.

Η αξία της ηχητικής βιβλιοθήκης συνίσταται στο ότι τα παιδιά μπορούν να ακούσουν «διαβάζοντας» την αγαπημένη τους ιστορία όσες φορές θέλουν, χωρίς να έχουν ανάγκη να τους τη διαβάσει η εκπαιδευτικός.

Η αλληλογραφία

Στο πλαίσιο της προσέγγισης διαφορετικών τύπων κειμένων, η εκπαιδευτικός ανοίγει την αλληλογραφία που εκτιμά ότι θα ενδιέφερε τα παιδιά μπροστά στα παιδιά και τους παρουσιάζει κάθε είδους έντυπο, έγγραφο ή επιστολή που περιέχει. Τα ενημερώνει σχετικά με το ποιος είναι ο αποστολέας και συχνά τα καλεί να διαμορφώσουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενό του ή/και τους το διαβάζει.

Κάποια από τα κείμενα που φτάνουν με το ταχυδρομείο ή άλλα, που διαμορφώνουν η εκπαιδευτικός με τα παιδιά, αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων για ενημέρωση των γονέων. Τα παιδιά αρκετά συχνά είναι σε θέση να υποδείξουν στους γονείς τους τις ανακοινώσεις που απευθύνονται σ' αυτούς και να τους ενημερώσουν για το περιεχόμενό τους, γεγονός που τους δίνει ιδιαίτερο κύρος. Καθώς οι γονείς διαβάζουν τις ανακοινώσεις την ώρα που φέρνουν ή παίρνουν το παιδί τους από το σχολείο λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά τους (Τάφα, 2001, σ. 131).

Παρουσιάζοντας την αλληλογραφία

- Αυτή την αφίσα μας την έστειλαν από τη Δασική Υπηρεσία. Μαζί με την αφίσα ήρθε και αυτή η επιστολή. Τι νομίζετε ότι μπορεί να γράφει;
- Αυτός ο φάκελος είναι από το Δήμο. Για να δούμε τι μπορεί να μας λένε...
- (Παρουσιάζοντας ένα διαφημιστικό θεατρικής παράστασης): Μήπως σας θυμίζει κάτι η εικόνα σ' αυτό το έντυπο; Ποιοι μπορεί να ντύνονται σήμερα έτσι;

Πίνακας ανακοινώσεων για τους γονείς

Μπροστά σε μία αφίσα

- Έχετε ξαναδεί τέτοιες αφίσες; Πού;
- Τι νομίζετε ότι θέλει να μας πει;
- Ποιος νομίζετε ότι την έχει φτιάξει;
- (Δείχνοντας τα πιο έντονα γράμματα) Τι νομίζετε ότι μπορεί να γράφει εδώ;

Η ανάγνωση και η γραφή

Θεωρούμε σημαντικό να επισημανθεί ότι μιλώντας για ανάγνωση και γραφή αναφερόμαστε σε κάθε περίπτωση σε δύο εντελώς διαφορετικού χαρακτήρα δραστηριότητες:

- Στην περίπτωση της ανάγνωσης, η μία δραστηριότητα συνδέεται με την εκμάθηση του μηχανισμού του κώδικα, με το να μάθουν δηλαδή τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να συνδυάζουν τα γράμματα ώστε να εκφωνούν τους σωστούς ήχους, που σημαίνει να αποκωδικοποιούν το γραπτό κείμενο, ενώ η άλλη συνδέεται με τη μύηση του παιδιού στον κόσμο της γραπτής επικοινωνίας. Η αρχή της μύησης αυτής μπορεί να γίνει χωρίς να ξέρει το παιδί να αποκωδικοποιεί. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τι είναι ανάγνωση καθώς τους διαβάζουν παραμύθια και άλλα βιβλία οι ενήλικοι. Πρόκειται για μία γνωστικού χαρακτήρα δραστηριότητα που συνδέεται με την παραγωγή νοήματος, δηλαδή με τη σκέψη.
- Αντίστοιχα συμβαίνει και με τη γραφή. Η μία δραστηριότητα συνδέεται με το να μάθουν να κρατούν το μολύβι για να σχεδιάζουν τα γράμματα, πρόκειται δηλαδή για δραστηριότητα που σχετίζεται με τη λεπτή κινητικότητα. Η άλλη συνδέεται με την παραγωγή νοήματος για επικοινωνιακούς σκοπούς, δηλαδή με τη μύηση στο γραπτό λόγο. Η μύηση αυτή μπορεί να ξεκινήσει προτού ακόμη αρχίσει να κρατά το παιδί το μολύβι, καθώς αρχίζει να υπαγορεύει αυτά που θέλει να γράψει σε έναν ενήλικο που λειτουργεί ως γραφέας.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου, η έμφαση στο χώρο του νηπιαγωγείου δίνεται ακριβώς στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της σκέψης των παιδιών γύρω από το γραπτό λόγο. Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί, υποστηρίζουν ότι η «τεχνική» κατακτάται προοδευτικά, καθώς τα παιδιά διαβάζουν και γράφουν για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς που έχουν νόημα για τα ίδια.

Deford, 1991· Short, 1991· Anderson et all., 1994· Meek, 1998· Ferreiro, 1998· Teberosky, 1998α & 1998β· Pascucci, 1998· Cinieri, 1998

Οι πίνακες αναφοράς

Ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος λειτουργικής ανάγνωσης στην τάξη έχουν οι πίνακες αναφοράς. Οι πίνακες αναφοράς είναι κατάλογοι με λέξεις σε κάθετη διάταξη. Δίπλα σε κάθε λέξη υπάρχει μία εικόνα που της αντιστοιχεί, η οποία διευκολύνει τα παιδιά στην αναγνώριση και την «ανάγνωση» της λέξης[9]. Η κάθετη διάταξη επίσης, με την οποία γράφονται οι λέξεις σε έναν κατάλογο, βοηθάει τα παιδιά να εντοπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τη λέξη που κάθε φορά αναζητούν. Οι λέξεις που απαρτίζουν κάθε πίνακα αναφοράς δεν είναι μεταξύ τους ασύνδετες, αλλά αυτά στα οποία αναφέρονται ανήκουν σε κάποιο σύνολο που έχει νόημα για τα παιδιά: π.χ. ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών της τάξης, ο πίνακας αναφοράς με τα καιρικά φαινόμενα, ο πίνακας αναφοράς με τα χρώματα που γνωρίζουμε, με τα ζώα της αυλής, του δάσους ή της θάλασσας, με τα αγαπημένα φαγητά των παιδιών, με τα δώρα των Χριστουγέννων κ.λπ. Δηλαδή κάθε πίνακας αναφοράς είναι μια μορφή κειμένου (Teberosky, 1998β).

Οι πίνακες αναφοράς μπορεί να είναι σταθεροί, να βρίσκονται δηλαδή στην ίδια θέση για μεγάλο χρονικό διάστημα ή και για όλη τη διάρκεια της χρονιάς (όπως οι πίνακες αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών, με τα καιρικά φαινόμενα ή με τα χρώματα), ή να αναρτώνται για περιορισμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να υποστηρίξουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (π.χ. την εκτέλεση μιας συνταγής μαγειρικής, το παίξιμο ενός παιχνιδιού, τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού κ.ά.).

Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των εποχών (τον βλέπουμε εδώ σε δύο εκδοχές)[10] συνοδεύεται από τις κινητές καρτέλες που βλέπουμε δίπλα.

9. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται για το αν στη διαμόρφωση των πινάκων αναφοράς θα πρέπει να χρησιμοποιούν κεφαλαία ή πεζά γράμματα. Οι παρατηρήσεις μελετητών που ασχολούνται με την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας από το παιδί συγκλίνουν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ευκολότερα τα κεφαλαία γράμματα και τα χρησιμοποιούν συχνότερα όταν γράφουν (Worden & Boettcher, 1990· Κουτσουβάνου, 2000· Γιαννικοπούλου, 2001 κ.ά.), γι' αυτό και οι ενδεικτικοί πίνακες αναφοράς που παρουσιάζονται εδώ είναι διαμορφωμένοι με κεφαλαία γράμματα. Ωστόσο η πρόταση αυτή δεν είναι κανόνας. Οι εκπαιδευτικοί θα πειραματιστούν και θα επιλέξουν τη γραφή που θα θεωρήσουν ότι εναρμονίζεται με τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους.

10. Οι εικόνες, που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση πινάκων αναφοράς θα πρέπει να είναι σαφείς και να παραπέμπουν στη λέξη που εμφανίζεται δίπλα τους. Όταν πρόκειται για πίνακες αναφοράς π.χ. με ζώα (βλ.

Κάθε πίνακας αναφοράς συνοδεύεται από κινητές καρτέλες με λέξεις, πανομοιότυπες με αυτές που είναι τοποθετημένες δίπλα στις εικόνες του. Σε μια επόμενη μορφή, οι πίνακες αναφοράς μπορούν δίπλα στις εικόνες να έχουν τυποποιημένες μικρές φράσεις, που έχουν ίδιο το ένα τους μέρος και διαφοροποιούνται μόνο ως προς μία λέξη, η οποία αναφέρεται σε εμπράγματο ουσιαστικό και συνδέεται με την εικόνα. Π.χ. στον πίνακα αναφοράς με «τα καθήκοντα» δίπλα στην αντίστοιχη κάθε φορά εικόνα μπορεί να γράφεται: «φροντίζουν για τα τραπέζια», «φροντίζουν για τα υλικά», «φροντίζουν για τα παιχνίδια»9 κ.λπ. (βλ. κεφ. 5.2).

Πολύ σημαντικό ρόλο, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διαδραματίζει ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών της τάξης. Περισσότερα σχετικά με την αξιοποίηση του πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών και άλλων πινάκων αναφοράς αναφέρονται στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, βλ. ενότητα 8.2.4.

Δραστηριότητες ανάγνωσης

Τα παιδιά μυούνται στην ανάγνωση ακούγοντας τους ενηλίκους να τους διαβάζουν. «Αν διαβάζουμε πολύ με τα παιδιά, αν τα κάνουμε να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανάγνωσης βιβλίων, τελικά κατανοούν τι είναι η γλώσσα των βιβλίων, τι είναι ο γραπτός λόγος, προτού ακόμα καταστούν ικανά να διαβάζουν μόνα τους» (Teberosky, 1998α).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών στα μικρά παιδιά δεν είναι σημαντική μόνο επειδή τους προσφέρει πλούσιες εμπειρίες της γλώσσας των βιβλίων προτού ακόμη πάνε στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει σίγουρα. Επιπλέον όμως οι ίδιες οι ιστορίες εφοδιάζουν τους ακροατές τους με στρατηγικές που τους επιτρέπουν να χειρίζονται τις συγκινήσεις τους, οι οποίες, διαφορετικά με ό,τι συμβαίνει με τις άλλες όψεις της υπόστασής τους, έχουν τεράστιες διαστάσεις από την ώρα που γεννιούνται. Καθώς λένε και ξαναλένε ιστορίες, τα παιδιά εξοικειώνονται με σύνθετα προβλήματα χώρου και χρόνου, ύπαρξης και ανυπαρξίας, με κανόνες συμπεριφοράς και με αλληλεπιδράσεις με τους ενηλίκους. Χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως μεταφορές για να συσχετίσουν και στη συνέχεια να συνθέσουν με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια όσα δεν έχουν διερευνήσει και ανακαλύψει ακόμη.

Meek, 1998, σ. 113

Οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο επιδιώκουν να διαβάζουν συχνά βιβλία στα παιδιά, έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά και δείχνοντας πού διαβάζουν. Ο τρόπος αυτός ανάγνωσης θεωρείται ότι ευνοεί τη συμμετοχή των παιδιών, τα οποία παροτρύνονται από την εκπαιδευτικό να συμμετέχουν αλληλεπιδρώντας με το κείμενο, ενώ παράλληλα τα βοηθάει να συνειδητοποιήσουν, για όσα δεν το έχουν κατακτήσει ακόμη, ότι είναι άλλο το σχέδιο και άλλο η γραφή και ότι γράφουμε και διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά. Για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους η εκπαιδευτικός καθώς διαβάζει σταματά και τα καλεί να σχολιάσουν τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο ή τους χαρακτήρες των ηρώων ή να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας: *«Τι νομίζετε, έχει δίκιο η γάτα που θα*

παράρτημα) ή με αντικείμενα, τα πράγματα είναι απλά. Είναι δυσκολότερο όταν πρόκειται για λέξεις που αντιστοιχούν στις εποχές του χρόνου, στα καιρικά φαινόμενα ή, ακόμη περισσότερο, στους μήνες. Συμβάλλει θετικά το να συμμετέχουν τα παιδιά στην κατασκευή τους. Η συζήτηση που πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία συμβάλλει στο να θυμούνται τη λέξη που αντιστοιχεί σε κάθε εικόνα.

Ο συγκεκριμένος πίνακας αναφοράς είναι δυνατόν να έχει δύο εκδοχές: «Οι εποχές στην εξοχή» και «Οι εποχές στην πόλη». Με αυτό τον τρόπο προκαλεί περισσότερο την παρατηρητικότητα των παιδιών, τους θυμίζει εικόνες που τους είναι οικείες, ανάλογα με το χώρο στον οποίο ζουν, και μπορεί να αξιοποιείται σε συζητήσεις που γίνονται στην τάξη σχετικά με τις εποχές και το πόσο διαφορετικά βιώνονται σε διαφορετικούς χώρους.

ήθελε να είναι κάτι άλλο;», «Έκανε καλά το κοριτσάκι που φέρθηκε έτσι στο βατραχάκι;», «Τι νομίζετε ότι θα γίνει τώρα που ο λύκος πήρε στο κρεβάτι τη θέση της γιαγιάς της Κοκκινοσκουφίτσας;». Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει πρώτα την ανάγνωση, κυρίως αν πρόκειται για λογοτεχνικό βιβλίο, υποβάλλοντας με το ύφος και τον τόνο της φωνής τα παιδιά να την απολαύσουν σιωπηλά, και μετά τα καλεί να σχολιάσουν, προκειμένου να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ανακαλούν στη μνήμη τους το περιεχόμενο της ιστορίας.

Η εκπαιδευτικός, εκτός από τα βιβλία που διαβάζει στον κύκλο, παρουσία όλων των παιδιών της τάξης, επιδιώκει να διαβάζει βιβλία και με μικρές ομάδες παιδιών, την ώρα που οι υπόλοιπες ομάδες ασχολούνται αυτόνομα με άλλες δραστηριότητες (π.χ. με κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, με κάποια κατασκευή, με ζωγραφική ή/και με ανάγνωση άλλου βιβλίου). Στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ή και της εκπαιδευτικού με κάθε παιδί είναι ευκολότερο να αναπτυχθούν (βλ. και κεφ. 6), καθώς ενθαρρύνονται να μιλούν όλα τα παιδιά, ακόμη και εκείνα που στον κύκλο εμφανίζονται πιο συνεσταλμένα. Όπως έχει καταγραφεί στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τα παιδιά που ακούν να τους διαβάζουν ιστορίες στο πλαίσιο μικρών ομάδων αναπτύσσουν περισσότερο την ικανότητα κατανόησης από τα παιδιά που ακούν να τους διαβάζουν ιστορίες στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης (Gambrell et al., 2000).

Το παραμύθι που διαβάζει η εκπαιδευτικός παρουσία όλων των παιδιών της τάξης μιλάει για δεινόσαυρους.

Ο Αλέξανδρος έχει αντιρρήσεις και τις δηλώνει με έντονο τρόπο. Δεινόσαυροι δεν υπάρχουν!

Τα παιδιά ενθαρρύνονται επίσης να «διαβάζουν» τα αγαπημένα τους παραμύθια στους φίλους τους, όταν φυσικά και εκείνοι είναι διαθέσιμοι για μια τέτοια ανάγνωση, ή να διαβάζουν βιβλία μαζί με τους φίλους τους, για να συζητούν και να συμφωνούν ή να διαφωνούν για όσα λέει το κείμενο και για όσα δείχνουν οι εικόνες. Έρευνες και πάλι έχουν αποκαλύψει ότι οι συχνές ευχάριστες εμπειρίες των παιδιών με κείμενα παιδικής λογοτεχνίας ενισχύουν την ικανότητά τους τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση των κειμένων (Clay, 1976).

Πώς διαβάζουν τα παιδιά;

Έχει αποδειχτεί ότι, όταν τα παιδιά διαβάζουν, χρησιμοποιούν βοηθητικά και άλλες πληροφορίες πέρα από τα ίδια τα γράμματα πάνω στο χαρτί. Χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τη δομή της γλώσσας και τις πληροφορίες που ήδη κατέχουν σχετικά με το θέμα του κειμένου. Αυτό τους επιτρέπει να ταυτίζουν λέξεις με μεγαλύτερη άνεση και να κατανοούν την ουσία του κειμένου, κάτι που δεν επιτυγχάνεται με την απλή γράμμα προς γράμμα αποκωδικοποίηση των λέξεων του κειμένου.

Dombey, 1994, σ. 5/21

Επίσης, όπως είναι γνωστό, τα μικρά παιδιά ζητούν να τους διαβαστούν ξανά και ξανά οι αγαπημένες τους ιστορίες. Η πρακτική αυτή προσέλκυσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, των οποίων οι έρευνες κατέδειξαν ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις τους με το κείμενο και συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της σχέσης τους με το γραπτό λόγο σε πολλά επίπεδα (Roser & Martinez, 1985· Sulzby, 1985· Gambrell et al., 2002).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάγνωση της Σοφίας, η οποία αναγνωρίζει ήδη αρκετά γράμματα και είναι σε θέση να διαβάζει κάποιες λέξεις, κυρίως αυτές που επαναλαμβάνονται. «Διαβάζει» το παραμύθι στους φίλους της ανακαλώντας το κείμενο που έχει αποστηθίσει και αντιστοιχώντας το με τις σελίδες του βιβλίου, όπως της έχουν εντυπωθεί από τις πολλές αναγνώσεις. Όσο η αντιστοίχιση είναι απρόσκοπτη, η «ανάγνωση» προχωράει κανονικά. Σε κάποιο σημείο σταματά. Οι λέξεις που αναγνωρίζει δεν αντιστοιχούν με αυτό που εκφωνεί. Κομπιάζει... Κάποια παιδιά ανυπομονούν: «Άντε, Σοφία...». «Δεν μπορώ να το διαβάσω», απολογείται η Σοφία. «Δε λέει εδώ λουλούδι, δεν το ξέρω αυτό το γράμμα» και χρησιμοποιώντας τον τρόπο που χρησιμοποιεί και η δασκάλα της απευθύνεται στα άλλα παιδιά: «Μήπως μπορεί κανείς να με βοηθήσει;».

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην προώθηση του εγγραμματισμού των μικρών παιδιών

Καταγραφές που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μελετών περίπτωσης υποδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά, στα οποία οι ενήλικοι διαβάζουν συχνά βιβλία, αναπτύσσουν συμπεριφορές που συνδέονται με τον πρώιμο εγγραμματισμό, γνωρίζουν δηλαδή πώς να κρατούν το βιβλίο, αναγνωρίζουν το εξώφυλλο, το τυπωμένο μέρος που διαβάζεται, καθώς επίσης και ποια είναι η κατάλληλη φορά ανάγνωσης.

Αρκετές πειραματικές μελέτες επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο η πρακτική συχνής ανάγνωσης βιβλίων σε μικρά παιδιά μέσα στην τάξη συμβάλλει στην προώθηση του εγγραμματισμού τους σε πολλά επίπεδα. Οι μελέτες αυτές έδειξαν ότι τα παιδιά πειραματικών τάξεων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα ιστορίες σε καθημερινή βάση, σημείωναν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης κειμένων και στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας, από τα παιδιά των τάξεων ελέγχου[11], στα οποία οι ενήλικοι δε διάβαζαν βιβλία.

Gambrell et al., 2002

11. Στις έρευνες που χαρακτηρίζονται ως πειραματικές υπάρχουν μία ή περισσότερες πειραματικές τάξεις στις οποίες πραγματοποιείται μια συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση (στην προκειμένη περίπτωση η καθημερινή ανάγνωση βιβλίων για ένα μεγάλο, σαφώς προσδιορισμένο, χρονικό διάστημα) και αντίστοιχη ή αντίστοιχες τάξεις ελέγχου, οι οποίες επιλέγονται ώστε στην αρχή της έρευνας να έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τις πειραματικές τάξεις (π.χ. παιδιά ίδιων ηλικιών που προέρχονται από αντίστοιχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, με γονείς που διαθέτουν αντίστοιχο χρόνο να ασχολούνται μαζί τους κ.λπ.) και στις οποίες δεν πραγματοποιείται αντίστοιχη παιδαγωγική παρέμβαση. Πριν από την έναρξη και μετά τη λήξη της παρέμβασης πραγματοποιούνται μετρήσεις τόσο στις πειραματικές τάξεις όσο και στις τάξεις ελέγχου προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Επειδή η επαφή των παιδιών με διαφορετικά είδη κειμένων τα εξοικειώνει με τις μορφές του γραπτού λόγου που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση της γραφής και παράλληλα τους δίνει αφορμές για να αναφερθούν σε βιωμένες τους εμπειρίες, η εκπαιδευτικός φροντίζει να επωφελείται κάθε ευκαιρίας για να διαβάζει μαζί με τα παιδιά και άλλα κείμενα εκτός από παιδικά βιβλία, π.χ.:

- Φέρνοντας στην τάξη κάθε Δευτέρα μία κυριακάτικη εφημερίδα εντοπίζει την εικόνα που συνδέεται με κάποια εντυπωσιακή είδηση και καλεί τα παιδιά να αναφέρουν αν άκουσαν κάτι σχετικά με αυτή την είδηση στην τηλεόραση. Αν εκτιμήσει ότι τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον, ενθαρρύνει τις μεταξύ τους συζητήσεις, τα προτρέπει να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι είναι γραμμένο στην εφημερίδα και τελικά τους διαβάζει την είδηση.
- Παρουσιάζει και διαβάζει στα παιδιά το μέρος της αλληλογραφίας που φτάνει στο σχολείο και το οποίο μπορεί να τους είναι ανακοινώσιμο.
- Διαβάζει μαζί με τα παιδιά τις οδηγίες για το παίξιμο του καινούργιου παιχνιδιού που αγόρασαν ή για τη χρήση του καινούργιου π.χ. φωτοτυπικού μηχανήματος.

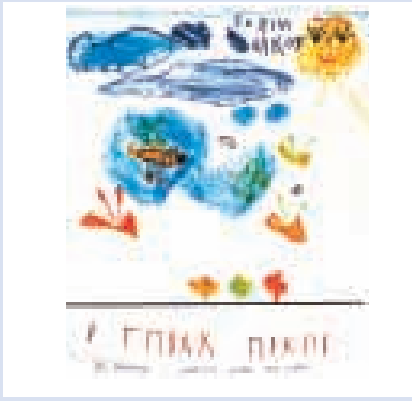
Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους γονείς να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να παρατηρήσουν το γραπτό λόγο που υπάρχει στους διαφορετικούς χώρους του σπιτιού (ονόματα στα κουδούνια της εισόδου, γράμματα στις συσκευασίες των τροφίμων στην κουζίνα, εφημερίδες, περιοδικά, αλλά και γράμματα στις φίρμες των ρούχων στα υπνοδωμάτια, γράμματα στα απορρυπαντικά στο μπάνιο κ.λπ.) και να σκεφτούν σχετικά με τη χρησιμότητά του (Bernardin, 2002). Τους προτρέπει επίσης να παρατηρούν και να σχολιάζουν μαζί με τα παιδιά τους τις γραφές που συναντούν στο δρόμο: για ποιο λόγο έχουν τοποθετηθεί εκεί; Τι εξυπηρετούν; Και φυσικά τους παρακινεί να διαβάζουν αγκαλιά με τα παιδιά τους τα βιβλία που μπορούν να δανειστούν από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, δείχνοντάς τους πού διαβάζουν και προκαλώντας τα να παρεμβαίνουν. Δραστηριότητες αυτού του χαρακτήρα στο πλαίσιο της οικογένειας δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου. Παράλληλα η συζήτηση που αναπτύσσουν με αγαπημένα τους πρόσωπα, κυρίως με τους γονείς, γύρω από το γραπτό λόγο, του δίνει στα μάτια τους ιδιαίτερη αξία.

Ζήτησαν από τη μαμά του Βαγγέλη, που είναι από την Αλβανία, να γράψει το παραμύθι που τους διηγήθηκε στα αλβανικά. Παρατηρούν πώς το γράφει. «Γιατί λες ότι γράφεις αλβανικά και βάζεις ελληνικά γράμματα;» ρωτά ο Γιάννης. «Ποια;» ρωτά η μαμά του Βαγγέλη. «Αυτά», λέει ο Γιάννης και τα γράφει δίπλα.

Δραστηριότητες γραφής

Καθώς τα μικρά παιδιά μυούνται προοδευτικά στον κόσμο του γραπτού λόγου, η γραφή δε νοείται ως αλληλένδετη και συμπληρωματική διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά ως μία αυτόνομη, αυθόρμητη δραστηριότητα. Πρόκειται για διαδικασίες που είναι αλληλένδετες στο τέρμα τους, αλλά, όπως έχει διαπιστωθεί σε σχετικές έρευνες, δεν είναι αλληλένδετες και στο ξεκίνημα (Teberosky, 1998α). Σύμφωνα με την αντίληψη για τη μάθηση που προωθείται στο βιβλίο (βλ. εισαγωγή), τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν, προτού ακόμη τα θεωρήσουμε ικανά να διαβάσουν. Γιατί, όπως αναφέρει η Emilia Ferreiro (1998), η οποία έχει πραγματοποιήσει μακροχρόνιες συστηματικές μελέτες σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο, «η γραφή δεν ξεκινάει με πραγματικά γράμματα, ξεκινάει με προθέσεις. Τα πραγματικά γράμματα μπορεί να υπάρχουν, μπορεί και όχι». Τα παιδιά λοιπόν «γράφουν» και προτού μάθουν τα γράμματα. «Για να ξέρουμε αν πρόκειται για γραφή», αναφέρει πάλι η Emilia Ferreiro, «πρέπει να ρωτήσουμε αυτόν που το έγραψε, ώστε να μας εξηγήσει τις προθέσεις του, που δεν είναι πάντα ορατές σε αυτά που έφτιαξε. Και μετά πρέπει να του ζητήσουμε να μας διαβάσει».



Έφτιαξαν στο νηπιαγωγείο ένα βιβλίο για τα ζώα της αυλής. Κάθε παιδί ανέλαβε να γράψει για ένα ζώο. Ο Βασίλης, που έχει ήδη κατακτήσει τον κώδικα γραφής, έγραψε για το σκύλο. Ισότιμη όμως ήταν η συμμετοχή του Νίκου που δε χρησιμοποιεί ακόμη τα γράμματα με τη συμβατική τους αξία. Παρατηρούμε ότι γράφει εικονικά το όνομά του, δοκιμάζοντας στη γραφή του εναλλακτικές κατευθύνεις, και ότι κάτι ίσως έχει κατανοήσει για το χωρισμό των λέξεων στο γραπτό λόγο, γιατί η γραφή του διακρίνεται σε σύνολα γραμμάτων που έχουν μεταξύ τους κενά. Όπως αναφέρουν οι Vernon & Ferreiro (1999, σ. 398), οι γραφές των παιδιών δεν μπορεί να διακρίνονται σε «σωστές» και «λανθασμένες». Σύμφωνα με την αντίληψη για τη μάθηση που συνδέεται με τη θεωρία του Piaget, οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις λανθασμένες γραφές των παιδιών είναι αυτές που αποκαλύπτουν το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης δίνουν πληροφορίες στην εκπαιδευτικό σχετικά με το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά.

Στο πλαίσιο λοιπόν της ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μάθησης που παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να βιώνουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής, προκειμένου να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους δίνει η τάξη (π.χ. να δανείζονται βιβλία από τη βιβλιοθήκη, σημειώνοντας με τον τρόπο που θα έχουν αποφασίσει το βιβλίο που δανείστηκαν), αλλά και να παράγουν δικά τους κείμενα με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους: να γράφουν προσκλήσεις για εκδηλώσεις που θα

πραγματοποιηθούν στο χώρο του νηπιαγωγείου, να συντάσσουν καταλόγους για να θυμούνται πράγματα, να γράφουν και μεταγράφουν παραμύθια, διαμορφώνουν βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, οδηγίες παιχνιδιών, κανόνες για την ομαλή λειτουργία της τάξης, να γράφουν επιστολές, άλλοτε υπαγορεύοντας στη νηπιαγωγό, η οποία αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα, και άλλοτε γράφοντας τα ίδια με όποιο τρόπο μπορούν να γράψουν. Η εκπαιδευτικός, για να ξέρει τι έγραψε το παιδί όταν αυτό δεν είναι αναγνώσιμο, το ρωτάει και με διακριτικό τρόπο συχνά σημειώνει αυτά που λέει το παιδί ότι έγραψε, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα διαβάζει, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθεί συστηματικότερα την εξέλιξή του (Ferreiro, 1998· Pascucci, 1998).

Ο γραπτός λόγος των παιδιών

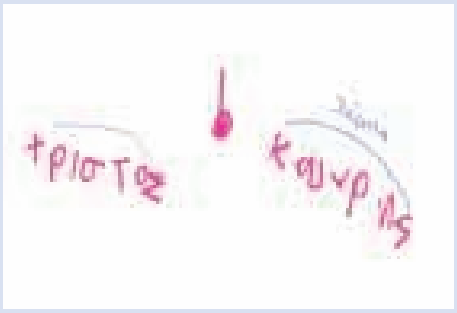
Όταν τα παιδιά προσπαθούν να γράψουν ένα μήνυμα, δουλεύουν ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα. Έχουν να σκεφτούν πάνω στο τι θέλουν να πουν, τι ακούν όταν το λένε και πώς να το αναπαραστήσουν, πού βρίσκονται οι ίδιοι μέσα στο μήνυμά τους και πώς να το κάνουν σαφές στους άλλους. Οι ασκήσεις γραφής που ζητούν από τα παιδιά να γράψουν ξανά και ξανά την ίδια συλλαβή, την ίδια λέξη ή την ίδια μικρή φράση, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια μεμονωμένων δεξιοτήτων, δεν τους επιτρέπουν να σκεφτούν πάνω σε αυτό που κάνουν ούτε να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματικούς επικοινωνιακούς στόχους. Το μόνο που κάνουν είναι να σχεδιάζουν με μηχανικό τρόπο τα γράμματα στο χαρτί, εστιάζοντας την προσοχή τους σε λεπτομερείς όψεις της γλώσσας. Ό,τι γράφουν δεν έχει ιδιαίτερο νόημα γι' αυτά και ο μόνος στόχος που μπορούν να αντιληφθούν είναι ότι πρέπει να γεμίσουν τη σελίδα.

Deford, 1991, σσ. 86 και 87

Πολλά παιδιά έχουν αναστολές να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραφής. Δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τα γράμματα, ότι δεν ξέρουν να γράφουν. Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα πείσει ότι οι γραφές τους της αρέσουν, ότι βρίσκει πολύ ενδιαφέροντα τα όσα γράφουν. Δεν τα διορθώνει, γιατί αυτό θα μπορούσε να τα αποθαρρύνει, ούτε και τους λέει ότι αυτό που έγραψαν είναι σωστό. Υιοθετεί περισσότερο επιβραβεύσεις του τύπου: «Μου αρέσει πολύ όπως το έγραψες», «Είναι πολύ ενδιαφέρον όπως σκέφτηκες να το γράψεις», «Για να δούμε πώς το σκέφτηκε και η Μαρία» κ.λπ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πρωταρχικός στόχος των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας και να θελήσουν να τον χρησιμοποιήσουν γι' αυτό το σκοπό. Φυσικά, στην πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου τα παιδιά αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις. Τα λάθη που αναπόφευκτα κάνουν αρκετά συχνά δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει και επιτρέπουν στον ενήλικο να διαμορφώσει το κατάλληλο κάθε φορά πλαίσιο ώστε το παιδί να υποστηρίζεται στις προσπάθειες και στις αναζητήσεις του. «Για να μπορέσει ο ενήλικος να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει το γραπτό λόγο, θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η σχέση της γραφής με την ομιλία δεν είναι άμεσα αντιληπτή από το παιδί και ότι οι ιδέες του διαφέρουν ριζικά από τις ιδέες που θεωρούνται φυσικές και κανονικές για τους μεγάλους, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με τον αλφαβητικό τρόπο γραφής», επισημαίνει η Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα (1991)[12].

12. Χαρακτηριστικά λάθη που κάνουν τα παιδιά, τα οποία αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει, αλλά και τις κατακτήσεις που έχουν επιτύχει, παρουσιάζονται στον πρώτο κυρίως τόμο της σειράς Γραφή και Ανάγνωση (Curto et al., 1998) –σειρά που είχε παλαιότερα διανεμηθεί από το ΥΠΕΠΘ σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας. Τα παραδείγματα που περιέχονται σε αυτά τα βιβλία δεν είναι στην ελληνική



Ζητήθηκε από το Χρίστο, 5 ετών και έξι μηνών, να γράψει τη λέξη «φως» και τη λέξη «ήλιος». «Στον ήλιο έβαλα πολύ πιο πολλά γράμματα», σχολίασε, «γιατί έχει πολύ πιο πολύ φως». Παρατηρούμε ότι ο Χρίστος διατηρεί εικονικές αντιλήψεις για τη γραφή, αφού συνδέει τη γραφή της λέξης «ήλιος» με την ποσότητα του φωτός που εκπέμπει. Το γεγονός ότι γράφει με ευανάγνωστα γράμματα το όνομά του δε σημαίνει στην προκειμένη περίπτωση ότι έχει κατακτήσει στοιχεία που συνδέονται με τη δομή του[13].

Οι διορθωτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα των διορθωτικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών είναι από τα πιο σύνθετα σχολικά ζητήματα, γιατί το να διορθώνεις κάποιον έχει πολλά «προαπαιτούμενα». Κατ' αρχήν μπορούμε να κάνουμε όποια διόρθωση θέλουμε, αλλά αυτό δεν έχει καμιά αξία αν ο άλλος δεν καταλαβαίνει γιατί τον διορθώνουμε... Ας πάρουμε για παράδειγμα το ζήτημα της κατεύθυνσης της γραφής, από αριστερά προς τα δεξιά ή από δεξιά προς τα αριστερά. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει ότι από τα αριστερά προς τα δεξιά είναι μία από τις δυνατότητες που έχουμε για να γράψουμε, είναι η συμβατική δυνατότητα στην περίπτωσή μας, δηλαδή η «σωστή» για το συγκεκριμένο σύστημα γραφής μας. Για να συμβεί αυτό είναι αναγκαίο κάποιες φορές να επιχειρήσει να γράψει σε άλλη κατεύθυνση. Μόνο γνωρίζοντας ότι υπάρχουν και άλλες δυνατότητες μπορεί να επιλέξει τη σωστή, μπορεί να επιλέξει τη συμβατική... Για να αποκτήσει κανείς συνείδηση του τι είναι λάθος, είναι αναγκαίο να δεχτεί ότι υπάρχει και άλλη δυνατότητα, να αναπτύξει την αμφιβολία, να θέσει το ερώτημα: «Μπορούμε να γράφουμε έτσι ή αλλιώς; Υπάρχει άλλος τρόπος για να γράψουμε;»

Teberosky, 1998α, σσ. 37 και 38

γλώσσα, η πραγματοποίηση όμως αντίστοιχων δραστηριοτήτων δείχνει καθαρά ότι και τα παιδιά που αρχίζουν να γράφουν στα ελληνικά διαμορφώνουν αντίστοιχες ιδέες και ότι κάνουν αντίστοιχα λάθη. Και αυτό είναι φυσικό, καθώς οι ιδέες που διαμορφώνουν για το γραπτό λόγο τα παιδιά που ζουν σε κοινωνίες οι οποίες χρησιμοποιούν το αλφαβητικό σύστημα γραφής, έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους. Ένα σημαντικό αρχείο με σχετικό υλικό έχει συγκεντρωθεί από τη Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα μέσα από την εφαρμογή προσαρμοσμένων στα ελληνικά δοκιμασιών της E. Ferreiro (Βαρνάβα-Σκούρα, υπό έκδοση).

13. Μια βασική αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά, προτού διδαχτούν τη γραφή με συστηματικό τρόπο, είναι ότι η γραφή των αντικειμένων συνδέεται με εικονιστικές ή άλλες τους ιδιότητες. Έτσι συχνά γράφουν με περισσότερα ή/και μεγαλύτερα γραφήματα τη λέξη «βουνό» από τη λέξη «πεταλούδα», με περισσότερα ή/και μεγαλύτερα γραφήματα το όνομα ενός ηλικιωμένου ανθρώπου από το όνομα ενός μικρού παιδιού (βλ. Ferreiro et al., 1988· Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Προωθώντας καθημερινές ευκαιρίες για ανάγνωση και γραφή

Ξεκινώντας με τα ονόματα των παιδιών

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες λειτουργικής ανάγνωσης και γραφής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που συνδέονται με την αξιοποίηση των ονομάτων των παιδιών. Είναι γνωστό σε όλους μας ότι στα μικρά παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομά τους, τη λέξη αυτή που αποτελεί την ταυτότητά τους από την ώρα που γεννιούνται. Η συναισθηματική σχέση που έχει το παιδί με το όνομά του αποτελεί σημαντικό κίνητρο γι' αυτή τη δράση η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της κατάκτησης του κώδικα γραφής (Delhaxhe et al.· 1989. Teberosky, 1998β).

Η διαμόρφωση του πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών

Σε ένα μεγάλο χρωματιστό χαρτόνι, το οποίο τοποθετείται πάνω σε μια άκαμπτη ελαφριά επιφάνεια, τοποθετούνται φωτογραφίες των παιδιών και δίπλα τα ονόματά τους, όπως φαίνεται στην εικόνα.

Πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών μιας τάξης[14]

Σε ένα καλαθάκι ή σε ένα κουτί η νηπιαγωγός τοποθετεί χαρτονένιες κινητές καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών, ίδιες με αυτές που είναι τοποθετημένες δίπλα στις φωτογραφίες τους. Αυτό που θα πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα στις κινητές καρτέλες είναι να μην υπάρχουν άλλα στοιχεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν υποβοηθητικά. Η χρήση της γραφής και η φωτογραφία θα πρέπει να είναι τα μόνα στοιχεία στα οποία θα μπορούν να ανατρέξουν τα παιδιά για να «διαβάσουν» το όνομά τους και τα ονόματα των φίλων τους. Σε περίπτωση που υπάρχουν βοηθητικοί δείκτες (π.χ. αν το όνομα του Μάνου είναι γραμμένο σε μικρότερη καρτέλα από το όνομα του Μιχάλη, αν δίπλα στο όνομα της Βάσιας υπάρχει μία χρωματιστή κηλίδα κ.λπ.), το πιθανότερο είναι ότι τα παιδιά θα ανατρέξουν σε αυτούς τους βοηθητικούς δείκτες για την αναγνώριση του ονόματός τους και δε θα εστιάσουν την προσοχή τους στον κώδικα.

14. Όπως ήδη αναφέρθηκε, για κάθε όνομα που υπάρχει στον πίνακα αναφοράς υπάρχει αντίστοιχη κινητή καρτέλα. Έτσι κάθε παιδί έχει την καρτέλα που γράφει το όνομά του, τη «δική» του καρτέλα. Όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά με το ίδιο όνομα, τίθεται ένα ζήτημα που έχει και συναισθηματική διάσταση. Δεν μπορεί

Μια ιδέα για τον τρόπο οργάνωσης του πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών

Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών έχει τίτλο: «Τα παιδιά της τάξης μας». Διαμορφώνεται στην αρχή της χρονιάς με τη συμμετοχή των παιδιών. Αποφασίζουμε με ποια σειρά θα κολλήσουμε τις φωτογραφίες, π.χ. ομαδοποιούμε τις φωτογραφίες των παιδιών που τα ονόματά τους έχουν τον ίδιο αρχικό ήχο, ή τις φωτογραφίες των παιδιών που τα ονόματά τους είναι πιο μεγάλα κ.λπ. Κολλάμε προσεκτικά τις φωτογραφίες τη μία κάτω από την άλλη και γράφω, λειτουργώντας ως γραφέας, τα ονόματά τους. Προφέρω μεγαλόφωνα το κάθε όνομα καθώς το γράφω. Τα ονόματα των παιδιών γράφονται επίσης και σε κινητές ομοιόμορφες καρτέλες.

Ενδεικτική παρουσίαση εκπαιδευτικού

Στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, τα παιδιά μπορούν να έχουν πολλές ευκαιρίες ενασχόλησης με τα ονόματά τους και με τα ονόματα των φίλων τους, μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα και σαφή επικοινωνιακό στόχο, όπως π.χ. για να πάρουν παρουσίες, για να υπογράψουν τις εργασίες τους, για να μοιράσουν τις εργασίες στους φίλους τους, για να δανειστούν βιβλία, για να τοποθετήσουν κάτι στο συρτάρι κάποιου παιδιού που λείπει κ.λπ. (βλ. Delhaxhe et al., 1989. Teberosky, 1998β). Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματά τους υποστηρίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις παραπάνω δραστηριότητες. Ο πίνακας αναφοράς είναι ένας κατάλογος με τα ονόματα των παιδιών της τάξης. Δίπλα στο όνομα κάθε παιδιού υπάρχει η φωτογραφία του, η οποία βοηθάει στην «ανάγνωση» του ονόματος.

Ιδέες για δραστηριότητες με τα ονόματα των παιδιών

1. Παρουσίες

Από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά καθώς έρχονται το πρωί στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναζητήσουν και να τοποθετήσουν σε ένα πίνακα παρουσίας την καρτέλα με το όνομά τους. Αρκετά παιδιά δεν μπορούν ακόμη να το αναγνωρίσουν. Σε αυτή την περίπτωση μπορούν να βοηθηθούν από τον πίνακα αναφοράς. Επιλέγουν την καρτέλα που υποθέτουν ότι γράφει το όνομά τους και το παραβάλλουν με το όνομα που είναι γραμμένο δίπλα στη φωτογραφία τους, που γνωρίζουν καλά ότι λέει το σωστό. Αν ο Βασίλης πάρει την καρτέλα που γράφει Βασούλα[15], στηριζόμενος αρχικά στην ομοιότητα των αρχικών γραφημάτων, παραβάλλοντάς την με το όνομα που είναι δίπλα στη φωτογραφία του διαπιστώνει τις διαφορές και επανέρχεται για να επιλέξει τη δική του καρτέλα. Αν ο ίδιος δεν εστιάσει την προσοχή του στις διαφορές ανάμεσα στα δύο ονόματα

να υπάρχουν δύο κινητές καρτέλες με ακριβώς το ίδιο όνομα, γιατί τότε πώς θα ξεχωρίζει ο καθένας τη δική του; Η λύση είναι να υπάρξει ένας πρόσθετος δείκτης. Μία συνήθης πρακτική είναι να προστίθεται δίπλα στα ονόματα που είναι ίδια το αρχικό του επιθέτου, όπως στον πίνακα που παρατίθεται εδώ. Άλλη λύση, για να αποφεύγεται το ενδεχόμενο σύγχυσης σχετικά με το πού ακριβώς τελειώνει το όνομα, είναι το αρχικό του επιθέτου ή και ολόκληρο το επίθετο των παιδιών που έχουν ίδια ονόματα να τοποθετείται στο πίσω μέρος της καρτέλας. Έτσι για να βεβαιωθούν π.χ. σε ποια Μαρία ανήκει η συγκεκριμένη καρτέλα, δεν έχουν παρά να την κοιτάξουν και από την πίσω της πλευρά.

15. Στον πίνακα αναφοράς γράφεται το όνομα κάθε παιδιού στη μορφή που έχει μάθει να το ακούει και να το αναγνωρίζει για δικό του.

και τοποθετήσει στον πίνακα των παρουσιών την καρτέλα με το όνομα της Βασούλας αντί για τη δική του, κάποιο άλλο παιδί θα το αντιληφθεί και θα του το επισημάνει ή θα το αντιληφθεί η Βασούλα όταν θα αναζητήσει το δικό της όνομα.

Όταν όλα τα παρόντα παιδιά τοποθετήσουν τις καρτέλες με τα ονόματά τους στον πίνακα παρουσίας και καθίσουν στον κύκλο για να ξεκινήσει το πρόγραμμα της ημέρας, η εκπαιδευτικός εμφανίζει τυχόν καρτέλες που περίσσεψαν και ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να καταγράψει τα παιδιά που απουσιάζουν. Εμφανίζει μία μία τις καρτέλες που περίσσεψαν και ρωτά: *«Ποιανού φίλου μας το όνομα νομίζετε ότι είναι γραμμένο εδώ;».* Τα παιδιά που ίσως έχουν προχωρήσει περισσότερο στην κατάκτηση του κώδικα διαβάζουν το όνομα, ενώ κάποια άλλα βιάζονται να κάνουν υποθέσεις. Η εκπαιδευτικός, κατά τη συνήθη πρακτική, ρωτάει αν είναι σίγουρα: *«Πώς το ξέρετε ότι εδώ γράφει Γιάννης;», «Πού θα βάλουμε την καρτέλα με το όνομά του για να θυμόμαστε ότι σήμερα δεν είναι εδώ μαζί μας;».* Αρκετές φορές χρειάζεται να επιβεβαιώσουν το όνομα που «διάβασαν», και τότε ανατρέχουν και πάλι στον πίνακα αναφοράς και για να το αντιπαραβάλουν με τις καρτέλες του πίνακα και να βοηθηθούν από τη φωτογραφία. Στη συνέχεια αναρτούν το όνομά του στον πίνακα που έχει τίτλο «έμειναν σπίτι». Καθώς η χρονιά προχωράει και εξελίσσονται αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά, αν η εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο η δραστηριότητα που συνδέεται με τις απουσίες μπορεί να επεκταθεί. Τα παιδιά μπορούν να καταγράφουν π.χ. πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια απουσιάζουν (βλ. κεφ. 9) ή να αναλαμβάνουν ανά δύο, εκ περιτροπής, το ρόλο των απουσιολόγων, οι οποίοι τοποθετούν στους πίνακες με τους παρόντες και τους απόντες τα καρτελάκια όλων των παιδιών, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και υποστηριζόμενοι πάντοτε από τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς.

Η Πελαγία διαμαρτύρεται γιατί ο Παναγιώτης κρέμασε τα πράγματά του στην κρεμάστρα της[16]. Ο Παναγιώτης δεν πείθεται γιατί και το δικό του όνομα αρχίζει από το ίδιο γράμμα. Η Πελαγία του επισημαίνει ότι πρέπει να κοιτάει και τα άλλα γράμματα, όχι μόνο το πρώτο, και φέρνει το καρτελάκι που γράφει το όνομά της για να του το αποδείξει.

16. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, επειδή υπήρχαν συνωνυμίες, η εκπαιδευτικός έχει προσθέσει στις καρτέλες και τα επίθετα όλων των παιδιών, όπως υποδεικνύουν η A. Delhaxhe και οι συνεργάτες της (1989), που στη φωτογραφία για ευνόητους λόγους έχουν σβηστεί. Τα ονόματα έχουν γραφεί με διαφορετικού χρώματος μαρκαδόρο από τα επίθετα και έχει ζητηθεί από τα παιδιά να εστιάζουν την προσοχή τους στα πρώτα. Τα επίθετα, που είναι με μαύρα γράμματα, τα κοιτούν μόνο στις περιπτώσεις των παιδιών που το όνομά τους είναι ίδιο. Ωστόσο είναι και πάλι πιθανό η αναγνώριση των ονομάτων σε αυτή την περίπτωση να δημιουργεί δυσκολίες στα παιδιά που, προτού εξοικειωθούν με την αναγνώριση των ονομάτων —του δικού τους και των συμμαθητών τους— έρχονται αντιμέτωπα με άλλες τόσες λέξεις, τις οποίες θα πρέπει επίσης να χειριστούν με κάποιο τρόπο. Για το λόγο αυτό εκτιμούμε ότι μία τέτοια πρακτική δεν ενδείκνυται να γενικευτεί. Το ζήτημα της συνωνυμίας θεωρείται προτιμότερο να αντιμετωπίζεται όπως περιγράφεται στην υποσημείωση της σελίδας 126.

2. Αναζήτηση των προσωπικών τους αντικειμένων

Όπως ήδη αναφέρθηκε τα ονόματα των παιδιών τοποθετούνται έξω από τα συρτάρια τους, στους ατομικούς τους φακέλους με τις εργασίες τους, στα ράφια που τοποθετούν τα πράγματά τους, στις κρεμάστρες τους. Για να κινηθούν τα παιδιά αυτόνομα στο χώρο της τάξης συχνά συμβουλεύονται τον πίνακα αναφοράς και βοηθιούνται από τις κινητές καρτέλες με τα ονόματά τους.

3. Οι ατομικοί φάκελοι εργασιών

Συνήθως τα παιδιά σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου έχουν ατομικούς φακέλους στους οποίους τοποθετούν τις εργασίες που πραγματοποιούν στην τάξη. Κάθε παιδί μπορεί να έχει έναν ή περισσότερους φακέλους, κατά την κρίση της νηπιαγωγού. Κάθε φάκελος έχει απ' έξω μία ετικέτα με το όνομα του παιδιού. Σκόπιμο είναι οι ετικέτες με τα ονόματα των παιδιών να είναι πανομοιότυπες, να γράφονται με μαρκαδόρο του ίδιου χρώματος και να τοποθετούνται παρουσία των παιδιών.

Οι φάκελοι με τις εργασίες τοποθετούνται σε κάποιο ράφι της τάξης. Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που θέλει να προσδώσει σε αυτή τη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός:

- κάθε παιδί αναζητά το φάκελό του όταν πρόκειται να τοποθετήσει μέσα τις εργασίες του,
- ένα παιδί από κάθε ομάδα αναζητά και μοιράζει τους φακέλους σε όλα τα παιδιά της ομάδας του,
- δύο παιδιά, αυτά που προθυμοποιούνται να αναλάβουν τη συγκεκριμένη εργασία, μοιράζουν τους φακέλους σε όλα τα παιδιά της τάξης.

Σε κάθε περίπτωση, όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ανατρέχουν για βοήθεια στον πίνακα αναφοράς.

4. Παιχνίδια με τα ονόματα

- Το ντόμινο και το λόττο των ονομάτων

Το «ντόμινο» και το «λόττο» των ονομάτων κατασκευάζονται με τη συμμετοχή των παιδιών, σύμφωνα με τη λογική των ντόμινο και των λόττο του εμπορίου και παίζονται με την υποστήριξη του πίνακα αναφοράς (βλ. παράρτημα).

5. Άλλες συστηματικές αξιοποιήσεις των ονομάτων και του αντίστοιχου πίνακα αναφοράς

- Χρησιμοποιούν το όνομά τους για να υπογράψουν τις εργασίες τους.
- Γράφουν το όνομά τους για να δηλώσουν τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι στις γωνιές (βλ. κεφ. 5).
- Γράφουν το όνομά τους για να δηλώσουν με ποιον φίλο τους θα παίξουν (βλ. κεφ. 6).
- Γράφουν το όνομά τους για να δηλώσουν με ποια εργασία θα ασχοληθούν (βλ. κεφ. 5).
- Γράφουν το όνομά τους για να δηλώσουν τα καθήκοντα που θα αναλάβουν (βλ. κεφ. 9).
- Αναγνωρίζουν το όνομά τους και γράφουν τα ονόματα των φίλων τους για να ανταλλάξουν επιστολές (βλ. παρακάτω στο ίδιο κεφάλαιο).

Ξέρουν να γράφουν το όνομά τους…

Όταν τα παιδιά συμβαίνει να γράφουν σωστά και με ευανάγνωστα γράμματα το όνομά τους, δε σημαίνει ότι έχουν κατακτήσει και τη δομή του, ότι γνωρίζουν δηλαδή με ποιο φώνημα αντιστοιχεί το κάθε σύμβολο που σημειώνουν. Για να ξέρει η εκπαιδευτικός τι ακριβώς γνωρίζουν σχετικά με τη γραφή του ονόματός τους, επιβραβεύοντας πάντα την προσπάθειά τους, τους ζητάει να της το διαβάσουν, δείχνοντας με το χέρι τους πού διαβάζουν: *«Πολύ ωραία το έγραψες. Θα μπορούσες να μου το διαβάσεις, δείχνοντας με το δάκτυλό σου;»*. Όταν αυτό καθιερωθεί ως συνήθης πρακτική στην τάξη, τα παιδιά συνήθως ανταποκρίνονται πρόθυμα.

Η Κωνσταντίνα έγραψε με καλοσχεδιασμένα κεφαλαία γράμματα το όνομά της. Η εκπαιδευτικός της ζήτησε να το διαβάσει, δείχνοντας με το δάχτυλό της πού διαβάζει. «ΚΩ», ξεκίνησε η Κωνσταντίνα δείχνοντας το Κ. «ΣΤΑ», συνέχισε δείχνοντας το Ω, «ΝΤΙ», δείχνοντας το Ν, και «ΝΑ», δείχνοντας το Σ. *«Έπρεπε να ήταν πιο μικρό»*, είπε. *«Μήπως περισσεύουν τα υπόλοιπα; Να τα σβήσουμε;»* ρώτησε η εκπαιδευτικός. *«Όχι»*, αρνήθηκε η Κωνσταντίνα. *«Δεν είναι τόσο μικρό. Το ξέρω ότι δεν είναι μικρό. Είναι μεγάλο, όπως του Κωνσταντίνου, μόνο που εκείνο τελειώνει σε Σ και Ο»*.

Η Κωνσταντίνα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Δεκέμβριος – 5 ετών και 5 μηνών) έχει διαμορφώσει μία συλλαβική αντίληψη για τη δομή των λέξεων. Γνωρίζει ποια είναι η σωστή γραφή του ονόματός της, γιατί έχει εμπιστοσύνη στους ενηλίκους που της το υπέδειξαν, και έχει μάθει να το σχεδιάζει με το συμβατικά αποδεκτό τρόπο, όταν όμως της ζητείται να το διαβάσει, το επιχειρεί σύμφωνα με τη συλλαβική αντίληψη που έχει διαμορφώσει. Γι' αυτήν, προς το παρόν, η μικρότερη μονάδα στον τεμαχισμό των λέξεων είναι η συλλαβή. Αν η εκπαιδευτικός τη διορθώσει, δεν θα τη βοηθήσει ιδιαίτερα, αφού η Κωνσταντίνα σε αυτή τη φάση δεν είναι σε θέση να κατανοήσει τη συγκεκριμένη διόρθωση. Η προσπάθειά της να γράψει τη λέξη «πεταλούδα», που τη βλέπουμε δίπλα στο όνομά της, αποκαλύπτει ότι γράφει συλλαβικά, χωρίς να χρησιμοποιεί ακόμη τα γράμματα με τη συμβατική τους αξία.

Τον Ιούνιο η Κωνσταντίνα (5 ετών και 11 μηνών) συνεχίζει να διαβάζει το όνομά της με τον ίδιο τρόπο, ωστόσο έχει προχωρήσει σημαντικά στην κατάκτηση του κώδικα γραφής. Βλέπουμε ότι στην προσπάθειά της να γράψει και πάλι τη λέξη «πεταλούδα» χρησιμοποιεί αυτή τη φορά τα γράμματα με τη συμβατική τους αξία, παραμένοντας όμως στη συλλαβική αντίληψη: ένα γράμμα για κάθε συλλαβή[17].

17. Καθώς σύμφωνα με τις κατηγορίες των επιπέδων δόμησης της γραφής από τα παιδιά, όπως τις διαμόρφωσαν η Emilia Ferreiro και οι συνεργάτιδές της (1988) σε μεγάλη έρευνά τους, στο πλαίσιο της οποίας παρακολούθησαν την εξέλιξη στη γραφή ενός εκατομμυρίου περίπου παιδιών στο Μεξικό κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, η συλλαβική γραφή περιλαμβάνει αρκετές υποκατηγορίες (συλλαβικές γραφές χωρίς ηχητική συμβατική αξία των συμβόλων, συλλαβικές γραφές με ισχυρούς περιορισμούς ποσότητας συμβόλων, συλλαβικές γραφές με ηχητική συμβατική αξία των γραμμάτων κ.λπ.), τα περισσότερα παιδιά, παρότι εξελίσσονται κατακτώντας προοδευτικά περισσότερες γνώσεις που συνδέονται με τις αποδεκτές συμβάσεις, παραμένουν στη συλλαβική αντίληψη για αρκετό χρονικό διάστημα. Αντίστοιχα στοιχεία έχουν προκύψει από την αξιοποίηση των παραπάνω δοκιμασιών στην ελληνική πραγματικότητα (Βαρνάβα-Σκούρα, υπό έκδοση).

Δεν έχει λοιπόν ιδιαίτερο νόημα να ζητείται από τα παιδιά να αντιγράφουν σωστά το όνομά τους από τον πίνακα αναφοράς, γιατί αυτό δεν θα τα βοηθήσει να μάθουν γρηγορότερα. Αν το θελήσουν μόνα τους, επειδή έχουν αντιληφθεί ότι εκεί είναι γραμμένο σωστά και δε θέλουν να το γράψουν λάθος, τα αφήνουμε να το κάνουν, τους ζητούμε όμως να το διαβάσουν, δείχνοντας με το χέρι τους πού ακριβώς διαβάζουν. Κατά την ανάγνωσή του δίνεται η ευκαιρία να καταγράψουμε τι έχουν κατακτήσει. Αν αποφασίσουν να γράψουν το όνομά τους μόνα τους, χωρίς να ανατρέξουν στον πίνακα αναφοράς, και πάλι παρατηρούμε και καταγράφουμε αυτό που καταφέρνουν να κάνουν (βλ. κεφάλαιο 3, την καταγραφή της εξέλιξης στη γραφή του ονόματος του Τάσου). Βιώνοντας συχνές εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής, τα παιδιά προχωρούν προοδευτικά, το καθένα με το δικό του ρυθμό, και στην κατάκτηση του κώδικα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες με άλλους πίνακες αναφοράς

- *Ο πίνακας αναφοράς με τα χρώματα*[18]

(α) Διακοσμώντας την τάξη για μια γιορτή

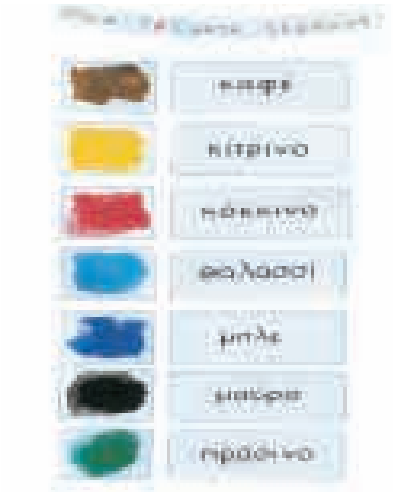
Προκειμένου να διακοσμήσουν την τάξη για τα γενέθλια ενός παιδιού, χρωματίζουν μπαλόνια, τα οποία στη συνέχεια κόβουν και τα κολλούν σε επιλεγμένα σημεία. Για να είναι πιο όμορφη η διακόσμηση, τα μπαλόνια είναι καλύτερα να έχουν διαφορετικά χρώματα. Αν κάθε παιδί διαλέξει το χρώμα που του αρέσει, υπάρχει πιθανότητα οι προτιμήσεις τους να συμπίπτουν. Αναζητώντας λύσεις, υπάρχει πιθανότητα να καταλήξουν στην αξιοποίηση του πίνακα αναφοράς με τα χρώματα. Τον διαμορφώνουν όλοι μαζί, ανάλογα με τα χρώματα που θα προτείνουν ότι θα ήθελαν να έχουν τα μπαλόνια τους. Αποφασίζουν πόσες φορές θέλουν να εμφανίζεται το κάθε χρώμα και η εκπαιδευτικός γράφει επάνω στο κάθε μπαλόνι που έχουν να χρωματίσουν το χρώμα που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Εκτιμώντας το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά της τάξης ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας για συνεργασία και ως προς την κατάκτηση του κώδικα γραφής, η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει φύλλα που έχουν επάνω ένα μπαλόνι και άλλα με δύο μπαλόνια, που τα ονόματά τους μπορεί να αρχίζουν από το ίδιο ή από διαφορετικά γράμματα, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που θέλει να δώσει στη δραστηριότητα.

Προκειμένου να χρωματίσουν τα μπαλόνια, τα παιδιά πλησιάζουν με το φύλλο εργασίας τους στον πίνακα αναφοράς και εντοπίζουν ποιο χρώμα είναι γραμμένο.

18. Επισημαίνεται ότι ο πίνακας αναφοράς με τα χρώματα, όπως και κάθε άλλος πίνακας αναφοράς, είναι καλύτερα να διαμορφώνονται με τη συμμετοχή των παιδιών, γιατί κατά τη διαμόρφωσή τους αναπτύσσονται συζητήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση στοιχείων που συνδέονται και με τη γραφή. Οι συζητήσεις ξεκινούν συνήθως από τα ίδια τα παιδιά, που καθώς βλέπουν την εκπαιδευτικό να γράφει π.χ. το όνομα κάθε χρώματος που εκείνα της υπαγορεύουν, σχολιάζουν: «Το πράσινο είναι πιο μικρή λέξη από το πορτοκαλί», «Το μπλε έχει τέσσερα γράμματα. Αρχίζει όπως το μαύρο, αλλά τα άλλα γράμματα δεν είναι ίδια» κ.λπ. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους σχολιασμούς και τις αλληλεπιδράσεις που συμβάλλουν στην όλο και πιο συστηματική παρατήρηση των στοιχείων του κώδικα και οδηγούν τελικά στην κατάκτησή του. Σημειώνεται επίσης ότι κάθε πίνακας αναφοράς μπορεί να αξιοποιηθεί σε μία ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, αλλά και ότι για κάθε πίνακα αναφοράς μπορεί να κατασκευαστεί το αντίστοιχο ντόμινο (βλ. παράρτημα).

(β) Επιλέγοντας χρώμα κουστουμιού για τη μεταμφίεσή τους

Προκειμένου να επιλέξουν το χρώμα του κουστουμιού από γκοφρέ χαρτί που θα φορέσουν για να συμμετέχουν π.χ. στο «χορό των πουλιών» προτείνουν λύσεις, που ενδέχεται και πάλι να καταλήξουν στην αξιοποίηση του σχετικού πίνακα αναφοράς. Για να εξασφαλιστεί η πολυχρωμία των κουστουμιών, κάθε παιδί θα φορέσει το κουστούμι με το χρώμα που θα γράφει η καρτέλα που θα επιλέξει τυχαία. Η εκπαιδευτικός απλώνει τις



Μια ιδέα για τη διαμόρφωση του πίνακα αναφοράς με τα χρώματα. Ο συγκεκριμένος πίνακας αναφοράς μπορεί να αναβαθμίζεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στην αρχή μπορεί να περιέχει λιγότερα χρώματα τα οποία, καθώς η χρονιά προχωράει, αυξάνονται προοδευτικά. Ένας τρόπος διαμόρφωσής του είναι τα ονόματα των χρωμάτων που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα να τοποθετούνται το ένα κάτω από το άλλο για να διευκολύνουν τα παιδιά στις αντιστοιχίσεις των γραμμάτων.

καρτέλες με τα ονόματα των χρωμάτων ανάποδα, για να μη φαίνονται οι λέξεις. Κάθε παιδί σηκώνει μία καρτέλα και, αν δεν μπορεί να τη διαβάσει, πηγαίνει στον πίνακα αναφοράς για να αναγνωρίσει το όνομα του χρώματος που είναι γραμμένο και να επιλέξει το αντίστοιχο κουστούμι[19].

(γ) Αξιοποίηση των χρωμάτων για τη διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Προκειμένου να επιτύχει το χωρισμό των παιδιών σε τριμελείς ή τετραμελείς ομάδες με τυχαίο τρόπο, η εκπαιδευτικός διαμορφώνει καρτέλες που επάνω τους γράφει λέξεις που δηλώνουν χρώματα, τρεις ή τέσσερις καρτέλες για κάθε χρώμα. Χρησιμοποιεί τόσες τριάδες ή τετράδες, όσες αντιστοιχούν στο συνολικό αριθμό των παιδιών της τάξης. Τοποθετεί τις καρτέλες με τη γραμμένη όψη προς τα κάτω. Κάθε παιδί καλείται να πάρει μία καρτέλα και, με τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς με τα χρώματα, να διαβάσει το χρώμα που γράφει επάνω και να ενταχθεί στην αντίστοιχη ομάδα.

- *Ο πίνακας αναφοράς με τον καιρό*

(α) Η διαμόρφωση του καιρού της εβδομάδας

Για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας αξιοποιούνται συνδυαστικά ο πίνακας αναφοράς με τον καιρό και ο κατάλογος με τα ονόματα των ημερών της

19. Επισημαίνεται και πάλι ότι κάθε δραστηριότητα επιλέγεται με γνώμονα το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτήν και διαρκεί όσο χρόνο το ενδιαφέρον τους διατηρείται ενεργό.

εβδομάδας. Προτείνεται να εισάγεται μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων ώστε τα παιδιά να έχουν εξοικειωθεί τόσο με τη λειτουργία των πινάκων αναφοράς όσο και με τα ονόματα των ημερών. Και πάλι η εκπαιδευτικός, έχοντας πάντα κατά νου ότι τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να επιτυγχάνουν στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη για να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους και να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, κρίνει και αποφασίζει ποια είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να προτείνει κάθε δραστηριότητα.

Ενδεικτικός πίνακας αναφοράς με τον καιρό

Η διαμόρφωση του καταλόγου[20] με τις ημέρες της εβδομάδας

Διαμορφώνεται σταδιακά, μέρα με την ημέρα, και με τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς η εκπαιδευτικός κάθε πρωί θέτει το ερώτημα: *«Τι μέρα έχουμε σήμερα;»*

Η συστηματική χρήση του πίνακα ημερών βοηθάει τα παιδιά να θυμούνται τη σειρά με την οποία είναι γραμμένα τα ονόματα των ημερών και να τα αναζητούν, αλλά και να προσεγγίζουν, όσο αυτό είναι δυνατό για το καθένα, την έννοια του χρόνου και να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν χρονικούς προσδιορισμούς όπως χθες σήμερα, αύριο.

Εκπαιδευτικός: *Τι ημέρα έχουμε σήμερα; Τι ημέρα είχαμε χθες; Πώς το ξέρεις; Τι ημέρα νομίζετε ότι θα έχουμε αύριο που θα έλθουμε πάλι στο νηπιαγωγείο;*

Οι δύο τελευταίες λέξεις στον κατάλογο, που είναι το Σάββατο και η Κυριακή, μπορούν να γράφονται σε φόντο διαφορετικού χρώματος γιατί είναι οι ημέρες που τα παιδιά δεν έρχονται στο νηπιαγωγείο και αυτή η χρωματική διάκριση τα βοηθάει ιδιαίτερα στην αναγνώρισή τους και περιορίζει τη δυσκολία τους στην αξιοποίηση του πίνακα.

Διαμορφώνεται ένα ταμπλό με πέντε ευδιάκριτες σειρές, όσες και οι εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας. Σε κάθε σειρά αναγράφονται δύο φράσεις, που χωρίζονται μεταξύ τους με μία έντονη τελεία. Η κάθε φράση ξεκινάει με σταθερά στοιχεία και συμπληρώνεται με κινητά.

Η πρώτη φράση αρχίζει: **Σήμερα είναι** και τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν δίπλα το όνομα της ημέρας, αξιοποιώντας το κινητό καρτελάκι που συνοδεύει τον κατάλογο με τα ονόματα των ημερών, αφού πρώτα σιγουρευτούν συγκρίνοντας και επαληθεύοντας την επιλογή τους με τη βοήθεια του καταλόγου.

Η δεύτερη φράση αρχίζει: **Έξω έχει** και τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τη λέξη που χαρακτηρίζει το καιρικό φαινόμενο, χρησιμοποιώντας και πάλι τα κινητά καρτελάκια που συνοδεύουν τον πίνακα αναφοράς με τον καιρό.

Αφού συμπληρωθεί ο καιρός ολόκληρης της εβδομάδας, μπορούν να κάνουν

20. Χρησιμοποιήσαμε τη λέξη «κατάλογος» και όχι πίνακας αναφοράς γιατί δίπλα στα ονόματα των ημερών δεν υπάρχουν εικόνες, που να παραπέμπουν σε αυτά.

απολογισμό, αξιοποιώντας γνώσεις που συνδέονται με τα μαθηματικά: Πόσες ημέρες είχε ήλιο, πόσες βροχή κλπ.

- *Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα ηρώων γνωστών παραμυθιών*

Προκειμένου να μοιράσουν με τυχαίο τρόπο ρόλους, για να δραματοποιήσουν ιστορίες στις οποίες συμμετέχουν ήρωες γνωστών παραμυθιών (βλ. π.χ. την «Εκδρομή στη θάλασσα», κεφ. 9.5), η εκπαιδευτικός απλώνει και πάλι ανάποδα τις καρτέλες, στις οποίες είναι γραμμένα τα ονόματα των ηρώων, και κάθε παιδί καλείται να τραβήξει μία καρτέλα και να υποδυθεί τον ήρωα που του έτυχε. Το όνομα που είναι γραμμένο στην καρτέλα το αναγνωρίζει με τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των ηρώων, τα οποία φυσικά είναι γραμμένα δίπλα σε χαρακτηριστικές εικόνες[21].

Γενικά για τους πίνακες αναφοράς

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι μόνο κάποια παραδείγματα. Πίνακες αναφοράς μπορούν να κατασκευαστούν για να υποστηρίξουν την πραγματοποίηση μιας ευρείας γκάμας δραστηριοτήτων, π.χ. την ανακύκλωση προϊόντων —για να ξέρουν τα παιδιά πού θα πετάξουν το κάθε τι θα πρέπει να μπορούν να «διαβάσουν», με τη βοήθεια του αντίστοιχου πίνακα αναφοράς, τις λέξεις που είναι γραμμένες έξω από τους κάδους ανακύκλωσης—, το γράψιμο της συνταγής του αγαπημένου τους φαγητού ή γλυκού, για να την πραγματοποιήσουν και στο σπίτι τους κ.λπ.

Παράλληλα οι σταθεροί κυρίως πίνακες αναφοράς, που αποτελούν μέρος του περιβάλλοντος γραπτού λόγου της τάξης, χρησιμεύουν ως τράπεζα γραμμάτων στην οποία τα παιδιά ανατρέχουν καθώς κατακτούν προοδευτικά τον κώδικα γραφής: «Πώς γράφεται το Β», ρωτάει η Κωνσταντίνα που θέλει να γράψει τη λέξη βόδι κάτω από μία ζωγραφιά της. «Εσύ πώς νομίζεις ότι μπορεί να γράφεται;» αντιστρέφει το ερώτημα η εκπαιδευτικός που αποφεύγει να της δώσει λύση στο πρόβλημά της. Η Κωνσταντίνα κοιτάξει εξεταστικά γύρω της. «Β, όπως το όνομα της Βάσιας», φωνάζει χαρούμενη. Το γράφει και συνεχίζει την προσπάθεια. «Ο», που το ξέρει. «Δ; Πώς γράφεται το Δ;».

Ο δανεισμός από τη βιβλιοθήκη της τάξης

Τα παιδιά δανείζονται βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους δανεισμούς με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους:

- Ορίζει κάποιες ημέρες της εβδομάδας για δανεισμό ή κάποια ώρα στη διάρκεια της ημέρας ως «ώρα δανεισμού»,
- Προκαλεί συζήτηση για τα βιβλία που δανείστηκαν τα παιδιά: τι τους άρεσε, ποιοι ήταν οι ήρωες, σε ποιον φίλο τους θα πρότειναν να το διαβάσει κ.λπ.

21. Με αντίστοιχο τρόπο μπορούν να μοιραστούν ρόλους και για άλλες δραματοποιήσεις, όπως η αναπαράσταση ενός χωριάτικου γάμου, ο χορός των λαχανικών, το πάρτυ της καραμελοχώρας ή το μοίρασμα μουσικών οργάνων για τη συγκρότηση μιας ορχήστρας ή/και για δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην αυλή του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση παρουσία ή/και με τη συμμετοχή των παιδιών διαμορφώνεται ο ανάλογος πίνακας αναφοράς, στον οποίο τα παιδιά θα ανατρέξουν για να αναγνωρίσουν τη λέξη που είναι γραμμένη στην καρτέλα που τους έτυχε. Φυσικά οι δραματοποιήσεις δεν πραγματοποιούνται με κύριο στόχο την ανάγνωση των καρτελών, αλλά προσφέρονται για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδέονται με τον προφορικό λόγο, με τη δραματική τέχνη, με την κίνηση και τη μουσική. Η αξιοποίηση σχετικών πινάκων αναφοράς τις εμπλουτίζει, εισάγοντας ένα στοιχείο αναζήτησης και έκπληξης που αρέσει στα παιδιά.

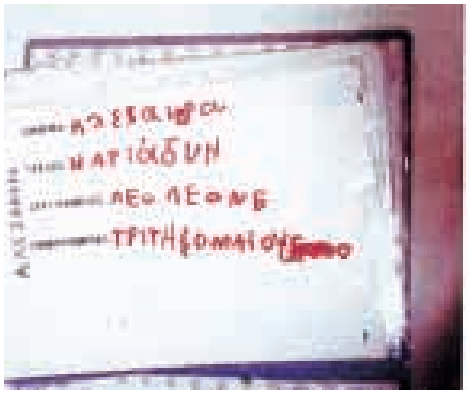
Οι δανεισμοί καταγράφονται, όπως γίνεται σε κάθε βιβλιοθήκη. Η καταγραφή του δανεισμού μπορεί να έχει διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας, ανάλογα με τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα:

- Τα παιδιά τοποθετούν την καρτέλα με το όνομά τους στη θέση που ήταν το βιβλίο που δανείστηκαν.
- Τα παιδιά γράφουν σε ένα φύλλο χαρτί το όνομά τους και τον τίτλο του βιβλίου που δανείστηκαν, όπως κάνει στη φωτογραφία ο Κωνσταντίνος.
- Τα παιδιά συμπληρώνουν μια καρτέλα δανεισμού, η οποία έχει το βαθμό δυσκολίας που θα θεωρήσει σκόπιμο η εκπαιδευτικός. Στην πιο απλή μορφή μπορεί να ζητηθεί από τα παιδιά να συμπληρώνουν το όνομά τους και τον τίτλο του βιβλίου που δανείστηκαν. Στην πιο προχωρημένη της μορφή τα παιδιά συμπληρώνουν και το όνομα του συγγραφέα, τις εκδόσεις και την ημερομηνία δανεισμού.

ΟΝΟΜΑ: ΤΙΤΛΟΣ

ΟΝΟΜΑ: ΤΙΤΛΟΣ: ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: ΕΚΔΟΣΕΙΣ: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Σε κάθε περίπτωση η καρτέλα δανεισμού έχει μέγεθος χαρτιού Α4.



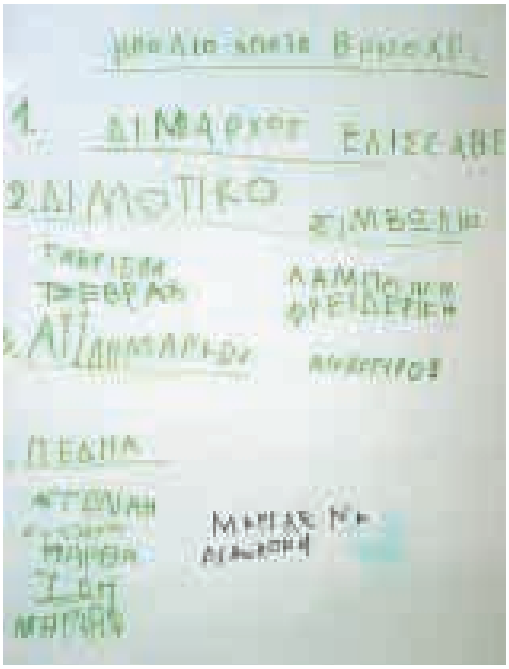
Οι καρτέλες δανεισμού μπορούν να τοποθετούνται στη συνέχεια σε ντοσιέ με ευρετήριο όπου κάθε παιδί αναζητά το γράμμα με το οποίο αρχίζει το όνομά του και στη συνέχεια τη ζελατίνα με το όνομά του, μέσα στην οποία τοποθετεί την καρτέλα δανεισμού που συμπλήρωσε. Στο τέλος του μήνα μπορούν να απαριθμήσουν τις καρτέλες δανεισμού για να ξέρουν πόσα βιβλία δανείστηκε ο καθένας, ποιος δανείστηκε τα περισσότερα και ποιος τα λιγότερα.

Τοποθετεί την καρτέλα που συμπλήρωσε στο ντοσιέ δανεισμού, στη ζελατίνα με το όνομά του.

Δραστηριότητες με διαφορετικά είδη κειμένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ενασχόληση των παιδιών με διαφορετικά είδη κειμένων στο νηπιαγωγείο αποσκοπεί στο να αντιληφθούν ότι κάθε είδος κειμένου εξυπηρετεί διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους. Για κάθε κείμενο που γράφεται πρέπει να γίνονται οι κατάλληλες γλωσσικές επιλογές, να επιλέγονται τα κατάλληλα υλικά και να του δίνεται η κατάλληλη μορφή. Όπως συχνά αναφέρει στα κείμενά του ο G. Kress (ενδεικτικά 1998, 2001 & 2002), η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από κείμενα πολυτροπικά, κείμενα δηλαδή που δε στηρίζονται μόνο στη γλώσσα. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του κειμένου, η εικονογράφησή του και η τελική μορφή του παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην παρουσίαση του μηνύματος. Αυτός είναι και ο λόγος που καταβάλλεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και όχι με κείμενα αντιγραμμένα ή φωτοτυπημένα (βλ. και πλαίσιο «Η γλώσσα των βιβλίων», σ.).

Για τη διαμόρφωση κάθε κειμένου τα παιδιά δουλεύουν συχνότερα σε δυάδες ή σε μικρές ομάδες και σπανιότερα ατομικά. Σε κάθε περίπτωση συζητούν και αποφασίζουν: ποιος θα γράφει, αν θα γράφουν τα παιδιά, ποιο παιδί θα αναλάβει αυτό το ρόλο, αν θα γράφει η εκπαιδευτικός αυτά που θα της υπαγορεύουν τα παιδιά, αν θα γράφουν στον πίνακα ή σε χαρτί, αν το χαρτί θα είναι μικρό ή μεγάλο, αν θα χρησιμοποιήσουν μολύβια ή μαρκαδόρους κ.λπ. Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 6), οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κειμένου, όταν δουλεύουν σε μικρές ομάδες, ενισχύουν την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων και κατά συνέπεια προωθούν την εξέλιξή τους στη γραφή. Και καθώς τα κείμενά τους μπορεί να μην είναι γραμμένα με το συμβατικά αποδεκτό τρόπο, ώστε να είναι αναγνώσιμα, και φυσικά έχουν λάθη, η εκπαιδευτικός ζητάει να της διαβάσουν τι έγραψαν και, όταν αυτό είναι αναγκαίο, το σημειώνει με το δικό της τρόπο ώστε να μπορούν να το διαβάσουν όλοι.



Μοίραζαν τους ρόλους για τη δραματοποίηση του παραμυθιού «Το βρωμοχώρι». Η εκπαιδευτικός πρότεινε να γράψουν ποιος θα έπαιζε τον κάθε ρόλο για να το θυμούνται. Αποφάσισαν γραφέας να είναι ο Ανάργυρος. Οι υπόλοιποι του υπαγόρευαν. «Να γράψουμε από πάνω τι είναι αυτό που θα γράψουμε», είπε η Ευηλένα. Γράψε: «Οι ρόλοι από το βρωμοχώρι». «Θα βάλω εκείνο το ι που έχει και το ο, γιατί οι ρόλοι είναι πολλοί», δήλωσε ο γραφέας, έβαλε όμως το ο μετά το ι γιατί η ακριβής θέση δεν είχε ακόμη για αυτόν ιδιαίτερη σημασία. Όταν έφτασαν στο δημοτικό συμβούλιο προβληματίστηκαν πολύ για το πώς θα γράψουν το ου . Η Ζωή επέμεινε ότι το ου είναι ένα ο με μια γραμμή από κάτω. Όταν τελείωσαν μέτρησαν πόσους διαφορετικούς ρόλους είχαν. Ζήτησαν από τη δασκάλα τους να γράψει τους αριθμούς.

Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα κειμένων με τα οποία μπορούν να ασχοληθούν τα παιδιά:

(α) Οι κατάλογοι

Οι κατάλογοι, όπως ήδη αναφέρθηκε, περιέχουν λέξεις ή φράσεις σε κάθετη διάταξη οι οποίες ανήκουν σε κάποιο σύνολο. Ο κατάλογος είναι μια προσιτή μορφή κειμένου για τα παιδιά, γιατί η δομή του είναι πολύ απλή. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται σε καθημερινή βάση στο νηπιαγωγείο δίνονται πολλές αφορμές για τη γραφή καταλόγων, όπως:

- Θέλοντας να δραματοποιήσουν παραμύθια που τους αρέσουν, διαμορφώνουν καταλόγους με τους ήρωες κάθε παραμυθιού για να μοιράσουν τους ρόλους.
- Στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας με τη διατροφή, γράφουν τον κατάλογο με τα φρούτα που τους αρέσουν για να τα συμπεριλάβουν στη φρουτοσαλάτα που πρόκειται να φτιάξουν.
- Σε συνέχεια της δουλειάς που γίνεται με τη βιβλιοθήκη, γράφουν τα βιβλία που αγαπούν για να θυμάται η εκπαιδευτικός να τα διαβάζουν συχνότερα στην τάξη.
- Τα Χριστούγεννα γράφουν τα δώρα που θα ήθελαν να τους φέρει ο Άγιος Βασίλης.
- Ύστερα από μια επίσκεψη στο μουσείο της πόλης γράφουν τι είδαν εκεί, για να μην τα ξεχάσουν και να τα αναφέρουν στο βιβλίο που θα διαμορφώσουν.
- Προκειμένου να οργανώσουν μια γιορτή, γράφουν τα πράγματα που θα χρειαστεί να αγοράσουν ή να φέρουν από το σπίτι τους.
- Προκειμένου να πραγματοποιήσουν επίσκεψη στο ποτάμι ή στη λίμνη της περιοχής ή να πάνε ψυχαγωγική εκδρομή, γράφουν τι θα πρέπει να πάρουν μαζί τους κ.λπ.

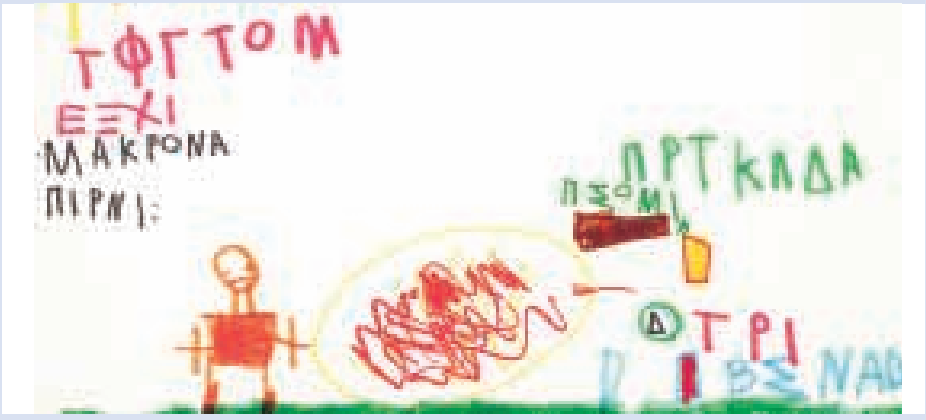
Οι κατάλογοι διαμορφώνονται με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, μιας μικρότερης ομάδας ή τους διαμορφώνει κάθε παιδί χωριστά, ανάλογα με την περίσταση. Γραφείς είναι τα ίδια τα παιδιά ή υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του καταλόγου κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις.

Γράφοντας κατάλογο με τα ζώα που ζουν στο σπίτι

Ο Στέλιος θέλει να συμπληρώσει τη λέξη πουλιά στον κατάλογο με τα ζώα που ζουν στο σπίτι. Λέει και γράφει: «**Τ** *πετάνε με ανοιχτά φτερά,* **Λ** *στέκονται σε δύο πόδια,* **Ι** *στέκονται και σε ένα πόδι,* **Ο** *έχουν στρογγυλό κεφάλι,* **Ο/Ο/Ο/Ο/Ο** *είναι πολλά αλλά πετάνε χωριστά».* Ο τρόπος που προσπαθεί να γράψει αποκαλύπτει ότι έχει διαμορφώσει την αντίληψη ότι η γραφή συνδέεται με την εικόνα των αντικειμένων. Η Παναγιώτα παρεμβαίνει: *«Δε γράφει πουλιά. Δε λέμε πώς πετάνε και πώς στέκονται όταν γράφουμε, μόνο όταν ζωγραφίζουμε. Που-λιά. Δεν ακούς* **Π***; Τα πουλιά αρχίζουν από* **Π***, όπως το όνομά μου. Σβήσε το πρώτο γράμμα και γράψε* **Π***, να έτσι, σαν τραπεζάκι».* Ο Στέλιος διορθώνει **ΠΛΟΟΟΟΟ.** Παναγιώτα: *«Πάλι δε λέει πουλιά. Που – λιά. Στο τέλος λέμε* **Α***, όχι* **Ο***. Να σβήσεις τα πολλά Ο.».* Κυριακή: *«Έχει δίκιο η Παναγιώτα. Λέμε μικρή λέξη όταν λέμε πουλιά. Δεν είναι τόσο πολλά γράμματα».* Ο Στέλιος διορθώνει ξανά: **ΠΛΑ** και ρωτάει *«Τώρα λέει πουλιά;».* Κυριακή: *«Να σβήσεις αυτό που είπες ότι στέκονται στο ένα πόδι, γιατί δεν είναι γράμμα».* Λουκάς: *«Που, ου. Θέλει το ου το δικό μου. Είναι με δύο γράμματα. Κοίτα στο όνομά μου»* και του δείχνει τον πίνακα αναφοράς. Ο Στέλιος ξαναδιορθώνει: **ΠΟΥΛΑ** και παρατηρεί: *«Είναι τόσα πολλά πουλιά και μόνο τόσα λίγα γράμματα;».*

Σε αυτό το νηπιαγωγείο διαμόρφωναν κάθε μήνα κατάλογο με τους τίτλους των βιβλίων που διάβασαν στην τάξη, τα οποία και αριθμούσαν. Μετά συνέκριναν τους καταλόγους. Ποιο μήνα διάβασαν περισσότερα βιβλία; Ποιο μήνα διάβασαν λιγότερα; Ποια βιβλία διάβασαν περισσότερες φορές; Πρόκειται για ομαδική εργασία. Κάθε παιδί χρησιμοποιεί άλλο χρώμα μαρκαδόρο και βοηθούν το ένα το άλλο. Η εκπαιδευτικός τους ζητάει να διαβάσουν αυτό που έγραψαν και σημειώνει πώς διάβασαν ό,τι δεν είναι ευανάγνωστο.

Η Χρύσα που της αρέσει πολύ η μουσική θέλησε να γράψει τα μουσικά όργανα που γνωρίζει. Και γνωρίζει αρκετά: κιθάρα, νταούλι, πιάνο, ντέφι, μαράκες, ξυλόφωνο. Παρά τις προσπάθειες που παρατηρούμε στη γραφή της κιθάρας και του ξυλόφωνου, η γραφή της δεν είναι ακόμη συμβατική. Τα διάβασε στη δασκάλα της και εκείνη τα σημείωσε από πάνω ή δίπλα με το δικό της τρόπο.



«Το φαγητό μου στην εξοχή», γράφει ο Έρβιν, διαμορφώνοντας τον κατάλογο όσων θα ήθελε να πάρει μαζί του στην εκδρομή.

(β) Οι προσκλήσεις

Ευκαιρίες για ανάγνωση προσκλήσεων:

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει μαζί με τα παιδιά προσκλήσεις που φτάνουν με το ταχυδρομείο στο νηπιαγωγείο από διάφορους φορείς. Συζητούν για τον αποστολέα και για το σκοπό της πρόσκλησης.
- Τα παιδιά φέρνουν προσκλήσεις στο νηπιαγωγείο για να προσκαλέσουν τους συμμαθητές τους στο πάρτι που θα κάνουν ή στη βάφτιση του μικρού αδελφού τους.
- Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά προσκλήσεις που της έφτασαν στο σπίτι για γάμους, βαφτίσια ή άλλες εκδηλώσεις.

Στόχος της ενασχόλησης με διαφορετικά είδη προσκλήσεων στην τάξη είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κειμένων, ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές που έχουν μεταξύ τους οι διαφορετικές

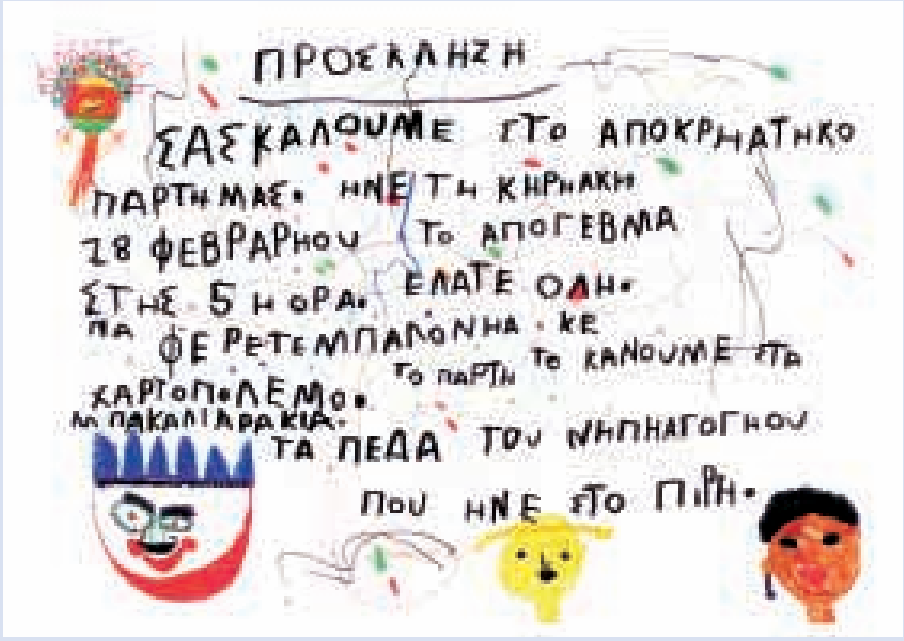
προσκλήσεις, ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές που τις χαρακτηρίζουν, πώς είναι το χαρτί που είναι γραμμένες και ο φάκελος αποστολής, τι ακριβώς αναφέρουν στο περιεχόμενό τους.

Γραφή προσκλήσεων:

Τα παιδιά, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, γράφουν προσκλήσεις για τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο, ατομικές προσκλήσεις για να καλέσουν τους φίλους τους στο σπίτι τους κ.λπ. Γράφουν μόνα τους ή με την εκπαιδευτικό στο ρόλο του γραφέα. Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτικός ζητάει να της διαβάσουν αυτό που έγραψαν ή, σε περίπτωση που γραφέας είναι η ίδια, τους το διαβάζει υποστηρίζοντας με τις κατάλληλες ερωτήσεις τη μεγαλύτερη σαφήνεια του κειμένου.

Η εκπαιδευτικός ρωτά:

- Θα καταλάβουν πού πρέπει να έρθουν αυτοί που θα διαβάσουν την πρόσκληση;
- Θα καταλάβουν ποιος έγραψε την πρόσκληση;
- Πώς θα καταλάβουν τι ώρα είναι η γιορτή;
- Πώς θα ξέρει η Μαρίνα ότι η πρόσκληση είναι γι' αυτήν;
- Θα καταλάβουν όλα τα παιδιά από το άλλο τμήμα τι πρέπει να φέρουν μαζί τους στο πάρτι που οργανώνουμε;



Πρόσκληση-αφίσα για το αποκριάτικο πάρτι στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για ομαδική εργασία. Έχει παρατηρηθεί ότι οι ομαδικές γραφές των παιδιών είναι πιο προχωρημένες από τις ατομικές καθώς, αλληλεπιδρώντας, τα παιδιά αλληλοδιορθώνονται και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Κάθε ομάδα διαμόρφωσε μία πρόσκληση, τις φωτοτύπησαν έγχρωμες και, με τη βοήθεια των γονέων, τις ανάρτησαν στις βιτρίνες καταστημάτων της πόλης.

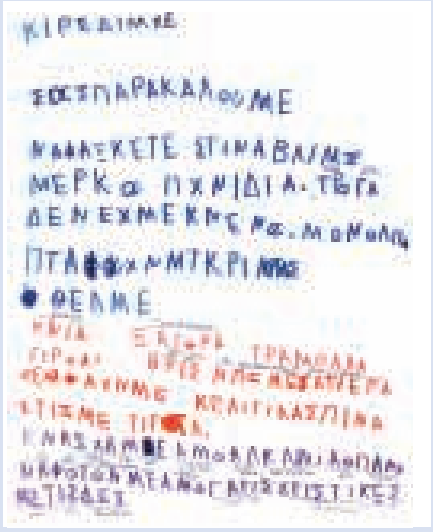
(γ) Επιστολές

Ευκαιρίες για ανάγνωση επιστολών:

Ακολουθείται αντίστοιχη πρακτική με την ανάγνωση προσκλήσεων. Βασική επιδίωξη είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ότι οι άνθρωποι γράφουν με διαφορετικούς τρόπους μία επιστολή ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο που έχουν: αλλιώς π.χ. γράφεται μία επιστολή που απευθύνεται από το γραφείο εκπαίδευσης σε όλα τα νηπιαγωγεία και αλλιώς μία επιστολή που την απευθύνει κάποιος στον αδελφό του που ζει σε άλλη πόλη, άλλη γλώσσα χρησιμοποιούμε για να γράψουμε στο δήμαρχο της πόλης μας και άλλη για να γράψουμε στους φίλους μας.

Γραφή επιστολών:

Καθώς εξελίσσεται το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, δίνονται πολλές αφορμές και για τη γραφή επιστολών. Τα παιδιά γράφουν σε φορείς της πόλης για να ζητήσουν ή για να παραπονεθούν, γράφουν στους υπεύθυνους των χώρων που επισκέφτηκαν για να τους ευχαριστήσουν για την υποδοχή, γράφουν στον Άγιο Βασίλη, γράφουν στο φίλο τους που πήγε σε άλλο νηπιαγωγείο, γράφουν σε παιδιά άλλων νηπιαγωγείων για να γνωριστούν και να μοιραστούν μαζί τους εμπειρίες, γράφουν το ένα στο άλλο ή γράφουν στη δασκάλα



Γράφουν στο Δήμαρχο για να του ζητήσουν να τοποθετήσει παιχνίδια στην αυλή του νηπιαγωγείου. Αποφάσισαν όλοι μαζί τι θα γράψουν στο γράμμα. Οι γραφείς εναλλάσσονται γιατί το γράμμα είναι μεγάλο και «θα κουραστεί να το γράψει ένας». Οι υπόλοιποι υπαγορεύουν.

Έξω από το φάκελο με την επιστολή που ετοίμασε για να στείλει στη Σταυρούλα, ο Κωστής έγραψε τα ονόματα του αποστολέα και του παραλήπτη. Το όνομα της Σταυρούλας δε χωρούσε στην ίδια γραμμή. Άρχισε να γράφει ΣΤΑ, μετά έγραψε από πάνω ΒΟΥ και συνέχισε από κάτω ΛΑ. Το έγραψε όλο!

Η Φρειδερίκη γράφει στη δασκάλα της για να της εκδηλώσει την αγάπη της. ΣΓΠ γράφει και διαβάζει «Σ' αγαπώ», αφού η γραφή της είναι συλλαβική. «Σ'ΑΓΑ, Α», της επισημαίνει ο Ανάργυρος. «Δεν το ακούς το Α;». Η Φρειδερίκη διορθώνει. Στη συνέχεια όμως σκέφτεται ότι στη δασκάλα της πρέπει να μιλήσει στον πληθυντικό. «ΣΣΓΠΠΛ» ξαναπροσπαθεί θέλοντας να γράψει «ΣΑΣ ΑΓΑΠΩ ΠΟΛΥ». Δε λείπουν γράμματα, όπως θα έλεγε κάποιος που έχει μάθει να γράφει αλφαβητικά. Σύμφωνα με την αντίληψη που έχει διαμορφώσει η Φρειδερίκη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή. Τα έχει γράψει λοιπόν όλα! Την παρέμβαση του Ανάργυρου την ξέχασε γιατί δεν ήταν ακόμη σε θέση να την υιοθετήσει.

τους για να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Σε κάθε περίπτωση αποφασίζεται ποιος θα γράψει και ποιο θα είναι το περιεχόμενο της επιστολής, συζητιούνται και αποφασίζονται οι γλωσσικές επιλογές.

δ) Οι αφίσες

Ευκαιρίες για επεξεργασία αφισών:

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά αφίσες που φτάνουν στην τάξη με το ταχυδρομείο, σταλμένες από διάφορους φορείς[22], αφίσες που έφερε η ίδια ή αφίσες που έφεραν κάποια παιδιά στο πλαίσιο της συνεργασίας με το σπίτι. Προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν τι μπορεί να είναι αυτό το έντυπο και τι μπορεί να λέει. Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις και η εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις τα παροτρύνει να συγκρίνουν και να υποστηρίξουν τις

22. Κάποιες αφίσες μπορεί να φτάσουν στο σχολείο ως απάντηση σε επιστολή που έστειλαν τα παιδιά σε συγκεκριμένους φορείς για να ζητήσουν ενημέρωση για θέματα της αρμοδιότητάς τους στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας. Στέλνουν π.χ. επιστολή στη Δασική Υπηρεσία για να ρωτήσουν πώς θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε πρόγραμμα αναδάσωσης.

υποθέσεις τους, να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αφίσας, να ασχοληθούν με την εικόνα που τυχόν περιέχει, να διαπιστώσουν πόσο λίγα ή πολλά και πόσο μεγάλα είναι τα γράμματα, τι χαρακτήρα έχουν, αν είναι ίδια με τα γράμματα των βιβλίων που διαβάζουν, ποια είναι η μορφή του κειμένου, να συγκρίνουν τη συγκεκριμένη κάθε φορά αφίσα με άλλες που είχαν δει αλλού ή που είχαν επεξεργαστεί σε άλλη χρονική στιγμή. Στο τέλος μπορεί να τους διαβάσει την αφίσα και να προκαλέσει συζήτηση για το περιεχόμενό της.

Παραγωγή αφισών:

Η αφορμή για την παραγωγή μιας αφίσας μπορεί να δοθεί από την επεξεργασία μιας αφίσας που έφτασε στην τάξη για ένα θέμα που συγκινεί τα παιδιά, π.χ. μιας αφίσας της Unicef ή μιας αφίσας για την προστασία της θαλάσσιας χελώνας ή των δασών, κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας ή στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη, π.χ. για να ενημερώσουν τα παιδιά των άλλων τάξεων και τους γονείς σχετικά με την έκθεση βιβλίου που θα οργανώσουν, για να γνωστοποιήσουν σε όλους όσα έμαθαν για την οδική κυκλοφορία, για να καλέσουν σε συμμετοχή στην αναδάσωση, για να διαφημίσουν τα προϊόντα που πουλούν στο κατάστημά τους κ.λπ.

«Την Κυριακή 28 Μαρτίου έλα μαζί μας για να σπείρεις ένα δέντρο. Μπορείς», γράφει η αφίσα που καλεί σε συμμετοχή στην αναδάσωση. Η εργασία είναι ομαδική.

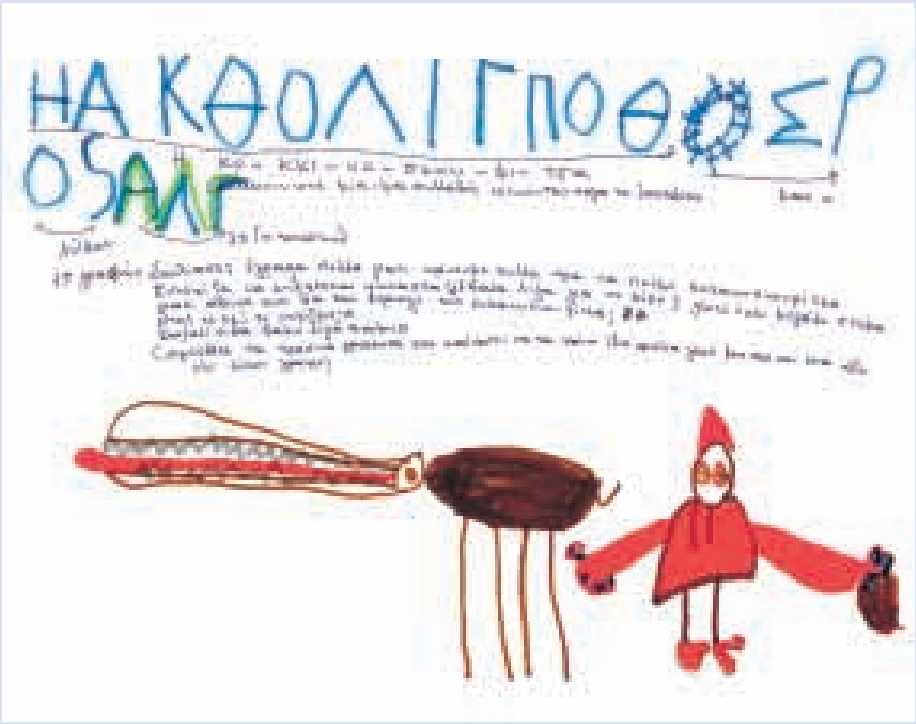
«Ψωνίστε ψωμί Πανουσάκη. Είναι το καλύτερο. Προτιμήστε το δίκιλο. Δεν ξεραίνεται», γράφει η αφίσα. Ο Γιάννης έχει διαμορφώσει μία συλλαβική αντίληψη για τη γραφή. Όταν γράφει «Πανουσάκη» δε μένει ικανοποιημένος. Είναι το όνομα του φούρνου και το έχει δει γραμμένο πολλές φορές. «Δεν το έγραψα σωστά», λέει στη δασκάλα του. «Ο φούρνος έχει πιο πολλά γράμματα». Και ξαναπροσπαθεί. Βοηθάνε και οι διπλανοί. «Ου, όπως σε μένα», λέει ο Λουκάς. «Θέλει το Ο και το Ι». Ο Γιάννης προσπαθεί και τρίτη φορά με τη βοήθεια των φίλων του και... βλέπετε το αποτέλεσμα. Οι γλωσσικές επιλογές για τη διαφήμιση του προϊόντος θα συμφωνήσετε ότι είναι απόλυτα επιτυχείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος που ο Γιάννης έγραψε τη λέξη «δίκιλο». «Γιατί έγραψες δύο φορές τον αριθμό 2;» ρωτάει η εκπαιδευτικός. «Αφού είναι δίκιλο. Το ένα 2 είναι για το ένα κιλό και το άλλο για το άλλο», λέει ο Γιάννης αποκαλύπτοντας την εικονιστική αντίληψη που διατηρεί για τη γραφή των αριθμητικών συμβόλων (βλ. κεφ. 9.5).

(ε) Λογοτεχνικά κείμενα

Σε συνέχεια της ανάγνωσης κειμένων παιδικής λογοτεχνίας μέσα στην τάξη —ανάγνωση που όπως έχει ήδη αναφερθεί έχει πολύ θετικές συνέπειες στη μαθησιακή εξέλιξη και στη γενική καλλιέργεια των παιδιών όταν πραγματοποιείται συχνά— η εκπαιδευτικός, στο βαθμό που εκτιμήσει ότι θα ανταποκρίνονταν σε μία τέτοια δραστηριότητα, μπορεί να προτείνει στα παιδιά:

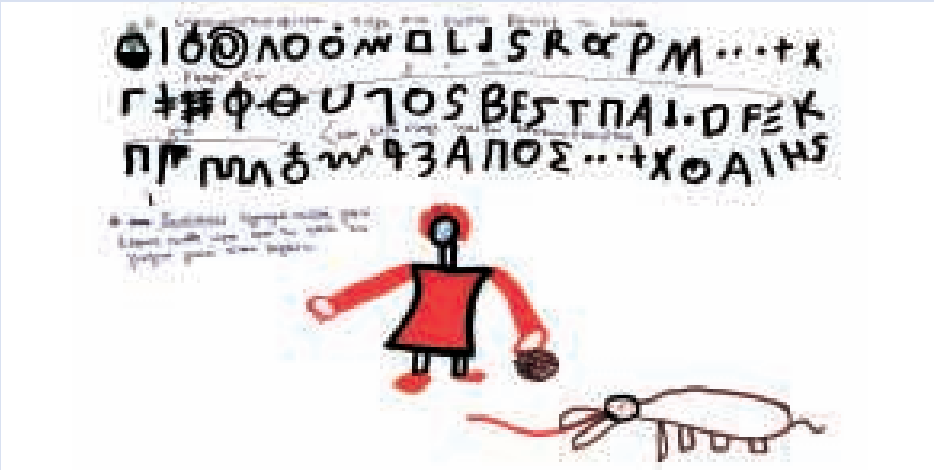
- Να ζωγραφίσουν και να γράψουν[23] ό,τι θέλει το καθένα σχετικά με το παραμύθι που διάβασαν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν στους φίλους τους αυτό που έγραψαν.

23. Σε κάθε περίπτωση από τις αναφερόμενες το ρόλο του γραφέα μπορεί να τον αναλάβει η εκπαιδευτικός, είναι όμως σημαντικό να καλλιεργηθεί ένα κλίμα όπου τα παιδιά θα αναλαμβάνουν και μόνα τους αυτό το ρόλο χωρίς να φοβούνται για τα λάθη που θα κάνουν.



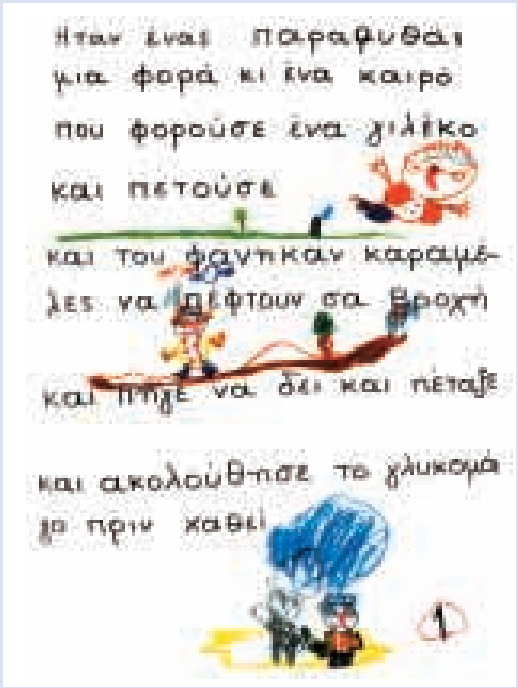
«Η Κοκκινοσκουφίτσα και ο Λύκος», διαβάζει η Ελένη τη λεζάντα που έγραψε στη ζωγραφιά της μετά την ανάγνωση του γνωστού παραμυθιού. «Κο-κκι-νο-σκου-φί-τσα» πρόφερε μία μία συλλαβή, κουνώντας αργά το δάχτυλό της πάνω σε αυτό που είχε γράψει. «Έγραψα πολλά», σχολίασε, «γιατί κάνουμε πολλή ώρα να πούμε Κοκκινοσκουφίτσα». «Έβαλα λίγα στο λύκο; Γιατί έχει μεγάλο στόμα. Αλλιώς πώς θα έτρωγε την Κοκκινοσκουφίτσα», μονολόγησε. «Εσύ τι νομίζεις;» ρώτησε η νηπιαγωγός. «Θα βάλω λίγα ακόμα», είπε. Τα έγραψε με πράσινο μαρκαδόρο στην αρχή και μετά διόρθωσε με το μπλε. «Να τα κάνω με το ίδιο χρώμα», είπε, «για να μην πεις που είναι άλλο. Όλο "λύκος" γράφει».
Παρατηρούμε ότι η Ελένη βρίσκεται ανάμεσα σε δύο αντιλήψεις, επιχειρώντας να αιτιολογήσει τη γραφή της. Από τη μία συνδέει τον αριθμό των συμβόλων που χρησιμοποιεί με τη διάρκεια εκφοράς του λόγου (έγραψε πολλά γιατί κάνουμε πολλή ώρα να πούμε Κοκκινοσκουφίτσα), ενώ από την άλλη εστιάζει σε εικονιστικές ιδιότητες για να προσθέσει γράμματα στη λέξη «λύκος» (επειδή έχει μεγάλο στόμα).

- Να ανασυνθέσουν το παραμύθι που διάβασαν, βάζοντας σε σειρά τις εικόνες που τους διανέμονται, για να το βάλουν στη βιβλιοθήκη τους γραμμένο και με το δικό τους τρόπο.



Η Βασιλική έγραψε περισσότερα μετά την ανάγνωση του ίδιου παραμυθιού και τα διάβασε: «Η Κοκκινοσκουφίτσα πήγε στο δάσος, βρήκε το λύκο έφαγε τη γιαααααα-για», πρόφερε αργά κινώντας αργά το δάχτυλό της. «Έγραψα πολλά», σχολίασε, «γιατί έκανε πολλή ώρα να τη φάει τη γιαγιά γιατί ήταν μεγάλη». «Και μετά έφαγε και την Κοκκινοσκουφίτσα», συνέχισε την ανάγνωση.
Αξίζει να παρατηρήσει κανείς τα καλά σχεδιασμένα, συμμετρικά και ευθυγραμμισμένα σύμβολα. Η Βασιλική ελέγχει απολύτως το χέρι της όταν γράφει, αλλά σε ό,τι αφορά τη συγκρότηση του γραπτού λόγου βρίσκεται πιο πίσω από παιδιά πολύ λιγότερο ικανά στο σχεδιασμό των γραμμάτων.

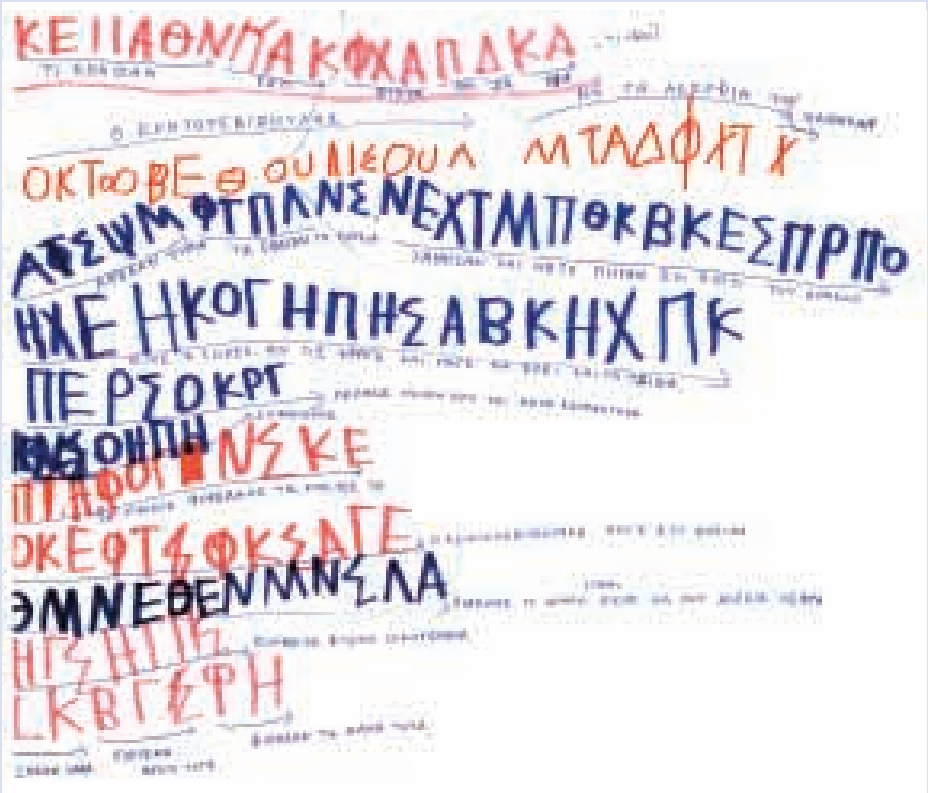
Αυτή είναι η πρώτη σελίδα από το παραμύθι «Το χρωματιστό θηρίο». Σε αυτή την περίπτωση, αφού έβαλαν στη σειρά τις εικόνες και αναδιηγήθηκαν το παραμύθι, συμφώνησαν τι θα γραφεί σε κάθε σελίδα και κάθε παιδί ανέλαβε από μία.



Πρόκειται για την πρώτη σελίδα του παραμυθιού «Ο Παραμυθάς και ο Γλυκομάγος». Το παραμύθι είναι γραμμένο από την εκπαιδευτικό ως γραφέα και εικονογραφημένο από τα παιδιά της ομάδας[24].

- Κάθε ομάδα να γράψει και να εικονογραφήσει το αγαπημένο της παραμύθι, προκειμένου να οργανώσουν έκθεση με τα αγαπημένα παραμύθια όλων των παιδιών της τάξης στην οποία θα καλέσουν τους γονείς τους και τα παιδιά των άλλων τμημάτων του νηπιαγωγείου.
- Κάθε ομάδα να γράψει μια ιστορία για να συμπεριληφθεί στο περιοδικό που εκδίδει η τάξη. Σε αυτή την περίπτωση η ιστορία μπορεί να έχει μια μόνο εικόνα ή να είναι χωρίς εικόνες, αφού ο χώρος που μπορεί να διατεθεί για λογοτεχνικά κείμενα στο περιοδικό είναι περιορισμένος. Τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν ή να ανασυνθέσουν προφορικά την ιστορία, συμφωνώντας για το τι θα γράψουν. Καλούνται επίσης να αποφασίσουν αν θα γράψουν όλοι ή αν κάποιος από όλους θα αναλάβει το ρόλο του γραφέα και θα γράψει ό,τι θα του υπαγορεύουν οι υπόλοιποι. Αφού ολοκληρωθεί η γραφή της ιστορίας, η εκπαιδευτικός, κατά την πάγια τακτική, ζητάει να της διαβάσουν αυτό που έγραψαν και, αν χρειαστεί, σημειώνει από πάνω και με το δικό της τρόπο[25].

24. Όταν η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα, γράφει ακριβώς αυτό που της υπαγορεύουν τα παιδιά. Στη συνέχεια τους το διαβάζει, προκειμένου να ελέγξουν αν είναι αυτό ακριβώς που ήθελαν να γράψουν και να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις. Όταν το κείμενο είναι σχετικά εκτενές, τους το διαβάζει και κατά την πορεία της διαμόρφωσής του.
25. Σε καμία περίπτωση δεν προσπαθούμε να πείσουμε τα παιδιά να γράψουν συνεχόμενο εκτενές κείμενο. Συμφωνώντας για το χώρο που μπορεί να καταλαμβάνει το παραμύθι στην εφημερίδα, προτρέπονται να αποφασίσουν αν θα έχει εικόνες και πόσες εικόνες μπορεί να έχει. Αν ζητήσουν από την εκπαιδευτικό να της υπαγορεύσουν το παραμύθι και να το γράψει εκείνη ως γραφέας, εκείνη ανταποκρίνεται στο αίτημά τους.

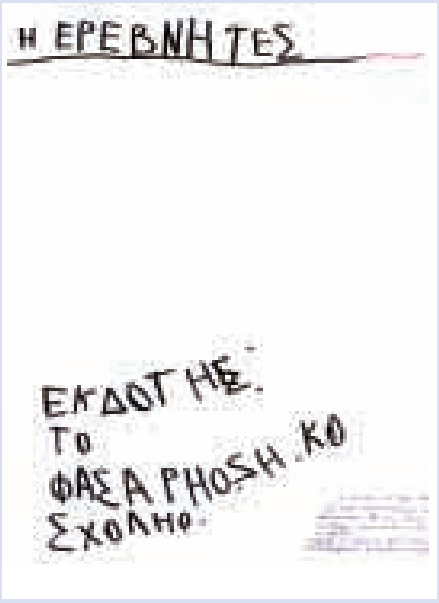


Πρόκειται για μεταγραφή του παραμυθιού «Ο Κοντορεβυθούλης». Συμμετείχαν τρία παιδιά στη γραφή του που προτίμησαν άλλο τίτλο, ο οποίος φαίνεται υπογραμμισμένος στο επάνω μέρος του: «Τι έπαθαν κάτι φτωχά παδιά». Κατά τη μεταγραφή του παραμυθιού παρατηρούμε ότι αναφέρονται στα γεγονότα που τους έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση: «Ο Κοντορεβυθούλης με τα αδέλφια του χάθηκαν. Άφησαν ψωμιά. Τα έφαγαν τα πουλιά. Χάθηκαν και μετά πήγαν στο σπίτι του δράκου. Είχε εφτά κόρες που τις έφαγε και πήγε να βρει και τα παιδιά. Πέρασε πολλή ώρα και μετά κουράστηκε. Κοιμήθηκε. Τα παιδιά φορέσανε τις μπότες του. Ο Κοντορεβυθούλης πήγε στο Βασιλιά. Πιάσαμε το δράκο γι' αυτό θέλω να μου δώσεις λεφτά. Είμαστε φτωχή οικογένεια. Έζησαν καλά, γύρισαν σπίτι τους, φίλησαν τη μαμά τους».

(ζ) Περιοδικά και εφημερίδες

Σε συνέχεια της ανάγνωσης εφημερίδων και περιοδικών που έρχονται στην τάξη, τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαμορφώσουν δικά τους έντυπα που μπορεί στη συνέχεια να τα μοιράσουν φωτοτυπημένα στους γονείς τους. Συζητούν και αποφασίζουν για τα θέματα που θέλουν να περιέχει το περιοδικό τους και για τις στήλες της εφημερίδας τους και φυσικά για τον τρόπο με τον οποίο θα κατανέμουν τη δουλειά τους. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει για τη στήλη ή το θέμα που έχει αναλάβει. Σε αυτές τις εκδόσεις εικονογραφούν τα έντυπα τα ίδια τα παιδιά ή χρησιμοποιούν εικόνες από τις εφημερίδες που διάβασαν, κυρίως αν πρόκειται για μεταγραφή ειδήσεων[26].

26. Για περισσότερα σχετικά με τον τρόπο εργασίας με εφημερίδες και περιοδικά, βλ. Curto et al., 1998, τόμος III.

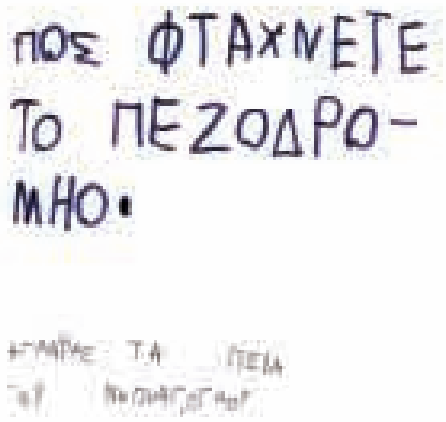


Σχετικά με τον τίτλο, σημειώνει η εκπαιδευτικός, ακούστηκαν πολλές απόψεις και τελικά επικράτησε αυτή. Σε ό,τι αφορά το όνομα του εκδότη, τον πρότεινε κάποιο παιδί και έγινε αμέσως ομόφωνα δεκτός!

Η εφημερίδα τους έχει ιδιαίτερη στήλη για οικολογικά θέματα. Είναι αξιοσημείωτη η προσπάθεια μίμησης του συγκεκριμένου είδους εντύπου.

Με αντίστοιχους τρόπους τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα είδη κειμένων. Μπορούν να γράψουν π.χ. οδηγίες σχετικά με το πώς παίζεται ένα παιχνίδι για να τις δώσουν και στα παιδιά της άλλης τάξης, κανόνες συμπεριφοράς για την τήρηση της τάξης ή κανόνες προστασίας, διαφημίσεις για να διαφημίσουν τα έργα που θα εκθέσουν στο παζάρι και φυσικά να γράψουν βιβλία[27]. Επισημαίνεται ότι ο στόχος που τίθεται δεν είναι να φτάσουν όλα τα παιδιά στο ίδιο σημείο κατάκτησης στοιχείων του γραπτού λόγου, αλλά να δίνονται ευκαιρίες σε κάθε παιδί να αντιληφθεί για ποιο λόγο γράφουμε και διαβάζουμε και να γράψει με τον τρόπο που εκείνο μπορεί να γράψει. Σε αυτή την προοπτική όλες οι γραφές (συμβατικές και μη συμβατικές) γίνονται αποδεκτές.

27. Για περισσότερες ιδέες για δραστηριότητες με διαφορετικά είδη κειμένων, βλ. Curto et al, 1998, τόμος III.

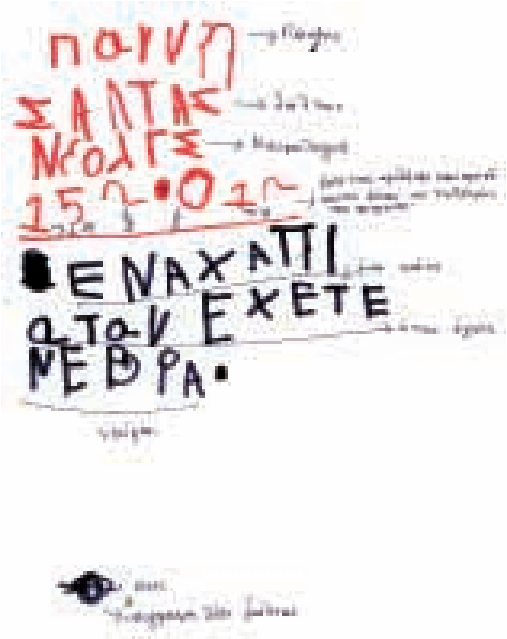


Έφτιαχναν το πεζοδρόμιο έξω από το σχολείο και η εκπαιδευτικός εκμεταλλεύτηκε την ευκαιρία. Έβγαιναν κάθε μέρα και τραβούσαν φωτογραφίες. Όταν η εργασία ολοκληρώθηκε, τους έδωσε τις φωτογραφίες και τους πρότεινε να επιλέξουν αυτές που τους άρεσαν περισσότερο, γιατί ήταν πολλές. Υπήρξε κάποια δυσκολία γιατί κάποιοι ήθελαν να τις βάλουν όλες. Στη συνέχεια τους πρότεινε να βάλουν όσες επέλεξαν στη σειρά, σύμφωνα με την πορεία εξέλιξης των εργασιών. Αφού το έκαναν κι αυτό έδωσε δύο φωτογραφίες σε κάθε ομάδα και τους πρότεινε να τις κολλήσουν σε φύλλα χαρτιού και να γράψουν από κάτω τι έβλεπαν. Μετά έβαλε τις διαμορφωμένες σελίδες μέσα σε ζελατίνες και κατόπιν τις ζελατίνες σε ντοσιέ με τη σειρά, έτσι που να μπορούν να ξεφυλλίζονται σα βιβλίο. Έδειξε το βιβλίο στα παιδιά και τους ζήτησε να σκεφτούν τον τίτλο. Όταν αποφάσισαν, διαμόρφωσαν το εξώφυλλο που βλέπουμε, στο οποίο εμφανίζεται ο τίτλος και το όνομα της ομάδας των συγγραφέων.

Εξώφυλλο του βιβλίου που κατασκευάστηκε σε συνέχεια της δουλειάς που έγινε στην τάξη σχετικά με τα κατοικίδια ζώα. Φυσικά στο εξώφυλλο, εκτός από τον τίτλο, είναι γραμμένα και τα ονόματα των συγγραφέων.

Και βέβαια ενθαρρύνονται να εντάσσουν τη γραφή στο παιχνίδι τους:

Διαφήμιση για γυαλιά ηλίου. Το «μαγαζάκι» έχει μετατραπεί σε κατάστημα οπτικών για τις ανάγκες του παιχνιδιού...



Πρόκειται για συνταγή γιατρού. Παρατηρήστε τη δομή του εγγράφου. Τα στοιχεία του γιατρού (όνομα, ειδικότητα, τηλέφωνο) αναγράφονται στο επάνω μέρος. Για να είναι σίγουρος ότι διακρίνονται ο «γιατρός» χρησιμοποίησε άλλο χρώμα μαρκαδόρο. Ακολουθεί συνταγή και στο τέλος η υπογραφή.

Η Ελευθερία ως ευσυνείδητη νοσοκόμα ανάρτησε την επιγραφή έξω από το ιατρείο για να ζητήσει να κάνουν ησυχία όσοι περιμένουν στην αίθουσα αναμονής, γιατί η φασαρία ενοχλούσε το γιατρό στην άσκηση των καθηκόντων του.

Ο Γιάννης έγραψε ανακοίνωση με παραλήπτες μόνο τα αγόρια!

Ήθελαν να ζητήσουν βοήθεια από τις μαμάδες να τους φτιάξουν φαγητά για το πάρτι τους και έβγαλαν ανακοίνωση στον πίνακα ανακοινώσεων για τους γονείς. Ζήτησαν σε όσες μπορούν να γράψουν από κάτω το όνομά τους, και έξι μαμάδες ανταποκρίθηκαν...

Όπως είναι φυσικό, όταν τα παιδιά συνηθίσουν να γράφουν, γράφουν αυτόβουλα για να επικοινωνήσουν για θέματα που τα αφορούν...

Είναι βέβαιο ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες εγγραμματισμού, όπως αυτές που αναφέρονται εδώ, με την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο δεν έχουν κατακτήσει στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα εξελίσσεται με το δικό του ρυθμό, ο οποίος οφείλει να γίνεται σεβαστός. Η συχνή τους όμως ενασχόληση με το γραπτό λόγο, όπως περιγράφεται στις σελίδες του παρόντος βιβλίου, και η διαδικασία παραγωγής διαφορετικών ειδών κειμένων στην οποία εμπλέκονται σχεδόν καθημερινά, θεωρείται ότι βάζει τις βάσεις για τον εγγραμματισμό τους (Ferreiro, 1998. Teberosky, 1998α. Pascucci, 1998. Dodge & Colker, 1998).

Η Μαρία ζωγραφίζει τον εαυτό της να πηγαίνει βόλτα με τους γονείς της. "Πήγαμε μια βόλτα" γράφει ως τίτλο στη ζωγραφιά της.

κεφάλαιο 9

Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών

9.1 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα μαθηματικά συνδέονται με ένα πλήθος από ικανότητες και δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και την εξέλιξή του σε έναν ενήλικο ικανό να λειτουργεί αποτελεσματικά τόσο στον επαγγελματικό του χώρο όσο και στην καθημερινή του ζωή. Ανάμεσα σε αυτές ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν οι ικανότητες να μπορεί κάποιος να σκέφτεται λογικά, να επιλύει προβλήματα και να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα και καταστάσεις. Τα μαθηματικά τα χρησιμοποιούμε για να ερμηνεύουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, καθώς βοηθούν στην κατηγοριοποίηση, στη συσχέτιση, στην ταξινόμηση και στην οργάνωση —στην ερμηνεία τελικά- του κόσμου που μας περιβάλλει. Σε αυτή την προοπτική αξιοποίησης των μαθηματικών εντάσσεται και η προσέγγισή τους στο νηπιαγωγείο, όπου κυρίαρχος στόχος είναι τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική επιστήμη, συνειδητοποιώντας παράλληλα την κοινωνική τους διάσταση, το λόγο δηλαδή για τον οποίο τα χρησιμοποιούμε στη ζωή μας.

Για να αρχίσουν να σκέφτονται με μαθηματικό τρόπο τα μικρά παιδιά, είναι αναγκαίο να τους δίνονται ευκαιρίες να εξερευνούν, να χειρίζονται και να οργανώνουν συγκεκριμένα υλικά προτού τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν αφηρημένα σύμβολα (Dodge & Colker, 1998· Pound, 2003).

Εξερευνώντας τα υλικά

Στα μικρά παιδιά αρέσει να εξερευνούν τα υλικά. Ένα καλά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία διακριτών και συνεχών υλικών, τους παρέχει πολλές ευκαιρίες να προσεγγίσουν μαθηματικές ιδέες, αφού καθώς παίζουν παρατηρούν και ανακαλύπτουν ιδιότητες, διακρίνουν και συγκρίνουν ποσότητες και μεγέθη, ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές, διαπιστώνουν μετασχηματισμούς (βλ. Φιλίππου & Χρίστου, 1995, σελ. 194).
Η εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες παρεμβάσεις ενισχύει την παρατηρητικότητά τους: «Ποιο πινέλο θα χρησιμοποιήσεις για να ζωγραφίσεις πιο πλατιές γραμμές;», «Πόση πλαστελίνη σου χρειάζεται για να φτιάξεις ένα μεγάλο κουλούρι; Όση σου χρειάστηκε και για το καλάθι που έφτιαξες; Περισσότερη ή λιγότερη;», «Κοιτάξτε πόσα τουβλάκια έχει ο καθένας σας. Πόσα μεγάλα; Πόσα μικρά; Ποιος έχει περισσότερα; Ποιος έχει λιγότερα; Ποιος από τους δυο σας νομίζετε ότι θα κατασκευάσει μεγαλύτερο φορτηγό;».

Προκαλώντας τα παιδιά να σκέφτονται πάνω σε πράγματα και σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής με συγκεκριμένους στόχους, τους παρέχουμε τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα μαθηματικά ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο

και να θελήσουν να συμμετάσχουν ενεργά στην κατάκτησή τους (Σακονίδης, 2004). Η συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες όπως η μαγειρική, η κηπουρική και τα ψώνια, η οργάνωση της γιορτής των γενεθλίων τους, αλλά και το παιχνίδι τους που στο νηπιαγωγείο αποτελεί βασικό πλαίσιο μάθησης, με την κατάλληλη διαμεσολάβηση του ενηλίκου, μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση από τα μικρά παιδιά της σημασίας που έχουν τα μαθηματικά για τη ζωή μας και να διευκολύνουν τη μύησή τους σε πολιτισμικές πρακτικές που αφορούν την αξιοποίησή τους.

Στο ιατρείο ο γιατρός μετράει το ύψος των ασθενών που τον επισκέπτονται. Πόσο ψηλή είναι η Ελένη;

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από την υποστήριξη των ενηλίκων καθώς αγωνίζονται να δώσουν νόημα στον κόσμο που τα περιβάλλει, συμπεριλαμβανομένου και του κόσμου των μαθηματικών. Η χρησιμοποίηση από πλευράς των ενηλίκων της μαθηματικής γλώσσας, καθώς εμπλέκονται μαζί με τα παιδιά σε καθημερινές δραστηριότητες που συνδέονται με μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες, βοηθάει τα παιδιά να συνδέσουν προοδευτικά την αφηρημένη αυτή γλώσσα με τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας και να εξοικειωθούν μαζί της, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην εξέλιξή τους στα μαθηματικά (Pound, 2003).

Μαθηματικά με περιεχόμενο...

Τα μικρά παιδιά αρχίζουν να δομούν τις μαθηματικές ποσότητες ζώντας στον πραγματικό κόσμο. Είναι ανακόλουθο με τον τρόπο σκέψης τους το να προβαίνουν σε μαθηματικούς υπολογισμούς που δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Ένα μικρό παιδί π.χ. μπορεί να απαντήσει ότι, αν προσθέσουμε σε δύο γλειφιτζούρια άλλο ένα, θα έχουμε τρία γλειφιτζούρια, ακόμα και χωρίς να τα βλέπει, αλλά να μην μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα πόσο κάνουν δύο και ένα. Είναι καθώς σκέφτονται για συγκεκριμένα πράγματα, που τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να δημιουργούν νοητικές εικόνες για αφηρημένες ποσότητες.

Hughes, 1996, σ.80· Kazuko Kamii & De Clark, 2003, σσ. 113 και 138

Πόσο σημαντική είναι η ιεράρχηση της μαθηματικής γνώσης στο νηπιαγωγείο;

Σύμφωνα με την αντίληψη για τη μάθηση που επικρατούσε παλαιότερα τα παιδιά, όταν έρχονταν στο νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζονταν ως άγραφοι χάρτες (tabula rasa), επάνω στους οποίους η «ακαδημαϊκή» γνώση έπρεπε να αποτυπωθεί με οργανωμένη σειρά, ξεκινώντας από το απλούστερο και ευκολότερο και πηγαίνοντας προς το πιο σύνθετο και δυσκολότερο. Η διδακτική πρακτική που αντιστοιχούσε σε αυτή την αντίληψη ήταν η εκπαιδευτικός να επιλέγει και να προτείνει με ιεραρχική σειρά δραστηριότητες οι οποίες είχαν στόχο την άσκηση μεμονωμένων δεξιοτήτων οι οποίες αθροιζόμενες θα δημιουργούσαν το «όλον» της κάθε γνώσης (βλ. και κεφ. 8, σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη μαθηματική γνώση, εθεωρείτο ότι η σειρά με την οποία έπρεπε να διδάσκονται οι διαφορετικές ενότητες των μαθηματικών καθορίζεται από τη λογική που διέπει το γνωστικό αντικείμενο το ίδιο. Ωστόσο η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας έχει αποκαλύψει ότι τα παιδιά σε όλες τις ηλικίες κατακτούν συχνά μαθηματικές γνώσεις με σειρά που δεν αντιστοιχεί στη σειρά με την οποία τις διδάσκονται (Morgan et al., 2004).

Όσον αφορά τις μικρές ηλικίες, σε συνέχεια της εργασίας που έχει πραγματοποιηθεί στον ερευνητικό πεδίο σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, η μαθηματική εκπαίδευση, όπως ήδη αναφέρθηκε, επικεντρώνεται αρχικά στο να αντιληφθούν ότι τα μαθηματικά συμβάλλουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και προσφέρουν εφόδια για την ερμηνεία του κόσμου. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται βάρος στην αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που αποκτούν εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Προκειμένου να επιλύσουν πραγματικά προβλήματα, τα παιδιά επιστρατεύουν πληροφορίες και γνώσεις που συνδέονται με ένα εύρος μαθηματικών ιδεών. Η γενικά επικρατούσα αντίληψη σχετικά με την αποδεκτή σε ένα βαθμό ιεράρχηση στο πλαίσιο συνεχών ενοτήτων δεν είναι σκόπιμο να αποθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε περισσότερο σύνθετες δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τα ίδια και που συχνά ενισχύουν την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θεωρούνται προαπαιτούμενες για την πραγματοποίησή τους: π.χ. για να πραγματοποιήσει το παιδί με επιτυχία αριθμητικές πράξεις θα πρέπει να έχει κατακτήσει την έννοια της διατήρησης του αριθμού. Η εμπλοκή του ωστόσο σε διαδικασία π.χ. μερισμού, όταν το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας έχει νόημα για το ίδιο (π.χ. μοιράζει βόλους με ένα φίλο του) μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατάκτηση της διατήρησης του αριθμού. Επίσης έχει γίνει φανερό ότι

δεξιότητες και γνώσεις που συνδέονται με διαφορετικές περιοχές των μαθηματικών δεν είναι αναγκαίο να ακολουθούν αυστηρή ιεραρχική σειρά (π.χ. η κατάκτηση τοπολογικών εννοιών και δεξιοτήτων προσανατολισμού δεν είναι αναγκαστικά προαπαιτούμενο για την κατάκτηση της διατήρησης του αριθμού). Έτσι στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους και που συνδέονται με ένα εύρος μαθησιακών επιδιώξεων. Η ίδια η ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες αυτές, για την πραγματοποίηση των οποίων χρησιμοποιούν συγκεκριμένα υλικά και όχι αφηρημένα σύμβολα, συμβάλλει στην κατάκτηση αυτών των στόχων. Π.χ. προκειμένου να εκτελέσουν μια συνταγή για κέικ τα παιδιά χρειάζεται:

- να επιλέξουν τα κατάλληλα σκεύη από το πάνω και από το κάτω ράφι, από το πρώτο και από το τελευταίο συρτάρι, από το ντουλάπι που είναι αριστερά από το ψυγείο κ.λπ. (πιθανές μαθηματικές ιδέες: χωρητικότητα, μέτρηση),
- να συγκεντρώσουν τα υλικά πάνω στο τραπέζι στερεώνοντας τα αυγά ανάμεσα στο αλεύρι και τη ζάχαρη, βάζοντας μπροστά το αλεύρι και πίσω τη ζάχαρη για να μην κατρακυλήσουν κ.λπ. (πιθανές μαθηματικές ιδέες: σχετικές θέσεις στο χώρο),
- να εκτιμήσουν και να μετρήσουν τις ποσότητες των υλικών που απαιτούνται: περισσότερο αλεύρι, λιγότερη ζάχαρη, τέσσερα αυγά (πιθανές μαθηματικές ιδέες: σύγκριση ποσοτήτων, μέτρηση, αριθμός),
- να ακολουθήσουν τη σειρά με την οποία πρέπει να αναμειχθούν τα υλικά σύμφωνα με τη συνταγή, δηλαδή να χτυπήσουν πρώτα τη ζάχαρη με το βούτυρο, μετά να προσθέσουν ένα ένα τα αυγά και στη συνέχεια λίγο λίγο το αλεύρι (πιθανές μαθηματικές ιδέες: έννοιες χρόνου, διαδοχής ενεργειών κ.λπ.).

Όλα τα παραπάνω τα παιδιά τα κάνουν αβίαστα και ευχάριστα καθώς η προσέγγιση των συγκεκριμένων γνώσεων και η άσκηση των δεξιοτήτων δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά έχουν στόχο να γίνει σωστά το κέικ που τους αρέσει.

Καθώς η σχολική χρονιά προχωρά, η εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πλαίσιο ώστε τα παιδιά να εμπλέκονται σε δραστηριότητες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και να εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους σε συγκεκριμένες κάθε φορά γνώσεις και διαδικασίες, χωρίς να παραβλέπει ότι κάθε παιδί εξελίσσεται με το δικό του τρόπο και σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό.

Το έργο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο που διαμορφώνεται

Έργο λοιπόν των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μικρά παιδιά είναι:

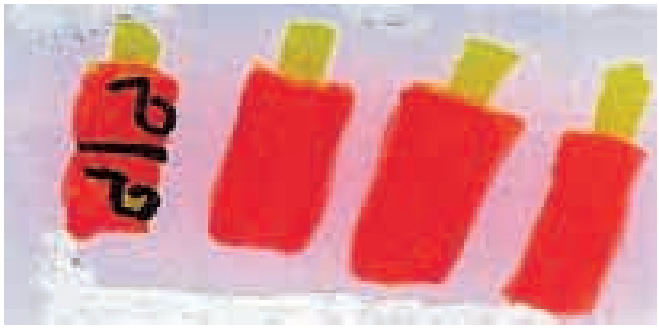
- Να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μάθησης που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τους επιτρέπει να μεταφέρουν στην τάξη όσα έχουν αποκομίσει από τις πλούσιες μαθηματικές τους εμπειρίες εκτός σχολικού πλαισίου (Nunes and Bryant, 1996). Τα παιδιά έχουν μαθηματικά ερεθίσματα στο περιβάλλον τους από την ώρα που γεννιούνται. Πολλά παιδιά, έρχονται στο νηπιαγωγείο με αρκετή άτυπη γνώση σε σχέση με την έννοια του αριθμού, τις ιδιότητες και τις λειτουργίες του (Καλδρυμίδου & Καπέλου, 2003). Γνωρίζουν ήδη να εκφωνούν ένα μέρος της ακολουθίας των φυσικών αριθμών, αναγνωρίζουν ή ακόμη και γράφουν κάποιους αριθμούς, ξέρουν να

χρησιμοποιούν λέξεις των μαθηματικών για να ταξινομήσουν ή να συγκρίνουν ποσότητες, μερικά καταφέρνουν ακόμη να προσθέτουν, να αφαιρούν και να διαιρούν, χρησιμοποιώντας συχνά τη μέθοδο της αντιστοίχισης (Bryant, 1998).

Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη να δίνουν στα παιδιά

Ο Γιώργος δεν έχει μάθει ακόμη τη συμβατική αξία των γραμμάτων, γνωρίζει όμως την αξία του αριθμού 2 και ξέρει και να τον γράφει: «Δύο σημαίες, η τουρκική σημαία και η ελληνική σημαία» είναι η λεζάντα που βάζει στη ζωγραφιά του, που την έφτιαξε ύστερα από επίσκεψη σε φυλάκιο στον Έβρο.

την ευκαιρία να αναδείξουν όσα έχουν μάθει εκτός σχολικού πλαισίου και να μπορέσουν να συνδέσουν τη γνώση που προσφέρεται στο σχολικό πλαίσιο με όσα ήδη γνωρίζουν. Όταν αυτό επιτυγχάνεται, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών ενισχύεται και έτσι διευκολύνεται η μάθηση (Λεμονίδης, 2002· Aubrey & Barber, 2003).



Τέσσερις πορτοκαλάδες για τα παιδιά της ομάδας του προβλέπει ο Γιάννης στον προγραμματισμό των προμηθειών για το πάρτυ και τις σχεδιάζει αντιστοιχίζοντας μία για κάθε παιδί. «Τι έγραψες εδώ;» ρωτάει η εκπαιδευτικός. Γιάννης: «Πότε λήγουν». Εκπ/κός: «Δηλαδή τι εννοείς;» Γιάννης: «Λήγουν το 2002. Μέχρι τότε τις πίνουμε. Για όλες είναι το ίδιο». Εκπ/κός: «Είσαι σίγουρος ότι το έγραψες σωστά;» Γιάννης: «Το γυρίζουμε ξαπλωμένο το μπουκάλι και το διαβάζει η μαμά πότε λήγει, γι' αυτό το έγραψα στο πλάι».

Παρατηρούμε ότι ο Γιάννης δεν γνωρίζει πώς ακριβώς γράφονται οι χιλιάδες, συνειδητοποιεί όμως ότι το ένα 2 είναι διαφορετικό από το άλλο και το σημειώνει με το δικό του ευρηματικό τρόπο.

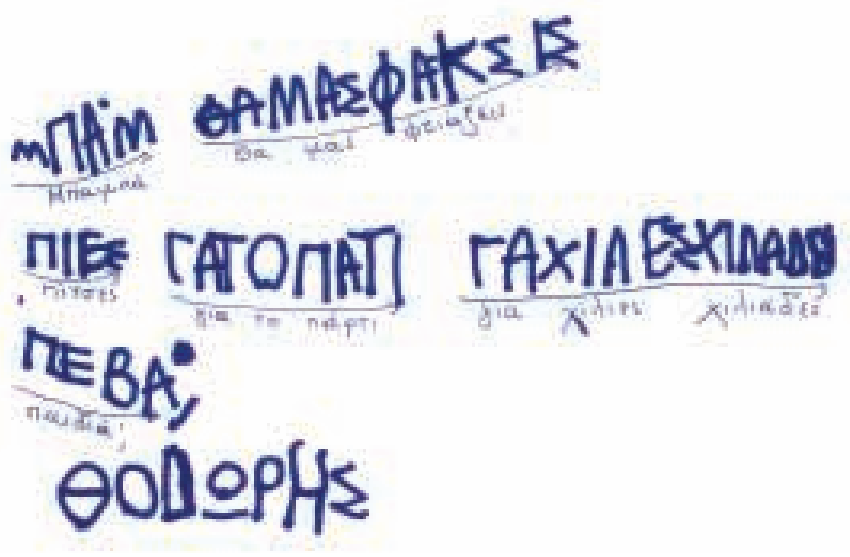
- να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται τις μαθηματικές ιδέες και τις μαθηματικές σχέσεις που συναντούν στο πλαίσιο των ποικίλων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται καθημερινά στο νηπιαγωγείο και να προσπαθούν να τις ερμηνεύσουν, αναπτύσσοντας τη μαθηματική τους σκέψη (Τζεκάκη, 1998· Kaldrymidou, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν πολλές

ευκαιρίες στα παιδιά να προβληματίζονται, να προτείνουν και να αποφασίζουν για μια σειρά θέματα που προκύπτουν καθημερινά, καλλιεργώντας την αυτονομία τους, αλλά αντίθετα επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη τεχνικών (να τα μάθουν π.χ. να κάνουν υπολογισμούς ή να απαριθμούν μηχανικά), τα παιδιά δε μαθαίνουν να στοχάζονται γύρω από τις ενέργειές τους, αλλά ούτε και να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτού του στοχασμού (Pound, 2003, σελ. 36). Είναι βέβαια σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να αριθμούν, να υπολογίζουν και να μετρούν, εκείνο όμως που συμβάλλει στην ανάπτυξη της μαθηματικής τους σκέψης είναι το να σκέφτονται συστηματικά, με αναλυτικό και συνθετικό τρόπο γύρω από αυτό που κάνουν και να μπορούν να εφαρμόζουν τη γνώση τους για να επιλύουν πρακτικά προβλήματα (Hughes, 1996, σελ. 241).

Οι μαθηματικές εμπειρίες των μικρών παιδιών

Η σύγχρονη ζωή στο δυτικό κόσμο είναι γεμάτη ερεθίσματα που συνδέονται με τα μαθηματικά. Τα παιδιά από την ώρα που γεννιούνται βιώνουν εμπειρίες αρίθμησης και μετρήσεων που αφορούν το ύψος, το βάρος και την ηλικία τους, τον προσανατολισμό και τη διάταξη πραγμάτων στο χώρο, την αξία των χρημάτων. Έρχονται σε επαφή με τα ονόματα και με τη γραφή των αριθμών καθώς και με τις λέξεις που δηλώνουν μετρήσεις και ποσότητες και χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις προτού ακόμη κατανοήσουν την ακριβή σημασία τους και τις αξίες που εκφράζουν. Αν το σχολείο ξεκινήσει από αυτές τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών και από πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής, έχει σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους και να τα κινητοποιήσει για να θέλουν να μάθουν.

Malaguzzi, 1997, σ. 16



Ο μπαμπάς του Θοδωρή θα αναλάμβανε να φτιάξει πίτσες για τη γιορτή που θα έκαναν στο σχολείο. Ο Θοδωρής συνειδητοποιεί ότι θα είναι πολλά παιδιά στη γιορτή, πολύ περισσότερα από τα παιδιά της τάξης, θα είναι πάρα πολλά, και γράφει στο μπαμπά του: «Μπαμπά, θα μας φτιάξεις πίτσες για χίλιες χιλιάδες παιδιά;»

Η κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων[1] από τα μικρά παιδιά

Γνωρίζουμε πολύ λίγα για το πώς αρχίζουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία και τη δομή του αριθμητικού συστήματος. Δεν έχει μελετηθεί σε εκτεταμένο βαθμό η αρχική τους εμπειρία με τα αριθμητικά σύμβολα, αλλά προφανώς είναι τόσο σημαντική για την κατανόηση του αριθμητικού συστήματος όσο είναι και οι πρώτες εμπειρίες τους με το γραπτό λόγο για την εξέλιξή τους στην ανάγνωση. Τα παιδιά στους δυτικούς πολιτισμούς εκτίθενται αναπόφευκτα στα αριθμητικά σύμβολα σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια τα οποία τους προσδίδουν διαφορετικές σημασίες...

Καταρχήν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα αριθμητικά ψηφία που δηλώνουν απόλυτους αριθμούς, όπως για παράδειγμα στη γραπτή οδηγία «σχεδίασε 3 μήλα», και σε αυτά που δεν έχουν αυτή τη σημασία, όπως τα αριθμητικά ψηφία σε λεωφορεία, σε πόρτες σπιτιών, στα κανάλια της τηλεόρασης κ.λπ. Έπειτα υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα αριθμητικά ψηφία που «αριθμούν» (π.χ. το πλήθος των στοιχείων μιας συλλογής) και σε αυτά που «μετρούν» (π.χ. τα σημεία σε ένα μέτρο, σε μια ζυγαριά, σε ένα θερμόμετρο, σε ένα ρολόι ή σε ένα φούρνο). Τα αριθμητικά ψηφία που «αριθμούν» και αυτά που «μετρούν» έχουν πολύ μικρή άμεση αντιστοιχία — οι αριθμοί που «μετρούν» είναι στην πραγματικότητα μια μεταφορική χρήση της αρίθμησης, καθώς χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν συνεχείς και όχι διακριτές ποσότητες. Οι αριθμοί που «αριθμούν» αντιστοιχούν σε πράγματα που υπάρχουν ως διακριτές ποσότητες, η σημασία όμως των αριθμών που «μετρούν» βασίζεται στην κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της αρίθμησης στην απείρως επαναλαμβανόμενη διαίρεση της ύλης (π.χ. το ένα κιλό μπορούμε να το διαιρέσουμε σε απείρως μικρότερα μέρη).

Munn, 1998, σσ. 54-55

Κατά συνέπεια στο νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντικό, όπως και σε προηγούμενα κεφάλαια έχει αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των παιδιών και να τους παρέχουν σε καθημερινή βάση ευκαιρίες για να διερευνούν προσδευτικά μαθηματικές ιδέες, όπως:

- την έννοια του αριθμού και τις διαδικασίες αρίθμησης και μέτρησης,
- χωρικές και χρονικές έννοιες,
- σχέσεις και κανονικότητες[2],
- την οργάνωση και την επεξεργασία δεδομένων.

Μαγειρική και μαθηματικά

Η συμμετοχή τους στη μαγειρική μπορεί να αποτελέσει για τα μικρά παιδιά μια χρήσιμη μαθηματική δραστηριότητα, καθώς εμπεριέχει τη δυνατότητα αρίθμησης, εκτίμησης ποσοτήτων, βάρους, χωρητικότητας και όγκου. Προφανώς μια δραστηριότητα μαγειρικής υποστηρίζει τη μαθηματική σκέψη στο βαθμό που οι ενήλικοι κατά την ανάπτυξή της αναδεικνύουν και αξιοποιούν τα μαθηματικά στοιχεία, δίνοντας ερεθίσματα στα παιδιά για να διατυπώνουν υποθέσεις και ευκαιρίες για να τις ελέγχουν: «Πόσα αυγά νομίζεις ότι έμειναν μέσα στη συσκευασία τώρα που πήραμε δύο για το κέικ;», «Νομίζετε ότι θα πρέπει να βάλουμε περισσότερη ζάχαρη ή περισσότερο αλεύρι; Για να δούμε τι γράφει η συνταγή»...

Pound, 2003, σ. 68

1. Με τον όρο αυτό εδώ εννοούμε τα αριθμητικά ψηφία από 0-9 και τους συνδυασμούς τους.

2. Η λέξη «κανονικότητα» αποδίδει το περιεχόμενο του αγγλικού όρου «pattern» και αναφέρεται στον «κανόνα» που διέπει μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο: π.χ. το μοτίβο σε ένα σχέδιο, τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι αριθμοί σε μία ακολουθία κ.λπ.

Είναι επίσης εξαιρετικά σημαντικό να τα προτρέπουν να μιλούν γι' αυτές τους τις εμπειρίες. Όταν τα παιδιά παροτρύνονται συστηματικά να διατυπώνουν με λόγια όσα σκέφτονται και κάνουν, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται τις ιδέες τους και αυτό συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της σκέψης τους. Παράλληλα δίνεται στην εκπαιδευτικό η δυνατότητα να παρακολουθεί την εξέλιξή τους και να διαμορφώνει κατάλληλες παρεμβάσεις για την υποστήριξή της.

Τα ψηφία ως κώδικας: μια άλλη χρήση των αριθμητικών συμβόλων

Στα κείμενα των εφημερίδων που διάβαζαν στο νηπιαγωγείο σχετικά με το σεισμό, αναφερόταν ένας αριθμός τηλεφώνου και έλεγε ότι εκεί μπορούν οι πολίτες να απευθύνονται για να ζητήσουν να γίνει έλεγχος των σπιτιών τους, αν είναι ασφαλή μετά το σεισμό. Συζήτησαν σχετικά με το θέμα και αποφάσισαν να τηλεφωνήσουν για να ρωτήσουν αν και το κτήριο του νηπιαγωγείου ήταν ασφαλές.

Εκπ/κός: *Ποιος θυμάται να μου πει σε ποιον αριθμό πρέπει να τηλεφωνήσουμε;*

Γιάννης: *Εγώ. Θα πάρουμε τρία μηδέν , το 1, το 6, το 7, το 8 και δύο 2...*

Η εκπαιδευτικός σημειώνει τον αριθμό και παροτρύνει το Γιάννη να τον σχηματίσει: «Ο αριθμός που καλείται δεν αντιστοιχεί σε συνδρομητή», ακούγεται στο τηλέφωνο.

Βάσια: *Έκανε λάθος ο Γιάννης. Δεν πήρε όλους τους αριθμούς.*

Αντιστοιχίζουν τους αριθμούς έναν προς έναν με αυτούς που είχαν δει στην εφημερίδα. Ο Γιάννης τους είχε πάρει όλους!

Η Μίνα πρότεινε: *«Να πάρουμε πρώτα το 0 και μετά το 1, όπως όταν παίρνουμε αλλού που δεν είναι στη Θήβα και μετά τους άλλους αριθμούς».*

Ξαναπροσπαθούν. Το αποτέλεσμα ήταν και πάλι να μην τα καταφέρουν.

Εκπ/κός: *Για ποιο λόγο νομίζετε ότι δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε;*

Τάσος: *Παίρνουμε μία φορά πιο πολλούς αριθμούς και μετά πιο λίγους αριθμούς.*

Η εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να ξανακοιτάξουν προσεκτικά τον αριθμό που είχαν υπογραμμίσει στην εφημερίδα και δοκιμάζουν και πάλι.

Η Πένη μετράει και λέει: *«Εννέα αριθμούς γράφει εδώ. Αυτοί που παίρναμε είναι, αλλά πρώτα είναι 0, μετά το 1, μετά το 6, μετά 7, μετά 2, πάλι 2, μετά 8, μετά 0, και πάλι 0»*

Η εκπαιδευτικός την παρακινεί να τους σχηματίσει με τη σειρά που αναφέρονται στην εφημερίδα.

Στην άλλη άκρη της γραμμής ακούστηκε: *«Οργανισμός αντισεισμικής προστασίας. Τμήμα ενημέρωσης και προστασίας των πολιτών».*

Πένη: *Το σήκωσαν τώρα που πήραμε τους αριθμούς με τη σειρά που ήταν στην εφημερίδα*

Το τηλεφώνημα έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να διαπιστώσουν ότι οι αριθμοί τηλεφώνου είναι ένας κώδικας, που δεν μπορούμε να παραβιάζουμε αν θέλουμε να επικοινωνήσουμε με κάποιο συνδρομητή.

Από καταγραφή εκπαιδευτικού

9.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

Η συστηματική συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που έχουν νόημα γι' αυτά και η διαμόρφωση στην τάξη ενός μαθησιακού κλίματος που τα ενθαρρύνει να αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, τους δίνουν τη δυνατότητα να εξελίσσουν συνεχώς τη σκέψη τους (Kazuko Kamii & De Clark, 2003) και να επιτυγχάνουν σταδιακά τις μαθησιακές επιδιώξεις που τίθενται, δηλαδή να γίνονται προοδευτικά ικανά:

- **Να ομαδοποιούν, να διατάσσουν, να σειροθετούν και να ταξινομούν:** Στα μικρά παιδιά αρέσει να φτιάχνουν συλλογές. Μπορούν να ομαδοποιούν, να διατάσσουν ή/και να ταξινομούν πράγματα σύμφωνα με το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος ή άλλα τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα ή ιδιότητες και να εντοπίζουν αυτά που δεν ανήκουν σε μία συγκεκριμένη συλλογή. Ενθαρρύνονται να επιμερίζουν μια συλλογή σε μικρότερες συλλογές στη βάση ενός ή περισσοτέρων κριτηρίων που η δυσκολία τους μπορεί να αυξάνεται, να αναγνωρίζουν στοιχεία που ανήκουν από κοινού σε δύο διαφορετικές συλλογές, να ενοποιούν δύο διαφορετικές συλλογές σε μια μεγαλύτερη. Τα παιδιά συνειδητοποιούν την αξία που έχουν οι διαδικασίες ομαδοποίησης, διάταξης, σειροθέτησης και ταξινόμησης για τη ζωή μας όταν έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε σχετικές δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά, γιατί τους επιτρέπουν να επιλύουν προβλήματα, βελτιώνοντας την καθημερινότητά τους ή γιατί συνδέονται με θέματα που διερευνούν στην τάξη. Η παράλληλη προτροπή από την εκπαιδευτικό, με κατάλληλες ερωτήσεις, να λένε τι ακριβώς κάνουν συμβάλλει ουσιαστικά στο να συνειδητοποιούν προοδευτικά την έννοια και τη χρησιμότητα των κανόνων, συνειδητοποίηση πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού.

Ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις μέσα στην τάξη

Εκπαιδευτικός: Πώς μοιράσατε τις χάντρες για να φτιάξετε τα κολιέ;
Πάνος: Πήρα εγώ αυτές που είναι μεγάλες και η Άννα αυτές που είναι μικρές και της δίνω και αυτή τη χάντρα γιατί είναι μικρή και ήταν εδώ με τις μεγάλες.
Σουκράν: Εγώ έφτιαξα ένα κόκκινο κολιέ και η Μαρία πήρε τις μπλε χάντρες και θα φτιάξει ένα μπλέ.
Εκπαιδευτικός: Πώς ακριβώς τακτοποιήσατε τις κούκλες στο κουκλοθέατρο;
Κων/νος: Βάλαμε σε ένα κουτί όσες ήταν άντρες και στο άλλο όσες ήταν γυναίκες.
Εκπαιδευτικός: «Πώς νομίζετε ότι θα μπορούσατε να χωριστείτε σε ομάδες για να παίξετε ποδόσφαιρο στην αυλή;», «Πώς θα προτείνατε να διαχωρίσουμε τα χαρτόνια ώστε να μπορείτε εύκολα να βρίσκετε εκείνο που χρειάζεστε κάθε φορά;», «Με ποιο τρόπο θα προτείνατε να τακτοποιήσουμε τα παιχνίδια (ή τα εμπορεύματα στο μαγαζάκι) για να τα βρίσκετε εύκολα;»

Το «Ασχημόπαπο» και η έννοια των συνόλων

Το γνωστό αυτό παραμύθι του Άντερσεν μπορεί να μεταφραστεί με μαθηματικούς όρους ως η περιπέτεια ενός στοιχείου Α που κατά λάθος βρίσκεται μέσα στο σύνολο των στοιχείων Β και που δεν ησυχάζει ώσπου να ξαναμπεί μέσα στο φυσικό του σύνολο των στοιχείων Α. Το παραμύθι αυτό, είναι μια άσκηση λογικής που προετοιμάζει τα παιδιά για την κατάκτηση της έννοιας της ταξινόμησης.

Ροντάρι, 1985, σ. 163

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων ομαδοποίησης και ταξινόμησης

Η εκπαιδευτικός παρατηρεί αν τα παιδιά μπορούν να διαχωρίζουν τα αντικείμενα σε συλλογές στη βάση ενός ή περισσοτέρων κριτηρίων, αν είναι σε θέση να περιγράφουν ομοιότητες και διαφορές, να διατυπώνουν τη σκέψη τους σχετικά με το πώς αποφάσισαν να ταξινομήσουν έτσι ή αλλιώς μία συλλογή αντικειμένων ή υλικών, να προσδιορίζουν τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν, να χρησιμοποιούν λέξεις που συνδέονται με την ομαδοποίηση και την ταξινόμηση. Εξετάζει ακόμη αν ήταν επιτυχείς οι δικές της παρεμβάσεις και αν τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις προτροπές της.

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους γονείς να δίνουν στα παιδιά τους ευκαιρίες να ομαδοποιούν και να ταξινομούν, ενθαρρύνοντάς τα π.χ. να τακτοποιούν τα παιχνίδια τους ώστε να βρίσκουν εύκολα τα πιο αγαπημένα τους, να ταχτοποιούν τα ρούχα τους στα συρτάρια ανάλογα με το είδος τους, ζητώντας τους βοήθεια για να διαχωρίσουν τα άσπρα ρούχα από τα χρωματιστά προκειμένου να τα βάλουν στο πλυντήριο, χωρίζουν τους λογαριασμούς που ήρθαν με το ταχυδρομείο από τα διαφημιστικά φυλλάδια κ.λπ. Οι προτροπές να γίνονται με τρόπο που θα βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτών των διαδικασιών, π.χ. «Παρατήρησα ότι δυσκολεύτηκες πολύ να βρεις την κασέτα που θέλεις να ακούσεις γιατί έχουν μπερδευτεί οι κασέτες των παραμυθιών με τις κασέτες των τραγουδιών. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να βρίσκεις ευκολότερα την κασέτα που θέλεις κάθε φορά;»

- **Να κάνουν αντιστοιχίσεις:** Η αντιστοίχιση αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση της διατήρησης της έννοιας του αριθμού. Αντιστοιχίζοντας μεταξύ τους τα αντικείμενα δύο συλλογών, τα παιδιά συνειδητοποιούν προοδευτικά τη σχέση ανάμεσα στις ποσότητες και τους αριθμούς και ότι ο αριθμός της κάθε συλλογής δε συνδέεται με το μέγεθος των αντικειμένων και δεν αλλάζει όταν αλλάζει η διάταξη των αντικειμένων στο χώρο. Και πάλι η αξία των αντιστοιχίσεων γίνεται κατανοητή όταν τις χρησιμοποιούν προκειμένου να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα. Αξιοποιώντας τις αντιστοιχίσεις μπορούν να προσθέτουν και να αφαιρούν πράγματα, ακόμη και να πολλαπλασιάζουν (αντιστοίχιση ενός προς πολλά) ή να διαιρούν (το να μοιράζουν ή να μοιράζονται μεταξύ τους πράγματα είναι πρακτική στην οποία τα μικρά παιδιά είναι συνηθισμένα).

Αξιολόγηση διαδικασιών αντιστοίχισης

Η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει αν τα παιδιά :
- επιτυγχάνουν να αντιστοιχίσουν τα αντικείμενα δύο συλλογών και να διαπιστώσουν αν είναι ίσα, αν κάποια είναι περισσότερα, πόσα περισσότερα,
- συνειδητοποιούν ότι το πλήθος μιας συλλογής αντικειμένων δεν αλλάζει όταν αλλάξει η διάταξή τους στο χώρο,
- καταφέρνουν να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν για να καταλήξουν σε διαπιστώσεις χρησιμοποιώντας λέξεις που συνδέονται με τη μαθηματική γλώσσα.

Εξετάζει αν ήταν επιτυχείς οι δικές της παρεμβάσεις.

Καθημερινές ευκαιρίες για αντιστοιχίσεις

- Στη δανειστική βιβλιοθήκη κάθε παιδί τοποθετεί την κάρτα με το όνομά του στη θέση του βιβλίου που δανείστηκε, δείχνοντας έτσι ότι αναλαμβάνει την υπευθυνότητα επιστροφής του συγκεκριμένου βιβλίου.
- Δηλώνουν σε ποια γωνιά θα παίξουν, αντιστοιχίζοντας τα ονόματά τους με τις κουκίδες ή με τα σκίτσα που δηλώνουν πόσα παιδιά μπορούν να παίξουν στη συγκεκριμένη γωνιά, σύμφωνα με την απόφαση που πήραν στην τάξη (βλ. κεφ. 5).
- Αναλαμβάνουν να στρώσουν τραπέζι ή να διανείμουν το υλικό στα παιδιά της ομάδας τους, αντιστοιχίζοντας τα αντικείμενα που πρόκειται να μοιράσουν με τον αριθμό των παιδιών (τόσες κόλλες χαρτιού και τόσα ψαλίδια όσα τα παιδιά της ομάδας· τόσα ποτήρια, τόσα πιάτα, τόσες χαρτοπετσέτες όσα τα παιδιά που θα καθίσουν στο τραπέζι. Λείπουν καρέκλες. Πόσες λείπουν;)
- Μοιράζουν δίκαια το οικοδομικό υλικό αντιστοιχίζοντας τα τουβλάκια ένα προς ένα (ένα μεγάλο κίτρινο εσύ και ένα εγώ...).

Delhaxhe & Godenir, 1992

Στη γωνιά του φαρμακείου, η 'φαρμακοποιός' ελέγχει τις εισπράξεις της και κάνει τους λογαριασμούς της. Η ένα προς ένα αντιστοίχηση φαίνεται να την εξυπηρετεί...

Η χρησιμότητα των «μαθηματικών σημειώσεων»

Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κρατούν «μαθηματικές σημειώσεις» καθώς δουλεύουν στην τάξη, χρησιμοποιώντας μαθηματικά σύμβολα με όποιο τρόπο μπορούν να το κάνουν (π.χ. να σημειώνουν τις εισπράξεις στο μαγαζάκι, να μετρούν με μέτρο τις διαστάσεις του σπιτιού που κατασκεύασαν στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, να σημειώνουν τα σκορ στα επιτραπέζια παιχνίδια που παίζουν).

Αυτές οι σημειώσεις στο ξεκίνημα μπορεί να απέχουν πολύ από τις συμβατικά αποδεκτές, αντίστοιχα με ό,τι συμβαίνει με τις πρώτες γραφές των παιδιών (βλ. κεφ. 8). Ο ενήλικος ρωτά τα παιδιά τι σημείωσαν και σημειώνει με το δικό του τρόπο «για να μπορούν να το καταλαβαίνουν όλοι», ακριβώς όπως και στην περίπτωση του γραπτού λόγου. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά της πρακτικής χρησιμότητας αυτών των σημειώσεων αποτελεί κίνητρο για την κατάκτηση μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Καθώς κρατούν σημειώσεις συνειδητοποιούν προοδευτικά την αξία της θέσης του αριθμού, ότι δηλαδή για να γράψουν 18, βάζουν το 1 μπροστά από το 8.

Williams, 1996· Gifford, 1995· Pound, 2003· Thompson, 2003

- **Να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται δεδομένα** με στόχο να ερμηνεύσουν, να κατανοήσουν, να παρουσιάσουν και να διαχειριστούν πληροφορίες. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά αναπαριστούν με διαφορετικούς τρόπους (δηλαδή με πίνακες διπλής εισόδου, απλά ιστογράμματα, εικονογράμματα κ.λπ.) δεδομένα που συγκεντρώνουν κατά τις εξόδους από την τάξη, π.χ. από την επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο (τι ζώα είδαν), από μια έρευνα που πραγματοποίησαν στην τάξη π.χ. σχετικά με τα μεγέθη των παπουτσιών τους (ποιοι έχουν τα μεγαλύτερα και ποιοι τα μικρότερα πόδια) κ.λπ.

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους γονείς να δίνουν στα παιδιά τους ευκαιρίες για αντιστοιχίσεις ενθαρρύνοντάς τα π.χ. να κουμπώνουν μόνα τους τα κουμπιά από τα ρούχα τους, να στρώνουν τραπέζι, να τακτοποιούν τα παπούτσια στην παπουτσοθήκη.

- **Να αριθμούν (δηλ. να απαγγέλλουν την ακολουθία των φυσικών αριθμών), να απαριθμούν και να μετρούν**[3]**:** Ενθαρρύνονται να απαριθμούν και να αριθμούν για να εξοικειωθούν με τα ονόματα και με τη σειρά της ακολουθίας των φυσικών αριθμών και να συνειδητοποιήσουν προοδευτικά ότι το καθετί αριθμείται μόνο μία φορά, ότι ο τελευταίος αριθμός στη σειρά αρίθμησης αναφέρεται στο πλήθος των αντικειμένων μιας συλλογής (και δεν είναι το όνομα του τελευταίου μέλους της συλλογής) και ότι τα αντικείμενα διαφορετικών συλλογών αριθμούνται με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους και τη διάταξή τους στο χώρο (Gelman & Gallister, 1978). Η ίδια η ζωή της τάξης και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε αυτήν προσφέρουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για απαριθμήσεις και αντιστοιχήσεις, προκειμένου π.χ. να οργανώσουν το υλικό στις γωνιές, να διανείμουν οτιδήποτε στα παιδιά της ομάδας τους, να στρώσουν το τραπέζι για μια γιορτή γενεθλίων. «Η ικανότητα απαρίθμησης είναι ένα εργαλείο σκέψης. Για να είναι όμως χρήσιμο αυτό το εργαλείο, θα πρέπει να ξέρει κανείς πώς και πότε να το χρησιμοποιήσει» (Κορνηλάκη, 2002, σελ. 61). Ευκολότερο για τα παιδιά είναι να απαριθμούν κινητά αντικείμενα, γιατί μπορούν εύκολα να ξεχωρίζουν τα αριθμημένα από τα μη αριθμημένα (Κορνηλάκη, 2002. Thomson, 2003). Βάζοντας τα παιδιά μπροστά σε καταστάσεις όπου η απαρίθμηση είναι απολύτως απαραίτητη για να τις αντιμετωπίσουν, τα βοηθούμε να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για έναν ποσοτικό υπολογισμό απόλυτα χρήσιμο για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής μας ζωής.

Αντιλήψεις μικρών παιδιών για τους αριθμούς

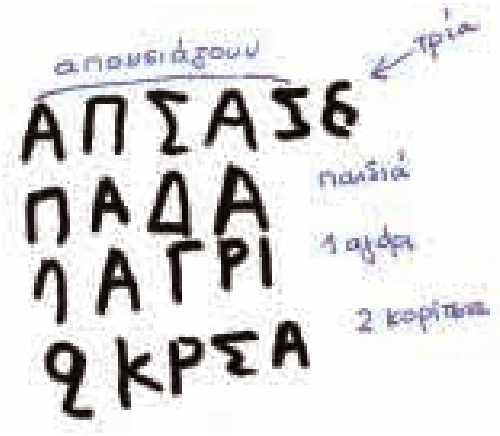
- Ένα αγοράκι τριάμισι ετών απαντά σε μία ομάδα ενηλίκων ότι ο σκύλος έχει τέσσερα πόδια. «Και η αγελάδα;» ρωτάει ο μπαμπάς του. «Έχει περισσότερα», λέει το αγοράκι. «Πόσα πόδια έχει η αγελάδα;», επιμένει ο μπαμπάς του. «Τέσσερα», απαντάει ο μικρός. Οι μεγάλοι ξεσπούν σε γέλια. «Τι;» λέει ο μπαμπάς του μικρού, «Κι αυτή τέσσερα; Έχει λοιπόν το ίδιο με το σκύλο!» «Όχι», λέει πάλι ο μικρός, «έχει περισσότερα, είναι ένα μεγάλο τέσσερα».
- Ένα κοριτσάκι τεσσάρων χρονών δείχνει τα τέσσερα δάχτυλα του χεριού της στη γιαγιά της και λέει: «Είμαι τεσσάρων χρονών». Η γιαγιά της δείχνει δύο δάχτυλα του αριστερού και δύο δάκτυλα του δεξιού χεριού και τη ρωτάει: «Είναι και αυτά τέσσερα;» «Όχι», λέει η μικρή, «δεν είναι τέσσερα». Κανένας άλλος συνδυασμός δακτύλων κατ' αυτήν δεν κάνει τέσσερα. Το τέσσερα είναι ένας αριθμός ταυτισμένος με τα τέσσερα δάχτυλα του ίδιου χεριού, χωρίς τον αντίχειρα.

Christofides-Henriques., 1996

Απαριθμήσεις και αντιστοιχίσεις

«Το ζάρι δείχνει τρεις κουκκίδες. Πόσες θέσεις λες να προχωρήσεις το πιόνι σου;»
«Πόσα χαρτόνια σκέπτεσαι να πάρεις για τα παιδιά της ομάδας σου;»
«Πόσα παιδιά απουσιάζουν; Πόσα αγόρια; Πόσα κορίτσια;»
«Πόσα πιατάκια νομίζετε ότι θα πρέπει να πάρετε για να βάλετε γλυκό για τα παιδιά της ομάδας σας;»
«Πόσα πινέλα νομίζετε ότι θα χρειαστείτε;»

3. Ο όρος «αρίθμηση» χρησιμοποιείται όταν αναφερόμαστε στην απαγγελία των φυσικών αριθμών χωρίς την παρουσία (πραγματική ή νοερή) αντικειμένων, ενώ ο όρος «απαρίθμηση» δηλώνει την ειδική περίπτωση κατά την οποία η απαγγελία γίνεται με την ένα προς ένα αντιστοίχιση με παρόντα τα αντικείμενα που απαριθμούνται.



Καθημερινά μετρούν τις απουσίες και τις σημειώνουν με όποιο τρόπο μπορούν

Πόσα είναι όλα μαζί;

Ακόμα και όταν τα παιδιά φτάσουν στο σημείο να απαγγέλλουν με τη σωστή σειρά την ακολουθία των φυσικών αριθμών χωρίς να κάνουν λάθη, δε σημαίνει απαραίτητα ότι μπορούν να αναφέρουν, όταν τους ζητηθεί, τον αριθμό που δηλώνει το πλήθος μιας συλλογής αντικειμένων. Χρειάζεται να κατανοήσουν ότι ο αριθμός που απέδωσαν στο τελευταίο αντικείμενο δηλώνει πόσα αντικείμενα έχει η συλλογή, με δεδομένο βέβαια ότι έχουν απαγγείλει τους αριθμούς και έχουν απαριθμήσει σωστά. Όταν τα ρωτήσει κανείς πόσα είναι τα αντικείμενα μιας συλλογής που έχουν μόλις απαριθμήσει, πολλά παιδιά ξεκινούν να απαριθμούν από την αρχή. Θεωρούν ότι απάντηση σε αυτή την ερώτηση είναι ολόκληρη η διαδικασία της απαρίθμησης. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν κάνοντας ερωτήσεις όπως: «Χρειάζεται να τα μετρήσεις όλα ξανά από την αρχή; Ποιος ήταν ο τελευταίος αριθμός που είπες όταν τα μέτρησες την τελευταία φορά;»

Αυτό που θέλουμε να κατανοήσουν είναι ότι, αφού μέτρησαν ένα προς ένα όλα τα αντικείμενα της συλλογής, είναι σε θέση να πουν πόσα είναι όλα μαζί. Με την εμπειρία τα παιδιά μαθαίνουν ότι η αναμενόμενη απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ο τελευταίος αριθμός που εκφώνησαν κατά τη διαδικασία της απαρίθμησης.

Thompson, 2003, σελ. 129

- **Να αντιλαμβάνονται τη θέση αντικειμένων αλλά και του εαυτού τους στο χώρο και να προσανατολίζονται σε αυτόν, να αναγνωρίζουν τα σχήματα και τις σχετικές τους θέσεις στο χώρο και να αντιλαμβάνονται τις ιδιότητές τους.** Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας συμβάλλει στο να γίνονται προοδευτικά ικανά να ελέγχουν το χώρο, ενώ επιπλέον ενισχύει την ανάπτυξη της αισθητικής τους αντίληψης (συμμετρίες, κανονικότητες). Παράλληλα, καθώς εξοικειώνονται με τα σχήματα, αναπτύσσουν την ικανότητα να «μοντελοποιούν», δηλαδή να αναπαριστούν φυσικά αντικείμενα και καταστάσεις με όλο και πιο αφηρημένες φόρμες, ικανότητα που ενισχύεται από την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει σε αυτήν την ανάπτυξη. Π.χ. γίνονται ικανά να αποτυπώσουν την πόλη τους επινοώντας αναπαραστάσεις (αναπαριστούν με τετράγωνα τις γειτονιές, με κύκλους τις πλατείες, με ορθογώνια παραλληλόγραμμα τους δρόμους και τα γήπεδα κ.λπ.) και οργανώνοντάς τις με κατάλληλο τρόπο στο διαθέσιμο χώρο.

Συνθέσεις με σχήματα

Η εκπαιδευτικός προσθέτει στη γωνιά της δημιουργίας σφραγίδες σε διάφορα σχήματα και ποικίλα υλικά: σύρμα πίπας, καλαμάκια, οδοντογλυφίδες, κορδέλες... Παρακινεί τα παιδιά να φτιάξουν συνθέσεις με διάφορα σχήματα επάνω σε χαρτόνια. Τα ενθαρρύνει να παρουσιάζουν τις συνθέσεις τους περιγράφοντας τι ακριβώς έφτιαξαν, ποια σχήματα χρησιμοποίησαν, πώς τα συνδύασαν μεταξύ τους. Προτρέπει τα παιδιά να φτιάχνουν συνθέσεις χρησιμοποιώντας κινέζικα tangram και να τις σχολιάζουν.

Αναγνωρίζοντας τα σχήματα στο χώρο

Εκπαιδευτικός: «Τι σχήμα νομίζετε ότι έχει η τάξη μας;» «Τα παράθυρα της τάξης τι σχήμα έχουν;» «Τι σχήμα έχει η πόρτα;» «Τι σχήμα χαρτόνι προτιμάς για το κολλάζ που θα κάνεις;» «Τι σχήματα και τι χρώματα έχουν τα σήματα της τροχαίας;» (Σε προγραμματισμένη έξοδο από την τάξη στο πλαίσιο της κυκλοφοριακής αγωγής μπορούν να παρατηρήσουν τα σχήματα των οδικών σημάτων που θα συναντήσουν και να τα φωτογραφήσουν. Στην τάξη μπορούν να τα χωρίσουν σε κατηγορίες ανάλογα με το σχήμα τους και να συζητήσουν για τις πληροφορίες που μας δίνουν τα σήματα κάθε σχήματος).

Μερικές ιδέες για διερευνήσεις κανονικοτήτων

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά:

- να περιγράψουν τη διαδοχή των σχημάτων που παρατηρούν π.χ. σε ένα αγγείο,
- να αναπαραγάγουν στον υπολογιστή ένα συγκεκριμένο μοτίβο, επαναλαμβάνοντάς το,
- να αναπαραγάγουν μία δεδομένη διάταξη από μοτίβα λαϊκών κεντημάτων για να διακοσμήσουν π.χ. ένα τραπεζομάντιλο, φωτοτυπώντας τα πολλές φορές από κάποιο περιοδικό
- να συνεργαστούν σε ζευγάρια προκειμένου να διαμορφώσουν ένα δικό τους μοτίβο για να διακοσμήσουν π.χ. συμμετρικά την επιγραφή για το εμπορικό τους κατάστημα,,
- να συνεχίσουν ένα δεδομένο μοτίβο προκειμένου να διαμορφώσουν γιρλάντες για το πάρτι ή το σκηνικό για μια γιορτή, σύμφωνα με την απόφαση που πήραν στην τάξη.

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός προτείνει στους γονείς, προτρέπουν τα παιδιά τους να τους βοηθούν σε δουλειές του σπιτιού, να χρησιμοποιούν λέξεις που περιγράφουν το σχήμα αντικειμένων καθημερινής χρήσης, π.χ. «Δώσε μου τη στρογγυλή πιατέλα, φέρε μου ένα μεγάλο ορθογώνιο πυρέξ» κ.λπ.

Να κάνουν μετρήσεις: Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να μετρούν διακριτές και μη διακριτές ποσότητες (π.χ. το βάρος, το μήκος, το χρόνο, τη θερμοκρασία, το εμβαδόν, τον όγκο) προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που συναντούν καθημερινά. Οι μετρήσεις δίνουν στα μικρά παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τον κόσμο των αριθμών και της μαθηματικής γλώσσας (Delhaxhe & Godenir, 1992). Βασική επιδίωξη στο νηπιαγωγείο είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τη σημασία των μετρήσεων στην καθημερινή ζωή και λιγότερο να κάνουν ακριβείς μετρήσεις.

Η χρήση συμβατικών εργαλείων μέτρησης όπως χάρακες, μέτρα, ρολόγια, θερμόμετρα, ζυγαριές, κλεψύδρες, αλλά και εργαλείων μέτρησης που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά, όπως κουτάλια, παλάμες, πέτρες, μπάλες, κύπελα, κορδέλες, κάνουν τις δραστηριότητες πιο ελκυστικές και συμβάλλουν θετικά στη συνειδητοποίηση της σημασίας της μέτρησης ως πολιτισμικής διαδικασίας. Όταν δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να μιλούν γι' αυτές τους τις εμπειρίες, τις κατανοούν καλύτερα και αυτό

συμβάλλει στην εξέλιξη της μαθηματικής τους ανάπτυξης (Pound, 2003). Χρησιμοποιώντας συμβατικές και μη συμβατικές μονάδες μέτρησης τους δίνεται η ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι ο αριθμός που προκύπτει από τη μέτρηση συνδέεται με το μέγεθος που εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε για να μετρήσουμε. Για να οδηγηθούν όμως τα παιδιά σε τέτοιες διαπιστώσεις, οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν συχνές ευκαιρίες να διερευνούν και να ανακαλύπτουν.

Ιδέες για μετρήσεις

Ποια κούκλα είναι πιο ψηλή;
Πόσο ψηλή είναι η Μαρία;
Πόσα βήματα απέχει η βρύση της αυλής από την πόρτα της τάξης;
Πόσο μακριά μπορούμε να πηδήξουμε;
Πόσους βαθμούς γράφει το θερμόμετρο μέσα στην τάξη και πόσους στην αυλή;
Πόσες κούπες ρύζι χρειαζόμαστε για τη σούπα;

Μετρώντας το βάρος με διαφορετικά σταθμά

Τι νομίζετε ότι είναι πιο βαρύ, ένα παπούτσι ή ένα βιβλίο;
Πόσα τουβλάκια ισορροπούν με ένα ζευγάρι παπούτσια στη ζυγαριά; Αν βάλουμε καρύδια, αντί για τουβλάκια, πόσα νομίζετε ότι θα χρειαστούμε;
Πόσα τουβλάκια ζυγίζει η κούκλα σας; (Τα τρία είναι λίγα. Είναι πιο βαριά. Τα τέσσερα είναι πολλά. Η ζυγαριά γέρνει από την πλευρά που είναι τα τουβλάκια). Τι νομίζετε ότι θα γινόταν αν βάζαμε μικρότερα τουβλάκια για να ζυγίσουμε την κούκλα;

Ποιος πηδάει πιο μακριά;

Εκπαιδευτικός: Πώς μπορούμε να μετρήσουμε πόσο μεγάλα είναι τα πηδήματα που κάνατε;
Μαρία: Πρέπει να βάλουμε σημάδια εκεί που αρχίζει και εκεί που τελειώνει. Και να μετρήσουμε με τα πόδια μας.
Η Μαρία μετράει με τα πόδια της το πήδημα που έκανε. «Τέσσερα πόδια», ανακοινώνει. «Για να το μετρήσω κι εγώ», λέει η εκπαιδευτικός: «Τρία πόδια». Στη συνέχεια πηδάει ο Αντρέας. Η εκπαιδευτικός μετράει κάθε φορά με τα δικά της πόδια το πήδημα που κάνει κάθε παιδί και πάντα το βρίσκει πιο μικρό. Αυτό αναγκάζει τα παιδιά να σκεφτούν. «Τα πόδια σου είναι μεγάλα», λέει ο Μάρκος, «εμείς έχουμε μικρά πόδια γιατί είμαστε μικροί».

Castagnetti & Vecchi, 1997, σ. 30

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους γονείς να μετρήσουν στην οικογένεια το ύψος τους και να το συγκρίνουν, να μετρούν μαζί με το παιδί το μήκος των επίπλων, προκειμένου να αλλάξουν τη θέση τους στο δωμάτιό του, να προτείνουν στο παιδί να μετρήσει το ύψος των βιβλίων του με μία κορδέλα ή με το συμβατικό μέτρο, προκειμένου να τα τακτοποιήσει στα ράφια της βιβλιοθήκης του.

- **Να κάνουν εκτιμήσεις:** Εκτίμηση είναι μια ευφυής πρόβλεψη (δηλαδή μια τεκμηριωμένη προσπάθεια προσέγγισης της πραγματικότητας) για το μέγεθος μιας ποσότητας ή για το πλήθος των στοιχείων μιας συλλογής ή ενός συνόλου. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να κάνουν εκτιμήσεις επιδιώκουμε να τα βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσουν την αξία των εκτιμήσεων και όχι να πάρουμε απαραίτητα τη σωστή απάντηση.

Εκτιμήσεις

Πόσα τουβλάκια νομίζεις ότι θα χρειαστείς για να κατασκευάσεις έναν πολύ μεγάλο πύργο;
Θα πρέπει να πάμε με ταξί στο μουσείο, γιατί είναι μακριά. Πόσα ευρώ νομίζετε ότι θα χρειαστούμε;
Πόσο ψηλά πετούν τα αεροπλάνα;
Πόσο νερό μπορεί να έχει η λίμνη;

- **Να διατυπώνουν και να ελέγχουν υποθέσεις:** Η διατύπωση και ο έλεγχος υποθέσεων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της μαθηματικής σκέψης και είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες για την ανάπτυξή τους σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέπτονται τι θα μπορούσε να συμβεί σε υποθετικές περιπτώσεις, αλλά και να ελέγχουν τις συνέπειες της υπόθεσής τους σε σχέση με το πρόβλημα που συζητιέται κάθε φορά.

Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις

Εκπαιδευτικός: Ο Γιώργος έχει τρεις βόλους και ο Νίκος έχει πέντε βόλους. Ο Νίκος έχει πιο πολλούς. Τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν δώσω έναν ακόμη βόλο στο Γιώργο; Ποιος θα έχει περισσότερους;

- **Να επιλύουν προβλήματα:** Τα προβλήματα είναι καταστάσεις στις οποίες το παιδί καλείται να λάβει αποφάσεις για το πώς θα επεξεργαστεί κάποιες πληροφορίες ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα, ώστε να οδηγηθεί σε κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο στη συνέχεια θα ελέγξει για την ορθότητά του[4]. Η επίλυση προβλημάτων τίθεται πλέον ως κύριος στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης σήμερα (Σακονίδης, 2004). Στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, όπως ήδη αναφέρθηκε, δίνονται πολλές ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων, με αξιοποίηση των γνώσεων που έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου.

Για ένα πρώτο ξεκίνημα με αριθμομηχανές

Οι αριθμομηχανές μπορούν να εμπλουτίσουν ιδιαίτερα τις εμπειρίες των παιδιών στα μαθηματικά. Η εκπαιδευτικός μοιράζει αριθμομηχανές σε μια μικρή ομάδα 3-4 παιδιών και παρατηρεί και καταγράφει τι λέει το ένα στο άλλο καθώς πατούν τα πλήκτρα. Παρατηρώντας τα μπορεί να ανακαλύψει μέσα σε λίγα λεπτά πολλά σχετικά με το τι ξέρουν τα παιδιά για τους αριθμούς[5]. Παρεμβαίνοντας με διακριτικό τρόπο ενθαρρύνει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και τα υποστηρίζει να πάνε βήμα παραπέρα, ανακαλύπτοντας και άλλες δυνατότητες των πλήκτρων[6]... Καθώς τα παιδιά έχουν εξαιρετικά θετική στάση απέναντι στις αριθμομηχανές, η αξιοποίησή τους στην τάξη μπορεί να εμπλουτίσει ιδιαίτερα τις εμπειρίες των παιδιών με τους αριθμούς.

Duffin, 2003, σσ. 134 - 135

4. Η έννοια της επίλυσης προβλήματος έχει ευρύτερη διάσταση από αυτήν που παίρνει στο πλαίσιο της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τα μαθηματικά. Πρόκειται για διδακτικό μοντέλο που επιτρέπει στα παιδιά όλων των ηλικιών να συνδέουν τη σχολική εργασία με τον πραγματικό κόσμο και να αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες που αποτελούν προαπαιτούμενα για τη μετέπειτα ενεργό συμμετοχή τους σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα της σύγχρονης ζωής (βλ. κεφ. 1, 2 , 7 και 8).
5. Διαπιστώνει π.χ. αν διακρίνουν πολυψήφιους από μονοψήφιους αριθμούς, αν πιστεύουν ότι ένας αριθμός μπορεί να ξεκινάει από ο κ.λπ.
6. Τα ενθαρρύνει π.χ. να πατήσουν δύο πλήκτρα και να σχολιάσουν τον αριθμό που βγαίνει, να πατήσουν τρία πλήκτρα κ.λπ.

- **Να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα:** Τα παιδιά μεγαλώνουν στην εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Η επαφή τους με αριθμομηχανές και ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο νηπιαγωγείο τα βοηθάει να συνδέσουν τη μάθηση που πραγματοποιείται στο σχολείο με τις μαθηματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει εκτός σχολείου, στον πραγματικό κόσμο (Duffin, 2003) [Για περισσότερα σχετικά με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών βλ. κεφ. 12].

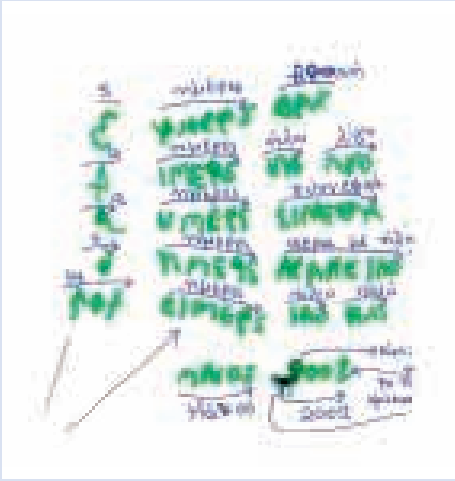
Τι μαθηματικά θέλουμε να μαθαίνουν τα παιδιά;

Οι αντιλήψεις της επιστημονικής κοινότητας σε ό,τι αφορά την ταυτότητα της μαθηματικής εκπαίδευσης άλλαξαν σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις μετατοπίστηκαν από την επιδίωξη της απλής κατάκτησης συγκεκριμένων αριθμητικών και γεωμετρικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, στην έμφαση σε διαδικασίες μάθησης μέσα από την ανακάλυψη και στη συνέχεια, σήμερα, στην εστίαση στην επίλυση προβλήματος. Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των μαθηματικών επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού, στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και στην απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό τους γι' αυτές τις ικανότητες από τους μαθητές. Η έμφαση της διδακτικής πράξης δίνεται πλέον στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κάνουν λογικές συνδέσεις και διατυπώνουν τις σκέψεις τους κατά την ενεργό εμπλοκή τους στην επίλυση προβλημάτων, καθώς παράλληλα αναπτύσσουν άλλες δεξιότητες και ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές στην κοινωνία μας. Βασικός προσανατολισμός της σημερινής μαθηματικής εκπαίδευσης είναι ότι τα παιδιά, για να μπορέσουν να αποδώσουν νόημα στα μαθηματικά, θα πρέπει να τα αντιληφτούν και να τα χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων, με αυτοπεποίθηση και συναίσθηση των προκλήσεων και των απολαύσεων που προσφέρει η ενασχόληση με αυτά.

Σακονίδης, 2004, σσ. 14 και 15

Διεγείροντας την περιέργεια των παιδιών και προσελκύοντας το ενδιαφέρον τους για διερευνήσεις και ανακαλύψεις δεν τα βοηθούμε μόνο να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη, αλλά και να κατανοήσουν ότι μπορούν να αντλούν απόλαυση από την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά (Pound, 2003). Η κατανόηση αυτή, καθώς και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας που καλλιεργούνται όταν τα παιδιά έχουν συχνές ευκαιρίες να αναπτύσσουν στρατηγικές για την επιτυχή αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων, θεωρείται σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Aubrey & Barber, 2003).

Όπως έχει καταγραφεί σε πορίσματα σχετικών ερευνών, τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες που χρησιμοποιούσαν τα μαθηματικά με σαφείς και ορατούς γι' αυτά τρόπους στην καθημερινή τους ζωή —π.χ. χρησιμοποιούσαν όργανα όπως ζυγαριές, ρολόγια, αριθμομηχανές και συζητούσαν για τα αποτελέσματα των μετρήσεών τους, μιλούσαν για το χρόνο και για ημερομηνίες— είχαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά μπαίνοντας στο σχολείο (Pound, 2003), αφού είναι γνωστό ότι τα μικρά παιδιά δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις πολιτισμικές δραστηριότητες των ανθρώπων που ζουν στο στενό τους περιβάλλον και που είναι γι' αυτά σημαντικοί (Rogoff, 1990).



Τι καιρό έκανε αυτό το μήνα; Μετρούν όλα τα παιδιά μαζί, αξιοποιώντας στοιχεία από τις καθημερινές τους καταγραφές, και ο Χρήστος κρατάει σημειώσεις. «5 ημέρες βροχή, 4 ημέρες ήλιο λίγο, 2 ημέρες συννεφιά, 6 ημέρες αέρα με ήλιο, 14 ημέρες ήλιο πολύ».
«Παντού γράφεις τη λέξη ημέρες», παρατηρεί η νηπιαγωγός, «αλλά βλέπω ότι χρησιμοποιείς διαφορετικά ι. Νομίζεις ότι μπορεί να γράφεται με διαφορετικά ι ή με ένα μόνο, πάντα το ίδιο;»
«Έχουμε πολλά ι», λέει ο Χρήστος. «Όλα είναι ι, γι' αυτό λέει παντού ημέρες. Εδώ (δείχνει την τελευταία φορά που έγραψε τη λέξη) έβαλα ένα μεγάλο ι (εννοεί το ει) γιατί είχε πολλές μέρες πολύ ήλιο», αποκαλύπτοντας με τη δήλωση αυτή ότι γνωρίζει τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του συγκεκριμένου φωνήματος στην ελληνική γλώσσα καθώς και ότι κατά τη γραφή κάνουμε ορθογραφικές επιλογές. Συνδέει όμως τις επιλογές αυτές με εικονικά στοιχεία, όπως συχνά κάνουν τα παιδιά προτού κατακτήσουν τη συμβατική αξία των γραμμάτων (βλ. και κεφάλαιο 8).
Όπως βλέπουμε στη συνέχεια ο Χρήστος έχει διαμορφώσει αντίστοιχη αντίληψη και για τη γραφή των αριθμών: «Είπες ότι έγραψες δεκατέσσερα», παρατηρεί και πάλι η εκπαιδευτικός. Είσαι σίγουρος ότι γράφεται έτσι; Νομίζω ότι αυτός ο αριθμός υπάρχει γραμμένος και στην αριθμογραμμή της τάξης μας. Είναι ακριβώς έτσι γραμμένος;»
Ο Χρήστος πηγαίνει και βλέπει την αριθμογραμμή και μετά ξαναγυρνάει στο χαρτί του και αιτιολογεί: «Όχι. Εκεί έχει μόνο το ι και το 4 μαζί, αλλά αυτός μετράει λίγα παιδιά (η αριθμογραμμή της τάξης αξιοποιούσε τις φωτογραφίες των παιδιών της τάξης για να δείξει την ποσότητα που αντιστοιχούσε σε κάθε αριθμητικό σύμβολο), πιο λίγα από όσα είμαστε όλα. Αλλά τώρα εδώ μετράω μέρες που είναι μεγάλες από το πρωί μέχρι τη νύχτα και το άλλο πρωί. Πολλές μέρες, που είναι πολύ μεγάλες, είχε πολύ ήλιο, γι' αυτό το έγραψα ολόκληρο το δέκα, για να δείτε που είναι μεγάλες».

Το νηπιαγωγείο, ως οργανωμένο περιβάλλον κοινωνικοποίησης και μάθησης, μπορεί να προσφέρει σε όλα τα παιδιά— ακόμη και σε αυτά που δεν την έχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον— την απαιτούμενη υποστήριξη για να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική χρησιμότητα της απόκτησης μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, γεγονός που, όπως ήδη αναφέρθηκε, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση κινήτρων για την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά.

9.3 ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται και σε αυτό το κεφάλαιο έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αυτές που θεωρεί πιο κατάλληλες για τα παιδιά της τάξης της ή, αντλώντας ιδέες από όσες δραστηριότητες παρουσιάζονται εδώ, να διαμορφώσει δικές της που θα εξυπηρετούσαν καλύτερα τις μαθησιακές επιδιώξεις που έχει θέσει. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες διακρίνονται σε:

- **Δραστηριότητες επίλυσης πραγματικών προβλημάτων**

Αν βασικός στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης σήμερα είναι το να αποκτήσουν τα παιδιά την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, θα πρέπει να τους δίνουμε συστηματικά τη δυνατότητα να ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα από το νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται κατά την εξέλιξη του καθημερινού προγράμματος.

- **Παιχνίδια**[7]

Τα παιχνίδια αποτελούν μια φυσική μορφή ενεργητικής ανθρώπινης δραστηριότητας, που ταιριάζει με τη φύση των παιδιών. Όλοι γνωρίζουμε ότι στα παιδιά αρέσει να παίζουν και να ξαναπαίζουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια, όπως τους αρέσει να διαβάζουν και να ξαναδιαβάζουν τα αγαπημένα τους βιβλία. Τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη μίας σειράς επιδιώξεων που συνδέονται με την ανάπτυξη του προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Εκτός από το ότι ενισχύουν την καλλιέργεια μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών, υπό τον όρο βέβαια ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το πλαίσιο γι' αυτή τους τη λειτουργία προτρέποντας τα παιδιά να σκέφτονται και να παίρνουν αποφάσεις, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Εκτός από τα παιχνίδια που προτείνονται σε αυτό το βιβλίο, στο νηπιαγωγείο μπορούν να χρησιμοποιούνται επιτραπέζια παιχνίδια του εμπορίου που θα επιλέξει η εκπαιδευτικός ή παιχνίδια που θα επινοήσουν η εκπαιδευτικός με τα παιδιά.

- **Φύλλα εργασίας**

Σε ό,τι αφορά τα φύλλα εργασίας, αν και είναι χρήσιμα, γιατί δίνουν την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να χειριστούν δεδομένα που τους τίθενται στο χαρτί, σκόπιμο είναι να μη γίνεται κατάχρησή τους, γιατί συχνά αποσκοπούν στην καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων και δε διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης.

Για την ευκολότερη αναζήτησή τους, στο κεφάλαιο αυτό οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν ταξινομηθεί σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται, δηλαδή:

- σε αυτές που επικεντρώνονται στα ίδια τα παιδιά ή/και που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά

7. Επισημαίνεται ότι η ενασχόληση με το κάθε παιχνίδι, αν επαναλαμβάνεται με μεγάλη συχνότητα, μπορεί κάποια στιγμή να χάσει το ενδιαφέρον της για τα παιδιά. Ακόμη όμως και αν συνεχίζει να διατηρεί το χαρακτήρα της απόλαυσης, από τη στιγμή που τα παιδιά θα κατακτήσουν αυτά που έχει να τους προσφέρει, παύει να έχει το χαρακτήρα της μαθηματικής δραστηριότητας. Αν η εκπαιδευτικός θέλει να αξιοποιεί τα παιχνίδια για την κατάκτηση μαθηματικών γνώσεων, θα πρέπει να φροντίζει κατά διαστήματα να τα ανανεώνει ή/και να τα τροποποιεί αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας τους.

- σε αυτές που συνδέονται με το χώρο, τα υλικά και την εργασία στην τάξη
- σε αυτές που πραγματοποιούνται στην αυλή
- σε αυτές που σχετίζονται με ιστορίες και παραμύθια
- σε αυτές που συνδέονται με εξόδους από την τάξη
- σε φύλλα εργασίας
- σε επιτραπέζια παιχνίδια

9.4 ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ[8]

Δραστηριότητες που επικεντρώνονται στα παιδιά ή προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά

	Σεπτέμβριος	Αλίκη Γιώργος
	Οκτώβριος	Ελόνα
	Νοέμβριος	
	Δεκέμβριος	
	Ιανουάριος	
	Φεβρουάριος	
	Μάρτιος	
	Απρίλιος	
	Μάιος	
	Ιούνιος	
	Ιούλιος	
	Ιούλιος	
	Αύγουστος	

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΤΟΥΣ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, πρόσθεση, απεικόνιση δεδομένων, σειροθέτηση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να απαριθμούν, να συγκρίνουν και να αθροίζουν ποσότητες, να οργανώνουν και να παρουσιάζουν δεδομένα.

Με βάση τα γενέθλια των παιδιών μπορούν να αναπτυχθούν μία σειρά δραστηριότητες καταμετρήσεων και απεικονίσεων, που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, αφού είναι γνωστό ότι τους αρέσει πολύ να ασχολούνται με θέματα που αφορούν την ταυτότητά τους. Μπορούν π.χ.:

- με ζωγραφική η κολλάζ να αποτυπώσουν την τούρτα που θα ήθελαν να έχουν στα γενέθλιά τους προσθέτοντας και τον αριθμό των κεριών που θα σβήσουν,
- να διαμορφώσουν λίστες απαριθμώντας τα εδέσματα που θα ήθελαν για το πάρτυ τους,
- να κατασκευάσουν διακοσμητικά μοτίβα για το στολισμό της τάξης,
- να καταγράψουν σε πίνακες τα παιδιά που έχουν τα γενέθλιά τους κάθε μήνα.

8. Όταν οι ιδέες για τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται έχουν αντληθεί από συγκεκριμένη πηγή, η πηγή τους αναφέρεται. Αρκετές όμως δραστηριότητες εμφανίζονται παραλλαγμένες σε διάφορες πηγές και η εκδοχή που παρουσιάζεται εδώ επιλέχτηκε ή/και τροποποιήθηκε από αυτές που μας πρότειναν συνεργάτιδες εκπαιδευτικοί.

Με τα πρώτα γενέθλια που γιορτάζονται στην τάξη, η εκπαιδευτικός κάνει μια πρώτη συζήτηση με τα παιδιά για τους μήνες. Προσπαθεί να καταλάβει ποια ονόματα μηνών γνωρίζουν, αν γνωρίζουν σε ποιο μήνα βρίσκονται, ποιος ήταν ο προηγούμενος και ποιος θα είναι ο επόμενος, αν οι μήνες είναι πολλοί ή λίγοι, πόσοι είναι κ.λπ. Συζητούν σε ποιο μήνα βρίσκονται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και η εκπαιδευτικός τον σημειώνει σε ένα μεγάλο χρωματιστό χαρτόνι. Καλεί τα παιδιά να σκεφτούν μία χαρακτηριστική εικόνα γι' αυτόν το μήνα για να την κολλήσουν από την αριστερή πλευρά στο όνομά του για να μην ξεχνούν ποιος είναι (π.χ. ένα παιδί που πηγαίνει στο σχολείο αν είναι Σεπτέμβριος, μία εικόνα βροχής αν είναι Οκτώβριος κ.λπ.). Καταβάλλεται προσπάθεια οι εικόνες να συνδέονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά (βλ. ενδεικτικές εικόνες που μπορούν να παραπέμπουν στους μήνες στο παράρτημα). Δίπλα στο όνομα του μήνα από τη δεξιά πλευρά η εκπαιδευτικός γράφει το όνομα του παιδιού που έχει γενέθλια ή καλεί το παιδί να γράψει μόνο του το όνομά του, όπως μπορεί να το γράψει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ανακοινώνει στα παιδιά ότι, όταν θα αλλάζει ο μήνας, θα συμπληρώνουν το όνομα του καινούργιου μήνα που θα μπαίνει στη λίστα και κάθε φορά που ένα παιδί έχει τα γενέθλιά του θα το σημειώνουν επίσης για να μην το ξεχνούν. Καθώς ο χρόνος προχωρά και ο πίνακας συμπληρώνεται, δίνει αφορμές για πολλές συζητήσεις και συγκρίσεις.

Πόσα παιδιά είχαν τα γενέθλιά τους το Σεπτέμβριο; Πόσα τον Οκτώβριο, πιο πολλά ή πιο λίγα; Πόσα παιδιά γιόρτασαν τα γενέθλιά τους πριν από τα γενέθλια του Γιάννη; Πόσα μετά;

Προς τα τέλη Μαΐου, που ο πίνακας έχει πλέον συμπληρωθεί στο μεγαλύτερο βαθμό, η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να μετρήσουν πόσα παιδιά έχουν ήδη γιορτάσει τα γενέθλιά τους και να βρουν ποια παιδιά δεν τα έχουν γιορτάσει ακόμη. Προτείνει να οργανώσουν μια γιορτή για τα παιδιά που θα έχουν τα γενέθλιά τους το καλοκαίρι που το σχολείο θα είναι κλειστό και τους ζητάει, αν δεν γνωρίζουν ποιο μήνα έχουν τα γενέθλιά τους, να φέρουν ένα σημείωμα από το σπίτι τους που να το γράφει. Με τη βοήθεια των σημειωμάτων συμπληρώνουν τον πίνακα και πραγματοποιούν τη γιορτή των γενεθλίων για όσα παιδιά έχουν τα γενέθλιά τους το καλοκαίρι. Μετά τη γιορτή μπορούν να επιχειρήσουν απολογισμό:

Ποιο μήνα κάναμε τα περισσότερα πάρτι;
Ποιο μήνα δεν κάναμε κανένα πάρτι;
Πόσα πάρτι κάναμε π.χ. το Φεβρουάριο;
Υπάρχουν και άλλοι μήνες που κάναμε τόσα πάρτι όσα το Φεβρουάριο; Πόσοι είναι αυτοί οι μήνες;
Τα πάρτι που κάναμε το Μάρτιο είναι περισσότερα ή λιγότερα από τα πάρτι που κάναμε το Φεβρουάριο; Πόσα περισσότερα; Πόσα λιγότερα;

Στο βαθμό που η εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο, μπορούν να συζητήσουν για το ποιος είναι ο πρώτος μήνας του χρόνου, αν ο πίνακάς τους είναι σωστός έτσι, αν θα έπρεπε να τον φτιάξουν αλλιώς κ.λπ. Συζητούν ακόμη ποιον τίτλο θα μπορούσαν να δώσουν στον πίνακά τους και αν θα μπορούσαν να απεικονίσουν με διαφορετικό τρόπο πόσα παιδιά έχουν κάθε μήνα τα γενέθλιά τους.

Πρόκειται για ατομική εργασία. Η εκπαιδευτικός πρότεινε να κολλήσουν δίπλα στο όνομα κάθε μήνα τόσα ορθογώνια, όσα είναι τα παιδιά που έχουν τα γενέθλιά τους και αν μπορούν να γράψουν και τον αριθμό. Ο Λουκάς ενώνει με μία γραμμή τα ορθογώνια που κολλάει δίπλα στο όνομα κάθε μήνα για να σιγουρευτεί ότι βρίσκονται στην ίδια ευθεία. Το Δεκέμβριο κανένα παιδί δεν έχει τα γενέθλιά του. Ευκαιρία να γίνει μία συζήτηση σχετικά με το πώς μπορούμε να το σημειώσουμε αυτό.

ΣΥΓΚΡΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΜΕΓΕΘΟΣ ΤΩΝ ΠΕΛΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αντιστοίχιση, αρίθμηση/απαρίθμηση, μέτρηση, σύγκριση μεγεθών.

Μαθησιακές επιδιώξεις[9]: να σχεδιάσουν και να μετρήσουν το μέγεθος των πελμάτων τους με αυτοσχέδιες μονάδες ή με το συμβατικό μέτρο, να συγκρίνουν τα διαφορετικά μεγέθη, να καταλήξουν σε διαπιστώσεις και να τις παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά, να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα για την πραγματοποίηση της εργασίας υλικά (π.χ. χαρτόνια κανσόν, κορδέλες, ένα μέτρο, κόλλα, ψαλίδι, μαρκαδόρους).

Η αφορμή για την ανάπτυξη αυτής της δραστηριότητας δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας με θέμα «Το σώμα μας», ο Τάσος ανακοίνωσε ότι έχει τα πιο μεγάλα πόδια από όλους στην τάξη, εννοώντας τα πέλματά του. Ο Γιώργος το αμφισβήτησε λέγοντάς του, «έχεις τα πιο μεγάλα παπούτσια γιατί είναι χοντρά αλλά δεν είναι σίγουρο ότι έχεις και τις πιο μεγάλες πατούσες. Βγάλε τα παπούτσια σου να μετρηθούμε», εννοώντας να συγκρίνουν το μέγεθος των ποδιών τους. Η ιδέα φάνηκε διασκεδαστική και ευχάριστη και στα υπόλοιπα παιδιά που θέλησαν να πάρουν κι εκείνα μέρος.

Η εκπαιδευτικός τα παρότρυνε να σκεφτούν: «Πώς θα μπορούσατε να μετρήσετε τα πέλματά σας;»

Μαρία: «Να βγάλουμε τα παπούτσια μας, να ξαπλώσουμε κάτω και να βάλουμε τις

9. Ακόμη και στις περιπτώσεις που κάποιες δραστηριότητες αναδύονται στο πλαίσιο του προγράμματος από τα ίδια τα παιδιά, όπως αυτή που παρουσιάζεται εδώ, η εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες παρεμβάσεις συμβάλλει ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένες μαθησιακές επιδιώξεις. Εξάλλου οι δραστηριότητες προκύπτουν μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο έχει διαμορφωθεί με τρόπο που προκαλεί και ενθαρρύνει την ανάδυσή τους.

πατούσες μας να ακουμπάνε έτσι (και δείχνει να ακουμπάνε στη φτέρνα) και να κοιτάν οι άλλοι να δουν και να μας πουν ποιος έχει τη μεγαλύτερη πατούσα».

Η εκπαιδευτικός τους πρότεινε να δοκιμάσουν. Ξάπλωσαν στο πάτωμα ανάσκελα ο Τάσος, ο Γιώργος, η Μαρία και ο Παναγιώτης. Τέσσερα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του κριτή. Οι κριτές όμως διαφωνούσαν γιατί η διαφορά ήταν τόσο μικρή που δε συμφωνούσαν μεταξύ τους.

Εκπαιδευτικός: «Για σκεφτείτε, υπάρχει τρόπος να μετρήσετε καλύτερα το μέγεθος των πελμάτων σας;»

Ύστερα από ανταλλαγή απόψεων που κράτησε αρκετή ώρα συμφώνησαν και πρότειναν να πάρουν ένα μεγάλο χαρτόνι, να χωριστούν σε ομάδες των δύο και το ένα παιδί να σχεδιάσει το πόδι του άλλου επάνω στο χαρτόνι. Κάθε παιδί έγραφε το όνομά του πάνω στο σχεδιασμένο πέλμα του.

Εκπαιδευτικός: «Τώρα όλα τα πέλματά σας είναι σχεδιασμένα. Πώς θα μπορούσατε να διαπιστώσετε ποιος έχει το μεγαλύτερο πέλμα;»

Κάποιοι πρότειναν: «Να τα μετρήσουμε όλα με κορδέλες και μετά να τις βάλουμε στη σειρά. Θα ξεκινήσουμε από την πιο μεγάλη». Κάποιοι ζήτησαν το μέτρο, για να δουν σε ποιον αριθμό φτάνει το πέλμα του κάθε παιδιού. «Άμα φτάνουν ως τον ίδιο αριθμό πάει να πει είναι όλα το ίδιο μεγάλα και λάθος νομίζαμε ότι μερικοί έχουν πιο μεγάλες πατούσες». Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες όσες και οι προτάσεις. Αντιστοιχίζοντας ένα προς ένα τα μέλη των δύο ομάδων διαπίστωσαν ότι «είναι τέσσερα παιδιά πιο πολλά στην ομάδα που θέλει να μετρήσουμε με το μέτρο». Έτσι η πρόταση επικράτησε.

Δύο παιδιά προθυμοποιήθηκαν, μέτρησαν και σημείωσαν σε κάθε πέλμα τον αριθμό που έδειχνε το μέτρο.

Το ένα παιδί σχεδιάζει το πόδι του άλλου πάνω στο χαρτόνι

Μετρούν το σχέδιο κάθε πέλματος με το μέτρο για να δουν σε ποιον αριθμό φτάνει

Παρατήρησαν ότι κάποιοι αριθμοί ήταν ίδιοι και κάποιοι διαφορετικοί.

Εκπαιδευτικός: «Είπατε ότι στα σχεδιασμένα πέλματα κάποιων παιδιών γράψατε τον ίδιο αριθμό. Τι νομίζετε ότι μπορεί να σημαίνει αυτό;»

Ελένη: «Ότι έχουν ίσα πατούσες. Το ίδιο μεγάλες.»

Εκπαιδευτικός: «Και σε κάποια άλλα είπατε ότι γράψατε άλλους αριθμούς. Αυτό τι μπορεί να σημαίνει;»

Γιώργος: «Ότι τα δικά τους πέλματα δεν είναι ίσα»

Εκπαιδευτικός: «Ποια είναι τα πιο μεγάλα;» Η σύγκριση διψήφιων αριθμών τα δυσκόλευε και δεν μπορούσαν να καταλήξουν σε συμφωνία. Η εκπαιδευτικός σκέφτηκε να τα διευκολύνει: «Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να ανακαλύψετε ποια πέλματα είναι τα πιο μεγάλα;» Ύστερα από συζήτηση κατέληξαν να μετρήσουν με το μέτρο και να κόψουν κορδέλες τόσο μεγάλες, ως τον αριθμό που έγραφε για την κάθε πατούσα. Σύγκριναν τα διαφορετικά μήκη που είχαν οι κορδέλες και τα έβαλαν στη σειρά ξεκινώντας από το μεγαλύτερο. Η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε να περιγράψουν τις διαπιστώσεις τους και να σκεφτούν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους και στους γονείς τους: «Τώρα που ξέρετε πόσο μεγάλα είναι τα πέλματα όλων σας σε ποιο συμπέρασμα καταλήξατε; Ποιος έχει το πιο μεγάλο πέλμα;» και «Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιο τρόπο για να παρουσιάσετε τις διαπιστώσεις σας; Τι θα μπορούσατε να κάνετε;»

Αποφάσισαν να κολλήσουν σε ένα μεγάλο χαρτί τις κορδέλες κατά μέγεθος, γράφοντας δίπλα στην καθεμία το όνομα του παιδιού στην πατούσα του οποίου αντιστοιχούσε.

Σε ένα μεγάλο χαρτί κόλλησαν τις κορδέλες κατά μέγεθος και έγραψαν δίπλα τα ονόματα.

Στο τέλος έγραψαν ως τίτλο το συμπέρασμά τους «Μερικοί έχουν ίσα πόδια».

Παρατηρήσεις για την εξέλιξη της εργασίας

Στο πλαίσιο της διερεύνησης ενός προβλήματος που έθεσαν τα ίδια, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να πραγματοποιήσουν άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις των πελμάτων τους, να χωριστούν σε ομάδες, να καταλήξουν σε επιλογή του τρόπου μέτρησης, να συνεργαστούν ανά δύο για να μετρήσουν, να αναγνωρίσουν και να γράψουν αριθμούς, να συγκρίνουν διαφορετικά μεγέθη, να αποτύχουν αρχικά στην εξαγωγή συμπεράσματος και να αναζητήσουν νέο τρόπο επίλυσης του προβλήματος, διαπιστώνοντας έτσι ότι υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι για να λύσουν ένα πρόβλημα, να καταλήξουν σε διαπιστώσεις, να τις καταγράψουν και να τις διατυπώσουν με τον δικό τους τρόπο. Επίσης επέλεξαν και χρησιμοποίησαν τα κατάλληλα για την περίσταση υλικά.

Η διαδικασία κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού τα βοήθησαν να σκεφτούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης, αξιοποιώντας τις ιδέες όλων και αποφεύγοντας τους αποκλεισμούς.

ΓΕΛΑΣΤΟΙ, ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ, ΣΤΕΝΟΧΩΡΗΜΕΝΟΙ (εργασία σε μικρές ομάδες)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: σύνολα, αριθμός, ταξινόμηση, αρίθμηση/απαρίθμηση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να ομαδοποιούν και να ταξινομούν, να επιχειρηματολογούν.

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους φωτογραφίες τους σε διαφορετικές στιγμές ή φωτογραφίζει χαρακτηριστικές εκφράσεις του προσώπου του κάθε

παιδιού σε καθημερινές στιγμές από τη ζωή του νηπιαγωγείου[10]. Όταν συγκεντρωθεί μία αρκετά μεγάλη συλλογή φωτογραφιών, προτείνει στα παιδιά να διαχωρίσουν τις φωτογραφίες τους ανάλογα με τις εκφράσεις του προσώπου τους και να δημιουργήσουν πίνακες, αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Στη συνέχεια να βάλουν σε κάθε ομάδα έναν τίτλο (π.χ. «γελαστοί», «θυμωμένοι» κ.λπ.) και να καταμετρήσουν: Πόσες φωτογραφίες τους δείχνουν γελαστούς, πόσες θυμωμένους και πόσες στενοχωρημένους; Ποιες είναι οι περισσότερες; Ποιες είναι οι λιγότερες; Ποιος ήταν περισσότερες φορές γελαστός;

Άλλες ομαδοποιήσεις των φωτογραφιών: με βάση την κίνηση που παρατηρείται (παιδιά που τρέχουν, που πηδάνε, που ζωγραφίζουν κ.λπ.) ή με το μέγεθος των παιδιών, ανάλογα με το αν οι φωτογραφίες είναι τραβηγμένες από κοντά ή από μακριά.

Δραστηριότητες που συνδέονται με το χώρο, τα υλικά και την εργασία στην τάξη

ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟ ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, σχήματα, μέγεθος, προσανατολισμός στο επίπεδο και στο χώρο.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να κάνουν εκτιμήσεις, να συγκρίνουν μεγέθη, να απαριθμούν, να αναφέρουν τις ενέργειές τους κατά την πραγματοποίηση μιας κατασκευής με τη σωστή χρονική σειρά «πρώτα, ύστερα, μετά...».

Από τις πρώτες μέρες στο νηπιαγωγείο τα παιδιά παίζουν στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό. Η εκπαιδευτικός από την αρχή υποστηρίζει το παιχνίδι τους ενθαρρύνοντάς τα να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να συνεργάζονται. Για να είναι η εργασία με το οικοδομικό υλικό συνεργατική θα πρέπει τα παιδιά να κατασκευάζουν το ίδιο έργο, να μοιράζονται μια κατασκευή, να συζητούν και να ανταλλάσσουν ιδέες και όχι απλά να παίζουν παράλληλα στον ίδιο χώρο. Γι' αυτή τη γωνιά μία ομάδα τριών παιδιών είναι αρκετή, γιατί ο χώρος είναι πάντα περιορισμένος για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται σ' αυτόν. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να περιγράφουν τι πρόκειται να κάνουν με το οικοδομικό υλικό προτού ακόμη αρχίσουν να το χρησιμοποιούν. Στη συνέχεια διατυπώνει ερωτήσεις γύρω από την κατασκευή (π.χ. «Πώς φτιάξατε αυτό τον τοίχο;») καθώς και ερωτήσεις-κριτήρια (π.χ «Είναι αυτή η γέφυρα αρκετά ψηλή για να περνούν όλων των ειδών τα αυτοκίνητα;). Επινοεί προβλήματα και καλεί τα παιδιά να τα λύσουν (π.χ. «Για να χωρά όλη η οικογένεια και να έχει κάθε παιδί το δικό του δωμάτιο τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνουμε;» «Είδαμε ότι έχουμε καλύψει όλο το οικόπεδο [χαρτί Α3] και δεν θέλουμε να χαλάσουμε τον κήπο. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνουμε για να μεγαλώσουμε το σπίτι, εφόσον δεν έχουμε άλλο οικόπεδο;»). Ενθαρρύνει τον προβληματισμό των παιδιών και προωθεί τη χρήση μαθηματικού λεξιλογίου: «Για σκέψου, είναι αρκετά φαρδύς ο δρόμος για να περνάνε φορτηγά; Τι νομίζεις ότι θα μπορούσες να κάνεις για να τον φαρδύνεις;» «Πόσα παράθυρα νομίζετε ότι πρέπει να έχει το σπίτι για να έχει αρκετό φως;» «Πού νομίζετε ότι πρέπει να τοποθετήσετε τα παράθυρα;» «Να είναι μικρά ή

10. Για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας προτείνεται η αξιοποίηση φωτογραφιών των παιδιών, επειδή τα μικρά παιδιά εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ό,τι τα αφορά προσωπικά. Αντίστοιχη ωστόσο δραστηριότητα θα μπορούσε να αναπτυχθεί με αξιοποίηση φωτογραφιών που τα παιδιά θα επιλέξουν και θα κόψουν από περιοδικά.

μεγάλα;» «Πόσο ψηλή πρέπει να είναι η μάντρα της αυλής;», «Πόσο χαμηλή;» «Πού να είναι η πόρτα της αυλής; Μπροστά ή πίσω; Στο πλάι, δεξιά ή αριστερά;»

Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής τα παιδιά την παρουσιάζουν στα παιδιά των υπολοίπων ομάδων εξηγώντας τις επιλογές τους.

Κατασκευάζοντας επιγραφή για το κατάστημά τους

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων στις γωνιές, ο Θανάσης και ο Παρασκευάς θέλησαν να κατασκευάσουν επιγραφή από χαρτόνι για το κατάστημά τους με εποχιακά είδη. «Πρέπει να μετρήσουμε για να μας χωρέσει», είπε ο Παρασκευάς και πήρε το σκοινάκι που έχουν στην τάξη για τις μετρήσεις.

Μέτρησε το μήκος της θέσης, στην οποία ήθελαν να τοποθετήσουν την επιγραφή. «Τώρα θα τεντώσουμε το σχοινί και θα τραβήξουμε μία ίσια γραμμή πάνω στο χαρτόνι», δήλωσε.

Με τη βοήθεια του Θανάση τέντωσε το σκοινί και σημάδεψε. «Πρέπει να το κάνουμε δύο φορές», επισήμανε ο Θανάσης. «Μία έτσι (δείχνοντας το μήκος) και μία έτσι (δείχνοντας το ύψος)».

Σχετικά με τη συμμετρία

Ο Νίκος, στη γωνιά των εικαστικών, θέλησε να χωρίσει μία μεγάλη κόλλα χαρτί σε τέσσερα ίσα μέρη, προκειμένου να ζωγραφίσει τις τέσσερις εποχές. Πήρε ένα μαρκαδόρο και προσπάθησε να τη χωρίσει τραβώντας δύο κάθετες μεταξύ τους γραμμές.

Το αποτέλεσμα τον απογοήτευσε: «Δεν είναι ίσα και οι εποχές είναι το ίδιο μεγάλες», μονολόγησε και έσπρωξε το χαρτί του στην άκρη.

Παίρνει μία δεύτερη κόλλα χαρτί. Σκέπτεται τι να κάνει. Αποφασίζει να το διπλώσει στη μέση κατά μήκος και μετά κατά πλάτος. «Τι προσπαθείς να κάνεις;» ρωτάει η εκπαιδευτικός. «Το διπλώνω για να δω αν θα γίνει ίσα κομμάτια, γιατί πρώτα δεν έγινε, αλλά δεν το είχα διπλώσει», απαντάει ο Νίκος. Στη συνέχεια παίρνει το χάρακα και χαράσσει την κάθετη γραμμή στο σημείο που υπήρχε η τσάκιση και μετά την οριζόντια. Χαμογελάει και λέει: «Τώρα είναι ίσα μεγάλα τα κομμάτια». Ευχαριστημένος, ζωγραφίζει σε κάθε τεταρτημόριο μία εικόνα που αντιστοιχεί σε μία εποχή του χρόνου.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: οργάνωση, παρουσίαση και επεξεργασία δεδομένων.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να μάθουν να καταγράφουν, να οργανώνουν και να παρουσιάζουν πληροφορίες.

Οι πίνακες διπλής εισόδου είναι μια μορφή καταγραφής που επιτρέπει στα παιδιά να οργανώνουν και να παρουσιάζουν πληροφορίες που συνδέονται με δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη ή που έχουν σχέση με τη λειτουργία της ομάδας.

Η διαμόρφωση των πινάκων διπλής εισόδου συμβάλλει στο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι παρουσίασης δεδομένων και να αποκτήσουν εμπειρίες οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών με αυτή τη μορφή.

Συνήθως διαμορφώνονται για να παρουσιάζονται στην τάξη έρευνες που πραγματοποιούνται από τα ίδια τα παιδιά ή για να προγραμματίζονται οι δραστηριότητες της τάξης σε μια πιο μακροπρόθεσμη βάση, π.χ. εβδομαδιαία.

Οι πίνακες διπλής εισόδου συγκροτούνται μέσα στην τάξη με τη συμμετοχή των παιδιών, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που τα βοηθάει να αντιληφθούν σε τι θα τους χρησιμεύσουν. Μπορεί να περιέχουν λέξεις, αριθμούς ή/και εικόνες, ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και με τα στοιχεία που θέλουν να καταγράψουν. Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε η διαμόρφωσή τους να προκύπτει ως αναγκαιότητα.

Ένα πρώτο ξεκίνημα για την κατανόηση της σημασίας των πινάκων

Λίγο μετά την έναρξη του σχολικού έτους και αφού τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τον πίνακα αναφοράς και τα καρτελάκια με τα ονόματά τους (βλ. κεφ.8), η εκπαιδευτικός συζητά μαζί τους σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να οργανωθούν στην τάξη για να λειτουργούν καλύτερα. Η συζήτηση έρχεται στις δουλειές που θα μπορούσε να αναλαμβάνει ο καθένας. Καθώς συζητούν και αποφασίζουν, η εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία λίστα με τα καθήκοντα. Στη συνέχεια δείχνει στα παιδιά εικόνες (βλ. στο παράρτημα ενδεικτικές εικόνες για τη διαμόρφωση του πίνακα καθηκόντων) και τους προτείνει να επιλέξουν για κάθε καθήκον μία εικόνα που θεωρούν ότι θα τους το θύμιζε.

Διαμορφώνοντας τον πίνακα καθηκόντων

Εκπαιδευτικός: Αποφασίσατε για ποια πράγματα πρέπει να φροντίζετε κάθε ημέρα στην τάξη μας. Πώς θα μπορούσαμε όμως να ξέρουμε ποιο παιδί ή ποια παιδιά έχουν αναλάβει την κάθε δουλειά για να απευθυνόμαστε σ' αυτά αν χρειαστεί;
Ελένη: Να βάλουμε κάτω από κάθε καθήκον τα καρτελάκια με τα ονόματα των παιδιών που θα φροντίζουν για τα τραπέζια ή για κάτι άλλο.
Εκπ/κός.: Ωραία, ας το κάνουμε.

Τοποθετώντας τις εικόνες τη μία δίπλα στην άλλη, διαμορφώνεται ένας πίνακας, όπως αυτός που μπορείτε να δείτε στο κεφ. 5, σελ. 72. Κάτω από κάθε εικόνα η εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει με πεζά ή κεφαλαία γράμματα, κατά την κρίση της, τη λέξη που χαρακτηρίζει το καθήκον (π.χ. «ΤΡΑΠΕΖΙΑ»), η μία τυποποιημένη φράση (π.χ. «Για τα τραπέζια φροντίζουν», όπως μπορείτε να δείτε στη φωτογραφία, σελ.72.).

Εκπ/κός: Μήπως θα μπορούσατε να μου πείτε τι πληροφορίες παίρνουμε τώρα από αυτόν τον πίνακα;

Λουκάς: Ότι για τα τραπέζια θα φροντίσουν η Αρετή και ο Δημήτρης.

Εκπ/κός: Συμφωνείτε οι υπόλοιποι; Όμως οι καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών να είναι συνεχώς οι ίδιες; Τι λέτε;

Αζντιάν: Να βάζουμε άλλα παιδιά κάθε μέρα. Για να μην κάνουν όλο οι ίδιοι τις δουλειές.

Εκπ/κός: Σε τι θα μας βοηθούσε αν ξέραμε ποια παιδιά ανέλαβαν να φροντίσουν για κάθε δουλειά;

Άλκηστη: Άμα θέλουμε να ζωγραφίσουμε και έχει χαλασμένους μαρκαδόρους, θα ξέρουμε από ποιο παιδί να ζητήσουμε να βάλει καινούργιους στα βάζα.

Εκπ/κός: Δηλαδή μας χρειάζεται ένας τέτοιος πίνακας ή άδικα χάσαμε τόση ώρα για να τον φτιάξουμε; Τι νομίζετε;

Αποστόλης: Μας χρειάζεται για να ξέρουμε ποιος θα κάνει την κάθε δουλειά.

Λίγο αργότερα, αντί να αναρτούν τα καρτελάκια με το όνομά τους κάτω από κάθε καθήκον, γράφουν το όνομά τους μόνα τους όπως μπορούν να το γράψουν (όπως κάνουν και για την επιλογή της γωνιάς που θα παίξουν, βλ.κεφ.5).

Προχωρώντας στους πίνακες διπλής εισόδου

Αρκετά αργότερα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όταν τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας, η εκπαιδευτικός μπορεί να τα παρακινήσει να εμπλακούν στη διαδικασία κατασκευής ενός πίνακα διπλής εισόδου, φροντίζοντας ώστε ο συγκεκριμένος πίνακας να προκύπτει ως αναγκαιότητα.

Εκπ/κός: Ο Ντιλέν διαμαρτύρεται ότι φρόντισε για τα τραπέζια πολλές φορές και λέει ότι δε θέλει πια να το κάνει. Νομίζω πρέπει να κάνουμε κάτι για να μπορούμε να ξέρουμε για όλες τις μέρες της εβδομάδας, από τη Δευτέρα που ερχόμαστε στο σχολείο μέχρι την Παρασκευή, ποιος κάνει την κάθε δουλειά, για να μην τις κάνουν όλο οι ίδιοι. Προτείνω να φτιάξουμε έναν πίνακα που να τα λέει όλα αυτά. Συμφωνείτε;

Τα παιδιά συνήθως συμφωνούν, με κάποια αμηχανία... Η εκπαιδευτικός συνεχίζει:

Εκπ/κός: Νομίζω ότι αυτή τη φορά μπορούμε να κάνουμε τον πίνακα στον υπολογιστή[11]. (Κάθεται μπροστά στον υπολογιστή και τα παιδιά μαζεύονται γύρω της. Σε περίπτωση που δε χρησιμοποιεί υπολογιστή, παίρνει ένα μεγάλο χαρτόνι και γράφει, ως γραφέας, με το χέρι και παρακινεί τα παιδιά να συμμετάσχουν χαράσσοντας τις γραμμές, προβληματίζοντάς τα πώς θα τις κάνουν ίσιες κ.λπ.). Ας γράψουμε πρώτα μία λίστα με τα καθήκοντα. Πείτε μου τι θα φροντίζετε κάθε μέρα.

Τα παιδιά προτείνουν: «Τα τραπέζια», «Τις καρέκλες», «Τα χαρτιά», «Τα χρώματα» κ.λπ. Η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να αποφασίσουν με ποια σειρά θα γράψουν τα καθή-

11. Η κατασκευή του πίνακα στον υπολογιστή προτείνεται γιατί είναι μία ευκαιρία να αντιληφθούν τα παιδιά σε τι μπορεί να μας χρησιμεύσει το συγκεκριμένο μηχάνημα. Προφανώς η εκπαιδευτικός το προτείνει εάν έχει αυτή τη δυνατότητα. Μία άλλη ιδέα επίσης, και στο βαθμό που μία τέτοια πρακτική διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών, είναι ο πίνακας να κατασκευαστεί πρώτα με το χέρι και στη συνέχεια με τον υπολογιστή. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά παρακινούνται να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν το χρόνο που χρειάστηκε για την κάθε κατασκευή, αλλά και την ποιότητα και την αισθητική του αποτελέσματος.

κοντα και τα παιδιά καταλήγουν σε προτάσεις:

Εκπ/κός: Το όνομα ποιου καθήκοντος θα λέγατε να γράψω πρώτα;

Παιδιά: Τα τραπέζια.

Εκπ/κός: Μήπως θα μπορούσατε να μου δείξετε που ακριβώς πρέπει να γράψω τη λέξη τραπέζια;

Άννη: Να εδώ επάνω (δείχνει).

Δημήτρης: Και εδώ κάτω μπορείτε να τη γράψετε» (δείχνει).

Εκπ/κός: Επάνω ή κάτω να τη γράψω; Τι λέτε;

Μαρίνα: Όπου θέλετε.

Εκπ/κός: Θυμηθείτε πως διαβάζουμε τα βιβλία μας. Από επάνω προς τα κάτω διαβάζουμε ή από κάτω προς τα επάνω;

Θοδωρής: Από επάνω προς τα κάτω. Να γράψετε «τραπέζια», εδώ επάνω.

Δημήτρης: Γιατί άμα το γράψετε κάτω, θα διαβάζουμε ανάποδα. Έκανα λάθος πριν.

Συνεχίζουν με προτάσεις για τη θέση των υπόλοιπων καθηκόντων και η εκπαιδευτικός γράφει τις αντίστοιχες λέξεις. Η λίστα συμπληρώνεται.

Εκπ/κός: Συμφωνείτε τώρα να γράψω από αυτή τη μεριά τις μέρες της εβδομάδας (παρακινεί τα παιδιά να τις ονομάσουν) και να τραβήξω γραμμές έτσι που να φτιάξω κουτάκια; (διαμορφώνει τον πίνακα και τον τυπώνει). «Είναι μικρός», παρατηρούν τα παιδιά (και τον μεγεθύνει στο φωτοτυπικό σε κόλλα Α3).

Εκπ/κός: Για να δούμε τώρα. Εδώ πάνω πάνω γράφει «Δευτέρα». Για πείτε μου τι θα κάνει ο καθένας σας τη Δευτέρα.

Λουκάς: Εγώ θα φροντίσω για τους μαρκαδόρους.

Κάδμος: Εγώ θέλω να ποτίσω.

Δημήτρης: Εγώ θα φροντίσω για τα τραπέζια.

Εκπ/κός: Ωραία. Για να δούμε πώς μπορούμε να το σημειώσουμε στον πίνακα. Δημήτρη για γράψε το όνομά σου κάτω από τη «Δευτέρα» και δίπλα στα «Τραπέζια»[12]. (Ο Δημήτρης το γράφει). Ωραία. Λουκά, πού νομίζεις ότι θα μπορούσες να γράψεις το δικό σου όνομα για να ξέρουμε ότι θα φροντίσεις για τα χρώματα;

Ο Λουκάς σκέφτεται λίγο. «Εγώ θα γράψω το δικό μου όνομα δίπλα στις καρέκλες», δηλώνει ο Αποστόλης. «Κάτω από του Δημήτρη, στο άλλο κουτάκι. Από πάνω γράφει Δευτέρα πάλι». «Κι εγώ δίπλα στα χρώματα», λέει ο Λουκάς. Βοηθούν τη Δήμητρα να γράψει και το δικό της όνομα δίπλα στα χαρτιά.

Συνεχίζουν να συζητούν για τις επόμενες μέρες. Η εκπαιδευτικός ενισχύει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Σιγά σιγά ο πίνακας συμπληρώνεται.

Στο τέλος της εβδομάδας τα παρακινεί να επεξεργαστούν τα στοιχεία του πίνακα. Π.χ. «Πόσα παιδιά φρόντισαν για τα τραπέζια αυτή την εβδομάδα;» «Ποια καθήκοντα ανέλαβε η Μαρίνα;» «Υπάρχουν παιδιά που δεν είναι σε καμία μέρα γραμμένο το όνομά τους; Τι μπορεί να σημαίνει αυτό;»

12. Για την ευκολότερη ανάγνωση των λέξεων που δηλώνουν τα καθήκοντα, η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει σχετικό πίνακα αναφοράς.

Παραλλαγή: *Ο πίνακας, σε μια μεταγενέστερη εκδοχή του, θα μπορούσε να είχε αριστερά, στην κάθετη στήλη, τα ονόματα των παιδιών, στην οριζόντια τα ονόματα των καθηκόντων και τα παιδιά να γράφουν στη γραμμή δίπλα στο όνομά τους το όνομα της ημέρας που θα αναλάβουν το συγκεκριμένο καθήκον.*

ΙΔΕΕΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΑΛΛΟΥΣ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

Σε πίνακες διπλής εισόδου μπορούν να καταγραφούν δεδομένα από έρευνες που αφορούν τα ίδια τα παιδιά, όπως:

- Πόσα αδέλφια έχει ο καθένας;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας βιβλίο

Στην αριστερή πλευρά, στην κάθετη στήλη γράφονται τα ονόματα των παιδιών και στην πρώτη οριζόντια γραμμή γράφονται τα ονόματα ή τοποθετούνται εικόνες με τα φαγητά ή τα βιβλία που αναφέρουν ως αγαπημένα (για τα βιβλία μπορεί να τοποθετηθεί σε σμίκρυνση φωτοτυπία του εξωφύλλου) ή με εικόνα πάλι αναπαριστάται ο αριθμός των παιδιών που αντιστοιχεί στα αδέλφια που έχουν, όπως φαίνεται στο τμήμα του πίνακα που ακολουθεί:

	☺	☺☺	☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺
ΑΝΝΑ		+			
ΑΡΓΥΡΩ				+	
ΒΑΣΩ			+		
ΝΤΙΛΕΝ		+			
ΔΗΜΗΤΡΑ	+				

Κάθε παιδί βάζει ένα σταυρό στην οριζόντια γραμμή δίπλα στο όνομά του, στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στον αριθμό των αδελφών που έχει. Αν η εκπαιδευτικός το θεωρήσει σκόπιμο, οι πίνακες αυτοί μπορούν να τύχουν πρόσθετης επεξεργασίας, όπως παρακάτω:

ΑΔΕΛΦΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
☺	4
☺☺	5
☺☺☺	2
☺☺☺☺	1
☺☺☺☺☺	0[13]

Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην αυλή

ΤΑ ΠΟΥΛΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΦΩΛΙΕΣ (Παιχνίδι με συμμετοχή ολόκληρης της τάξης)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, μήκος/απόσταση, σύγκριση μεγεθών, απεικόνιση δεδομένων.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να χωρίζονται σε ομάδες, να κάνουν εκτιμήσεις, να απαριθμούν, να μετρούν και να συγκρίνουν αποστάσεις, να εξοικειωθούν με λέξεις των μαθηματικών (κοντά, μακριά, γρήγορα), να προσεγγίσουν την έννοια του τακτικού αριθμού (πρώτος, δεύτερος, τρίτος).

Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά στην αυλή να παίξουν το παιχνίδι με τα πουλιά και τις φωλιές. Εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού: «Θα πρέπει να χωριστούμε σε ομάδες και να διαλέξουμε έναν αρχηγό. Μερικά παιδιά θα είναι τα πουλιά, μερικά πουλιά θα φτιάξουν τις φωλιές και μερικά παιδιά θα είναι παρατηρητές. Οι φωλιές θα ανοίγουν και θα κλείνουν και τα πουλιά θα μπαίνουν και θα βγαίνουν. Πρώτα θα ψηφίσουμε για τον αρχηγό (δηλώνονται υποψηφιότητες, ψηφίζουν με ανάταση του χεριού και μετρούν πόσοι ψήφισαν τη Μαρία και πόσοι το Γιάννη). Στη συνέχεια θα ορίσουμε παρατηρητές (τα παιδιά που επιθυμούν να είναι παρατηρητές σηκώνουν τα χέρια. Αν είναι πάρα πολλά, γίνεται πάλι ψηφοφορία). Τώρα θα φτιάξουμε τις φωλιές. Πόσα παιδιά νομίζετε ότι θα χρειαστούμε για κάθε φωλιά, αν θέλουμε να χωράει τουλάχιστον δύο πουλιά;»

Παράδειγμα εφαρμογής

Εκπαιδευτικός: Πόσα παιδιά νομίζετε ότι θα χρειαστούμε για κάθε φωλιά, ώστε να χωράει τουλάχιστον δύο πουλιά;
Γιάννης: Δύο παιδιά.
Εκπαιδευτικός: Συμφωνείτε οι υπόλοιποι;
Δεν εκφράζει κανείς αντίρρηση και η εκπαιδευτικός τα αφήνει να δοκιμάσουν.
Εκπαιδευτικός: Ωραία! Ποιοι θα ήθελαν να κάνουν τις φωλιές;
Όταν δύο παιδιά φτιάχνουν τη φωλιά ενώνοντας τα χέρια τους μεταξύ τους, καθώς τα χέρια τους είναι μικρά, χωράει μέσα μόνο ένα «πουλί», κι αυτό στριμωγμένα. Το παιδί-πουλί διαμαρτύρεται...
Εκπαιδευτικός: Τι νομίζετε ότι θα πρέπει να κάνουμε για να γίνει η φωλιά λίγο πιο ευρύχωρη;
Μαρία: Να είναι πιο πολλά παιδιά. Να είναι τρία.
Φτιάχνουν φωλιές με τρία παιδιά. Όταν μπαίνουν μέσα δύο «πουλιά» πάλι δε χωράνε. Καταλήγουν να τις φτιάχνουν με τέσσερα παιδιά.

13. Σε περίπτωση που κάποια στήλη δεν επιλεγεί από κανένα παιδί, δίνεται μία ευκαιρία να συζητηθεί πώς αυτό μπορεί να απεικονιστεί και να προσεγγιστεί με αυτό τον τρόπο η έννοια του μηδενός.

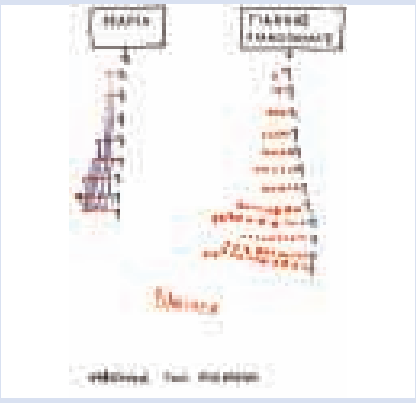
Όταν ο αρχηγός δίνει το σύνθημα, που το επιλέγει και το ανακοινώνει ο ίδιος (μπορεί να είναι δυνατό χτύπημα των χεριών ή ένας έντονος ήχος μουσικού οργάνου, π.χ. τύμπανου ή τρομπέτας), οι φωλιές ανοίγουν (τα παιδιά σηκώνουν τα χέρια ψηλά) και τα πουλιά πετούν ελεύθερα έξω από αυτές. Όση ώρα διαρκεί ο ήχος τα πουλιά συνεχίζουν να «πετούν» έξω από τη φωλιά. Μόλις ο ήχος σταματήσει, ακινητοποιούνται εκεί που βρίσκονται. Η εκπαιδευτικός ρωτάει: «Ποια πουλιά πέταξαν πολύ μακριά;», «Ποια πουλιά πέταξαν πιο κοντά;», «Πόσο πιο μακρινό ταξίδι έκαναν τα πουλιά που πήγαν μακριά;», «Πόσο πιο πολύ δρόμο έχουν να κάνουν τα πουλιά που πήγαν μακριά για να γυρίσουν στη φωλιά τους;»

Τα παιδιά-παρατηρητές μετρούν τις αποστάσεις με τον τρόπο που θα επιλέξουν: με βήματα, με μία κορδέλα μακριά όσο ψηλός είναι ο Τάκης ή με ένα μέτρο.

Οι φωλιές είναι κλειστές. Τα πουλιά είναι μέσα.

Οι φωλιές ανοίγουν. Τα πουλιά πετούν μακριά.

Παραλλαγή: Με αλλαγή του ήχου τα πουλιά τρέχουν να επιστρέψουν στις φωλιές. Ποιο πουλί έφτασε πρώτο, ποιο δεύτερο, ποιο τρίτο; Γιατί λέτε να έφτασαν πρώτα; (Τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν ότι ήταν πιο κοντά ή ότι έτρεξαν πιο γρήγορα και η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει και πάλι σε ψηφοφορία τις απόψεις τους).



Ψηφίζοντας για τον αρχηγό

Υποψήφιοι ήταν η Μαρία και ο Γιάννης. Η Βασιλεία ανέλαβε να κάνει την καταμέτρηση των ψήφων, δε γνωρίζει όμως ακόμη τους αριθμούς. Για κάθε παιδί που δήλωνε με ανάταση του χεριού ποιον ψηφίζει σημείωνε ι κάτω από το όνομα του σχετικού υποψήφιου. Μετά δεν ήξερε πόσα ήταν όλα μαζί. Σκέφτηκε σε κάθε επόμενο ι να προσθέτει δίπλα μία κουκίδα. Μετά τις μέτρησε όλες μαζί. Αρχηγός θα είναι ο Γιάννης.

ΠΟΤΕ Η ΜΠΑΛΑ ΠΑΕΙ ΠΙΟ ΜΑΚΡΙΑ; (συμμετέχουν τέσσερα με πέντε παιδιά)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: μέτρηση, μήκος/απόσταση[14]

Μαθησιακές επιδιώξεις: να κάνουν προβλέψεις και να τις ελέγχουν, να μάθουν μετρούν αποστάσεις με συμβατικές ή με μη συμβατικές μονάδες μέτρησης και να τις συγκρίνουν, να διαπιστώσουν ότι η απόσταση που διανύει η μπάλα συνδέεται με την κλίση του επιπέδου.

Υλικά-εξοπλισμός: μία φορητή τσουλήθρα, μία μπάλα, χρωματιστές κιμωλίες.

Η εκπαιδευτικός στήνει στην αυλή τη φορητή τσουλήθρα και καλεί μία ομάδα 4-5 παιδιών να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι «μαντέματος». «Ελάτε να δούμε ποιος μπορεί να μαντέψει πού μπορεί να φτάσει η μπάλα όταν τη βάζουμε επάνω στην τσουλήθρα».

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί την τσουλήθρα έτσι ώστε το επίπεδό της να είναι οριζόντιο χωρίς κλίση και ρωτάει: «Αν τοποθετήσουμε την μπάλα στο πάνω μέρος της τσουλήθρας, χωρίς να τη σπρώξουμε, τι νομίζετε ότι θα συμβεί; Θα τσουλήσει η μπάλα; Πού νομίζετε ότι θα φτάσει;». Τα παιδιά διατυπώνουν προβλέψεις. Αν τα παιδιά υποστηρίξουν ότι η μπάλα θα τσουλήσει, η εκπαιδευτικός τα καλεί να σημειώσουν με διαφορετικού χρώματος κιμωλίες πού νομίζει ο καθένας ότι θα φτάσει. Στη συνέχεια καλεί ένα παιδί να τοποθετήσει την μπάλα στο πάνω μέρος της τσουλήθρας. Παρατηρούν τι συμβαίνει και σχολιάζουν.

Η εκπαιδευτικός ανασηκώνει την τσουλήθρα ώστε το επίπεδό της να είναι ελαφρά κεκλιμένο και καλεί και πάλι τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το πού θα φτάσει η μπάλα αν την τοποθετήσουν στο ψηλότερο σημείο —στην κορυφή της τσουλήθρας— και να επιχειρηματολογήσουν για τις προβλέψεις τους: «Γιατί νομίζεις ότι θα φτάσει μέχρι εκεί». Σημειώνουν με τις χρωματιστές κιμωλίες πού νομίζουν ότι θα φτάσει, τοποθετούν την μπάλα και την αφήνουν να τσουλήσει. Παρατηρούν, συγκρίνουν με το τι συνέβη πριν, βλέπουν αν είχαν δίκιο ή άδικο και σχολιάζουν.

Η εκπαιδευτικός ανασηκώνει κι άλλο την τσουλήθρα, ώστε το επίπεδο να είναι περισσότερο κεκλιμένο και καλεί και πάλι τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το πού νομίζουν ότι θα φτάσει αυτή τη φορά η μπάλα και να τις υποστηρίξουν, ενθαρρύνοντας παράλληλα τις αλληλεπιδράσεις: «Πού νομίζετε ότι θα φτάσει τώρα η μπάλα, πιο κοντά ή πιο μακριά;» «Γιατί νομίζεις ότι θα φτάσει όπου και πριν;» ή «Γιατί νομίζεις ότι θα φτάσει πιο μακριά;», «Συμφωνείτε οι άλλοι;». Σημειώνουν με τις χρωματιστές κιμωλίες τις προβλέψεις τους, τοποθετούν την μπάλα και την αφήνουν να τσουλήσει, παρατηρούν και σχολιάζουν.

Καθώς εξελίσσεται η δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να μετρήσουν και να συγκρίνουν αποστάσεις: «Πότε πήγε πιο μακριά η μπάλα, όταν ήταν λίγο ψηλή ή πολύ ψηλή η τσουλήθρα; Πόσο πιο μακριά πήγε όταν ήταν πολύ ψηλά το σημείο, από το οποίο την κυλήσαμε;».

14.. Η δραστηριότητα, αυτή έχει διαθεματικό χαρακτήρα, αφού εμπλέκονται οι έννοιες της ταχύτητας, του κεκλιμένου επιπέδου και της τριβής.

ΤΟ ΚΟΥΤΣΟ (ομαδική δραστηριότητα)[15]

Βασικές μαθηματικές ιδέες: επίπεδα σχήματα, αρίθμηση/απαρίθμηση, μέτρηση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: Να πειραματιστούν στο σχεδιασμό σχημάτων και να πραγματοποιήσουν μετρήσεις. Να απαριθμήσουν από το ένα έως το δέκα, να κινηθούν στο χώρο του παιχνιδιού ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των αριθμών και αντιστοιχίζοντας κάθε αριθμό με ένα «κουτάκι». Να περιγράφουν το παιχνίδι τους χρησιμοποιώντας και λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά.

Υλικά: εικόνες ή φωτογραφίες του παιχνιδιού, πλαστικά χρώματα, πινέλα, κιμωλίες

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά εικόνες ή φωτογραφίες που απεικονίζουν «το κουτσό», σε σχήμα ορθογώνιο και τετράγωνο, και τα καλεί να περιγράψουν τι βλέπουν στις εικόνες. Τα προτρέπει να πουν αν έχουν ήδη παίξει κουτσό, πώς το έχουν παίξει κ.λπ. Με τη συμβολή των παιδιών περιγράφουν το παιχνίδι και τους κανόνες του. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να πουν πώς θα ήθελαν να είναι το δικό τους «κουτσό» και να προτείνουν ιδέες και λύσεις για το σχεδιασμό του: «Πόσο μεγάλο θέλετε να είναι;», «Μέχρι πού να φτάνει;» «Πόσο μακρύ να είναι;» «Πόσο πλατύ;» «Πώς θα μπορούσαμε να κάνουμε ίση και την άλλη του πλευρά;» «Πώς θα μπορούσαμε να μετρήσουμε;» Χρησιμοποιούν τη μονάδα μέτρησης που προτείνουν τα περισσότερα παιδιά: ένα σχοινί, τα βήματά τους, το συμβατικό μέτρο. Παρατηρούν και συγκρίνουν τις πλευρές, κρίνουν αν είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα και προτείνουν βελτιώσεις.

Παίζοντας κουτσό στην αυλή

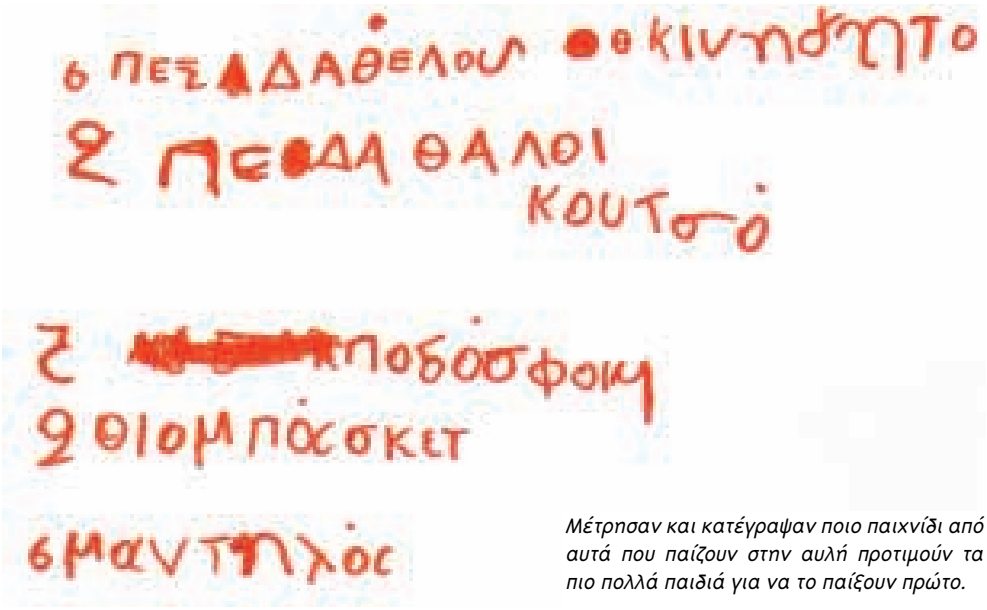
15. Η δραστηριότητα, εκτός από την προσέγγιση μαθηματικών ιδεών, δίνει ευκαιρία για φυσική άσκηση σε εξωτερικό χώρο.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να το χωρίσουν σε μικρότερα «κουτάκια»: «Πώς θα μπορούσαμε να το χωρίσουμε σε δέκα ίσα κουτάκια;». Τα παιδιά κάνουν προτάσεις και τις δοκιμάζουν. Αν η μονάδα μέτρησης που χρησιμοποιούν είναι μη συμβατική, προκύπτουν αποτελέσματα που οδηγούν σε σκέψεις: Το σημαδάκι που έβαλε πάνω στη μία μεγάλη πλευρά μετρώντας ένα βήμα ο Γιάννης δεν είναι ακριβώς απέναντι από το σημαδάκι που έβαλε μετρώντας ένα βήμα η Αρετή, γι' αυτό είναι στραβά τα κουτάκια. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον προβληματισμό και τις αλληλεπιδράσεις. Σκέφτονται και προτείνουν λύσεις: «Να μετρήσουμε με ένα σχοινί», «Να πάρουμε το μέτρο, όπως ο μπαμπάς μου. Άμα δείχνει τον ίδιο αριθμό, είναι ίσα».

Αφού ολοκληρώσουν το σχέδιο, απαριθμούν τα κουτάκια και γράφουν τους αριθμούς με τη σειρά, από το ένα έως το δέκα όπως είναι γραμμένα στις εικόνες, για να ξέρουν με ποια σειρά θα πηδούν στα κουτάκια. Καθώς το προσπαθούν συζητούν μεταξύ τους και συμβουλεύονται συχνά την αριθμογραμμή της τάξης[16].

Η εκπαιδευτικός θέτει συνεχώς ερωτήσεις προτρέποντας τα παιδιά να συμμετέχουν: «Πού θα γράψουμε το ένα; Σε ποιο κουτάκι; Να το γράψω εγώ; Μήπως θέλει κάποιος να το γράψει; Το δύο πού να το γράψουμε;». Τα παροτρύνει να περιγράψουν με ποιο τρόπο θα εργαστούν αν θελήσουν να κατασκευάσουν ένα ίδιο παιχνίδι στην αυλή του σπιτιού τους ή στο μπαλκόνι τους.

Παίζουν πηδώντας από το ένα κουτάκι στο άλλο, προσπαθώντας να ακολουθούν τη διαδοχική σειρά των αριθμών. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την προσπάθεια όλων.



Μέτρησαν και κατέγραψαν ποιο παιχνίδι από αυτά που παίζουν στην αυλή προτιμούν τα πιο πολλά παιδιά για να το παίξουν πρώτο.

16. Φυσικά όλα τα παιδιά δεν γνωρίζουν να γράφουν τους αριθμούς από το ι έως το ιο, κάποια δε γνωρίζουν ούτε καν να τους απαγγέλλουν. Αυτό δεν τα εμποδίζει να συμμετέχουν στο παιχνίδι, απαριθμώντας όπως το καθένα μπορεί καθώς πηδούν στα διαφορετικά κουτάκια. Οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην προώθηση αυτής της γνώσης.

Μαθηματικές ιστορίες και προβλήματα με βάση εικόνες[17]

Η εκπαιδευτικός, συνεργαζόμενη με μία ομάδα 4-5 παιδιών μπορεί να τους δείξει μία εικόνα όπως οι παρακάτω που την έχει διαμορφώσει η ίδια με ζωγραφική ή κολλάζ ή την έχει βρει σε κάποιο βιβλίο. Σε κάθε περίπτωση καλεί τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν στην εικόνα και τα προτρέπει να φανταστούν την ιστορία, ενθαρρύνοντας τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στη συνέχεια με ερωτήσεις προσπαθεί να ενισχύσει την παρατηρητικότητά τους και το μαθηματικό τους συλλογισμό.

ΤΑ ΓΑΤΑΚΙΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΜΠΑΛΑ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, πρόσθεση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να απαριθμούν και να προσθέτουν μικρές ποσότητες μη κινητών στοιχείων.

Πιθανές ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό: Τι παρατηρείτε σε αυτή την εικόνα; Πόσα γατάκια υπάρχουν; Πόσα γατάκια παίζουν μπάλα; Πόσα γατάκια δεν παίζουν μπάλα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα γατάκια που δεν παίζουν; Τι νομίζετε ότι μπορεί να έγινε μετά; Αν πάει άλλο ένα γατάκι στην παρέα αυτών που παίζουν μπάλα, πόσα γατάκια θα παίζουν μαζί;

17. Εικόνες όπως αυτές που εμφανίζονται σε αυτή την ενότητα μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με την κρίση και τη φαντασία του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα μέρος των εικόνων του επόμενου παραδείγματος έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων αφηγηματικού λόγου (κεφ. 8), η δε εικόνα του γίγαντα έχει αντληθεί από το παιχνίδι «Μυθικές χώρες» (βλ. ενότητα 9.4.7).

ΤΑ ΠΙΘΗΚΑΚΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΠΑΝΑΝΕΣ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση

Μαθησιακές επιδιώξεις: να απαριθμούν, να προσθέτουν, να αφαιρούν και να μοιράζουν μικρές ποσότητες

Πιθανές ερωτήσεις: Πόσες μπανάνες κρατάει το πιθηκάκι; Τι μπορεί να του λέει το άλλο πιθηκάκι; Αν του δώσει μία μπανάνα, πόσες μπανάνες θα του μείνουν; Αν του δώσει δύο; Πώς μπορούν να μοιράσουν τις μπανάνες για να έχουν ίδιο αριθμό μπανάνες και τα δύο;

Μαθηματικές ιστορίες και προβλήματα με τη συμμετοχή ηρώων γνωστών παραμυθιών[18]

ΕΚΔΡΟΜΗ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ

Μαθηματικές ιδέες: αριθμός, πρόσθεση, αφαίρεση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να επινοούν, να διατυπώνουν και να επιλύουν προβλήματα κάνοντας απλές αριθμητικές πράξεις

18. Το παράδειγμα είναι εντελώς ενδεικτικό. Η εκπαιδευτικός μπορεί να στήνει ιστορίες που αναφέρονται σε μικρότερες ή σε μεγαλύτερες ποσότητες, με απλούστερη ή με συνθετότερη πλοκή, χρησιμοποιώντας ή χωρίς να χρησιμοποιεί εικόνες, ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης της. Αν επιλεγεί μία εξέλιξη αρκετά εκτενής, όπως αυτή που παρουσιάζεται εδώ, καλά είναι να εξελίσσεται σε συνέχειες, που θα παρουσιάζονται σε διαφορετικές μέρες. Για να παρακολουθούν τη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να αξιοποιούν τις σημειώσεις που κράτησαν. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται περισσότερο και η σημασία των μαθηματικών σημειώσεων.

Υλικά: πλαστελίνη, πλαστικά ή αληθινά νομίσματα, χαρτιά και χαρτόνια, μολύβια, μαρκαδόροι.

Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στα παιδιά ότι θα τους πει ένα παραμύθι με αριθμούς. Τα προτρέπει να πάρουν χαρτιά και μολύβια ή μαρκαδόρους και να σημειώνουν τους αριθμούς για να μην τους ξεχνάνε. Τα εφοδιάζει με πλαστικά ή αληθινά νομίσματα και με χαρτόνια, όπου μπορούν να σχεδιάζουν και να κόβουν π.χ. τα εισιτήρια, για να έχουν την ευκαιρία να μετρούν μετακινώντας τα αντικείμενα, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο είναι εφικτές οι αντιστοιχίσεις και η καταμέτρηση ευκολότερη. Ξεκινά την αφήγηση μιας ιστορίας στην οποία εμπλέκει «καλούς» και «κακούς» ήρωες γνωστών στα παιδιά παραμυθιών. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι τα παιδιά θα δυσκολευτούν να ανακαλέσουν εικόνες σχετικά με τους ήρωες των παραμυθιών, τους παρουσιάζει τις εικόνες καθώς αναφέρεται σε κάθε ήρωα. Το παραμύθι αρχίζει:

Μια φορά κι έναν καιρό η Κοκκινοσκουφίτσα, καθώς πήγαινε στο σπίτι της γιαγιάς της, συνάντησε στο δάσος τη Χιονάτη που τάιζε τα τρία γουρουνάκια *(η εκπαιδευτικός σταματά την αφήγηση και προτρέπει τα παιδιά να σημειώσουν με κάποιο τρόπο στο χαρτί τους ότι ήταν τρία τα γουρουνάκια για να το θυμούνται).* «Έλα μαζί μας», της είπαν. Αποφασίσαμε να πάμε εκδρομή στη θάλασσα. «Δεν έχω μαγιό μαζί μου», διαμαρτυρήθηκε η Κοκκινοσκουφίτσα. «Θα σου δώσω εγώ ένα», είπε η Χιονάτη. «Έχω δύο». «Πώς θα πάμε τόσο μακριά;» ξαναρώτησε η Κοκκινοσκουφίτσα. «Θα πάρουμε το λεωφορείο», της είπε το πρώτο γουρουνάκι. «Θα βγάλουμε εισιτήρια», είπε το δεύτερο γουρουνάκι. Η Κοκκινοσκουφίτσα δέχτηκε να πάει μαζί τους και ξεκίνησαν για τη στάση του λεωφορείου.

- ***Πόσα εισιτήρια θα βγάλουν;*** *(Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να σημειώνουν στο χαρτί τους με όποιον τρόπο θέλουν την ποσότητα στην οποία καταλήγουν, για να τη θυμούνται. Σε περίπτωση που τα παιδιά δυσκολεύονται, ενθαρρύνει τη δραματοποίηση και προτρέπει και την ένα προς ένα αντιστοίχιση).*

Στο δρόμο τους συνάντησαν το γίγαντα: «Πού πάτε όλοι μαζί;» τους ρώτησε με τη βροντερή φωνή του. «Πάμε στη θάλασσα», απάντησε η Κοκκινοσκουφίτσα. «Ωραία. Θα έρθω κι εγώ μαζί σας για να σας προσέχω!» είπε αποφασιστικά ο γίγαντας. Και προχώρησαν όλοι μαζί προς τη στάση. «Τώρα θα βγάλουμε περισσότερα εισιτήρια», είπε το τρίτο γουρουνάκι.

- ***Πόσα περισσότερα εισιτήρια θα χρειαστούν; Πόσα είναι όλα μαζί τα εισιτήρια που θα βγάλουν;***

Σε λίγο πέρασε ο εισπράκτορας. «Τα εισιτήριά σας παρακαλώ», είπε. «Πείτε μου, σας

παρακαλώ, πόσο κάνει το κάθε εισιτήριο;» ρώτησε η Χιονάτη. «Ένα ευρώ», απάντησε ο εισπράκτορας. Η Χιονάτη άρχισε να μετράει τα χρήματα που είχαν μαζί τους. (Η εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω στο τραπέζι μια χούφτα με αρκετά νομίσματα).

- ***Ποιος θέλει να μετρήσει μαζί με τη Χιονάτη; «Ένα, δύο, τρία...»*** Μετρούν τα νομίσματα μετακινώντας σε διαφορετικό σωρό αυτά που έχουν καταμετρηθεί. «...δεκαπέντε», ανακοινώνει π.χ. η Γιωργία.
- ***Πόσα νομίσματα θα δώσουν για τα εισιτήρια;***
- ***Πόσα ευρώ τους έμειναν;*** (Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στα παιδιά ότι μπορούν, αν θέλουν, να σημειώνουν).

Σε λίγο το λεωφορείο έφτασε στη θάλασσα. «Άμα είσαστε καλά παιδιά, θα κάνουμε και βαρκάδα», είπε ο γίγαντας. Πανηγύρισαν όλοι από τη χαρά τους και έτρεξαν εκεί που υπήρχαν βάρκες. «Σε κάθε βάρκα μπορούν να μπουν δύο επιβάτες και το εισιτήριο για κάθε επιβάτη είναι μισό ευρώ», είπε ο κύριος που τις νοίκιαζε.

- ***Πόσες βάρκες πρέπει να νοικιάσουν για να χωρέσουν όλοι;***
- ***Πόσα ευρώ πρέπει να πληρώσουν;***
- ***Πόσα ευρώ τους έμειναν, αφού πλήρωσαν τις βάρκες;***

Μετά τη βαρκάδα έκαναν μπάνιο. Κολύμπησαν πολλή ώρα, έκαναν βουτιές, πέταξαν νερά ο ένας στον άλλο. (Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να συμμετάσχουν, αναφέροντας προσωπικές τους προτιμήσεις και εμπειρίες: «Κάνετε βουτιές όταν πάτε στη θάλασσα;» «Σε ποιους αρέσουν οι βουτιές;» «Σε ποιους δεν αρέσουν;» «Για να μετρήσουμε σε πόσους αρέσουν; Σε πόσους δεν αρέσουν; Ποιοι είναι πιο πολλοί;»)

Μετά το μπάνιο ετοιμάστηκαν να γυρίσουν σπίτι. Τους είχαν τελειώσει όμως τα χρήματα και δεν είχαν να πληρώσουν το εισιτήριο του λεωφορείου. Τώρα τι θα κάνουν;

Τα παιδιά δίνουν στο παραμύθι το δικό τους τέλος...

Οργανώνοντας και κοστολογώντας εξόδους από την τάξη

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, πρόσθεση, καταγραφή, επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να απαριθμούν και να πραγματοποιούν απλές αριθμητικές πράξεις, να καταγράφουν, να διαχειρίζονται, να επεξεργάζονται και να παρουσιάζουν δεδομένα προκειμένου να επιλύουν προβλήματα καθημερινής ζωής.

Υλικά: χαρτιά και μαρκαδόροι.

Για την πραγματοποίηση κάθε εξόδου τα παιδιά οργανώνονται. Διαμορφώνουν λίστες με τα πράγματα που θα χρειαστεί να πάρουν μαζί τους. (Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να αναλάβει το ρόλο του γραφέα η εκπαιδευτικός ή κάποιο παιδί. Στη δεύτερη περίπτωση, αν η γραφή του παιδιού απέχει από τη συμβατική, η εκπαιδευτικός του ζητάει πάντα να διαβάσει αυτό που έγραψε και σημειώνει με το δικό της τρόπο «για να μπορούν να το διαβάσουν όλοι»). Και βέβαια υπολογίζουν το κόστος της εξόδου, για να φέρουν τα απαραίτητα χρήματα.

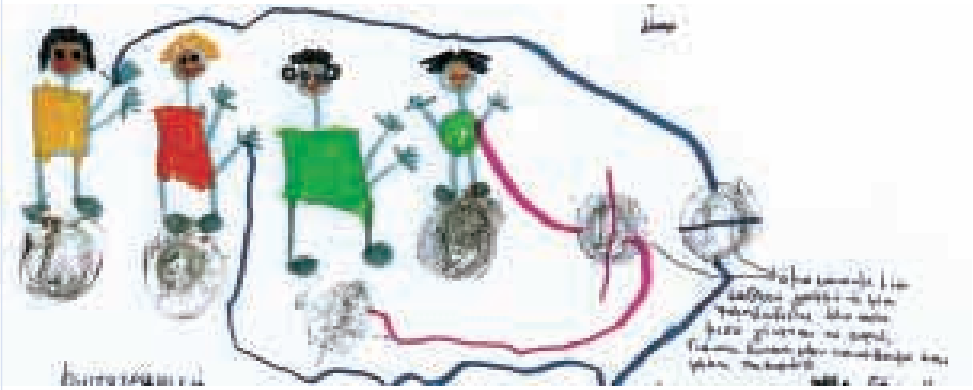
Στις λίστες απαριθμούν τα πράγματα, για να τα μετρήσουν στη συνέχεια και να βεβαιωθούν ότι τα πήραν όλα.

Σε μια τέτοια καταγραφή του υπολογισμού του κόστους μιας μετακίνησης στο σούπερ

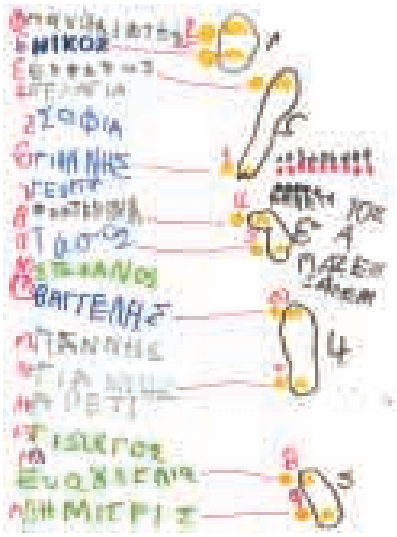
μάρκετ, ενδιαφέρον έχει η προσπάθεια υπολογισμού του κόστους από το Γιάννη, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω:

«Χρειαζόμαστε ένα λεωφορείο ή πολλά ταξί», γράφει ο Γιάννης[19]*. Ζωγραφίζει τα κεφαλάκια των παιδιών της τάξης του, κόκκινα τα κορίτσια και μπλε τα αγόρια, και τα απαριθμεί: «18» ανακοινώνει, αποκαλύπτοντας ότι, βοηθούμενος από την αριθμογραμμή που υπάρχει στην τάξη, έχει κατανοήσει την αξία της θέσης του αριθμού στις δεκάδες. «Πόσα ταξί θα χρειαστούμε;» ρωτάει η εκπαιδευτικός. «4 παιδιά χωράνε σε κάθε ταξί», δηλώνει ο Γιάννης και αντιστοιχίζει. 1,2,3,4 / 1,2,3,4… Δίνοντας συστηματικά έναν αριθμό σε κάθε παιδί. «Περισσεύουν δύο παιδιά», ξαναλέει. «Θα χρειαστούμε και άλλο ταξί». Στη συνέχεια απαριθμεί τα ταξί: «Πέντε ταξί», ανακοινώνει. «Θα δώσουμε πιο πολλά λεφτά». «Και πόσα χρήματα θα χρειαστούμε;», ξαναρωτάει η εκπαιδευτικός. «3 ευρώ παίρνει το ταξί», λέει ο Γιάννης, που είναι ενημερωμένος, γιατί χρησιμοποιεί συχνά ταξί η μαμά του για να τον φέρει στο σχολείο. Και ξαναμετράει: «1,2,3 και 1,2,3 και 1,2,3… ευρώ να μας πάει». «Πρέπει και να μας γυρίσει», λέει μετά και παίρνει άλλο χρώμα μαρκαδόρο. Αυτή τη φορά αρχίζει να γράφει από δεξιά προς τα αριστερά: «1,2,3 και 1,2,3… να γυρίσουμε». «Γιατί τώρα γράφεις έτσι;» ρωτάει η εκπαιδευτικός. «Γιατί τώρα γυρνάμε» είναι η άμεση απάντηση του Γιάννη που συνεχίζει για να κάνει την άθροιση: 5 ταξί από τρία (και τα ξανασημειώνει αναλυτικά: 1,2,3) και τρία (και σημειώνει από κάτω 4,5,6) ευρώ. 5 ταξί από 6 ευρώ, ξαναγράφει και μετά βάζει σε διαφορετικού χρώματος πλαίσιο το τελικό αποτέλεσμα των υπολογισμών: 4 παιδιά, 2 ταξί και 6 ευρώ.*

19. Το παράδειγμα αυτό δεν είναι αντιπροσωπευτικό ούτε και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Θεωρήσαμε σκόπιμο να το συμπεριλάβουμε για να δείξουμε πόσο μπροστά μπορούν να φτάσουν κάποια παιδιά με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού. Την ώρα που ο Γιάννης δημιουργούσε αυτό το κείμενο, η εκπαιδευτικός ήταν δίπλα του και τον προέτρεπε με τις ερωτήσεις της. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι, ενώ ο Γιάννης έχει αναπτύξει σημαντικές ικανότητες που συνδέονται τόσο με τη γραφή κειμένου και αριθμών όσο και με την



«Δηλαδή πόσα ευρώ θα πληρώσει το κάθε παιδί;», ρωτάει και πάλι η εκπαιδευτικός. Και ο Γιάννης προσπαθεί και πάλι με ευρηματικό τρόπο και χρησιμοποιώντας την απεικόνιση να απαντήσει στο πρόβλημα. Ζωγραφίζει τα τέσσερα παιδιά που θα μπουν στο κάθε ταξί και τα έξι ευρώ που θα δώσουν. Αντιστοιχίζει το κάθε παιδί με ένα ευρώ. Περισσεύουν δύο. «Τα υπόλοιπα πώς θα τα μοιράσεις;» ρωτάει πάλι η εκπαιδευτικός. Ο Γιάννης αντιστοιχίζει μισό ακόμη ευρώ στο κάθε παιδί και σχολιάζει: «Άμα κάνουμε μία όρθια γραμμή ή μία ξαπλωμένη, όλο από μισό γίνεται το ευρώ». Όπως παρατηρούμε δοκιμάζει και τους δύο τρόπους...



Οι ταμίες έγραψαν τα ονόματα όλων των παιδιών και δίπλα σημείωναν τα χρήματα που έφερνε ο καθένας ζωγραφίζοντας ένα ολόκληρο ευρώ και ένα μισό, χρησιμοποιώντας δηλαδή εικονική αναπαράσταση, αφού δεν ήξεραν πώς να το γράψουν με αριθμητικά ψηφία. Αξίζει να παρατηρηθεί πως έκαναν την πρόσθεση. Αφού αρίθμησαν τα ολόκληρα ευρώ, στη συνέχεια αρίθμησαν και τα μισά κυκλώνοντάς τα ανά δύο. Μετά τα μέτρησαν, αντιστοιχώντας μία κουκίδα για κάθε ευρώ.

επίλυση προβλημάτων, ο τρόπος που κρατά τις μαθηματικές σημειώσεις αποκαλύπτει ότι έχει διατηρήσει εικονιστικές αντιλήψεις για τη γραφή των συμβόλων των αριθμών (Munn, 1998). Όταν μετράει τα παιδιά που θα μπουν στο κάθε ταξί, αλλά και τα ευρώ που θα χρειαστούν για την αμοιβή του, τα απαριθμεί ένα προς ένα (1,2,3 και 1,2,3...) αντιστοιχίζοντας κάθε αριθμό με ένα ευρώ. Η εικονική του αντίληψη υπογραμμίζεται από τον τρόπο με τον οποίο σημειώνει τα ευρώ που θα χρειαστούν για την επιστροφή, γράφοντας από τα δεξιά προς τα αριστερά. Και όταν επιχειρεί την άθροιση, ενώ λέει ότι το κάθε ταξί θέλει από τρία και τρία ευρώ, αισθάνεται και πάλι υποχρεωμένος να τα απεικονίσει σχεδιάζοντάς τα και να τα «ονομάσει» αυτά τα ευρώ: 1,2,3,4,5,6.

Δουλεύοντας με φύλλα εργασίας

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ (δραστηριότητα σε μικρή ομάδα)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: στερεά και επίπεδα σχήματα, αριθμός, αρίθμηση/ απαρίθμηση

Μαθησιακές επιδιώξεις: να αναγνωρίζουν στερεά και επίπεδα σχήματα σε μία εικονική αναπαράσταση και να τα απαριθμούν.

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά σε φωτοτυπίες την εικόνα με την παιχνιδούπολη ή την εικόνα μιας πόλης και τα καλεί να εντοπίσουν και να σχολιάσουν τα σχήματα που υπάρχουν σ' αυτήν: πόσα τρίγωνα, πόσα τετράγωνα, πόσοι κύκλοι; Μπορούν να βάψουν κόκκινα τα τρίγωνα; Πόσα είναι; Να βάζουν πράσινα τα τετράγωνα; Ένα άλλο χρώμα τους κύκλους; Παρατηρούν άλλα σχήματα; Με τι μοιάζουν;

ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ (ομαδική δραστηριότητα)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: σχήματα, ιδιότητες.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να αναγνωρίζουν τα σχήματα, να διερευνούν και να συζητούν για τις ιδιότητές τους καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να διαμορφώνουν υποθέσεις και να αναπτύσσουν σενάρια.

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά κάθε ομάδας κόλλες χαρτιού που έχουν επάνω σχεδιασμένα τα σχήματα: τετράγωνο, τρίγωνο, κύκλο, ορθογώνιο σε διαφορετικά μεγέθη (δύο κόλλες με τετράγωνα διαφορετικού μεγέθους, δύο κόλλες με τρίγωνα κ.λπ.). Προτρέπει τα παιδιά κάθε ομάδας να επιλέξουν το καθένα από ένα σχήμα και να πάρουν τις κόλλες στις οποίες το σχήμα αυτό βρίσκεται σχεδιασμένο και τα καλεί να αποφασίσουν τι είδους αντικείμενα θα μπορούσαν να σχηματίσουν. Στη συνέχεια (π.χ. σπίτια, αυτοκίνητα κλπ) κάνοντας κολλάζ το καθένα μόνο με το σχήμα που διάλεξε στα διαφορετικά του μεγέθη πάνω σε ένα χαρτόνι. Έτσι το ένα θα κάνει π.χ. τετράγωνα σπίτια, το άλλο τρίγωνα, το τρίτο στρογγυλά και το τέταρτο ορθογώνια. Τους προτείνει να κόψουν τα σχήματα που θα χρειαστούν για το κολλάζ και να τα βάψουν με διαφορετικά χρώματα. Στη συνέχεια τα παροτρύνει να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν και να σκεφτούν: Πώς θα ήταν ο κόσμος μας αν όλα τα αντικείμενα είχαν το ίδιο σχήμα; Τι θα συνέβαινε αν ζούσαμε σε ένα στρογγυλό σπίτι; Τι δυσκολίες θα αντιμετωπίζαμε; Σε τι διαφέρει ένα στρογγυλό σπίτι από ένα τετράγωνο;

Τέλος από τις συνθέσεις τους δημιουργούν πίνακες με διαφορετικές όψεις ενός φανταστικού κόσμου.

Παραλλαγή: Αντί για τα σχεδιασμένα σχήματα και το κολλάζ, χρησιμοποιούν σφραγίδες τις οποίες κατασκευάζει η εκπαιδευτικός από πατάτα ή σφουγγάρι ή τις προμηθεύεται από το εμπόριο. Οι σφραγίδες είναι σε σχήμα τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλο και ορθογώνιο και σε διαφορετικά μεγέθη για το κάθε σχήμα. Σχηματίζουν πάνω σε χαρτόνι σχήματα αντικειμένων με τις σφραγίδες, χρησιμοποιώντας ο καθένας αποκλειστικά το ίδιο σχήμα, όπως και στην προηγούμενη εκδοχή.

ΔΟΥΛΕΥΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ

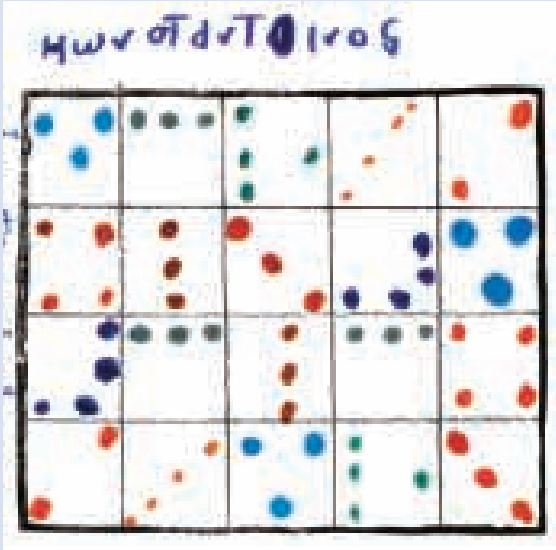
Βασικές μαθηματικές ιδέες: σύγκριση ποσοτήτων, αντιστοίχιση, αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση

Μαθησιακές επιδιώξεις: να συνειδητοποιήσουν ότι το πλήθος μιας συλλογής σχημάτων δεν αλλάζει όταν αλλάζει η διάταξή τους πάνω στο χαρτί, να συγκρίνουν ποσότητες και να διαπιστώνουν πότε είναι ίσες, να καταμετρούν με ακρίβεια μικρές ποσότητες μη κινητών στοιχείων.

Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε παιδί ένα φύλλο χαρτιού, πάνω στο οποίο έχει σχεδιάσει έναν πίνακα με τετραγωνάκια. Μέσα σε κάθε τετραγωνάκι έχει σχεδιάσει από δύο έως τέσσερα κυκλάκια (μπάλες) σε διαφορετική διάταξη κάθε φορά. Ενθαρρύνει τα παιδιά να βρουν τα κουτάκια που έχουν ίσο αριθμό μπάλες και να τις χρωματίσουν με το ίδιο χρώμα κάθε φορά (π.χ. με ένα χρώμα τις μπάλες όταν είναι δύο μέσα στο κουτάκι, με άλλο χρώμα τις μπάλες όταν είναι τρεις και με ένα τρίτο χρώμα όταν είναι τέσσερις).

Παράδειγμα εφαρμογής

Ο Κωνσταντίνος είναι προφανές ότι δεν ανταποκρίθηκε στην οδηγία. Συζητώντας μαζί του η εκπαιδευτικός θα κατανοήσει αν είναι σε θέση να απαριθμεί και να συγκρίνει μικρές ποσότητες στοιχείων που απεικονίζονται στο χαρτί και, αν ναι, τι τον μπέρδεψε ως προς την οδηγία. Σημειώνεται ότι για τα μικρά παιδιά είναι ευκολότερο να απαριθμούν κινητά στοιχεία και δυσκολότερο να απαριθμούν στοιχεία που εικονίζονται στο χαρτί, και μάλιστα σε διαφορετική διάταξη κάθε φορά.



ΜΟΙΡΑΖΟΝΤΑΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμός, διαίρεση (μοίρασμα)

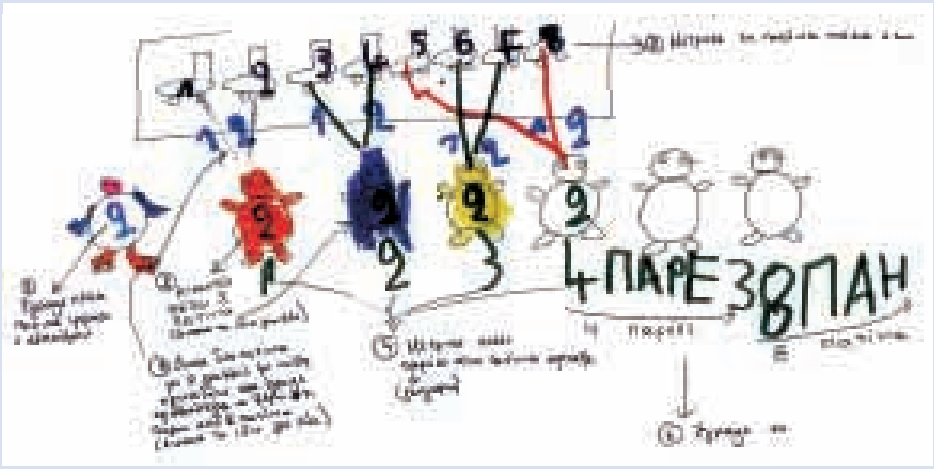
Μαθησιακές επιδιώξεις: να επιλύουν προβλήματα που συνδέονται με κατανομή ποσοτήτων, να κρατούν μαθηματικές σημειώσεις, να πραγματοποιούν και να αξιοποιούν απεικονίσεις και να κάνουν γραπτούς υπολογισμούς.

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά φύλλα εργασίας όπου απεικονίζονται ζώα, άνθρωποι και αντικείμενα και τους αναφέρει μία μικρή ιστορία που τα συνδέει μεταξύ τους.

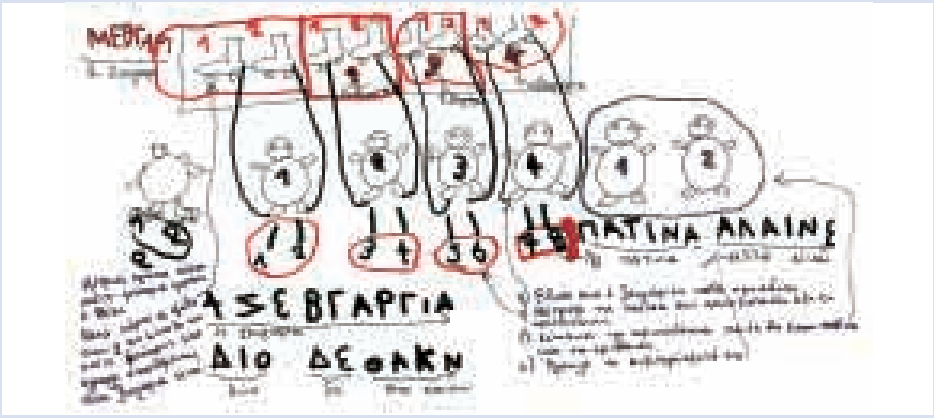
Σε αυτή την εικόνα[20] η ιστορία είναι: *Ο Μπούμπη, το αρκουδάκι, θέλει να κάνει πατινάζ στον πάγο με τους φίλους του και έφερε για να τους μοιράσει όσα πατίνια είχε στο σπίτι. Θα φτάσουν τα πατίνια για όλους τους φίλους του; Πώς θα τα μοιράσετε για να βρείτε πόσοι φίλοι του Μπούμπη θα μπορέσουν να κάνουν πατινάζ μαζί του;*

Το ενδιαφέρον είναι ότι, ενώ σε ένα τέτοιο πρόβλημα, σύμφωνα με την αντίληψη που έχουμε διαμορφώσει για τα μαθηματικά, θα περίμενε κανείς μία μόνο σωστή απάντηση, τα παιδιά, αν βρίσκονται σε περιβάλλον που ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία και η σκέψη τους, ανταποκρίνονται στη δραστηριότητα με ευρηματικούς τρόπους, επιστρατεύοντας όχι μόνο τις μαθηματικές τους γνώσεις, αλλά και αντιλήψεις, συναισθήματα και εμπειρίες που έχουν κατακτήσει εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Οι απαντήσεις τους επισημαίνουν ότι η μάθηση είναι μία ενεργός συμμετοχική διαδικασία και ότι οι εμπειρίες και τα βιώματα, που κάθε παιδί αποκτά στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που ζει, συμβάλλουν στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζει τη γνώση (Σακονίδης, 2004). Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

20. Αντίστοιχα φύλλα εργασίας μπορεί να διαμορφώνει μόνη της η εκπαιδευτικός.

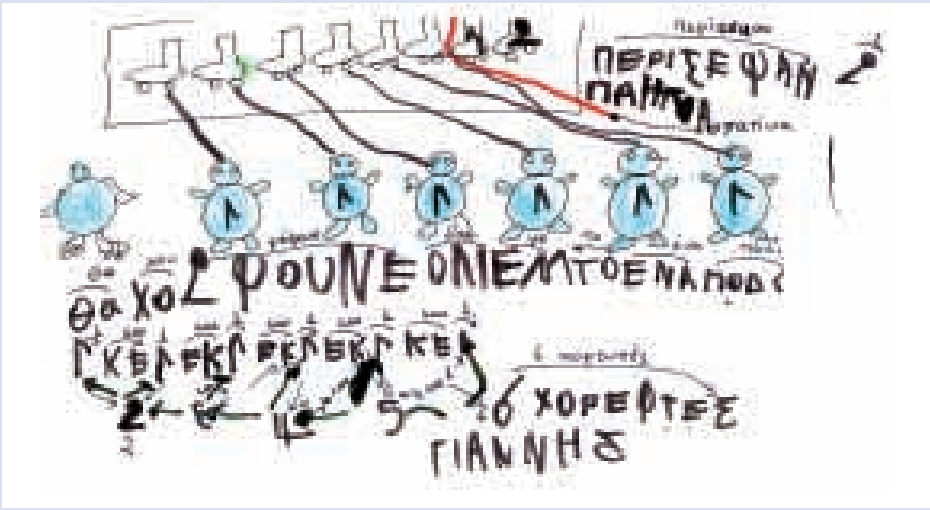


Ο Δημήτρης, αφού άκουσε τη νηπιαγωγό[21]*, κοίταξε προσεκτικά την εικόνα. Έγραψε επάνω στον Μπούμπη πόσα πατίνια φοράει και δήλωσε ότι και οι άλλοι θέλουν από δύο πατίνια. Απαρίθμησε τα πατίνια και αντιστοίχισε κάθε αρκουδάκι με δύο πατίνια. Στη συνέχεια απαρίθμησε πόσα ζευγάρια πατίνια υπάρχουν («πόσες παρέες», σύμφωνα με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν κάποιες φορές στο νηπιαγωγείο) και συμπέρανε πόσα αρκουδάκια μπορούν να κάνουν πατινάζ μαζί με τον Μπούμπη. Παρατηρούμε ότι νιώθει την ανάγκη να απαριθμεί τα πατίνια που αντιστοιχούν με κάθε αρκουδάκι (1,2 και πάλι 1,2 και ξανά 1,2), γιατί ίσως θεωρεί ότι το να δίνει συστηματικά έναν αριθμό σε κάθε πατίνι είναι απαραίτητο σε μία διαδικασία απαρίθμησης και μερισμού (Thomson, 2003). Και βέβαια η νηπιαγωγός σημειώνει καθώς ο Δημήτρης της εξηγεί τι ακριβώς έχει κάνει.*



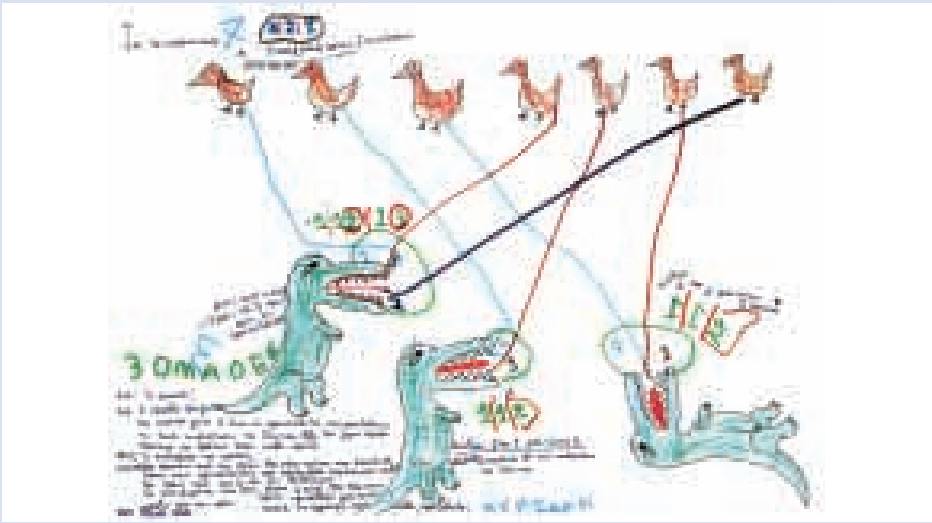
Αντίστοιχη πρακτική με του Δημήτρη ακολουθεί και η Ελένη. Μετράει πόσα πατίνια φοράει ο Μπούμπη, χωρίζει τα διαθέσιμα πατίνια σε ζευγάρια, αντιστοιχίζει κάθε ζευγάρι με ένα αρκουδάκι, μετράει όλα μαζί τα πατίνια που θα χρησιμοποιήσουν τα αρκουδάκια και καταλήγει στο συμπέρασμα: 4 ζευγάρια, δύο δεν θα κάνουν.

21. Παρατηρούμε ότι η νηπιαγωγός έχει διαμορφώσει μόνη εδώ το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας, όπως και το επόμενο με τους κροκόδειλους. Παίρνοντας ιδέες από αυτά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν και άλλα δικά τους. Είναι σημαντικό κάθε φορά να υπάρχει μία μικρή ιστορία που θα δίνει το πλαίσιο για την ανάπτυξη της δραστηριότητας: ο Μπούμπη θέλει να μοιράσει πατίνια στους φίλους του, οι κροκόδειλοι χρειάζονται βοήθεια για να καθαρίσουν τα δόντια τους κ.λπ.

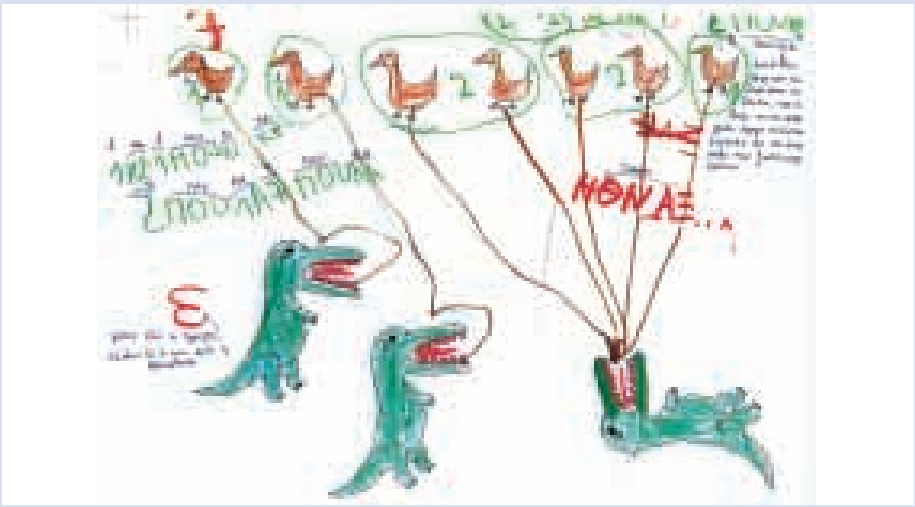


Ο Γιάννης έχει άλλη άποψη. Είναι μοναχοπαίδι και δεν του αρέσει να μένει έξω από τις παρέες. Βρίσκει λοιπόν ένα τρόπο να χορέψουν όλα τα αρκουδάκια μαζί με τον Μπούμπη. Αντιστοιχίζει από ένα πατίνι στο κάθε αρκουδάκι και δηλώνει: «θα χορέψουν όλοι με το ένα πόδι. Έξι χορευτές. Περίσσεψαν 2 πατίνια»!

Αντίστοιχο είναι και το φύλλο εργασίας που ακολουθεί. *Οι κροκόδειλοι θέλουν να καθαρίσουν τα δόντια τους και δεν μπορούν μόνοι τους γιατί είναι κοντά τα μπροστινά τους πόδια, λέει η νηπιαγωγός. Ζήτησαν από αυτά τα πουλιά που βλέπετε στο πάνω μέρος της εικόνας να τους βοηθήσουν. Πόσα πουλιά νομίζετε ότι θα βοηθήσουν τον κάθε κροκόδειλο; Πώς θα μπορούσατε να το σημειώσετε στο χαρτί σας;*



Η Κυριακή προβληματίζεται: «3 ομάδες θα γίνουν τα πουλιά, γιατί 3 είναι οι κροκόδειλοι που περιμένουν να τους καθαρίσουν τα δόντια», λέει στη νηπιαγωγό. «Αλλά δεν ξέρω πόσα πουλιά να βάλω στην κάθε ομάδα». «Τι σκέφτεσαι να κάνεις;» τη ρωτάει εκείνη ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό της και αποφεύγοντας να της δώσει έτοιμη λύση σε αυτό που την απασχολεί. «Θα αρχίσω από την αρχή», αποφασίζει η Κυριακή. «Θα πάει πρώτα από ένα πουλί σε κάθε κροκόδειλο και μετά, άμα περισσέψουν πουλιά, θα πάνε πάλι από ένα να τον βοηθήσουν». Και έτσι κάνει. Αντιστοιχίζει πρώτα ένα πουλί με κάθε κροκόδειλο χρησιμοποιώντας τον θαλασσί μαρκαδόρο και μετά αντιστοιχίζει από ακόμα ένα πουλί, χρησιμοποιώντας καφέ μαρκαδόρο. Αφού ολοκληρώνει αυτή την εργασία λέει: «Έμεινε ένα πουλί. Θα πάει στον πρώτο κροκόδειλο γιατί πάντα αρχίζω από την αρχή». Μετά πρόσθεσε τα πουλιά που θα βοηθήσουν τον κάθε κροκόδειλο. Μη γνωρίζοντας το σύμβολο της πρόσθεσης, χρησιμοποιεί κάθετες γραμμές και διαφορετικά χρώματα στις υπογραμμίσεις για να διαχωρίζει τους αριθμούς που προσθέτει ι/ι/2/ι/3 για τον πρώτο κροκόδειλο και διαβάζει: «Ένα και ένα δύο και ένα τρία».



Η Ξανθή έχει άλλη άποψη. Αντιστοιχίζει ένα πουλί με τον πρώτο κροκόδειλο και ένα πουλί με τον δεύτερο και όλα τα υπόλοιπα με τον τρίτο. «Θα του καθαρίσουν τα δόντια. Του έβαλα τα πιο πολλά γιατί έφαγε πολύ και έσκασε. Το κατάλαβα που ξάπλωσε κάτω.» [22].

Μαθαίνοντας με επιτραπέζια παιχνίδια[23]

Τα επιτραπέζια παιχνίδια προσφέρουν ευκαιρίες αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και προώθησης της κοινωνικοποίησής τους, ενώ παράλληλα συμβάλλουν

22. Τα παραδείγματα που σχολιάζονται εδώ αναφέρονται σε εργασίες παιδιών που ήταν σε θέση απαριθμούν και να αντιστοιχίζουν σωστά. Καθώς όλα τα παιδιά δεν εξελίσσονται ταυτόχρονα και με τον ίδιο τρόπο, είναι προφανές ότι στην ίδια τάξη υπάρχουν και απαντήσεις λιγότερο επιτυχείς. Στις περιπτώσεις αυτές η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει όσο πιο προσεκτικά μπορεί αυτά που λένε και κάνουν τα παιδιά και με κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνει και υποστηρίζει την προσπάθειά τους.
23. Το υλικό για όλα τα επιτραπέζια παιχνίδια βρίσκεται στο παράρτημα. Αν η εκπαιδευτικός κρίνει ότι η ποιότητα της εκτύπωσης είναι ικανοποιητική, μπορεί να μεγεθύνει την εικόνα του παιχνιδιού σε έγχρωμο φωτοτυπικό μηχάνημα και στη συνέχεια να την πλαστικοποιήσει, ώστε να μπορεί να παίζεται στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση οι εικόνες των παιχνιδιών δίνουν ιδέες για να κατασκευάσει η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά αντίστοιχα παιχνίδια.

ουσιαστικά στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης όπως:

- να γνωρίζουν και να σέβονται τη διαδοχική σειρά με την οποία παίζουν,
- να γνωρίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού και να τους εφαρμόζουν,
- να ξέρουν να χρησιμοποιούν το ζάρι και να αναγνωρίζουν τη σημασία των αναπαραστάσεων που αυτό δείχνει,
- να μπορούν να κινούν το πιόνι τους σε προσδιορισμένη διαδρομή.

Ξεκινώντας με τα επιτραπέζια παιχνίδια

Η εκπαιδευτικός παίζει κάθε παιχνίδι που πρωτοεμφανίζεται στην τάξη με μικρή κάθε φορά ομάδα παιδιών, για να το μάθουν. Στη συνέχεια τα παιχνίδια τακτοποιούνται σε θέσεις που γνωρίζουν τα παιδιά (π.χ. στη γωνιά των μαθηματικών, αν υπάρχει) και τα παιδιά αποφασίζουν να ασχοληθούν με αυτά με δική τους πρωτοβουλία.

Το ίδιο παιχνίδι μπορεί να παιχτεί με διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας που τους καθορίζουν τα ζάρια που θα χρησιμοποιηθούν και οι κανόνες που θα τηρηθούν. Ο βαθμός δυσκολίας και πολυπλοκότητας που θα επιλέξει η εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνδέεται με τις σχετικές ικανότητες που έχει αναπτύξει η ομάδα των παιχτών, καθώς και με την προηγούμενη σχετική τους εμπειρία. Ωστόσο επισημαίνεται ότι τα πρώτα παιχνίδια που θα παίξουν τα παιδιά είναι σκόπιμο να έχουν απλούς κανόνες, να αφορούν μικρές ποσότητες και λιτά περιβάλλοντα (αντικείμενα με λίγες και διακριτές ιδιότητες, οικεία και ελεγχόμενα πλαίσια αναφοράς).

Τα μικρότερα παιδιά στην αρχή έχουν συνήθως δυσκολίες να αντιστοιχίσουν την ποσότητα των κουκκίδων ή τον αριθμό που δείχνει το ζάρι τους με τον αριθμό των θέσεων που θα πρέπει να μετατοπίσουν το πιόνι τους. Πολλές φορές, καθώς μετρούν, συμπεριλαμβάνουν στην αρίθμηση τη θέση στην οποία ήδη βρίσκεται το πιόνι τους ή μπερδεύουν την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινήσουν το πιόνι (Delhaxhe & Godenir, 1992). Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά που έχουν ήδη υιοθετήσει τους κανόνες του συγκεκριμένου παιχνιδιού, τους υπενθυμίζουν με υπομονή.

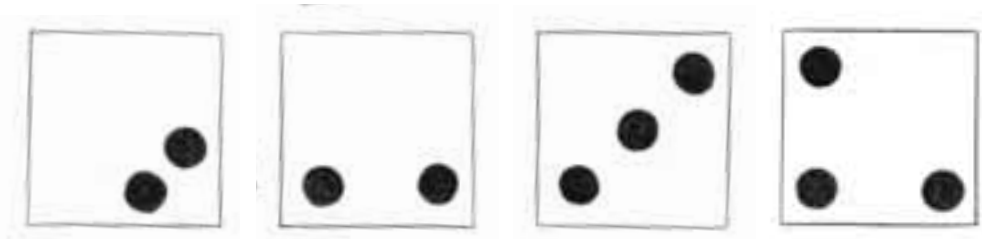
Τα επιτραπέζια παιχνίδια που παρουσιάζουμε εδώ[24] είναι ενδεικτικά. Επιλέχθηκαν έτσι ώστε το καθένα τους να συνδέεται με συγκεκριμένες μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες και στόχο έχουν να προσφέρουν ιδέες στην εκπαιδευτικό για τη διαμόρφωση και άλλων αντίστοιχων παιχνιδιών που η ίδια θα εκτιμήσει ότι θα κερδίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών της τάξης της. Εκτός από τη διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας του παιχνιδιού που μπορεί να συνδέεται με το ζάρι, τα περισσότερα παιχνίδια μπορούν να σχεδιαστούν σε παραλλαγές που επίσης έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, όπως στα παιχνίδια που έχουν διαδρομές (βλ. π.χ. Πάρκιν, Τρέχα βατραχάκι στη λιμνούλα), μπορεί το μήκος της διαδρομής και ο αριθμός των θέσεων για το πιόνι να ποικίλλουν, μπορεί να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν εμπόδια, μπορεί στα εμπόδια να συναντώνται σημειώματα με διαφορετικού χαρακτήρα εντολές, ανάλογα με τις δυνατότητες που κατακτούν προοδευτικά τα παιδιά (π.χ. στο Πάρκιν «Γύρνα πίσω. Ξέχασες το πορτοφόλι σου στο σπίτι», στη Χώρα των ονείρων «Πήγαινε δύο θέσεις αριστερά και θα βρεις κάτι που άφησαν για σένα τα πουλιά» κ.λπ.).

24. Οι βασικές ιδέες για τα παιχνίδια που παρουσιάζονται αντλήθηκαν από τα βιβλία των Cazuko Kammii & De Clark, 2003, Delhaxhe & Godenir, 1992 και από το εκπαιδευτικό υλικό Champdavoine, 2001.

Συνεργασία με το σπίτι
Μία φορά την εβδομάδα μπορεί να καθιερωθεί «ώρα των επιτραπέζιων παιχνιδιών» με τη συμμετοχή των γονέων.

Η χρησιμοποίηση των ζαριών

Τα ζάρια, τα οποία προτείνονται στα παιδιά, καλύτερα είναι να είναι αυτοσχέδια, να κατασκευάζονται δηλαδή από την εκπαιδευτικό, για να μπορούν να έχουν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, που να αντιστοιχεί κάθε φορά στις γνώσεις και τις ικανότητες που έχει αναπτύξει η ομάδα των παιδιών που παίζει. Π.χ. στην αρχή μπορούν να παίζουν με ένα ζάρι που έχει σε κάθε του πλευρά από μία έως τρεις κουκκίδες. Σε αυτή την περίπτωση κάθε αριθμός κουκίδων εμφανίζεται σε δύο πλευρές του ζαριού, όχι όμως και τις δύο φορές με την ίδια διάταξη. Γενικά η διάταξη των κουκκίδων πάνω στο ζάρι καλύτερα να μην είναι τυποποιημένη, γιατί κάποια παιδιά την απομνημονεύουν εύκολα ως εικόνα και τότε η χρήση του ζαριού παύει να είναι μαθηματική δραστηριότητα (Delhaxhe & Godenir, 1992). Στη συνέχεια οι κουκκίδες μπορούν να αυξηθούν σε τέσσερις, μετά σε πέντε και στο τέλος σε έξι. Η διαμόρφωση του ζαριού μπορεί να συνδέεται με τους κανόνες του παιχνιδιού, π.χ. μπορούν οι κουκκίδες να είναι μέχρι πέντε και μία πλευρά κενή. Όταν το ζάρι πέφτει στην κενή πλευρά ο παίχτης μπορεί να χάνει τη σειρά του.



Ενδεικτικές διαφορετικές διατάξεις του δύο και του τρία.

Όταν τα παιδιά εξοικειωθούν με το ένα ζάρι, μπορεί το ίδιο παιχνίδι να παίζεται με δύο ζάρια, που στις πλευρές τους θα φέρουν τον αριθμό κουκκίδων που θα κρίνει η εκπαιδευτικός, και τότε το παιχνίδι εμπεριέχει τη διαδικασία της πρόσθεσης.

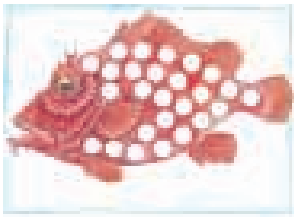
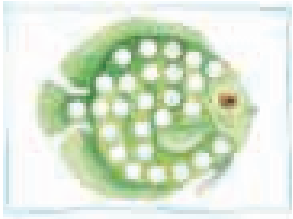
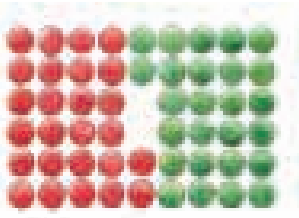
Όταν το κρίνει σκόπιμο η εκπαιδευτικός, τα ζάρια, αντί για κουκκίδες, μπορούν να φέρουν στις πλευρές τους τα σύμβολα των αριθμών.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΨΑΡΙΩΝ (δύο παίχτες)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αντιστοίχιση ποσοτήτων, αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση, πρόσθεση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να τηρούν τη σειρά διαδοχής στο παιχνίδι, να τηρούν απλούς κανόνες, να χρησιμοποιούν στην αρχή το ένα ζάρι και μετά και τα δύο, να αντιστοιχίζουν την ποσότητα που αναφέρεται στο ζάρι με τις πούλιες, να προσθέτουν μικρές ποσότητες.

Υλικό: μία κάρτα παιχνιδιού για κάθε παίχτη, 26 κόκκινες πούλιες και 26 πράσινες (βλ. παράρτημα), ένα ζάρι με χρώματα (τρεις κόκκινες πλευρές και άλλες τρεις πράσινες — η χρήση του συγκεκριμένου ζαριού διαφοροποιεί το βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού), ένα ζάρι με κουκκίδες ή με σύμβολα των αριθμών που το βαθμό δυσκολίας του θα επιλέξει η εκπαιδευτικός (σχετικά με τα ζάρια βλ. προηγούμενη σελίδα).

Περιγραφή του παιχνιδιού

Πρώτη παραλλαγή *(με ένα ζάρι με αριθμό κουκκίδων ή άλλων συμβόλων)*

Κάθε παίχτης επιλέγει ένα ψάρι και παίρνει τις πούλιες του αντίστοιχου χρώματος.

Χρησιμοποιούν ένα ζάρι που στις πλευρές του έχει τον αριθμό κουκκίδων και τη σύνθεση που θα αποφασίσει η εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει τα παιδιά εκείνη τη χρονική στιγμή (μπορεί να έχει μέχρι το 3 και κάθε αριθμός κουκκίδων να εμφανίζεται σε δύο πλευρές, μέχρι το 4 και να έχει δύο πλευρές λευκές, μέχρι το 5 και μία πλευρά λευκή κ.λπ.).

Ρίχνουν το ζάρι και αυτός που θα φέρει το μεγαλύτερο αριθμό παίζει πρώτος.

Κάθε παίχτης ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι, παίρνει στο χέρι του τόσες πούλιες όσες υποδεικνύει το ζάρι και τις τοποθετεί στο ψάρι που έχει μπροστά του. Σε περίπτωση που το ζάρι έχει λευκές πλευρές, όταν ο παίχτης ρίξει το ζάρι σε λευκή πλευρά χάνει τη σειρά του.

Νικητής είναι αυτός που θα τοποθετήσει πρώτος στο ψάρι του όλα τα πούλια.

Δεύτερη παραλλαγή *(με δύο ζάρια, ένα με χρώματα και ένα με αριθμό κουκκίδων ή άλλων συμβόλων)*

Όταν το ζάρι με τις ποσότητες συμπληρωθεί και έχει στις πλευρές του από μία έως έξι κουκκίδες, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα ένα ζάρι με χρώματα που στις τρεις πλευρές έχει χρώμα που αντιστοιχεί στο χρώμα του ενός ψαριού και στην άλλες τρεις χρώμα που αντιστοιχεί στο χρώμα του άλλου ψαριού. Κάθε παίχτης ρίχνει ταυτόχρονα και τα δύο ζάρια. Αν το ζάρι με το χρώμα δεν πέσει στο χρώμα του δικού του ψαριού, τότε χάνει τη σειρά του.

Νικητής είναι και πάλι αυτός που θα τοποθετήσει πρώτος στο ψάρι του όλες τις πούλιες.

Τρίτη παραλλαγή *(με δύο ζάρια με αριθμό κουκκίδων ή άλλων συμβόλων)*

Χρησιμοποιούν δύο ζάρια με ποσότητες, από το ι έως και το 4. Κάθε ζάρι έχει δύο πλευρές λευκές. Κάθε παίχτης τοποθετεί τόσες, πούλιες όσες αντιστοιχούν στο άθροισμα των ποσοτήτων που φέρουν και τα δύο ζάρια. Οι λευκές πλευρές δίνουν την ευκαιρία να προσεγγιστεί η έννοια του μηδενός. Όταν και τα δύο ζάρια πέσουν στη λευκή πλευρά, τότε ο παίχτης χάνει τη σειρά του.

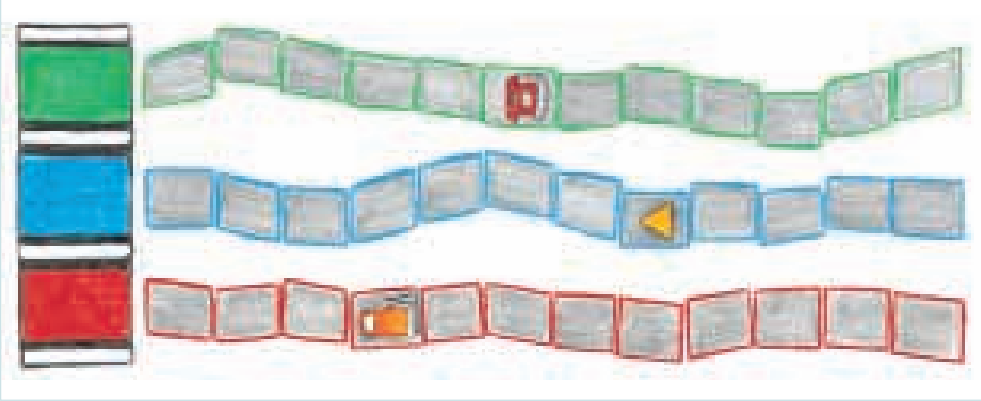
Νικητής είναι πάντα αυτός που θα τοποθετήσει πρώτος στο ψάρι του όλες τις πούλιες.

Σημείωση: Σε όλες τις παραλλαγές του, το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί με ζάρια που αντί για κουκκίδες έχουν τα σύμβολα των αριθμών. Σε αυτή την περίπτωση πρόσθετη μαθησιακή επιδίωξη είναι η εξοικείωση των παιδιών με τα αριθμητικά σύμβολα.

ΤΟ ΠΑΡΚΙΝ (τρεις παίχτες)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αντιστοίχιση, αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να τηρούν τη σειρά διαδοχής στο παιχνίδι, να τηρούν απλούς κανόνες, να χρησιμοποιούν στην αρχή το ένα ζάρι και μετά και τα δύο, να αντιστοιχίζουν την ποσότητα που αναφέρεται στο ζάρι με τις θέσεις στις οποίες μετατοπίζουν το πιόνι τους, να προσθέτουν μικρές ποσότητες



Υλικό: μία κάρτα παιχνιδιού με τρεις διαδρομές, μία για κάθε παίχτη, από ένα μικρό αυτοκινητάκι του εμπορίου[25] ως πιόνι για κάθε παίχτη, ένα ή δύο ζάρια με βαθμό δυσκολίας κατά την κρίση της εκπαιδευτικού.

25. Για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πιόνια αυτοκινητάκια του εμπορίου, η εκπαιδευτικός, αν θεωρήσει σκόπιμο να αξιοποιήσει την εικόνα του παιχνιδιού που υπάρχει στο παράρτημα, θα πρέπει να τη μεγεθύνει ανάλογα.

Περιγραφή του παιχνιδιού

Κάθε παίχτης ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι και αυτός που φέρνει το μεγαλύτερο αριθμό παίζει πρώτος. Μετακινούν το πιόνι τους (στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για μεταλλικό αυτοκινητάκι του εμπορίου) τόσες θέσεις, όσες δείχνει το ζάρι. Στην αρχή δεν λαμβάνουν υπόψη τις εικόνες που σηματοδοτούν τα εμπόδια (π.χ. το τηλέφωνο, όπου θα πρέπει να σταθούν για να τηλεφωνήσουν χάνοντας τη σειρά τους, το βενζινάδικο, όπου θα πρέπει να σταθούν για να βάλουν βενζίνη ή το σήμα που δείχνει ότι τους παρουσιάστηκε βλάβη). Όταν κατακτήσουν το να ακολουθούν τους κανόνες, να χρησιμοποιούν το ζάρι στην πιο απλή μορφή του και να ολοκληρώνουν τη διαδρομή, η εκπαιδευτικός αυξάνει το βαθμό δυσκολίας δυσκολεύοντας το ζάρι (ή προσθέτοντας και δεύτερο ζάρι[26]) και ενεργοποιώντας τα εμπόδια.

Πρώτος νικητής είναι ο παίχτης που καταφέρνει πρώτος να τακτοποιήσει το αυτοκίνητό του στο πάρκιν και δεύτερος αυτός που το καταφέρνει δεύτερος.

ΤΡΕΧΑ ΒΑΤΡΑΧΑΚΙ ΣΤΗ ΛΙΜΝΟΥΛΑ (τρεις παίχτες)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αντιστοίχιση, αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση

Μαθησιακές επιδιώξεις: να τηρούν τη σειρά διαδοχής στο παιχνίδι, να τηρούν απλούς κανόνες, να χρησιμοποιούν στην αρχή το ένα ζάρι και μετά και τα δύο, να αντιστοιχίζουν την ποσότητα που αναφέρεται στο ζάρι με τις θέσεις στις οποίες μετατοπίζουν το πιόνι τους, να προσθέτουν μικρές ποσότητες

26. Αν χρησιμοποιηθούν δύο ζάρια, τότε το καθένα καλύτερα να φέρει αριθμούς από το ένα έως το τέσσερα, για να μην είναι μεγάλα τα αθροίσματα. Και πάλι όμως ο βαθμός δυσκολίας αποφασίζεται από την εκπαιδευτικό.

Υλικό: μία κάρτα παιχνιδιού με μία διαδρομή (μονοπάτι με καμπύλες), την οποία προσπαθούν να διασχίσουν και οι τρεις παίχτες, τρία βατραχάκια του εμπορίου, ένα για κάθε παίχτη που τα χρησιμοποιούν ως πιόνια, ένα ή δύο ζάρια με βαθμό δυσκολίας κατά την κρίση της εκπαιδευτικού.

Περιγραφή του παιχνιδιού

Τα βατραχάκια πρέπει να διασχίσουν το μακρύ μονοπάτι για να φτάσουν στη λιμνούλα. Κάθε παίχτης ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι (ή τα ζάρια) και προχωράει το βατραχάκι του (μεταλλικό βατραχάκι του εμπορίου ή σπιρτόκουτο, ζωγραφισμένο από τα παιδιά) στο μονοπάτι τόσες θέσεις, όσες αντιστοιχούν στον αριθμό που έφερε με το ζάρι (ή με το άθροισμα των ζαριών). Τα ζάρια μπορούν να έχουν λευκές πλευρές και σε αυτή την περίπτωση ο παίχτης να χάνει τη σειρά του (βλ. παραπάνω).

Πρώτος νικητής είναι ο παίχτης που το βατραχάκι του θα φτάσει πρώτο στη λιμνούλα, δεύτερος αυτός που το βατραχάκι του θα φτάσει δεύτερο κ.λπ.

ΟΙ ΜΥΘΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ (τρεις παίχτες)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: χωρικές έννοιες (μέσα, έξω, επάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά), αντιστοίχιση ποσοτήτων, αριθμός, αρίθμηση/απαρίθμηση.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να προσανατολίζονται ακολουθώντας εντολές του τύπου: επάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά που δίνονται από το ζάρι, να αναφέρονται στη σχέση «μέσα – έξω» (ποιος κατάφερε να μπει μέσα στην επιθυμητή χώρα και ποιος παραμένει απ' έξω), να εξοικειωθούν με τα τακτικά αριθμητικά (πρώτος, δεύτερος, τρίτος).

Υλικό: μία κάρτα παιχνιδιού, που στις τέσσερις γωνίες της απεικονίζονται οι μυθικές χώρες (η χώρα των πουλιών, η χώρα των γιγάντων, η χώρα των λουλουδιών και η χώρα του ονείρου). Τρία πιόνια. Σε καθεμία από τις τρεις πρώτες χώρες κυριαρχεί ένα χρώμα και αντίστοιχο χρώμα έχουν τα πιόνια. Στη χώρα του ονείρου υπάρχουν όλα τα χρώματα. Δύο ζάρια. Το ένα ζάρι έχει γραμμένες στις τέσσερις πλευρές του τις κατευθύνσεις «Επάνω», «Κάτω», «Αριστερά», «Δεξιά» και σε δύο πλευρές του την εικόνα της χώρας του ονείρου (βλ.παράρτημα) και το άλλο κουκκίδες ή αριθμούς από το 1 έως το 4 και δύο πλευρές λευκές.

Περιγραφή του παιχνιδιού

Οι τρεις παίχτες τοποθετούν τα πιόνια τους στις προσδιορισμένες θέσεις στο κέντρο της κάρτας του παιχνιδιού. Ρίχνουν με τη σειρά το ζάρι με τις κουκκίδες ή τους αριθμούς και αυτός που θα φέρει το μεγαλύτερο αριθμό παίζει πρώτος.

Κάθε παίχτης ρίχνει με τη σειρά του και τα δύο ζάρια. Αναγνωρίζει την κατεύθυνση παραβάλλοντας τη λέξη που αναγράφεται στο ζάρι με τις κατευθύνσεις με τις λέξεις που είναι γραμμένες στο αντίστοιχο άκρο της καρτέλας και προχωρά το πιόνι του στην κατεύθυνση που του υποδεικνύεται τόσες θέσεις όσες δείχνει το ζάρι με τις κουκκίδες ή τους αριθμούς.

Όταν το ζάρι με τις κατευθύνσεις πέσει στην εικόνα της χώρας του ονείρου, τότε ο παίχτης μετακινεί το πιόνι του στην κατεύθυνση που τον οδηγεί προς αυτή τη χώρα.

Όταν το ζάρι με τις κουκκίδες ή τους αριθμούς πέσει στη λευκή πλευρά, τότε ο παίχτης χάνει τη σειρά του.

Νικητής είναι αυτός που θα μπορέσει να βάλει πρώτος το πιόνι του στη χώρα που του αντιστοιχεί (που έχει δηλαδή το ίδιο χρώμα με το πιόνι του) ή στη χώρα του ονείρου.

Ευκολότερη παραλλαγή

Το παιχνίδι παίζεται μόνο με το ζάρι με τις κατευθύνσεις. Κάθε παίχτης μετακινεί το πιόνι του μία θέση στην κατεύθυνση που του υποδεικνύει το ζάρι.

Δραστηριότητες και παιχνίδια με τράπουλες και κάρτες

Η ΔΙΑΜΑΧΗ (δύο παίχτες)[27]

Βασικές μαθηματικές ιδέες: σύγκριση ποσοτήτων, αριθμός, πρόσθεση

Μαθησιακές επιδιώξεις: να τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού, να συγκρίνουν ποσότητες, να απαριθμούν, να προσθέτουν μικρές ποσότητες, να συγκρίνουν αθροίσματα ποσοτήτων

27. Το συγκεκριμένο παιχνίδι αναφέρεται σε διαφορετικές παραλλαγές στα βιβλία των Delhaxhe & Godenir (1992), Kazuko Kamii & de Clark (2003 και Thomson (2003). Μπορεί να προταθεί στα παιδιά με διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας, ανάλογα με το επίπεδο που κρίνει η εκπαιδευτικός ότι έχουν κατακτήσει. Στην αρχή, με τα μικρότερα παιδιά, μπορεί να παιχτεί με τα χαρτιά που εικονίζουν ποσότητες από το 1 έως το 3, δηλαδή με 12 χαρτιά συνολικά. Μετά μπορεί να προστεθεί η ποσότητα 4, ύστερα 5 κ.λπ. Αν θέλουμε ο συνολικός αριθμός των χαρτιών να παραμένει περιορισμένος, για να μην επιμηκύνεται ιδιαίτερα ο χρόνος του παιχνιδιού, αφαιρούμε χαρτιά από την κάθε ποσότητα, δίνουμε π.χ. δύο χαρτιά με την ποσότητα 1, δύο με την ποσότητα 2, τέσσερα με την ποσότητα 3 και τέσσερα με την ποσότητα 4 κ.λπ.

Υλικά: τράπουλα ειδικά κατασκευασμένη για τα παιδιά (βλ. παράρτημα) ή τράπουλα του εμπορίου

Περιγραφή της δραστηριότητας

Μοιράζουμε το συνολικό αριθμό των φύλλων της τράπουλας με τα οποία έχουμε αποφασίσει να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι στους δύο παίχτες. Κάθε παίχτης, χωρίς να δει τα φύλλα του, τα τοποθετεί σε μία στοίβα ακριβώς μπροστά του με την όψη που έχει τις ποσότητες προς τα κάτω. Οι δύο παίχτες ανοίγουν ταυτόχρονα το πάνω χαρτί της στοίβας τους. Ο παίχτης που έχει το μεγαλύτερο αριθμό τα παίρνει και τα δύο. Στην περίπτωση που τα χαρτιά που άνοιξαν και οι δύο παίχτες έχουν τον ίδιο αριθμό, τότε έχουμε «διαμάχη». Τα αφήνουν πάνω στο τραπέζι και ανοίγουν και πάλι ταυτόχρονα τα επόμενα χαρτιά της στοίβας. Όποιος ανοίξει το φύλλο με το μεγαλύτερο αριθμό παίρνει και τα τέσσερα χαρτιά.

Νικητής είναι ο παίχτης που στο τέλος θα έχει μαζέψει τα περισσότερα χαρτιά.

Η Αρετή και η Χάρη παίζουν τη «διαμάχη» με τράπουλα του εμπορίου[28]. Ποιο χαρτί έχει περισσότερα; Οι αριθμοί είναι μεγάλοι και δυσκολεύονται να απαντήσουν. Τα συγκρίνουν από κοντά. Ποια από τις δύο θα πάρει τα χαρτιά;

Παραλλαγή: ΔΙΠΛΗ ΔΙΑΜΑΧΗ

Για τη διπλή διαμάχη χρησιμοποιούμε 32 φύλλα, οκτώ για κάθε αριθμό από το 1 έως το 4. Μοιράζουμε όπως και προηγουμένως τα φύλλα στους δύο παίχτες (ή τα μοιράζουν μόνοι τους αντιστοιχίζοντάς τα ένα προς ένα) και τα τοποθετούν μπροστά τους σε δύο στοίβες με ίσο αριθμών χαρτιών η καθεμιά, με την όψη που έχει τις ποσότητες προς τα κάτω. Οι παίχτες ανοίγουν ταυτόχρονα τα δύο πρώτα φύλλα, παίρνοντας ένα από την κάθε στοίβα (δηλαδή ανοίγονται ταυτόχρονα τέσσερα φύλλα). Μετρούν τη συνολική ποσότητα που έχει ο καθένας (δηλαδή αν το ένα φύλλο του Γιάννη έχει τρεις μπάλες και το άλλο τέσσερις, ο Γιάννης συνολικά έχει επτά μπάλες). Ο παίχτης που έχει το μεγαλύτερο άθροισμα παίρνει και τα τέσσερα φύλλα. Σε περίπτωση ισοπαλίας και πάλι σηκώνουν τα επόμενα φύλλα και όποιος τη δεύτερη φορά φέρει το μεγαλύτερο άθροισμα παίρνει και τα οκτώ φύλλα.

Νικητής είναι ο παίχτης που θα συγκεντρώσει τα περισσότερα φύλλα.

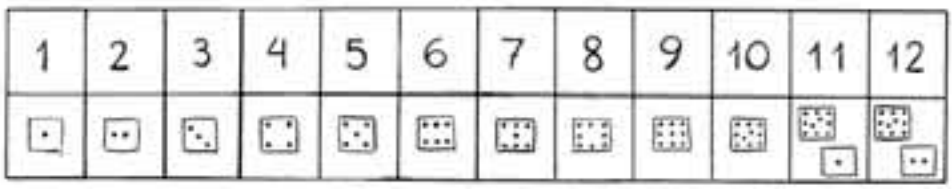
28. Όταν χρησιμοποιούνται τράπουλες του εμπορίου, αφαιρούνται όλα τα επιπλέον φύλλα και παραμένουν μόνο τα φύλλα με τους αριθμούς από το δύο έως και το δέκα, που είναι χρήσιμα για το παιχνίδι.

ΒΡΕΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ (παίζει μία ομάδα 4-5 παιδιών ή και όλη η τάξη)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αριθμητική ακολουθία των φυσικών αριθμών, αριθμός

Μαθησιακές επιδιώξεις: να εξοικειωθούν με τη σειρά της ακολουθίας και με τα σύμβολα των φυσικών αριθμών, να συγκρίνουν δύο αριθμούς και να βρίσκουν ποιος είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος.

Υλικά: σχεδιασμένη αριθμογραμμή, κάρτες με αριθμούς[29]



Περιγραφή της δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός έχει μπροστά της ένα σακουλάκι μέσα υπάρχουν κάρτες με αριθμούς (βλ. παράρτημα) και πίσω της μία σχεδιασμένη αριθμογραμμή[30]. Τραβάει μία κάρτα από το σακουλάκι και καλεί τα παιδιά να ανακαλύψουν ποιος αριθμός είναι γραμμένος πάνω στην κάρτα, κάνοντας σχετικές ερωτήσεις:

— Είναι ο αριθμός στην κάρτα μικρότερος από το 8;
— Ναι.
— Είναι μεγαλύτερος από το 5;
— Ναι.
— Μήπως είναι το 6;
— Όχι.
— Το βρήκα, είναι το 7!

Το παιδί που βρίσκει το σωστό αριθμό, τραβάει τον επόμενο αριθμό και καλεί τα υπόλοιπα παιδιά να τον ανακαλύψουν. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται, η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθάει κατά την κρίση της: «Είναι ένας αριθμός παραπάνω», «Είναι δύο αριθμοί λιγότερο» κ.λπ.

ΝΤΟΜΙΝΟ (δύο με τρεις παίχτες)[31]

Βασικές μαθηματικές ιδέες: αντιστοίχιση, αρίθμηση/απαρίθμηση, αριθμός.

---

29. Η αριθμογραμμή και οι κάρτες μπορούν να έχουν λιγότερους ή περισσότερους αριθμούς, ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών. Μπορούν να ξεκινήσουν με αριθμούς από το 1 έως το 5 και να προχωρούν προοδευτικά, αυξάνοντας ταυτόχρονα το βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού.

30. Την αριθμογραμμή μπορεί να τη σχεδιάσει η ίδια η εκπαιδευτικός μπροστά στα παιδιά ή να αξιοποιήσει την ήδη σχεδιασμένη αριθμογραμμή που είναι μόνιμα αναρτημένη στην τάξη. Η μόνιμη αριθμογραμμή της τάξης γίνεται εύκολα προσιτή αν φτάνει σε αριθμό αντίστοιχο με το συνολικό αριθμό των παιδιών της τάξης. Τα παιδιά χρειάζεται να απαριθμούν συχνά έως αυτό τον αριθμό, προκειμένου π.χ. να προβλέψουν υλικό ή θέσεις για όλα τα παιδιά της τάξης, αλλά και να τον σημειώνουν όταν χρειάζεται να δώσουν μία παραγγελία, ακόμη και να τον πληκτρολογούν στο φωτοτυπικό ή στον υπολογιστή για να τυπώσουν αντίγραφα ενός κειμένου ή μιας εικόνας για όλους.

31. Τα παιδιά υποστηριζόμενα από την εκπαιδευτικό μπορούν να φτιάξουν ντόμινο χρησιμοποιώντας εύκολα προσεγγίσιμα υλικά, τα οποία συγκεντρώνουν στην τάξη (βλ. παράρτημα).

Μαθησιακές επιδιώξεις: να τηρούν τη σειρά διαδοχής και τους κανόνες του παιχνιδιού, να απαριθμούν και να αντιστοιχίζουν μικρές ποσότητες, να εξοικειωθούν με τα αριθμητικά σύμβολα.

Υλικό: ορθογώνιες κάρτες χωρισμένες στα δύο, στο ένα μέρος των οποίων εικονίζονται αντικείμενα και στο άλλο υπάρχει ένας αριθμός.

Περιγραφή του παιχνιδιού

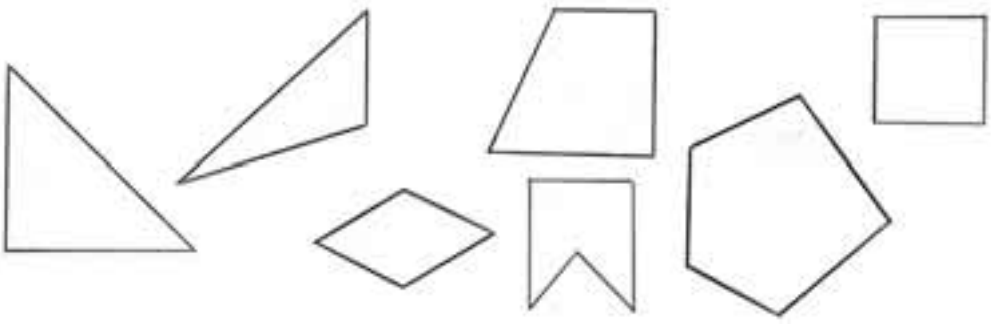
Παίζεται όπως τα κανονικά ντόμινο. Στη μέση, με την όψη προς τα επάνω, τοποθετείται στην τύχη μία κάρτα. Οι υπόλοιπες κάρτες μοιράζονται στους παίχτες. Οι παίχτες παίζουν με τη σειρά. Όποιος τοποθετήσει πρώτος όλες του τις κάρτες είναι ο νικητής.

ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΧΗΜΑΤΑ (Tangrams)

Βασικές μαθηματικές ιδέες: χωρικές έννοιες, σχήματα, ιδιότητες, σχέσεις.

Μαθησιακές επιδιώξεις: να αναγνωρίζουν γεωμετρικά σχήματα και να τα χρησιμοποιούν για να συνθέτουν εικόνες, να διερευνούν τις ιδιότητες και να ανακαλύπτουν τις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των σχημάτων.

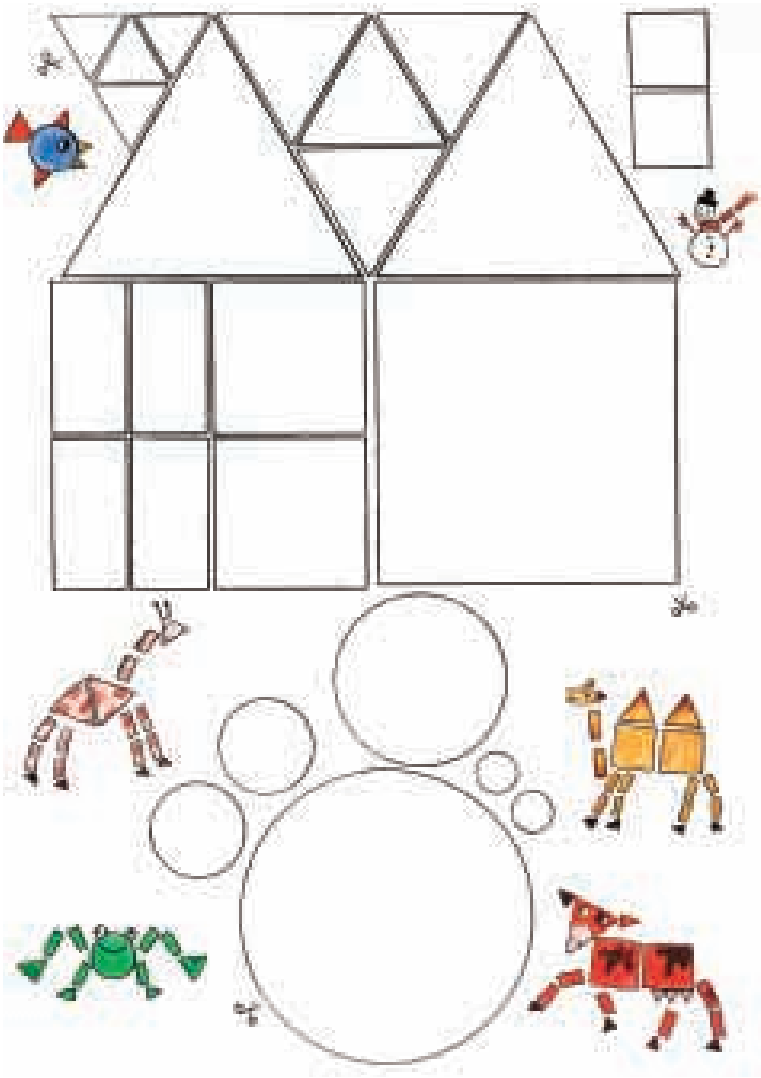
Υλικό: Κόλλες χαρτιού που έχουν επάνω σχεδιασμένα διαφορετικά σχήματα (βλ. παράρτημα).



Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά κόλλες που έχουν επάνω σχεδιασμένα διαφορετικά σχήματα (βλ. παράρτημα) και στην αρχή τα καλεί να πραγματοποιήσουν τις δικές τους συνθέσεις αξιοποιώντας τη φαντασία τους. Τι θα μπορούσαν να φτιάξουν με αυτά τα σχήματα; Πώς θα μπορούσαν να τα χρωματίσουν για να είναι ωραιότερα;

Αργότερα η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τα σχήματα που τους δίνονται, να αναπαραγάγουν συνθέσεις που τους παρουσιάζονται σε σμίκρυνση.

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά κόλλες με σχήματα που ποικίλλουν ως προς τον αριθμό και το μέγεθος, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που θέλει να έχει η δραστηριότητα.



Ενδεικτικές ιδέες για συνθέσεις με σχήματα.

κεφάλαιο ιο

Μελέτη περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον και μαθαίνοντας για τον κόσμο

Όλοι γνωρίζουμε ότι τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα. Τους αρέσει να περιεργάζονται και να παρατηρούν, κάνουν πολλές ερωτήσεις για το καθετί που προσελκύει την προσοχή τους και εμπλέκονται σε εξερευνήσεις στοιχείων του περιβάλλοντός τους κάθε φορά που τους δίνεται η ευκαιρία. Ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να ενθαρρύνει και να οργανώνει τις αυθόρμητες διερευνήσεις των παιδιών, υποστηρίζοντάς τα να επιστρατεύουν στην προσπάθεια κατανόησης του κόσμου εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει, καθώς και δεξιότητες και γνώσεις που κατακτούν στο πλαίσιο όλων των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Προϋπόθεση για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο, όπως επισημάνθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρεται για διερευνήσεις, πειραματισμούς και ανακαλύψεις, ενθαρρύνει την έκφραση του λόγου και της σκέψης των παιδιών, ευνοεί την αρμονική συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση, προωθεί την αλληλεγγύη, τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία, επιτρέπει και προτρέπει την έκφραση της δημιουργικότητας και την προοδευτική ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, σύμφωνα με τις ισχύουσες σήμερα αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις διερευνήσεις και προωθεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο λοιπόν της μελέτης περιβάλλοντος που προσεγγίζεται σε αυτό το κεφάλαιο, τα παιδιά προτρέπονται να παρατηρούν όσα υπάρχουν γύρω τους, ενεργοποιώντας τη σκέψη τους και επιστρατεύοντας όσες αισθήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση. Ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται να παρατηρούν συστηματικά, να περιγράφουν με ακρίβεια, να καταγράφουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα τις παρατηρήσεις τους, να εξετάζουν ομοιότητες και διαφορές, να εντοπίζουν προβλήματα, να θέτουν ερωτήματα, να κάνουν προβλέψεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν. Προτρέπονται δηλαδή να υιοθετούν στάσεις και να αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην προοδευτική συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης (Ραβάνης, 1999) και προωθούν τον επιστημονικό εγγραμματισμό (Κωνσταντίνου κ. άλ., 2002). Στην πορεία μύησή τους στον επιστημονικό εγγραμματισμό[1] τα παιδιά αξιοποιούν ικανότητες, δεξιότητες

1. Ο όρος «επιστημονικός εγγραμματισμός» αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω σε αυτό το κείμενο, οι οποίες προσιδιάζουν στην ανάπτυξη του επιστημονικού τρόπου σκέψης και του επιστημονικού τρόπου εργασίας. Ο επιστημονικός τρόπος εργασίας προάγει την ανάπτυξη της κριτικής και ερευνητικής στάσης (Ραβάνης, 1999) και μας επιτρέπει να αντλούμε πληροφορίες από τον κόσμο που μας περιβάλλει και να μετατρέπουμε τις πληροφορίες αυτές σε γνώση (Κωνσταντίνου κ.άλ., 2002).

και γνώσεις που συνδέονται με τον προφορικό και το γραπτό λόγο, τις νέες τεχνολογίες, τη δραματική τέχνη, τα εικαστικά, τα μαθηματικά, την κίνηση και τη μουσική, τις οποίες αναπτύσσουν στο πλαίσιο όλων των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Και βέβαια η εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά καθώς παρατηρούν και τα προτρέπει να μιλούν για τις παρατηρήσεις τους. Αυτό της δίνει πολύτιμες πληροφορίες για το τι σκέφτονται, τι γνωρίζουν ήδη και τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και ταυτόχρονα δίνει και στα παιδιά την ευκαιρία να περιγράφουν με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορούν τα όσα παρατήρησαν, πρακτική που, όπως ήδη αναφέρθηκε, εναρμονίζεται με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας (Τσελφές & Μουστάκα, 2004). Η εκπαιδευτικός παρατηρεί μαζί με τα παιδιά, γιατί αυτό της δίνει την ευκαιρία να έχει μαζί τους κοινές εμπειρίες και τη δυνατότητα να τα «συμπαρασύρει» με το γνήσιο ενδιαφέρον που η ίδια εκδηλώνει για το θέμα ώστε να θελήσουν να τη μιμηθούν. Είναι γνωστό ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθήσεων των μικρών παιδιών προέρχεται από την παρατήρηση και τη μίμηση των άλλων, και μάλιστα όσων «άλλων» είναι ιδιαίτερα σημαντικοί γι' αυτά (Sijaj-Blatchford & Macleod-Brudenell, 2003). Και για όλα τα μικρά παιδιά η δασκάλα τους είναι πολύ σημαντική.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (2003) στη μελέτη περιβάλλοντος εντάσσονται ως αντικείμενο μελέτης όλα όσα υπάρχουν γύρω τους: ο άνθρωπος και τα δημιουργήματά του, οι κοινωνικές δομές και σχέσεις, τα ζώα, τα φυτά, οι τόποι, τα φυσικά φαινόμενα και οι καταστάσεις. Μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τις μεταξύ τους σχέσεις, σε όποιο βαθμό φυσικά το επιτρέπει η συνολική τους ανάπτυξη.

Σε αυτή την προοπτική η ανάπτυξη μικρών ερευνών που ξεκινούν από το άμεσο περιβάλλον τους, με τη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας (βλ. κεφ. 7), είναι θεμελιώδης, καθώς η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και των προβληματισμών των παιδιών και, προωθώντας τη μάθηση μέσω της δράσης, διαμορφώνει ένα πλαίσιο που ευνοεί την καλλιέργεια ισότιμων επικοινωνιακών σχέσεων και την προώθηση της αυτονομίας τους (Helm & Katz, 2002).

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικοί άξονες στους οποίους μπορεί να στηριχθεί ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη θεμάτων του περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της προώθησης του επιστημονικού εγγραμματισμού, καθώς και ενδεικτικές ιδέες εφαρμογών, οι οποίες θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στις εκπαιδευτικούς. Τα παραδείγματα σχεδιασμού και ανάπτυξης ολοκληρωμένων θεματικών προσεγγίσεων και σχεδίων εργασίας μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας, που παρουσιάζονται εδώ, όπως και σε όλα τα υπόλοιπα κεφάλαια, είναι σε κάθε περίπτωση ενδεικτικά. Δεν αποτελούν την «ύλη» και δεν καλύπτουν θεματικά αυτή τη μαθησιακή περιοχή. Είναι σαφές ότι τα θέματα και οι δραστηριότητες που θα επιλέξει ή που θα αποφασίσει να εξελίξει κάθε εκπαιδευτικός, δραττόμενη των ευκαιριών που προσφέρουν τα ίδια τα παιδιά, θα τα επιλέξει με γνώμονα τις μαθησιακές επιδιώξεις που η ίδια θα έχει προσδιορίσει και θα τα αναπτύξει με το δικό της τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των συγκεκριμένων παιδιών που θα συμμετέχουν. Είναι γεγονός ότι ένα συγκεκριμένο θέμα μπορεί να αναπτυχθεί με τόσους διαφορετικούς τρόπους, όσοι είναι και οι εκπαιδευτικοί που θα το αναπτύξουν (Farrigton, 2002). Είναι επίσης γεγονός ότι το ενδιαφέρον των παιδιών προσελκύεται ευκολότερα για θέματα του άμεσου

περιβάλλοντός τους, από τα οποία έχουν ήδη βιωμένες εμπειρίες και τα οποία προσφέρονται για άμεση βιωματική έρευνα (Katz & Chard, 2004). Απροσδόκητα γεγονότα μέσα σε ένα γνωστό και εμπειρικά βιωμένο περιβάλλον αποτελούν πάντα μία καλή αρχή για τις διερευνήσεις τους.

10.1 ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η διερεύνηση του φυσικού κόσμου από τα μικρά παιδιά, όπως αναφέρει ο Κ. Ραβάνης «...αποτελεί όχι μόνο μία αναγκαία συμβολή στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης, αλλά επίσης και ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για την καλλιέργεια αξιών, για τη μύηση των παιδιών στον τεχνολογικό κόσμο, την ευαισθητοποίησή τους στις επιπτώσεις των σχέσεων φυσικών επιστημών και κοινωνίας» (1997, σ.31). Σε αυτή την προοπτική, η ανάπτυξη του διερευνητικού πνεύματος, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια αυτού του βιβλίου, αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες και ουσιαστική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του επιστημονικού εγγραμματισμού. Στην καλλιέργεια της διερευνητικής στάσης συμβάλλει η ενθάρρυνση της περιέργειας των παιδιών από πλευράς της εκπαιδευτικού, η οποία τα υποστηρίζει να θέτουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις (Τσελφές & Μουστάκα, 2004).

Πρόθεση της μελέτης του περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο είναι η μύηση των παιδιών σε πολιτισμικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν την εγγράμματη κοινωνία (βλ. και κεφ. 8,9 και 12). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας καλλιεργούνται στάσεις και αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την προοδευτική ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω:

Παρατήρηση: Το παιδί παρατηρεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος που το ενδιαφέρουν αξιοποιώντας μία ή περισσότερες αισθήσεις του, ενισχύει τις παρατηρήσεις του με απλά όργανα (μεγεθυντικούς φακούς, ακουστικά κ.λπ.) και τις περιγράφει.

Παρατηρώντας με το μεγεθυντικό φακό

Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη συστηματικότητα της παρατήρησης και ενθαρρύνει την ακρίβεια των περιγραφών, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Οι διαδικασίες παρατήρησης οδηγούν στον ακριβέστερο προσδιορισμό του προβλήματος.

Διατύπωση ερωτημάτων: Το παιδί ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται να διατυπώνει ερωτήματα και να αναζητά απαντήσεις τόσο μέσα από όσα ήδη γνωρίζει όσο και μέσω πειραματισμού ή διερεύνησης (βλ. και κεφ. 8 και 9). Διαφορετικές απαντήσεις στο ίδιο ερώτημα δίνουν συχνά το έναυσμα για εξαιρετικά ενδιαφέροντα επεισόδια μάθησης.

Επίσκεψη στο δάσος: παρατηρούν και ζωγραφίζουν

Διατύπωση προβλέψεων: Τα παιδιά γίνονται ικανά να διαμορφώνουν και να διατυπώνουν προβλέψεις όταν τους δίνονται συχνές ευκαιρίες να δίνουν εξηγήσεις και να περιγράφουν τα όσα συμβαίνουν γύρω τους (βλ. και κεφ. 8 και 9). Οι απαντήσεις που δίνουν στα ερωτήματα που τίθενται ισοδυναμούν, στο πλαίσιο της προώθησης του επιστημονικού εγγραμματισμού, με διατύπωση πρόβλεψης προς διερεύνηση. Η εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνει τη διατύπωση προβλέψεων και τη διερεύνησή τους.

Τι είναι ο λειτουργικός ορισμός

Κάθε λειτουργικός ορισμός αποσκοπεί στην απόδοση νοήματος που προσδίδουμε σε μία έννοια τη δεδομένη χρονική στιγμή, με βάση τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις μας... Ένας λειτουργικός ορισμός μπορεί να διατυπωθεί ως ένας κατάλογος από οδηγίες, οι οποίες, αν ακολουθηθούν από οποιοδήποτε άτομο, το βοηθούν να αναγνωρίσει τη συγκεκριμένη έννοια... Π.χ. ένας λειτουργικός ορισμός για τον άνεμο μπορεί να είναι: Πάρτε ένα μαντίλι και σταθείτε σε εξωτερικό χώρο. Ανοίξτε το μαντίλι και κρατήστε το στο χέρι σας έτσι που να κρέμεται από τη μία του πλευρά ελεύθερα. Σηκώστε ψηλά το χέρι που κρατάει το μαντίλι. Αν το μαντίλι κινείται συνεχώς προς μια κατεύθυνση, χωρίς εσείς να κινείτε το χέρι σας, τότε υπάρχει άνεμος». Ο λειτουργικός ορισμός δεν απαιτεί για τη διατύπωσή του επιστημονική γλώσσα. Διατυπώνεται στη φυσική καθημερινή γλώσσα των παιδιών. Ο επιστημονικός ορισμός για τον άνεμο διατυπώνεται εντελώς διαφορετικά, π.χ. «Άνεμος είναι αέρας που βρίσκεται σε κίνηση λόγω κάποιας φυσικής διεργασίας. Η ύπαρξη ανέμου είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις καιρικές συνθήκες σε κάποιο χώρο».

Κωνσταντίνου κ.άλ., 2002, σ. 34

Προσπαθούν να δουν τι υπάρχει κάτω από το χώμα.

Διατύπωση λειτουργικών ορισμών: Ο λειτουργικός ορισμός μιας έννοιας προσδιορίζει την αντίληψη του παιδιού για την έννοια τη δεδομένη χρονική στιγμή και στηρίζεται στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την έννοια αυτή από τις άλλες. Η χρήση των λειτουργικών ορισμών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αποτελούν προϋποθέσεις για τη συγκρότηση του γραπτού λόγου και, σε ό,τι αφορά τις φυσικές επιστήμες, προωθεί τη συσχέτιση των εννοιών μεταξύ τους και τη σύνδεσή τους με την πράξη. Γι' αυτό η χρήση τους θεωρείται πολύ σημαντική στο πλαίσιο της διαδικασίας εγγραμματισμού των μικρών παιδιών, αν και συγκρούεται με την υπόθεση του μονοσήμαντου ορθολογικού νοήματος, που αποδίδεται στις έννοιες των φυσικών επιστημών.

Εξαγωγή συμπερασμάτων: Τα παιδιά μελετούν τις πληροφορίες και τα δεδομένα που συγκεντρώνουν και, συνδυάζοντάς τα με προηγούμενες εμπειρίες, καταλήγουν σε συμπεράσματα. Μια συζήτηση για το πόσο σίγουρα είναι για τα συμπεράσματά τους συμβάλλει πάντα θετικά στην κατεύθυνση της εξέλιξης της σκέψης τους.

Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη της το επίπεδο της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών και συνεκτιμά τις εμπειρίες που έχουν βιώσει, τις σκέψεις που κάνουν και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για κάθε συγκεκριμένο θέμα που αποφασίζει να αναπτύξει. Και φυσικά φροντίζει να έχει η ίδια «παραστάσεις» συμβατές με τα μοντέλα των φυσικών επιστημών για τις έννοιες που προσεγγίζει στο πλαίσιο του κάθε θέματος (Ραβάνης, 1999, σ. 72), γι' αυτό και προσπαθεί να συγκροτεί με επιμέλεια φάκελο ενημέρωσή της για έννοιες και διαδικασίες που συνδέονται με τις δραστηριότητες που προτίθεται να αναπτύξει. Σημαντικότερο όμως από

αυτό, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι το να εμπλέκεται μαζί με τα παιδιά σε διαδικασίες διερεύνησης και να έχει μάθει να τα ακούει με σκοπό να κατανοήσει τη σκέψη τους. Κατανοώντας τη σκέψη των παιδιών αποκτά σημαντικά εφόδια για να υποστηρίξει τη μαθησιακή τους προσπάθεια.

Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο: μαθησιακές επιδιώξεις και επιστημονικές πρακτικές

«Στο νηπιαγωγείο, όταν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με κομμάτια του φυσικού κόσμου με τα οποία ασχολούνται και οι Φυσικές Επιστήμες (μαγνήτες, βάρκες, νερά, μπαλόνια, αλληλεπιδράσεις κ.ο.κ) δεν μιλούν τη γλώσσα των κειμένων των Φυσικών Επιστημών, αλλά τη φυσική γλώσσα, τη δική τους και των παιδιών, εμπλουτισμένη με περιγραφικούς και τεχνικούς όρους. Ωστόσο προωθούν επιστημονικές πρακτικές στο βαθμό που προτρέπουν τα παιδιά:

- Να εμπλέκονται σε προβληματικές καταστάσεις που δομούνται γύρω από «κατασκευασμένα» κομμάτια του φυσικού κόσμου. Αποτελεί επιστημονική πρακτική η ενασχόληση με την «εξαίρεση» και η προσπάθεια ένταξής της στον κανόνα (έστω και με την αλλαγή του κανόνα). Δεν αποτελεί επιστημονική πρακτική η κατασκευή ερμηνειών για τα αυτονόητα (ακόμη και αν τελικά η ενασχόληση με τις «εξαιρέσεις» καταλήγει να αλλάζει ή να (επαν-)ερμηνεύει και τα αυτονόητα).Π.χ. κρεμιέται μία γλάστρα με φυτό ανάποδα (κατασκευασμένη κατάσταση που αποτελεί εξαίρεση, αφού οι γλάστρες τοποθετούνται κατά κανόνα όρθιες) και ζητείται από τα παιδιά να την παρακολουθούν και να λένε ό,τι παρατηρούν.
- Να περιγράφουν τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο της τοπικής γλώσσας και κουλτούρας. Και βέβαια όχι απλά να παρατηρούν. Η μετατροπή των παρατηρήσεων σε λόγο είναι επιστημονική πρακτική. Η παρατήρηση είναι πρακτική πανανθρώπινη και το αποτέλεσμά της συνάρτηση της κάθε κουλτούρας.
- Να δοκιμάζουν/συγκρίνουν εναλλακτικές ταξινομήσεις. Και όχι απλά να ταξινομούν. Επιστημονική πρακτική είναι η επιλογή της κατάλληλης ταξινόμησης για ένα πρόβλημα.
- Να μετρούν, χρησιμοποιώντας άτυπες μονάδες μέτρησης, όταν θέλουν να συγκρίνουν. Και όχι απλά να συγκρίνουν. Όλες οι κουλτούρες βρίθουν από δίπολα (καλό-κακό, ωραίο-άσχημο, χρήσιμο-άχρηστο κ.ο.κ) και κατανοούνται μέσω των συγκρίσεων και εθίζουν στη σύγκριση. Η μέτρηση βρίσκεται ένα βήμα μετά τη σύγκριση.
- Να επιλέγουν και να ασχολούνται με εκείνες τις ερωτήσεις, που επιδέχονται ως απάντηση μία πρόβλεψη, μία υπόθεση ή ένα λειτουργικό ορισμό. Και όχι απλά να ρωτούν. Στην πραγματικότητα τα παιδιά θα ήταν καλό να ενθαρρύνονται να ρωτούν «πώς γίνεται» κάτι και όχι «γιατί γίνεται». Το γιατί επιδέχεται κυρίως φιλοσοφικές ή θεολογικές απαντήσεις. Σχεδόν ποτέ επιστημονικές.
- Να επιχειρούν να απαντούν τις ερωτήσεις, τόσο με λόγο, όσο και με άλλα εκφραστικά μέσα (νεύματα, υποδείξεις, σχήματα κ.ο.κ). Ως εκπαιδευτικοί όμως πρέπει να εξαντλούμε τα περιθώρια που μας αφήνουν τα παιδιά, κυρίως προς την κατεύθυνση της εκφοράς του λόγου. Τα νεύματα είναι ο προπομπός μιας αναδυόμενης έννοιας. Αν επιμείνουμε, μπορεί και να την ακούσουμε να εκφέρεται.
- Να ελέγχουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων (προβλέψεις, λειτουργικούς ορισμούς) δοκιμάζοντας, επαληθεύοντας, εφαρμόζοντας κ.ο.κ. Και όχι απλά να δοκιμάζουν, να επαληθεύουν, να εφαρμόζουν. Η δοκιμή, η επαλήθευση, η εφαρμογή είναι επιστημονικές πρακτικές, όταν συνδέονται ρητά με κάποια πρόβλεψη, υπόθεση, λειτουργικό ορισμό κ.ο.κ. Από μόνες τους είναι καθημερινές πρακτικές.
- Να συνηθίσουν να διαφωνούν με τα «λεγόμενα» και όχι με τον «λέγοντα». Η κριτική είναι επιστημονική πρακτική που δεν απευθύνεται σε πρόσωπα. Απευθύνεται στα απρόσωπα κείμενα και κατ' επέκταση στον απρόσωπο λόγο.

Τσελφές & Μουστάκα, 2004, σ. 17

Αναπτύσσοντας δραστηριότητες στο χώρο των φυσικών επιστημών

Στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται δραστηριότητες που συνδέονται με το χώρο των φυσικών επιστημών είτε ως ανεξάρτητες δραστηριότητες, είτε ενταγμένες στο πλαίσιο ενός γενικότερου θέματος που διερευνούν στην τάξη (π.χ. ανάπτυξη των φυτών). Συχνά η μελέτη θεμάτων ξεκινά από εναύσματα που δίνουν τυχαίες παρατηρήσεις φαινομένων από τα παιδιά (π.χ. παίζουν και παρατηρούν πώς συμπεριφέρονται οι σκιές τους στην αυλή), ενώ άλλοτε σχεδιάζει εξ αρχής τις δραστηριότητες η εκπαιδευτικός για την επίτευξη προσδιορισμένων μαθησιακών στόχων. Σε κάθε δραστηριότητα αντιστοιχούν συνήθως περισσότεροι από ένας στόχοι.

Η εκπαιδευτικός επιλέγει τα υλικά που θα χρειαστούν για τις δραστηριότητες που σκοπεύει να αναπτύξει και, στις περιπτώσεις που το κρίνει σκόπιμο, τις πραγματοποιεί δοκιμαστικά προτού τις παρουσιάσει στα παιδιά, προκειμένου να εξοικειωθεί με το χειρισμό των υλικών, να εκτιμήσει τη χρονική τους διάρκεια, την πιθανή αναγκαιότητα αναδιάταξης του χώρου, τον εφικτό βαθμό αυτονομίας των παιδιών. Αποφασίζει για το μέγεθος της ομάδας με την οποία θα πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα.

Με κατάλληλα ερωτήματα ανιχνεύει τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών από την καθημερινή τους ζωή σχετικά με το φαινόμενο που πρόκειται να διερευνηθεί (π.χ. τι συμβαίνει όταν ξεχάσουμε τα παγάκια έξω από την κατάψυξη;). Παροτρύνει τα παιδιά να αναφέρουν και άλλες εμπειρίες που συνδέονται με το φαινόμενο που μελετούν (π.χ. και το παγωτό λιώνει έξω από την κατάψυξη, η σοκολάτα λιώνει αν την κρατήσουμε πολλή ώρα στο χέρι μας κ.λπ.).

Παρουσιάζει τα υλικά στα παιδιά και τα παρακινεί να τα διερευνήσουν (φυσικά μόνο όσα είναι ασφαλή για τα παιδιά). Η ίδια τα προτρέπει να πραγματοποιήσουν πειραματισμούς και με τα ερωτήματα που τους θέτει, τα ενθαρρύνει να παρατηρήσουν προσεκτικά, να περιγράψουν με ακρίβεια, να κάνουν προβλέψεις, να αναζητήσουν απαντήσεις και να προσπαθήσουν να τις ελέγξουν.

Επαναλαμβάνουν τη διαδικασία του πειραματισμού και με άλλα υλικά που κάτω από τις ίδιες συνθήκες πειραματισμού μπορεί να επιδείξουν:

α) ίδιες συμπεριφορές, οπότε επιβεβαιώνονται τα δεδομένα του πρώτου πειραματισμού.

β) διαφορετικές συμπεριφορές, οπότε συγκρίνουν τις συμπεριφορές των διαφορετικών υλικών πειραματισμού κάτω από τις ίδιες πειραματικές συνθήκες. Συζητούν για τη διαφορετική εξέλιξη της πειραματικής διαδικασίας και για το διαφορετικό αποτέλεσμα. Καταγράφουν με όποιο τρόπο μπορούν τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά τους.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στα παιδιά επεκτάσεις, όπως:

- Να προχωρήσουν στη σύνθεση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας, χρησιμοποιώντας φωτογραφικό υλικό ή εικαστικές δημιουργίες που συνδέονται με όψεις της δραστηριότητας (π.χ. φτιάχνουν ένα παραμύθι για έναν πολύ δυνατό μαγνήτη).
- Να αναπαραστήσουν με ζωγραφιές καθημερινές δραστηριότητες, αντικείμενα ή υλικά που συνδέονται με το φαινόμενο που μελετούν (π.χ. μελετώντας το φαινόμενο της εξάτμισης ζωγραφίζουν φαγητό που βράζει και εξατμίζεται, μελετώντας το φαινόμενο της κίνησης ζωγραφίζουν αντικείμενα που χρησιμοποιούν μηχανές, τροχαλίες ή μοχλούς).
- Να επιχειρήσουν επεκτάσεις που θα τους επιτρέψουν να δείξουν τι πραγματικά άλλαξε στον τρόπο της σκέψης τους (π.χ. μελετώντας το φαινόμενο της σκιάς παρατηρούν, μετρούν και καταγράφουν πώς μεταβάλλεται η κατεύθυνση και το μέγεθος της σκιάς του κτηρίου του νηπιαγωγείου τις διαφορετικές στιγμές της ημέρας. Η χρησιμοποιούν το φως έγχρωμων προβολέων για να δημιουργήσουν χρωματιστές σκιές, παίζοντας στο θέατρο σκιών της τάξης).

Ραβάνης, 2003, σσ. 6,9,10,17,19,26,61

10.2 ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (2003), η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος συνιστά μια εξαιρετικά ευρεία μαθησιακή περιοχή. Εντάσσονται σε αυτήν όλα τα θέματα που δεν ανήκουν στο φυσικό περιβάλλον, από τις ανθρώπινες σχέσεις και τις ανθρώπινες ανάγκες έως τα ανθρώπινα δημιουργήματα, αλλά και τις σχέσεις που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Στο πλαίσιο της μελέτης του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος εντάσσονται και τα θέματα που συνδέονται με την προστασία και τη φροντίδα του εαυτού, του περιβάλλοντος και των άλλων, αλλά και τα θέματα που συνδέονται με την ανάπτυξη κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας. Στην ευρεία αυτή θεματική ενότητα ανήκουν επίσης τα θέματα που συνδέονται με την ιστορία και τη συγκρότηση του ιστορικού χρόνου. Προσφέρεται δηλαδή η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος για την ανάπτυξη αναδυόμενων σχεδίων εργασίας (βλ. κεφ. 7), τα οποία ξεκινούν από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών και, κατά τη διαδικασία εξέλιξής τους, εξυπηρετούν όλους τους τύπους μάθησης που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συναισθήματα). Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων και την υποστήριξη της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, ισχύουν όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, σχετικά με την προσέγγιση θεμάτων του φυσικού περιβάλλοντος.

10.3 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Βασική επιδίωξη των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο στην κατεύθυνση του επιστημονικού εγγραμματισμού, στο πλαίσιο της μελέτης περιβάλλοντος, είναι «να οδηγήσουν την παιδική σκέψη σε μία αλλαγή θέας του φυσικού και τεχνητού κόσμου από το αυθόρμητο στο συστηματικό, από το αόριστο στο συγκεκριμένο, από τα επιμέρους στις σχέσεις τους. Αλλά οι συνδέσεις που επιχειρούν τα παιδιά μεταξύ φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος δεν είναι αυτονόητες. Αποτελούν και αυτές σε σημαντικό βαθμό αντικείμενο διδακτικής παρέμβασης, το οποίο μάλιστα προαπαιτεί πολυεπίπεδη προσέγγιση στην ευρύτερη δυνατή μορφή της, καθώς η θεματολογία επεκτείνεται πέραν των ορίων των Φυσικών Επιστημών» (Ραβάνης, 1999, σ. 70).

Η πρώτη ενότητα παραδειγμάτων που θα παρουσιάσουμε συνδέεται με ένα θέμα του φυσικού περιβάλλοντος, το ΝΕΡΟ, το οποίο θα προσεγγίσουμε όχι μόνο από την πλευρά που άπτεται των Φυσικών Επιστημών (υδάτινοι πόροι, ιδιότητες, μεταβολές κ.λπ.), αλλά και από την κοινωνική του διάσταση (αξιοποίησή του από τον άνθρωπο, ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα κ.λπ.). Η δεύτερη ενότητα συνδέεται με ένα θέμα του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τη ΣΥΝΟΙΚΙΑ, στο πλαίσιο της ανάπτυξής του όμως, εκτός από την προσέγγιση εννοιών και ζητημάτων που συνδέονται με την πολυτισμικότητα, την ιστορία ή τον πολιτισμό, μπορούν να προκύψουν ευκαιρίες για να προσεγγιστούν γνώσεις που συνδέονται με έννοιες γεωγραφίας (π.χ. εναλλαγή ημέρας-νύχτας ή των τεσσάρων εποχών), φυσικών επιστημών (ιδιότητες υλικών) κ.ά. Και τα δύο θέματα προτιμήθηκαν επειδή έχουν μεγάλη ευρύτητα και όλα τα παιδιά έχουν βιώσει πολλές εμπειρίες που συνδέονται με αυτά. Και φυσικά κατά την ανάπτυξη και των δύο θεμάτων μπορούν να προσεγγιστούν γνώσεις που συνδέονται με τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις σύγχρονες τεχνολογίες, την εικαστική έκφραση, τη δραματική τέχνη κ.ά.

Στην πρώτη περίπτωση ως μεθοδολογία ανάπτυξης του θέματος αναδεικνύεται η θεματική προσέγγιση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το αναδυόμενο σχέδιο εργασίας. Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης σε κάθε ενότητα φυσικά δε συνδέεται με το θεματικό περιεχόμενο του παραδείγματος. Σε μία τάξη νηπιαγωγείου είναι πιθανό η προσέγγιση ενός θέματος όπως «Το νερό» να ξεκινήσει ως αναδυόμενο σχέδιο εργασίας, ενώ «Η συνοικία μας» να σχεδιαστεί εξαρχής από την εκπαιδευτικό και να ξεκινήσει ως θεματική προσέγγιση. Στόχος της επιλογής που πραγματοποιήθηκε εδώ είναι να δοθεί η ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων, να παρατηρήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους και να μάθουν να αξιοποιούν τα στοιχεία της κάθε προσέγγισης που εναρμονίζονται περισσότερο με τον τρόπο δουλειάς τους στο πλαίσιο της διερεύνησης διαφορετικών θεμάτων. Ακολουθεί ένας σχεδιασμός οργανωμένης επίσκεψης σε μουσείο. Η ιδέα της επίσκεψης στο μουσείο έχει τοποθετηθεί σε αυτό το κεφάλαιο γιατί εντάσσεται στις διερευνήσεις του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, καθώς το μουσείο είναι χώρος στον οποίο αποτυπώνεται πολύπλευρα η ανθρώπινη παρουσία και ανιχνεύεται η ιστορία (Γκότσης, 2003, σ.32), συνδέεται όμως και με τη θεματική ενότητα «Δημιουργία-Έκφραση» που ακολουθεί, καθώς τα μουσεία είναι κατεξοχήν χώροι οι οποίοι προσφέρονται για την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και την επαφή τους με την τέχνη.

Το κεφάλαιο συμπληρώνεται με ιδέες για προσέγγιση θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και για ανάπτυξη σχεδίων εργασίας που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά ή από τις καθημερινές διερευνήσεις τους στην αυλή του νηπιαγωγείου.

ΤΟ ΝΕΡΟ: Σχεδιασμός θεματικής προσέγγισης

ΟΜΑΔΑ:
Όλα τα παιδιά της τάξης

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

- Το νερό είναι ένα θέμα οικείο σε όλα τα παιδιά, πλούσιο και με πολλές διαστάσεις. Δίνει την ευκαιρία για πολλές διερευνήσεις και δραστηριότητες που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές. Η μελέτη του μπορεί να οδηγήσει στην προσέγγιση πληροφοριών και γνώσεων που συνδέονται με τον πολιτισμό, τις τέχνες, τη γεωγραφία, τις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές αξίες, τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την τεχνολογία. Χάρη στις ιδιότητές του, στις πολλές μεταβολές κατάστασης που υφίσταται αλλά και στη συμβολή του στις μεταβολές κατάστασης άλλων υλικών (π.χ. μείγματα και διαλύματα), προσφέρεται για ποικίλες δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην προσέγγιση των πρώτων αφηρημένων εννοιών (πχ. της έννοιας της διατήρησης της ύλης, της μεταβολής κατάστασης κ.λπ.).
- Το νερό είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία της γης, απαραίτητο για την ανάπτυξη όλων των ζώντων οργανισμών. Καθώς οι ισορροπίες στον πλανήτη μας επηρεάζονται και από τις συνέπειες των ανθρώπινων παρεμβάσεων, η ανάπτυξη αυτού του θέματος μπορεί να δώσει την ευκαιρία να προσεγγιστούν ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος.

- Η συνεχής βροχόπτωση κάποιων ημερών, μία εκδρομή στη θάλασσα, στο ποτάμι ή στη λίμνη της περιοχής ή το γεγονός ότι ο Γιάννης ζητάει συνέχεια να πίνει νερό μπορούν να δώσουν αφορμή για την έναρξη της συζήτησης γύρω από το θέμα.
- Η εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πλούσιο υλικό και να αξιοποιήσει πολλές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

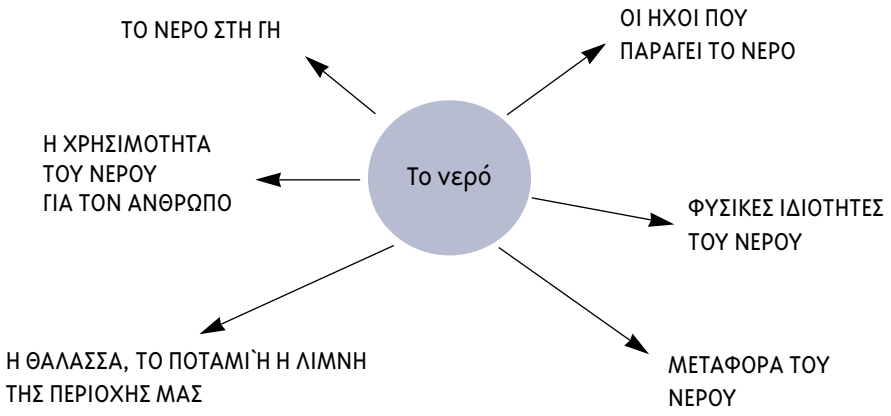
Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν σκέψεις, να αποκαλύψουν γνώσεις και να εκφράσουν αντιλήψεις γύρω από το θέμα. Λαμβάνοντας υπόψη τι γνωρίζουν ήδη και τι θα ήθελαν να μάθουν, μπορεί να διαμορφώσει ένα διάγραμμα σχετικά με τις ενότητες που θεωρεί σκόπιμο να προσεγγίσει κατά την ανάπτυξη του θέματος.

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Ποιοι πίνουν νερό;
Πού υπάρχει νερό;
Σε τι μας χρησιμεύει το νερό;
Πού βάζουμε νερό;
Πώς είναι το νερό;
Γιατί πίνουμε νερό;
Πώς φτάνει το νερό στη βρύση μας;
Τι παιχνίδια μπορούμε να παίξουμε με το νερό;
Τι συμβαίνει όταν παίζουμε με το νερό;
Τι θορύβους κάνει το νερό;
Πώς κάνουμε παγάκια;

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Το σχεδιάγραμμα με τις ενότητες που παρουσιάζεται εδώ είναι εντελώς ενδεικτικό. Ο σχεδιασμός αντίστοιχων σχεδιαγραμμάτων από την εκπαιδευτικό χρησιμεύει για να περιοριστεί η ανάπτυξη του θέματος σε εύκολα προσεγγίσιμες κατά την κρίση της ενότητες, τις οποίες θα λάβει υπόψη της για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Μετά την ολοκλήρωση μίας θεματικής ανάπτυξης, το διάγραμμα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ως οδηγός για την αξιολόγησή της. Σχεδιάζοντας μία θεματική προσέγγιση η εκπαιδευτικός επιχειρεί έναν αρχικό προσδιορισμό των μαθησιακών επιδιώξεων που εκτιμά ότι είναι σκόπιμο και εφικτό να προσεγγίσουν τα παιδιά σε κάθε ενότητα (βλ. και κεφ. 7) και αξιοποιεί τα κατάλληλα εναύσματα.



ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ[2]

Το νερό στη γη

- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ύπαρξη του νερού πάνω στη γη.
- Να εντοπίσουν την παρουσία του νερού στην υδρόγειο σφαίρα και στο χάρτη.

Χρησιμότητα του νερού για τον άνθρωπο

- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα του νερού για τον άνθρωπο.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα οικονομίας του νερού και προστασίας του από τη μόλυνση.

Η θάλασσα, το ποτάμι ή η λίμνη της περιοχής μας

- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την αξιοποίηση της θάλασσας, των λιμνών και των ποταμών από τον άνθρωπο.

Αν το έναυσμα ήταν η βροχή

Τι συμβαίνει όταν βρέχει; Με πόσους τρόπους μπορεί να πέφτει η βροχή (ψιχάλες, σταγόνες χοντρές κ.λπ.). Πού μπορούμε να ακούσουμε τη βροχή;
Τι δεν μπορούμε να κάνουμε όταν βρέχει (να παίξουμε έξω, να απλώσουμε ρούχα κλπ); Τι μπορεί να συμβεί αν ξεχάσουμε πράγματα έξω όταν βρέχει; Τι συμβαίνει όταν πέφτει περισσότερη βροχή (πλημμύρες, καταστροφές); Τι θα συνέβαινε αν δεν έβρεχε;

- Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση των δραστηριοτήτων του ανθρώπου με το περιβάλλον.
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους οργανισμούς που ζουν στο νερό.
- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις για το περιβάλλον.

Φυσικές ιδιότητες του νερού

- Να αντιληφθούν τις φυσικές ιδιότητες του νερού και τους παράγοντες που συνδέονται με τις μεταβολές του.
- Να προσεγγίσουν την έννοια της διατήρησης της ποσότητας των υγρών, να εκτιμήσουν και να μετρήσουν ποσότητες νερού, καθώς και τη χωρητικότητα διαφόρων σκευών και χώρων.

Μεταφορά του νερού

- Να διαπιστώσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη μεταφορά των υγρών και να ασκηθούν στο να τα επιλύουν.
- Να προσεγγίσουν την έννοια της απορροφητικότητας.
- Να πληροφορηθούν πώς φτάνει το νερό στη βρύση του σπιτιού ή του σχολείου τους.

Οι ήχοι που παράγει το νερό

- Να ασκηθούν στο να ακούν προσεκτικά ήχους του περιβάλλοντος.
- Να εξοικειωθούν και να μπορέσουν να διακρίνουν τους διαφορετικούς ήχους που παράγει το νερό.

2. Οι μαθησιακές επιδιώξεις που αναφέρονται εδώ είναι ενδεικτικές, όπως ενδεικτικές είναι και οι προτεινόμενες ενότητες. Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτικός προτείνει ενότητες που θεωρεί ότι εναρμονίζονται με το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και με το αναπτυξιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης της.

- Να μάθουν να διακρίνουν βασικά χαρακτηριστικά του ήχου (ένταση, οξύτητα, διάρκεια κ.λπ.

Στο πλαίσιο όλων των ενοτήτων που θα αναπτυχθούν

- Να εξοικειωθούν με την αναζήτηση πληροφόρησης από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές.
- Να εξοικειωθούν με τη συλλογή, την καταγραφή και την οργάνωση πληροφοριών.
- Να ασκηθούν στο να παρουσιάζουν τις ιδέες και τη δουλειά τους με πολλούς τρόπους, αξιοποιώντας τη γραφή, την εικαστική έκφραση, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.λπ.
- Να παίξουν με το νερό και να χαρούν τη φύση.

Αν το έναυσμα ήταν η λίμνη της περιοχής

Πόσο κοντά μας είναι; Πώς τη λένε; Πόσο μεγάλη είναι; Έχει πολύ ή λίγο νερό; Πότε έχει περισσότερο νερό, το χειμώνα, την άνοιξη ή το καλοκαίρι; Τι χρώμα φαίνεται να έχουν τα νερά της; Το νερό της είναι καθαρό ή βρώμικο; Μπορούμε να ακούσουμε τον ήχο του νερού της; Γιατί; Αν ρίξουμε πέτρες τι θα συμβεί; Τι μπορούμε να κάνουμε στη λίμνη; Ποια ζώα ζουν κοντά στη λίμνη μας; Υπάρχουν φυτά γύρω από τη λίμνη; Είναι μικρά ή μεγάλα; Γιατί βυθιζόμαστε σε ορισμένα σημεία, όταν πλησιάσουμε πολύ κοντά (βάλτος, έλος);

ΔΙΑΡΚΕΙΑ[3]

Λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των παιδιών.

ΦΑΚΕΛΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Πρόκειται για το υποστηρικτικό υλικό που θα συγκεντρώσει η εκπαιδευτικός και θα το επεξεργαστεί μαζί με τα παιδιά. Το υλικό αυτό μπορεί να χρησιμεύσει για αναφορές κατά την ανάπτυξη του θέματος και μπορεί να εμπλουτίζεται συνεχώς από την εκπαιδευτικό, τα παιδιά, τους γονείς και όποιους ειδικούς κληθούν στην τάξη. Μπορεί να περιέχει:

- Έντυπο υλικό
- Βιβλία
- Περιοδικά
- Αντικείμενα σχετικά με το θέμα
- Διευθύνσεις σχετικών ιστοσελίδων[4]
- Ιδέες για τη σύνδεση του σπιτιού με το σχολείο

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

«Το νερό σε χαμηλές θερμοκρασίες στερεοποιείται και γίνεται πάγος.

- Βρασμός: Το νερό σε υψηλές θερμοκρασίες κοχλάζει και μετατρέπεται σε υδρατμό. Όταν κρυώσει, ξαναγίνεται νερό.
- Διαπερατότητα: Μερικά υλικά αφήνουν το νερό να τα διαπεράσει και άλλα όχι.
- Απορροφητικότητα: Μερικά υλικά συγκρατούν νερό περισσότερο από άλλα.
- Ένα αντικείμενο είτε βυθίζεται είτε επιπλέει.
- Διαλυτότητα: Το νερό διαλύει κάποιες ουσίες, ενώ κάποιες άλλες όχι».

Κωνσταντίνου κ.άλ., 2002, σσ. 74-75

3. Η διάρκεια της θεματικής ανάπτυξης είναι ανάλογη με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών καθώς και με τον συνδεόμενο με αυτό το ενδιαφέρον αριθμό των δραστηριοτήτων που θα επιλέξει να πραγματοποιήσει η εκπαιδευτικός.

4. Βλ. και περιοδικό Γέφυρες, στήλη Νέες Τεχνολογίες, τεύχος 17.

Αν το έναυσμα ήταν η θάλασσα

Πώς τη λένε; Τι χρώμα φαίνεται να έχει το νερό της; Αν βάλουμε από το νερό της θάλασσας σε ένα άχρωμο διαφανές γυάλινο μπουκάλι, τι χρώμα έχει αυτό το νερό; Μπορούμε να ακούσουμε τον ήχο της θάλασσας; Είναι ο ίδιος ο ήχος της όταν έχει μεγάλα κύματα και όταν είναι ήρεμη; Τι μπορούμε να κάνουμε στη θάλασσα; Πώς μπορούμε να ταξιδέψουμε πάνω στη θάλασσα; Μπορούμε να ταξιδέψουμε κάτω από τη θάλασσα;

Παρατηρώντας και ζωγραφίζοντας τη θάλασσα

ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η εκπαιδευτικός συγκροτεί για δική της ενημέρωση ένα φάκελο στον οποίο συγκεντρώνει γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με το θέμα που πρόκειται να προσεγγίσει, ώστε να μπορεί να ανατρέχει σε αυτόν όσες φορές χρειαστεί στο πλαίσιο της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων που προγραμματίζει. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το υλικό αυτό δεν έχει στόχο να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης για τα παιδιά. Η «γνώση αναφοράς», που εμφανίζεται μέσα σε πλαίσιο σε ορισμένα σημεία του βιβλίου, εντάσσεται στον ενημερωτικό φάκελο της εκπαιδευτικού για το συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα.

Αν το έναυσμα ήταν το ποτάμι της περιοχής

Πώς το λένε; Από πού έρχεται; Πού τελειώνει;`Εχει πάντα το ίδιο πολύ νερό; Τι συμβαίνει το χειμώνα, όταν βρέχει πολύ; Μπορούμε να ακούσουμε τον ήχο του νερού; Τι μπορούμε να κάνουμε στο ποτάμι; (Να βάλουμε τα πόδια μας να ψαρέψουμε, να κάνουμε βαρκάδα, κ.λπ.). Τι μπορεί να συμβεί αν μας πέσει ένα χαρτί; Ρίξτε πέτρες στο ποτάμι. Τι παρατηρείτε; Τι τα χρειαζόμαστε τα ποτάμια; Πώς μπορούμε να περάσουμε με το αυτοκίνητό μας ή με τα πόδια στην απέναντι όχθη ενός ποταμού; (Γέφυρες)

Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχαν ποτάμια; Ποια φυτά υπάρχουν δίπλα στο ποτάμι; Είναι μεγάλα ή μικρά; Γιατί;

ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται θα πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά της τάξης και να προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό τους ο συνολικός αριθμός των παιδιών της τάξης και η δυνατότητα εργασίας σε μικρές ομάδες, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι δυνατότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των διαφορετικών παιδιών (βλ. βασικές αρχές ΔΕΠΠΣ, 2003).

1. Διερευνήσεις στις οργανωμένες κατάλληλα γι' αυτό το σκοπό γωνιές και στο χώρο της αυλής

- Παιχνίδια και διερευνήσεις στη γωνιά του νερού και της άμμου.
- Πειραματισμοί με νερομπογιές, τέμπερες και μαρκαδόρους στη γωνιά των εικαστικών.
- Παιχνίδια με το νερό στην αυλή.
- Πειραματισμοί στη γωνιά της κουζίνας.

2. Πραγματοποίηση ερευνών στο ευρύτερο περιβάλλον

- Παρατηρώντας, περιγράφοντας και καταγράφοντας το περιβάλλον και τη ζωή στη θάλασσα, στο ποτάμι ή στη λίμνη της περιοχής.
- Οργανωμένη επίσκεψη στην Εταιρεία Ύδρευσης ή στο Υδραγωγείο[5].

Σχεδιασμός επίσκεψης ή άλλης εξόδου από την τάξη

Η εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τον υπεύθυνο του χώρου που πρόκειται να επισκεφτούν, τον επισκέπτεται πρώτη και ελέγχει την καταλληλότητά του.
Συζητώντας με τα παιδιά, προσδιορίζει το σκοπό και τους στόχους της επίσκεψης. Προγραμματίζει τις δραστηριότητες και προετοιμάζει την επίσκεψη μαζί με τα παιδιά.
Ενημερώνει τους γονείς και ζητά τη συνεργασία τους.

3. Δραστηριότητες σχετικές με έννοιες που η εκπαιδευτικός θέλει να προσεγγίσει μαζί με τα παιδιά

Π.χ. διαλυτότητα, τήξη, πήξη, εξαέρωση.

Πειραματισμοί και συζητήσεις

Τι θα συμβεί αν βάλουμε ένα παγάκι σε ένα ποτήρι νερό_
Βάλτε λίγο χιόνι σε ένα πιάτο και ζυγίστε το. Αφήστε το να λιώσει και ζυγίστε το πάλι. Τι δείχνει κάθε φορά η ζυγαριά;
Βάλτε λίγο χιόνι στην κατάψυξη. Τι παρατηρείτε;
Βάλτε λίγο χιόνι σε μια κατσαρόλα που είναι στη φωτιά. Τι παρατηρείτε;
Γεμίστε μέχρι τη μέση με νερό δύο διάφανα μπωλ. Στο ένα από τα δύο διαλύστε μια κουταλιά αλάτι. Βάλτε και τα δύο μπωλ στην κατάψυξη. Παρατηρήστε σε πόσο χρόνο παγώνει το νερό σε καθένα από τα δύο μπωλ. Συζητήστε για το αλάτι που ρίχνουν στους παγωμένους δρόμους.
Τι θα συμβεί όταν βρέξει και υπάρχουν λακκούβες στο δρόμο με την άσφαλτο; Αν ο δρόμος είναι από χώμα, τότε τι θα συμβεί;
Τι θα συμβεί αν αφήσουμε έξω στη βροχή μια εφημερίδα, μια πλαστικοποιημένη κάρτα, ένα καρφί, ένα κομμάτι ψωμί, ένα χαρτί γκοφρέ, ένα κομμάτι βαμβάκι;
Βάλτε ένα μεγάλο βότσαλο και ένα λαστιχένιο παιχνιδάκι σε μια λεκάνη με νερό. Επιπλέουν ή βυθίζονται;
Βάλτε την ίδια ποσότητα νερού σε διαφορετικά δοχεία και βυθίστε στο πρώτο ένα σφουγγάρι, στο δεύτερο ένα βαμβάκι, στο τρίτο μια χαρτοπετσέτα και στο τέταρτο μια πλαστική κάρτα. Τι παρατηρείτε; Ποια υλικά απορροφούν περισσότερο νερό;

5 Όταν πρόκειται για οργανωμένη επίσκεψη, η εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τον υπεύθυνο του χώρου που πρόκειται να επισκεφτούν, επισκέπτεται πρώτη το χώρο και ελέγχει την καταλληλότητά του. Συζητώντας με τα παιδιά προσδιορίζει το σκοπό και τους στόχους της επίσκεψης. Προγραμματίζει τις δραστηριότητες και προετοιμάζει την επίσκεψη με τα παιδιά. Ενημερώνει τους γονείς και ζητά τη συνεργασία τους.

4. Δραστηριότητες που δεν έχουν προβλεφθεί

Δραστηριότητες που δεν έχουν προβλεφθεί μπορεί να προκύψουν στην πορεία ανάπτυξης του θέματος. Η εκπαιδευτικός ακούει και καταγράφει τις ιδέες και τις σκέψεις των παιδιών και η ανάπτυξη του θέματος προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Παιχνίδια με το νερό στην αυλή.

5. Αναδυόμενες δραστηριότητες οι οποίες είναι δυνατόν να εξελιχθούν σε σχέδια εργασίας

Η ανάγνωση βιβλίων σχετικών με το θέμα, μία βιντεοταινία, κάτι που είπε ή που έφερε ένα παιδί και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα υπόλοιπα δίνουν την αφορμή για ανάπτυξη πρόσθετων δραστηριοτήτων, μικρότερης ή μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, σχετικά με το θέμα.

Λέξεις που συνδέονται με το θέμα

Βρεγμένος, στεγνός, υγρός, υγρασία, ομίχλη, βροχή, βροχερός, αδιάβροχος, απορροφητικός, πλημμύρα, πλατσούρισμα, ψιχάλα, καταιγίδα, ατμός, υδρατμός, παγώνω, λιώνω, εξατμίζεται, παγόβουνο, κρύσταλλο, παγωμένο, κατεψυγμένο, πάχνη, χιονοθύελλα, αρκτικός, εκχιονιστικό, πολικός, χιονοστιβάδα, σκι, πατίνι, έλκηθρο, παγοδρόμιο, βάρκα, πλοίο, καγιάκ, γλιστράω, κύματα, φουρτούνα, μπονάτσα κ.ά.

Εκτιμώντας ποσότητες και μεγέθη[6] (βάρος, χωρητικότητα, όγκος, πλήθος, μήκος/απόσταση, χρόνος)

Πόσα ποτήρια θα μπορούσατε να γεμίσετε από την κάθε κανάτα;
Πόσα ποτήρια θα χρειαστείτε για να πιείτε όλοι νερό;
Πόσο νερό έχει η λίμνη;
Μπορούμε να μετρήσουμε το νερό της θάλασσας;
Μπορούμε να μετρήσουμε τα ψάρια της θάλασσας;
Πόσα παιδιά θα έρθουν στην επίσκεψη;
Πόσα χρήματα θα φέρουν;
Πόσα κουτιά μαρκαδόρους θα πάρουμε μαζί μας στην επίσκεψη;
Πόσο μακριά είναι η λίμνη;
Πόσο πουλάει το νερό η Εταιρεία Ύδρευσης;
Πόσα είναι τα πρόσωπα της ιστορίας που διαβάσαμε;
Πόσα είναι τα παιδιά της τάξης;
Τα πρόσωπα της ιστορίας που διαβάσαμε είναι όσα είμαστε και εμείς; Είναι περισσότερα ή λιγότερα;

6. Σε όλα αυτά τα ερωτήματα δεν αναμένονται ακριβείς απαντήσεις. Δύο είναι οι κυριότερες τους επιδιώξεις: α) να ενεργοποιηθούν τα παιδιά για να αναφέρουν με όλο και μεγαλύτερη σαφήνεια πώς έφτασαν στη συγκεκριμένη απάντηση, β) να δοθούν ευκαιρίες στην εκπαιδευτικό να κατανοήσει πώς σκέφτονται τα παιδιά.

Πειραματισμοί στην τάξη με το νερό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Ενημέρωση των ατομικών φακέλων των παιδιών και του συλλογικού φακέλου της τάξης. Στο φάκελο του κάθε παιδιού τοποθετούνται οι ατομικές του εργασίες και αντίγραφα των ομαδικών. Τα πρωτότυπα των ομαδικών εργασιών τοποθετούνται σε συλλογικό φάκελο κατά θέμα. Στο συλλογικό φάκελο τοποθετείται και το φωτογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε κατά την ανάπτυξη κάθε δραστηριότητας.
2. Έκθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών. Διαμορφώνεται χώρος έκθεσης όπου εκτίθενται οι κατασκευές και τα άλλα έργα των παιδιών.
3. Δραματοποιήσεις. Δραματοποιούν αυτοσχέδιες ή γνωστές ιστορίες που συνδέονται με το θέμα. Επιλέγουν εκφραστικές κινήσεις και μουσική επένδυση.

Πιθανοί χώροι για εξόδους από την τάξη.

Η Εταιρεία Ύδρευσης
Το Υδραγωγείο
Η Πυροσβεστική Υπηρεσία
Η θάλασσα της περιοχής
Το ποτάμι της περιοχής
Χωράφια με γεωτρήσεις

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του θέματος καταγράφει προσεκτικά όσα λένε και κάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων. Μελετά τις εργασίες των παιδιών σε αντιπαραβολή με τις μαθησιακές επιδιώξεις του προγράμματος σπουδών που θεώρησε κατά το σχεδιασμό της ότι πρέπει να επιτευχθούν.

Αναπροσαρμόζει δραστηριότητες αν παρατηρήσει δυσλειτουργίες ή επαναλαμβάνει άλλες που εκτιμά ότι εξάπτουν το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατάκτηση γνώσεων ή/και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

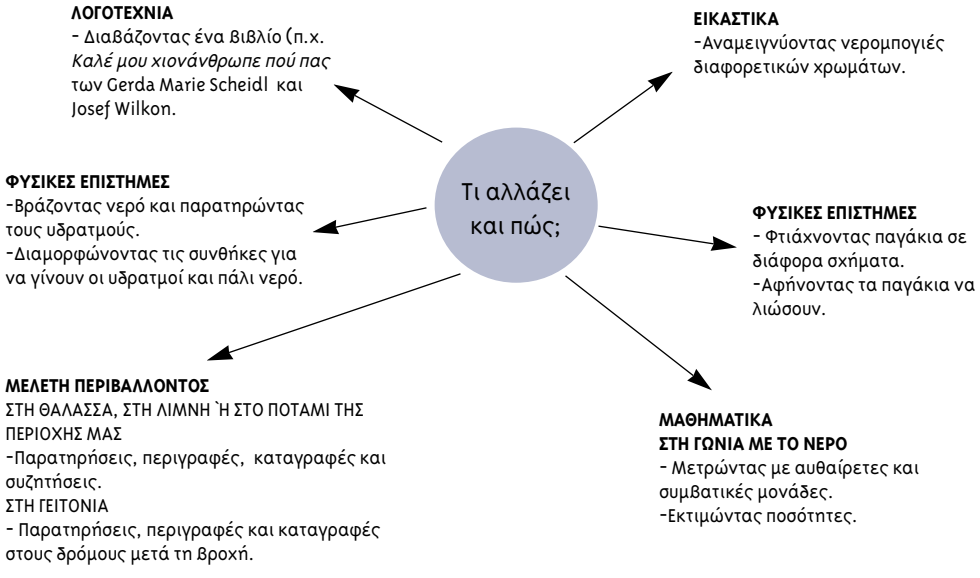
Αθλητικές δραστηριότητες που συνδέονται με το νερό

Κολύμπι, σκι (θαλάσσιο και στο χιόνι), πατινάζ, αγώνες με έλκηθρα, ιστιοπλοΐα, σέρφινγκ, κωπηλασία, καγιάκ, κατάδυση, ψάρεμα με διαφορετικούς τρόπους.

Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης του θέματος, η εκπαιδευτικός προβαίνει σε γενική αποτίμηση όσων επιτεύχθηκαν ως προς τις γνώσεις, που προσέγγισαν τα παιδιά, τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν. Επισημαίνει και σημειώνει τι θα πρέπει να προσεχθεί κατά την ανάπτυξη του επόμενου σχεδιασμού θεματικής προσέγγισης.

Παρατηρώντας ψάρια και καλαμάρια από κοντά

Στο συγκεκριμένο ενδεικτικό σχέδιο θεματικής ανάπτυξης, που παρουσιάζεται εδώ, όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να προσεγγιστούν γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τα εικαστικά, τη μουσική, την τεχνολογία κ.λπ.



ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ

Μία συγκεκριμένη έννοια που θα μπορούσε να προσεγγιστεί διαθεματικά είναι η έννοια της μεταβολής, καθώς στο πλαίσιο πολλών δραστηριοτήτων, που συνδέονται με το νερό, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παρατηρούν μεταβολές που πραγματοποιούνται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και συνθήκες, να τις συζητούν και να τις καταγράφουν: το νερό ως υγρό, στερεό και αέριο, λίμνες και ποτάμια τη μέρα και τη νύχτα, οι δρόμοι πριν και μετά τη βροχή, η συμβολή του νερού στην ανάπτυξη των φυτών κ.λπ.

ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΝΕΡΟ[7]

Ι. Τρόποι μεταφοράς του νερού[8]

Βασικές επιδιώξεις

Να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να έχουν άμεση επαφή με το νερό.

Να αντιλαμβάνονται και να επιλύουν προβλήματα που συνδέονται με τη μεταφορά των υγρών.

Να προσεγγίσουν την έννοια της απορροφητικότητας.

Ενδεικτική περιγραφή της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε διαδοχικές φάσεις. Μετά από κάθε φάση η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν αυτό που έκαναν και να βάλουν λεζάντες στις ζωγραφιές τους γράφοντας τα ίδια ή υπαγορεύοντας στην εκπαιδευτικό.

1. Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να μεταφέρουν το νερό από ένα μεγάλο κουβά σε μικρότερα δοχεία που βρίσκονται σε μικρή απόσταση (1-2 μέτρων), χωρίς να τους δοθούν εργαλεία γι' αυτή τη δουλειά. Καθώς τα παιδιά προσπαθούν να μεταφέρουν το νερό, παρατηρεί και καταγράφει τι κάνουν (π.χ. κάποια διστάζουν να αγγίξουν το νερό, κάποια προσπαθούν με τις χούφτες, μερικά προσπαθούν να συνεργαστούν ενώνοντας τις χούφτες τους κ.λπ.) και τι λένε (π.χ. «είναι δύσκολο», «δεν μπορώ, φεύγει», «είναι τρύπια τα χέρια μας» κ.λπ.).

2. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να μεταφέρουν το νερό (όπως παραπάνω) θέτοντας στη διάθεσή τους μία σειρά από σκεύη, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν: ποτιστήρια, μπουκάλια, ποτήρια, κατσαρόλια, πιάτα, σουρωτήρια, βαθιές κουτάλες, κουτάλια κ.λπ. Στη συνέχεια παρατηρεί και καταγράφει τι κάνουν (π.χ. επιλέγουν το σκεύος που θα χρησιμοποιήσουν ή χρησιμοποιούν το πρώτο που βρέθηκε μπροστά τους, αλλάζουν σκεύος, προκειμένου να επιτύχουν το καταλληλότερο ή επιμένουν να χρησιμο-

7. Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα δεν εμφανίζονται στην πλήρη τους ανάπτυξη. Η εκπαιδευτικός μπορεί να τις διαμορφώσει, προσαρμόζοντάς τες στους στόχους που θα θέσει. Επιδιώκεται να έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και να συνδέονται κατά την ανάπτυξή τους με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές.

8. Οι ιδέες γι' αυτήν και για την επόμενη δραστηριότητα αντλήθηκαν από φυλλάδιο της Διεύθυνσης Σχολικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας. Το φυλλάδιο έχει τίτλο "Enseigner les sciences à l' école" (Documents d' accompagnement des programmes, Collection École), CNDP και διανέμεται για την υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος. Η πρώτη δραστηριότητα προτείνεται και για τα μικρότερα παιδιά και μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν ο καιρός είναι ακόμη ζεστός.

ποιούν το αναποτελεσματικό σκεύος με το οποίο έτυχε να ξεκινήσουν, προσπαθούν να φράξουν με τα χέρια τους, μόνα τους ή συνεργαζόμενα μεταξύ τους τις όποιες τρύπες ή διαρροές έχουν τα σκεύη μεταφοράς κ.λπ.) και τι λένε (π.χ. «να τρέξουμε γρήγορα για να μην προλάβει να φύγει το νερό», «βάλε το χέρι σου εκεί για να μη φεύγει», «πρέπει να πηγαίνουμε σιγά-σιγά» κ.λπ.).

3. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι κάποια σκεύη είναι περισσότερο αποτελεσματικά από άλλα για τη μεταφορά του νερού. Τα προτρέπει να κατονομάσουν τα σκεύη, να τα περιγράψουν, να τα συγκρίνουν.

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να συγκρίνουν και να αιτιολογούν

Ποιο από τα σκεύη βοήθησε πιο πολύ στη μεταφορά του νερού;

- Αγκίμ, σε είδα που σκεφτόσουν τι να διαλέξεις και διάλεξες ένα μικρό κατσαρόλι. Γιατί το προτίμησες;
- Μπορούμε να μεταφέρουμε το νερό με το σουρωτήρι;
- Τι ήταν καλύτερο, το ποτιστήρι ή αυτό το μπουκάλι; Γιατί;
- Πόσο νερό χωράει το κουτάλι;

4. Αφού μεταφέρουν τη μεγαλύτερη ποσότητα του νερού και μείνει πολύ λίγο νερό στον πάτο του κουβά, μπαίνουν μπροστά σε νέο πρόβλημα. Τι θα κάνουν για να αδειάσουν και αυτό το νερό; Όλα τα σκεύη που διαθέτουν είναι πλέον αναποτελεσματικά για να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να προβληματιστούν. Μερικά παιδιά μπορεί να προτείνουν να χρησιμοποιήσουν ακόμη μικρότερα σκεύη, όπως π.χ. κουταλάκι του καφέ, το φλιτζάνι από το σερβίτσιο της κούκλας κ.λπ. Όταν και αυτά τα σκεύη αποδειχτούν αναποτελεσματικά το πρόβλημα τίθεται ξανά. Τι να κάνουν τώρα; Κάποια παιδιά προτείνουν ριζικές λύσεις: «Να σηκώσουμε τον κουβά και να τον γυρίσουμε πάνω από τον άλλο μικρό κουβά, για να τρέξει όλο το νερό», άλλα πάλι ανατρέχουν σε σφουγγάρια και χαρτιά, όπως τα έχει διδάξει η καθημερινή τους εμπειρία. Η εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει πάντα να δοκιμάσουν. Βεβαιώνεται ότι πιέζουν αρκετά τα διαφορετικά υλικά και ότι βλέπουν το νερό να βγαίνει. Είναι σημαντικό αυτό για να κατανοήσουν ότι είχε απορροφηθεί. Παράλληλα τα παροτρύνει να κατονομάζουν τα υλικά που χρησιμοποιούν και να μιλούν γι' αυτό που κάνουν, π.χ. «Πήρα τώρα το σφουγγάρι γιατί το χαρτί χάλασε και δεν το σκουπίζει πια το νερό», «Με το χαρτόνι δε γίνεται καλά, δεν μπαίνει μέσα το νερό», κ.λπ.

Πιθανές επεκτάσεις

- Στην κουζίνα μπορούν να μουσκέψουν παξιμάδι ή φασόλια στο νερό, προκειμένου να διαπιστώσουν ποια τρόφιμα απορροφούν νερό και τι γίνεται μετά: π.χ. «το νερό μπαίνει μέσα στα φασόλια και δεν ξαναβγαίνει».
- Μπορούν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στη χωρητικότητα των σκευών και στις διαδρομές που απαιτούνται για τη μεταφορά του νερού: «το ποτιστήρι είναι μεγάλο και είναι βαρύ, αλλά το γεμίζουμε λιγότερες φορές και αδειάζει πιο γρήγορα ο κουβάς».

- Να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των δοχείων κάνοντας μετρήσεις: πόσες φορές πρέπει να γεμίσει το μπουκάλι για να αδειάσει ο κουβάς; Πόσες φορές πρέπει να γεμίσει το ποτήρι; Πόσες φορές το κουτάλι;
- Να συζητήσουν για το πώς μεταφέρουμε το νερό για να ποτίσουμε τα φυτά που έχουμε μέσα στο σπίτι ή στο μπαλκόνι και πώς το μεταφέρουμε για να ποτίσουμε τον κήπο ή το περιβόλι. Να πραγματοποιήσουν επίσκεψη σε περιβόλι και να συζητήσουν σχετικά με τον περιβολάρη.
- Να προβληματιστούν σχετικά με το πώς φτάνει το νερό στη βρύση του σπιτιού ή του σχολείου. Να καλέσουν στην τάξη ειδικούς να τους μιλήσουν για τη μεταφορά του πόσιμου νερού.

ΙΙ. Τι ήχους παράγει το νερό; (Βλ. και κεφ. 11.3, για τη μουσική).

Βασική επιδίωξη

Να διακρίνουν διαφορετικά είδη ήχων που συνδέονται με το νερό (και τον αξιοποιούμενο σε κάθε περίπτωση εξοπλισμό ή περιβάλλον) και να τους περιγράψουν.

Φάκελος παρουσίασης

- Κασέτα με ηχογραφήσεις ήχων του νερού: βρύση που στάζει, βρύση που τρέχει με πίεση, καζανάκι, ροή νερού από την κανάτα σε ποτήρια, άνθρωπος που κάνει γαργάρες, ψιχάλες βροχής, καταιγίδα, κυματισμός της θάλασσας, καταρράκτης κ.ά. Ενδιάμεσα μπορούν να τοποθετηθούν άλλοι ήχοι π.χ. από διαφορετικά μουσικά όργανα, από πόρτες που τρίζουν, από αντικείμενα που πέφτουν κ.λπ., για να δώσουν την ευκαιρία διερευνήσεων, συγκρίσεων και συζητήσεων.
- Φωτογραφίες ή ζωγραφισμένες εικόνες των διαφορετικών καταστάσεων που συνδέονται με τους ήχους που έχουν ηχογραφηθεί.
- Βίντεο με καταρράκτες, αφρισμένα κύματα, πηγές στην εξοχή κ.λπ.

Ενδεικτικές εικόνες του φακέλου παρουσίασης που θα μπορούσε να συγκροτήσει η εκπαιδευτικός.

Ενδεικτική περιγραφή της δραστηριότητας

1. Ακούν την ηχογραφημένη κασέτα και προσπαθούν να διακρίνουν τους ήχους.
2. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το φωτογραφικό υλικό. Παρατηρούν και σχολιάζουν τις διαφορετικές εικόνες. Ακούν την κασέτα και προσπαθούν να κάνουν αντιστοιχίσεις εικόνων και ήχων επιχειρηματολογώντας.
3. Βλέπουν το βίντεο και συζητούν.

Μουσικά παιχνίδια με το νερό

Το νερό ενθουσιάζει τα παιδιά επειδή τρέχει, ξεχυλίζει, απλώνεται, δεν πιάνεται, δροσίζει, ξεδιψά, απορροφάται, αφήνει σημάδια, καθαρίζει, είναι «απαγορευμένο». Παίζοντας με το νερό μπορούμε να παραγάγουμε ήχους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα μπορούμε:

Να το αφήσουμε να τρέχει από τη βρύση με διαφορετική πίεση: σταλιά σταλιά, σα μια γραμμούλα, με δύναμη.

Να το κάνουμε να χυθεί πάνω σε διαφορετικά αντικείμενα από διαφορετικά ύψη.

Να το αφήσουμε να στάξει με αργό και μονότονο ρυθμό.

Να γεμίζουμε και να αδειάζουμε δοχεία διαφορετικού μεγέθους.

Να χτυπάμε πάνω στο νερό με τα χέρια κάνοντας «πλαφ».

Να ταράζουμε το νερό, να το χτυπάμε, να το ανακατεύουμε.

Να πιτσιλίζουμε, να καταβρέχουμε.

Να κάνουμε γαργάρες και μετά να το φτύνουμε.

Να φυσάμε μέσα στο νερό με ένα καλαμάκι.

Να κάνουμε να βγάλει ήχους «γουργουρίσματος» αδειάζοντας ένα μπουκάλι ή το σωλήνα του νιπτήρα.

Να ρίξουμε ένα βαρύ αντικείμενο σε δοχείο γεμάτο με νερό, ώστε αυτό να ξεχειλίσει κάνοντας θόρυβο.

Staccioli, 2004, σ. 9

III. Η χρησιμότητα του γλυκού νερού και η αξιοποίησή του από τον άνθρωπο

Βασική επιδίωξη

Ευαισθητοποίηση στο ζήτημα της ορθολογικής χρήσης του νερού.

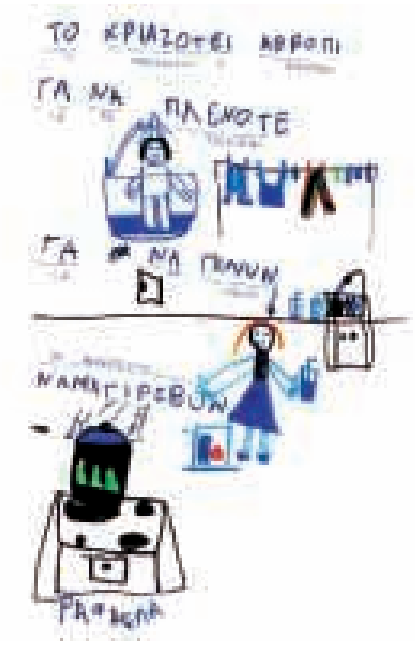
Φάκελος παρουσίασης

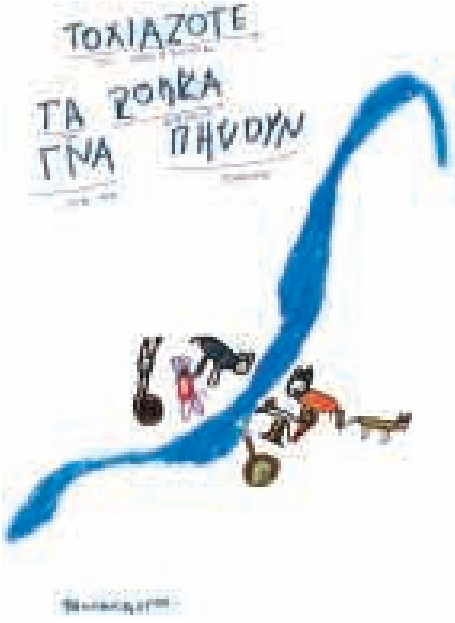
Φωτογραφίες που απεικονίζουν διαφορετικές χρήσεις του νερού (π.χ. πλύσιμο στο πλυντήριο και με το χέρι, μπάνιο, σιντριβάνι, πισίνες, πλύσιμο αυτοκινήτου με κουβά και με λάστιχο, πότισμα των φυτών και των ζώων, παιχνίδια με το νερό κ.λπ.).

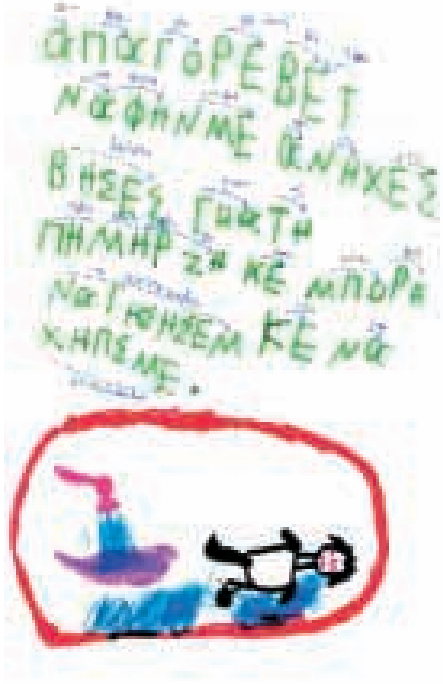
Μία συλλογή από έργα μεγάλων ζωγράφων τα οποία απεικονίζουν διαφορετικές χρήσης του νερού από τον άνθρωπο.

Πληροφορίες σχετικά με το τι συμβαίνει σε κάποιες περιοχές της γης από έλλειψη νερού.

Λογαριασμοί της Εταιρείας Υδάτων.







«Ποιοι χρειάζονται το νερό και γιατί;»: Στο βιβλίο που διαμόρφωσαν εκφράστηκαν φυσικά με εικόνα και με λόγο και κάθε παιδί είχε τη δική του συμβολή.

Ενδεικτική περιγραφή της δραστηριότητας

1. Παρατηρούν το φωτογραφικό υλικό και περιγράφουν τις διαφορετικές δραστηριότητες για τις οποίες ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το νερό. Συζητούν γι' αυτές και τις ταξινομούν σε αναγκαίες, προαιρετικές, σπάταλες.
2. Φωτογραφίζουν δραστηριότητες από το άμεσο περιβάλλον τους που συνδέονται με τη διαχείριση του νερού, τις παρατηρούν, τις περιγράφουν, ανακοινώνουν τις πληροφορίες που αντλούν από αυτές και τις σχολιάζουν.
3. Συζητούν για την ορθολογική χρήση του νερού στο σχολείο και στο σπίτι και με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, που μπορεί να χρησιμεύσει ως γραφέας (βλ. κεφ. 8), διαμορφώνουν κανόνες τους οποίους αναρτούν στην τάξη.
4. Ταξινομούν τις χρήσεις του νερού σε αναγκαίες, προαιρετικές και σπάταλες.
5. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά μία συλλογή από έργα ζωγράφων που δείχνουν διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες με το νερό. Τα καλεί να τα παρατηρήσουν προσεκτικά. Συζητούν για τα θέματα που απεικονίζονται και σκέφτονται πώς αλλιώς θα μπορούσε να είχε παρουσιάσει το ίδιο θέμα ο ζωγράφος. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η εκπαιδευτικός προτρέπει τη μία ομάδα να αποδώσει με μίμηση το θέμα του έργου, την άλλη να ζωγραφίσει μία διαφορετική εκδοχή του θέματος και την τρίτη να σκεφτεί ένα διαφορετικό τίτλο για το έργο ή να το αναπαραστήσει με μια αυτοσχέδια μουσική σύνθεση.
6. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει λογαριασμούς της Εταιρείας Υδάτων (λογαριασμούς σπιτιών, λογαριασμούς του σχολείου) και συζητούν σχετικά με το κόστος του νερού.
7. Τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, απεικονίζουν σε χαρτί τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν και τη γνώση που αποκόμισαν για θέματα όπως:

   — Ποιοι πίνουν νερό.

   — Πώς χρησιμοποιούν το νερό οι άνθρωποι.

Για την αποτύπωση αυτή χρησιμοποιούν ως εργαλεία το σχέδιο, το χρώμα και τη γραφή. Η εκπαιδευτικός μπορεί να τα ενθαρρύνει να διαμορφώσουν βιβλία. Στην περίπτωση αυτή συζητούν και προαποφασίζουν ποια θα είναι η συμβολή του καθενός, ώστε όσα θα παραθέσουν να έχουν αρχή, μέση και τέλος (βλ. κεφ. 8).

Πιθανή επέκταση

Οργανωμένη επίσκεψη στο χωράφι του μπαμπά του Γιάννη για να παρατηρήσουν πώς ποτίζεται το χωράφι με το νερό που βγαίνει με γεώτρηση.

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός ζητά από τους γονείς να συζητήσουν με τα παιδιά τους για τους τρόπους αξιοποίησης του νερού στο σπίτι και για την ορθολογική του χρήση.

IV. Το νερό ως διαλυτικό μέσο

Βασική επιδίωξη

Να συνειδητοποιήσουν ότι μία διαλυόμενη ουσία εξακολουθεί να υπάρχει και να ανιχνεύεται, όταν παύει να είναι ορατή μετά τη διάλυσή της.

Υλικά

Διαφανή ποτήρια νερού
Μια κανάτα νερό
Ένα κουτί αλάτι και ένα πακέτο ζάχαρη
Κουταλάκια του γλυκού.
Μεγάλες ετικέτες και μαρκαδόροι

Ενδεικτική περιγραφή της δραστηριότητας

Τα παιδιά:

1. Γεμίζουν από την κανάτα δύο ποτήρια με νερό μέχρι τη μέση.
2. Δοκιμάζουν τη γεύση του νερού και συζητούν.
3. Κάνοντας προβλέψεις (βλ. κεφ. 8) αναζητούν τις λέξεις «αλάτι» και «ζάχαρη» πάνω στις συσκευασίες των προϊόντων. Δύο παιδιά, ως γραφείς, διαμορφώνουν ετικέτες με τις λέξεις «αλάτι» και «ζάχαρη». Τις γράφουν όπως μπορούν ή όπως νομίζουν ότι γράφονται (βλ. κεφ. 8).
4. Ξαναγεμίζουν με νερό τα ποτήρια τους, αν άδειασαν.
5. Ρίχνουν ένα κουταλάκι ζάχαρη στο ένα ποτήρι και ανακατεύουν. Κολλούν την ετικέτα με τη λέξη «ζάχαρη». Δοκιμάζουν τη γεύση και συζητούν.
6. Ρίχνουν ένα κουταλάκι αλάτι στο δεύτερο ποτήρι και ανακατεύουν. Κολλούν την ετικέτα με τη λέξη «αλάτι». Δοκιμάζουν τη γεύση και συζητούν.

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν προφορικά πώς διακρίνουν από τη γεύση των διαλυμάτων την παρουσία των υλικών που μετά την ανάμιξη διαλύθηκαν.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ[9]

Τα ομοιογενή μίγματα, αυτά δηλαδή στα οποία τα υλικά που τα αποτελούν δε είναι διακριτά, ονομάζονται διαλύματα. Στα διαλύματα διακρίνουμε το διαλύτη και τη διαλυόμενη ουσία. Ως διαλύτη χαρακτηρίζουμε το υλικό το οποίο μετά την ανάμιξη παραμένει στην αρχική κατάσταση που βρισκόταν. Έτσι αν αναμίξουμε νερό με αλάτι, αφού το αλατόνερο βρίσκεται σε υγρή κατάσταση, ως διαλύτη χαρακτηρίζουμε το νερό και ως διαλυόμενη ουσία το αλάτι. Αν αναμίξουμε υλικά τα οποία βρίσκονται στην ίδια αρχική κατάσταση, στο διάλυμα που προκύπτει ως διαλύτη θεωρούμε το υλικό που βρίσκεται σε μεγαλύτερη ποσότητα. Ένα είδος ταξινόμησης των διαλυμάτων μπορεί να γίνει με βάση την κατάσταση στην οποία αυτά βρίσκονται. Έτσι έχουμε αέρια διαλύματα (αέρας), υγρά διαλύματα όπου έχουν διαλυθεί σε κάποιο υγρό, αέρια (αεριούχα ποτά), υγρά (βενζίνη) ή στερεά (νερό με ζάχαρη).

Κουλαιδής. Ε Ραβάνης, 1998, σ. 116

9. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην εισαγωγή του βιβλίου, αλλά και σε άλλα του σημεία, η «γνώση αναφοράς» είναι γνώση ενημερωτική στην οποία η εκπαιδευτικός μπορεί να ανατρέχει όταν χρειαστεί και δεν αποτελεί αντικείμενο μάθησης για τα παιδιά.

Καταγραφή διαλυμάτων με ορατές και αόρατες διαλυόμενες ουσίες

Πιθανή επέκταση

Τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού δημιουργούν έναν πίνακα ταξινόμησης μειγμάτων με υλικά που κάνουν το διάλυμα γλυκό και με υλικά που κάνουν το διάλυμα ξινό και αλμυρό.

Συνεργασία με το σπίτι
Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους γονείς να συζητήσουν με τα παιδιά τους για τη γεύση διαφορετικών διαλυμάτων (π.χ. σπιτική βυσινάδα, βανίλια υποβρύχιο κ.λπ.

Διαλύουν αλάτι στο νερό και δοκιμάζουν τη γεύση.

V. Η ζωή στη θάλασσα

Βασικές επιδιώξεις

Να προσεγγίσουν γνώσεις που συνδέονται με τη ζωή στο νερό.

Να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης και λογοτεχνικά κείμενα με σχετικό θέμα.

Να εκφραστούν εικαστικά μαθαίνοντας τεχνικές και τρόπους εργασίας με νερομπογιές, δακτυλομπογιές και άλλα υλικά (βλ. κεφ. ιι.ι).

Φάκελος παρουσίασης

Παιδικά βιβλία γνώσεων και άλλο έντυπο υλικό με χρήσιμες πληροφορίες για τη ζωή στη θάλασσα, έργα μεγάλων ζωγράφων με θέμα τη θάλασσα, βιβλία μυθολογίας και παραμύθια, βίντεο με τη ζωή στο βυθό, θαλασσινές παροιμίες, προτάσεις για παιχνίδια με το νερό.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Η ζωγραφική με τις νερομπογιές είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για να ζωγραφίσει κανείς τον ουρανό και το νερό. Για τη δημιουργία ανοιχτών παλ χρωμάτων και σκιών ρίχνουμε στο μίγμα περισσότερο νερό για ζωηρά και δυνατά χρώματα ρίχνουμε λιγότερο νερό Αν ρίξει κανείς αλάτι πάνω στην υγρή ζωγραφιά το αλάτι δίνει μια ιδιαίτερη υφή όταν στεγνώνει.

Watt, 2002, σ. 22

Υλικά

Ειδικό χαρτί για ζωγραφική με νερομπογιές.
Μαρκαδόροι, δακτυλομπογιές, νερομπογιές και πινέλα
Παλέτα ή ένα παλιό πιάτο
Αλάτι
(Επιδιώκεται το κάθε παιδί να έχει τα δικά του πινέλα και χρώματα σε ατομική παλέτα).

Ενδεικτική περιγραφή δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες από τη ζωή στο βυθό και τα ενθαρρύνει να τις παρατηρήσουν και να τις περιγράψουν με ακρίβεια.
Διαβάζουν παραμύθια και ιστορίες στη γωνιά της βιβλιοθήκης. Βλέπουν βίντεο με τη ζωή στο βυθό. Η εκπαιδευτικός προτείνει να ζωγραφίσουν εικόνες από τη ζωή στη θάλασσα. Τα παιδιά αποφασίζουν για την εικόνα που θα ζωγραφίσει το καθένα.

Παρατηρώντας εικόνες από τη ζωή στο βυθό.

Επιλέγουν και δημιουργούν το χρώμα στην παλέτα.

Η εκπαιδευτικός τους δείχνει πώς θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν ψάρια με απλές γραμμές και πειραματίζονται για το πώς μπορούν να επιτύχουν στην παλέτα διαφορετικές αποχρώσεις του μπλε. Ζωγραφίζουν για θάλασσα λωρίδες αποχρώσεων του μπλε γύρω από το ψάρι. Προτού στεγνώσει η ζωγραφιά τους, ρίχνουν στο χώρο της θάλασσας μπόλικο αλάτι που το τινάζουν όταν στεγνώσει καλά η ζωγραφιά.

Υπογράφουν όλοι τα έργα τους και αν θέλουν βάζουν λεζάντες και ημερομηνία.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Στη θάλασσα ζουν μικρά ψάρια και μεγάλα. Υπάρχουν ψάρια που φέγγουν ή που φωσφορίζουν, ψάρια με όμορφα χρώματα, μπαρμπούνια και παλιάτσοι, αγγελόψαρα, ψάρια περίεργα, με μύτες πριόνια, μύτες σφυριά και μύτες ξίφη όπως τα πριονόψαρα, οι σφύραινες και οι ξιφίες, ψάρια που πετούν όπως τα χελιδονόψαρα.

Στο βυθό της θάλασσας ζουν και άλλα ζώα, όπως το θαλάσσιο σαλιγκάρι, το σαλάχι, το αλογάκι της θάλασσας, το καλαμάρι, το χταπόδι, οι αχινοί, ο αστερίας και τα κοράλλια. Οι μέδουσες είναι διαφανείς και μοιάζουν με ζελέ. Αποτελούνται από νερό. Αν μείνουν στον ήλιο λιώνουν.

Στη θάλασσα υπάρχουν ακόμα φύκια που έχουν ρίζες, λουλούδια και φρούτα, όπως τα φυτά της ξηράς. Τα φύκια μπορούν να φαγωθούν. Στην Ιαπωνία σερβίρονται νοστιμότατα πιάτα με βάση τα φύκια. Ακόμα και μερικά φάρμακα κατασκευάζονται από φύκια.

Στη θάλασσα υπάρχουν κάποια ζώα, όπως η ανεμώνη (ακτίνιο), που μοιάζουν με λουλούδια.

Casalis & Ruccassi, XX.

Παροιμίες που αναφέρονται στη θάλασσα και στη ζωή στη θάλασσα και οι οποίες προσφέρονται για συζήτηση

«Γίναμε σαρδέλες», «Σαν το ψάρι έξω από το νερό», «Τα έκανα θάλασσα», «Εδώ καράβια χάνονται, βαρκούλες αρμενίζουν».

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους παροιμίες, τραγούδια, αφηγήσεις και εικόνες σχετικά με τη θάλασσα και ενημερώνει σχετικά τους γονείς.

Θαλασσογραφίες με νερομπογιές και δακτυλομπογιές

VI. Επιτραπέζιο παιγνίδι: Τρέχε βατραχάκι στη λιμνούλα (Βλ. κεφ.9.4)[10].

VII. Επίσκεψη στο ποτάμι, στη λίμνη ή στη θάλασσα της περιοχής

Η εκπαιδευτικός προγραμματίζει την επίσκεψη σε συνεργασία με γονείς που γνωρίζουν

10. Το παιχνίδι μπορεί να σχεδιαστεί για να παιχτεί ως επιδαπέδιο με τη συμβολή των παιδιών.

καλά την περιοχή και οι οποίοι αναλαμβάνουν και ρόλο συνοδού. Μπορεί επίσης να προγραμματίσει την επίσκεψη με τα παιδιά, παροτρύνοντάς τα να σκεφτούν και να αναφέρουν:

- Τι θα ήθελαν να κάνουν π.χ. στη λίμνη;
- Τι θα ήθελαν να παρατηρήσουν;
- Τι θα ήθελαν να μάθουν;
- Τι υλικό νομίζουν ότι θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν π.χ. για τη γωνιά των εικαστικών;
- Τι πιστεύουν ότι θα τους χρειαστεί να έχουν μαζί τους για τις καταγραφές τους και τη συγκέντρωση του υλικού;

Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις ιδέες και τις σκέψεις των παιδιών για να τα θυμούνται. Οργανώνουν το υλικό. Αν πρόκειται να χρειαστούν χρήματα για τη μετακίνηση, υπολογίζουν το κόστος, αναλαμβάνουν να τα συγκεντρώσουν, να καταγράφουν ποια παιδιά έχουν φέρει, να κάνουν αθροίσεις (βλ. κεφ. 9).

Η εκπαιδευτικός ή οι γονείς που συνοδεύουν στην επίσκεψη καταγράφουν, στο μέτρο του εφικτού, με φωτογραφική μηχανή και κάμερα τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την επίσκεψη. Στη συνέχεια στην τάξη θα έχουν την ευκαιρία, βλέποντας τις φωτογραφίες, να συζητήσουν για όσα είδαν και έκαναν. Μπορούν να τις βάλουν στη σειρά, να γράψουν λεζάντες (τα ίδια ή η εκπαιδευτικός ως γραφέας), να καταγράψουν την εμπειρία τους σε βιβλίο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΝΕΡΟ, ΟΠΩΣ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΑΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

Α. Πιο πολύ νερό ή χώμα; Πιο πολύ θάλασσα ή στεριά;

Βασικές επιδιώξεις

Να γνωρίσουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της γης καλύπτεται από θάλασσα και αλμυρό, μη πόσιμο νερό.

Να αντιληφθούν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι απεικόνισης του κόσμου στο χαρτί.

Να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού προς το περιβάλλον.

Να σκεφτούν για την ορθολογική χρήση του νερού και τις ευθύνες του ανθρώπου.

Επιδιώξεις κατά μαθησιακή περιοχή

ι. Μελέτη περιβάλλοντος

Να διαβάζουν σχεδιαγράμματα και χάρτες.

Να δείχνουν τη θάλασσα και την ξηρά στο χάρτη και να αναγνωρίζουν πώς απεικονίζονται τα ποτάμια και οι λίμνες.

Να κατανοήσουν ότι οι χάρτες απεικονίζουν κάποια χαρακτηριστικά του κόσμου σε μικρογραφία.

2. Γλώσσα

Να παρατηρήσουν προσεκτικά και να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται το χάρτη ή/και την υδρόγειο σφαίρα.

Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία.

3.Μαθηματικά

Να προβληματιστούν αν στη γη είναι περισσότερη η στεριά ή το νερό.

Να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το πόσο κοντά ή μακριά είναι οι λίμνες ή η θάλασσα και πόσο νερό έχουν.

4. Τεχνολογία

Να αναγνωρίζουν ότι οι χάρτες απεικονίζουν τον κόσμο.

Να πληροφορηθούν για το πώς φαίνεται η γη από ψηλά ή πώς μπορεί να φωτογραφηθεί (διαστημόπλοια, αεροπλάνα, αεροφωτογραφίες).

5. Εικαστικά

Να σχεδιάσουν διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων και να συνθέσουν την εικόνα της γης έτσι όπως θα την έβλεπαν από ψηλά αν ταξίδευαν με ένα διαστημόπλοιο ή αεροπλάνο.

Πραγματοποίηση της δραστηριότητας

ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
Η ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
Τέσσερις ώρες συνολικά σε τέσσερις διαδοχικές ημέρες ή όπως αλλιώς κρίνει η εκπαιδευτικός

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και την περιέργειά τους η εκπαιδευτικός έβαλε στη γωνιά παρατήρησης έναν παγκόσμιο γεωφυσικό χάρτη, ένα γεωφυσικό χάρτη

«Εδώ έχει πολλές τρύπες με νερό.»
«Δεν είναι τρύπες, είναι λίμνες.»

Παρατηρούν με προσοχή την υδρόγειο σφαίρα:
«Γράφει γράμματα.» «Γράφουν στο νερό;»

της Ελλάδας και μία φωτεινή υδρόγειο σφαίρα, που είχε το πλεονέκτημα καθώς άναβε να εμφανίζει το γεωφυσικό ανάγλυφο της γης με έναν τρόπο πολύ εντυπωσιακό. Όταν έσβηνε ήταν σαν μία συνηθισμένη υδρόγειο σφαίρα.

Από εδώ έως εδώ έχει πολλές λίμνες

Περιγραφή της δραστηριότητας

Τα παιδιά παρατηρούσαν την υδρόγειο σφαίρα και το χάρτη και έκαναν διάφορα σχόλια, συζητούσαν και αντάλλασσαν ιδέες. Π.χ.

— Είναι η Γη.

— Δεν είναι η Γη γιατί δε χωράει. Είναι μεγάλη.

Εκπ/κός: Τι είναι;

— Μία μεγάλη μπάλα που έχει ζωγραφισμένη τη γη.

— Κι εδώ τη Γη έχει (δείχνοντας το χάρτη).

— Τη ζωγράφισε λάθος.

Εκπ/κός: Γιατί;

— Την έκανε ξαπλωμένη. Ίσια. Αλλά δεν είναι.

Εκπ/κός: Πώς είναι;

— Στρογγυλή σαν τη μπάλα.

Εκπ/κός: Πώς το ξέρεις;

— Όταν είπαμε γιατί είναι μέρα και νύχτα το είπαμε που η Γη είναι στρογγυλή σα μπάλα.

Εκπ/κός: Αφού είναι στρογγυλή η γη, όπως λες, τότε γιατί νομίζεις ότι τη σχεδίασαν έτσι στο χάρτη;

— Γιατί δεν ήξερε που είναι στρογγυλή αυτός που έφτιαξε το χάρτη.

— Γιατί μπορεί και να ήθελε να τη βλέπουμε όλη μαζί.

Εκπ/κός: Τι εννοείς;

— Όταν βλέπουμε τη Γη στρογγυλή βλέπουμε μόνο το από πάνω μέρος της μπάλας. Αλλά στο χάρτη τη βλέπουμε όλη, σαν να ήταν ίσα πέρα, όχι σα να ήταν στρογγυλή.

Εκπ/κός: Οι υπόλοιποι τι νομίζετε;

Με τις ερωτήσεις η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανακαλύψει τι σκέφτονται τα παιδιά σχετικά με το χάρτη και την υδρόγειο σφαίρα ώστε να προγραμματίσει ποιες διδακτικές στρατηγικές θα ήταν καταλληλότερες να χρησιμοποιήσει στη συνέχεια, προκειμένου να τα υποστηρίξει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις συγκεκριμένες απεικονίσεις.

Η υδρόγειος σφαίρα

Μία ομάδα παιδιών συγκεντρώθηκε γύρω από τη φωτεινή υδρόγειο σφαίρα και άρχισε να την περιεργάζεται.

— Έχει μπλε χρώμα πολύ και μετά μεγάλα χρωματιστά κομμάτια με πολλά χρώματα.

— Δεν είναι ανακατεμένα τα χρώματα. Τελειώνει ένα κομμάτι κίτρινο και δίπλα έχει άλλο χρώμα και μετά άλλο κι έχει πολλά.

— Γύρω από τα χρώματα έχει μία μαύρη γραμμή.

— Όπως ζωγραφίζουμε εμείς.

Αυτό το ποτάμι πηγαίνει σε αυτή τη θάλασσα

Εκπ/κός: Τι ακριβώς εννοείς;

— Που κάνουμε πρώτα μία μαύρη γραμμή, το σχέδιο και μετά το βάφουμε μέσα. Έτσι το έκανε.

Η συζήτηση οδήγησε στο να παρατηρήσουν τα όρια μεταξύ των κρατών και να διαχωρίσουν τα τμήματα της θάλασσας από εκείνα της ξηράς.

Παρατήρησαν ότι η Γη μας έχει και *«μεγάλα κομμάτια με νερό»*, τις θάλασσες. Την παρατήρησή τους αυτή επέκτεινε μία άλλη ομάδα παιδιών, που είχε σταθεί μπροστά στον παγκόσμιο γεωφυσικό χάρτη και τον παρατηρούσε, λέγοντας ότι *«Μπορεί να υπάρχει νερό και μέσα στην ξηρά. Όχι μόνο στις θάλασσες. Κοιτάξτε έχει μικρά μπλε κομματάκια όπως της θάλασσας αλλά πολύ μικρά»*. Η Κατερίνα που οι προσωπικές της εμπειρίες της επέτρεπαν να γνωρίζει περισσότερα τους είπε ότι *«είναι λίμνες, δεν είναι θάλασσες. Είναι σαν την Υλίκη, τη λίμνη που είναι εκεί στο χωράφι του παππού μου δίπλα»*.

Παρατήρησαν ότι υπήρχαν πολλές λίμνες στο χάρτη.

Αναρωτήθηκαν:

— Πώς μαζεύεται το νερό σ' ένα μέρος και σχηματίζονται λίμνες;

— Γιατί έχει λίμνες μόνο σε μερικά μέρη;

— Τι τις κάνουν οι άνθρωποι τις λίμνες;

Έτσι το θέμα εκτάθηκε και προς αυτές τις κατευθύνσεις.

Εντόπισαν ακόμη στο χάρτη μικρές μπλε γραμμούλες που ξεκινούσαν από βουνά, γίνονταν όλο και πιο έντονες και έφταναν ως τη θάλασσα. Ρώτησαν τι είναι αυτές οι γραμμές και τι δείχνουν. Ύστερα από συζήτηση και διερευνώντας με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού το υπόμνημα του χάρτη, πληροφορήθηκαν ότι αυτές οι γραμμές δείχνουν τα ποτάμια. Το ερώτημά τους ήταν και πάλι από πού πηγαίνει αυτό το νερό εκεί και πώς «γίνονται», (σχηματίζονται) τα ποτάμια, αν τα χρειαζόμαστε και γιατί.

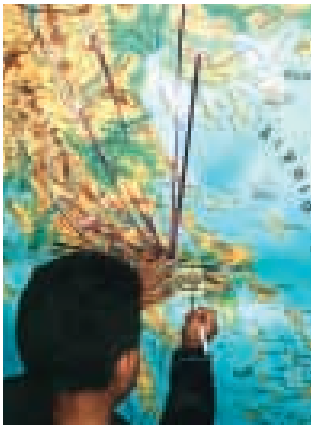
Η εκπαιδευτικός κάλεσε τα παιδιά να υποθέσουν αν υπάρχουν ποτάμια και άλλες λίμνες στη χώρα μας και τα παρότρυνε να κοιτάξουν προσεκτικά το χάρτη της Ελλάδας, με στόχο να διαπιστώσουν αν συμπίπτουν ή όχι οι πληροφορίες που μπορούν να εντοπίσουν στο χάρτη με τις αρχικές υποθέσεις που διατύπωσαν. Οι παρατηρήσεις τους επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις κάποιων παιδιών και διέψευσαν τις υποθέσεις κάποιων άλλων. Π.χ.

— Δεν θα έχει άλλη λίμνη στην Ελλάδα, γιατί έχει γύρω γύρω θάλασσα και έχει και την Υλίκη και μετά αν είχε κι άλλες λίμνες όλο τρύπιο θα ήταν το χώμα με νερό; Και πού θα ζούσαν οι άνθρωποι; (Η υπόθεσή του διαψεύστηκε.)

— Μπορεί και να έχει γιατί από πού θα πίνουν νερό όλοι οι άνθρωποι; Γιατί το νερό στη θάλασσα είναι αλμυρό. Δε μ' αρέσει όταν πίνω που κάνω μπάνιο.» (Η υπόθεση του επιβεβαιώθηκε.)

Μέτρησαν με σκοινάκια την απόσταση από τη δική μας λίμνη ως τις άλλες που εντόπισαν στο γεωφυσικό χάρτη της χώρας της Ελλάδας. Σύγκριναν μεταξύ τους τις αποστάσεις για να βρουν ποια είναι πιο μακριά μας.

Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ατομικά φύλλα εργασίας τη Γη μας, έτσι όπως νομίζουν ότι θα την έβλεπαν από ψηλά, αν ταξίδευαν με ένα αεροπλάνο ή ένα διαστημόπλοιο. Τους πρότεινε να ζωγραφίσουν επάνω σπίτια και ανθρώπους, με στόχο να διαπιστώσει μέσα από το σχέδιό τους σε ποιο βαθμό έχουν συνειδητοποιήσει ότι η Γη είναι στρογγυλή (βλ. Nunes, 2001).



Πόσο μακριά είναι οι άλλες λίμνες;

Πόσο στρογγυλή είναι η γη τους; Ο Δημήτρης (δεξιά εικόνα) τη θάλασσα με τα ψάρια τη ζωγράφισε εκτός της γης, γιατί «η θάλασσα είναι ίσια».

Την επόμενη ημέρα η εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά να επικοινωνήσουν με ένα νηπιαγωγείο από ένα χωριό που ήταν κοντά σε μία άλλη λίμνη, την οποία εντόπισαν στο χάρτη, ζητώντας πληροφορίες για το μέγεθός της, για το αν είναι καθαρό το νερό της, αν το χρησιμοποιούν για να πίνουν. Στόχος ήταν η επικοινωνία και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Συντάχθηκε μία επιστολή, το κείμενο της οποίας διαμόρφωσαν τα παιδιά και το υπαγόρευσαν στη νηπιαγωγό, η οποία είχε ρόλο γραφέα (βλ. κεφ. 8). Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά του άλλου νηπιαγωγείου συνεργάστηκαν πρόθυμα και έστειλαν αρκετό πληροφοριακό υλικό, το οποίο έτυχε προσεκτικής επεξεργασίας. Τα παιδιά συσχέτισαν τις πληροφορίες που πήραν με τις προσωπικές τους εμπειρίες από την κοντινή τους λίμνη. Οι νέες ιδέες που απέκτησαν τα βοήθησαν να προτείνουν λύσεις για πραγματικά προβλήματα που συνδέονται με την καθαρότητα του νερού στις λίμνες.

Εκπ/κός: Σε τι νομίζετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν τα όσα τώρα ξέρετε;
— Για να κάνουμε μερικά πράγματα για να μη βρωμιστεί και η δική μας η λίμνη.
— Μετά θα βρωμιστεί και το χωριό του παππού μου. Είναι εκεί στο αντλιοστάσιο.
Εκπ/κός: Σαν τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε;
Χρύσα: Να φτιάξουμε μία αφίσα σαν αυτή που έφτιαξε το υπουργείο (αναφέρεται σε αφίσα του ΥΠΕΧΩΔΕ που μας είχε στείλει το νηπιαγωγείο που αλληλογραφήσαμε).
Εκπ: Και σε τι θα σας βοηθήσει αυτό;
Χρύσα: Να πούμε ποιοι μπορούν να κάνουν κάτι πράγματα για να είναι καθαρό το νερό.

Συζήτησαν για την αφίσα. Τι θα ήθελαν να γράφει; Πώς θα τα έβαζαν στο χαρτί ώστε αυτά που θα γράφει να τα καταλαβαίνουν όλοι; Τι θα ζωγράφιζαν απάνω για να τη βλέπουν και να θέλουν να τη διαβάσουν; «Τα ψάρια ψοφάνε από τα βρώμικα νερά που ρίχνουν τα εργοστάσια», γράφει η αφίσα. «Ο δήμαρχος και οι πολιτικοί να τους απαγορέψουν να ρίχνουν τα βρώμικα νερά στη λίμνη». Όταν την ολοκλήρωσαν την ανάρτησαν στον πίνακα επικοινωνίας με τους γονείς.

Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Η παρουσίαση του υποστηρικτικού υλικού προσέλκυσε το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού κατά τη φάση του προσανατολισμού κατάφεραν να προτρέψουν τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, ώστε να αποκαλυφθούν οι προηγούμενες γνώσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες τους. Οι μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού διευκόλυναν τα παιδιά να

διαμορφώνουν προβλέψεις, να θέτουν ερωτήματα, να προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις και στη συνέχεια να τις ελέγχουν. Εκτιμάται ότι η όλη δραστηριότητα υποστήριξε τα παιδιά να αναδιοργανώσουν τις γνώσεις τους.

Β. Οι διαφορετικές φυσικές καταστάσεις του νερού

Βασικές επιδιώξεις

Να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, περιγραφής και καταγραφής πειραματικών διαδικασιών.

Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την αξία της από κοινού διερεύνησης και διαπίστωσης.

Να γνωρίσουν φυσικές καταστάσεις του νερού (υγρό, στερεό).

Να έλθουν σε επαφή με τους τρόπους μετατροπής του νερού από τη μία φυσική κατάσταση στην άλλη.

Επιδιώξεις κατά μαθησιακή περιοχή

1. Μελέτη περιβάλλοντος

Να διατυπώσουν προβλέψεις γύρω από το φαινόμενο της τήξης και της πήξης, απαντώντας σε απλά ερωτήματα, π.χ. τι θα συμβεί αν ξεχάσουμε τη θήκη με τα παγάκια έξω από το ψυγείο;

Να αντιληφθούν τη σημασία της παρατήρησης, των πειραμάτων και της ακριβούς περιγραφής τους για τη μελέτη των φαινομένων.

Να ανακαλύψουν ιδιαίτερες ιδιότητες ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νερού (τήκεται, παγώνει).

Να γνωρίσουν τις δύο από τις τρεις φυσικές καταστάσεις του νερού στο άμεσο κοντινό τους περιβάλλον (νερό, χιόνι).

2. Γλώσσα

Να παρατηρήσουν και να περιγράψουν τις αλλαγές στις μορφές του νερού.

Να αναπτύξουν μία στοιχειώδη επιχειρηματολογία ώστε να αιτιολογούν τις ερμηνευτικές προβλέψεις που κάνουν σε σχέση με όσα παρατηρούν για να μπορούν να πείσουν τους συνομιλητές τους για την ορθότητα των ερμηνευτικών τους υποθέσεων.

Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο κατανοώντας απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων (π.χ. «ξύλιασαν τα χέρια μου», «τα πόδια μου έγιναν πάγος», μαθαίνοντας αινίγματα και προσεγγίζοντας ειδικό λεξιλόγιο (π.χ. υγρό, στερεό, πάγος, παγάκι, λιώνει, παγώνει κ.λπ.).

3. Μαθηματικά

Να μετρήσουν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες συμβατικές μονάδες (βάζουν δύο χούφτες χιόνι σε κάθε πιάτο, απλώνουν σε ένα τραπέζι ένα γκοφρέ χαρτί τόσο μεγάλο όσο είναι το τραπέζι κ.λπ.).

4. Τεχνολογία

Να γνωρίσουν εργαλεία με τα οποία μπορούμε να κόψουμε τον πάγο, αλλά και να πιάσουμε τα παγάκια. Να αναζητήσουν στο διαδίκτυο μεγάλες λίμνες, θάλασσες, χιονισμένα και παγωμένα τοπία.

Να ενημερωθούν για τα παγοθραυστικά και τις μηχανές παραγωγής πάγου.

5. Δημιουργία-έκφραση

Γλυπτική σε πάγο (φωτογραφικό ή ηλεκτρονικό υλικό).

Χορός σε πάγο (ζωγραφική, προβολή βίντεο, μιμήσεις κινήσεων, αυτοσχεδιασμοί).

Κατασκευές (χιονάνθρωπου, νιφάδων χιονιού από χαρτόνια ή καλαμάκια κ.λπ.).

Πραγματοποίηση της δραστηριότητας

ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
Η ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
Ένα ολόκληρο πρωινό

ΥΛΙΚΑ
Πλαστικά πιάτα
Το ζεστό σώμα του καλοριφέρ.
Ένα τραπέζι της τάξης.
Η κατάψυξη του ψυγείου.

Έναυσμα

Το χιόνι που έπεσε στην αυλή του σχολείου έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν το νερό σε μια άλλη του μορφή στο δικό τους φυσικό περιβάλλον. Αρχικά έπαιξαν με το χιόνι, μάζεψαν χιόνι για να φτιάξουν χιονάνθρωπο και πάγωσαν τα χέρια τους, έφτιαξαν χιονόμπαλες, έπαιξαν χιονοπόλεμο και διαπίστωσαν ότι το χιόνι ήταν μαλακό. Ταυτόχρονα έδωσαν το ερέθισμα στην εκπαιδευτικό να οργανώσει δραστηριότητες με στόχο να παρατηρήσουν την αλλαγή της κατάστασης του χιονιού υπό ορισμένες συνθήκες και τη μετατροπή του σε νερό και να προσεγγίσουν αρχικά τη διαδικασία της τήξης.

Περιγραφή της δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός έδωσε στα παιδιά δύο ίδια βαθιά πιάτα και τους ζήτησε να βάλουν από δυο χούφτες χιόνι στο καθένα. Τα προέτρεψε διαδοχικά να σκεφτούν **τι θα συμβεί αν:**

α) ΒΑΛΟΥΝ ΕΝΑ ΠΙΑΤΟ ΜΕ ΧΙΟΝΙ ΕΠΑΝΩ ΣΤΟ ΚΑΛΟΡΙΦΕΡ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΖΕΣΤΟ.

Οι πιο χαρακτηριστικές προβλέψεις ήταν:

— *Θα ζεσταθεί, όπως τα σάντουιτς όταν τα αφήνουμε εκεί, και μετά δε θα παγώνουν τα χέρια μας που θα φτιάχνουμε μπάλες.*

—Δε θα πάθει τίποτα, γιατί είναι μέσα στο πιάτο.

—Μπορεί να λιώσει γιατί κάνει ζέστη στην τάξη μας και έξω κάνει κρύο τώρα που έχει χιόνι. Γι' αυτό δε λιώνει το χιόνι που είναι έξω.

Εκπ/κός: Πώς το ξέρεις;

Δ : Μου το είπε η μαμά μου, να μη βγαίνω έξω γιατί το χιόνι είναι κρύο, πάγος.

Ε: Πάγος είναι τα παγάκια από το ψυγείο. Δεν είναι το χιόνι.

Δ: Τι είναι το χιόνι;

Ε: Δεν ξέρω, αλλά με το χιόνι φτιάχνεις μπάλες για χιονοπόλεμο, με τα παγάκια που βάζει ο μπαμπάς στο ουίσκι δε γίνεται να φτιάχνεις μπάλες.

β) ΒΑΛΟΥΝ ΕΝΑ ΠΙΑΤΟ ΜΕ ΧΙΟΝΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΨΥΞΗ.

Τα παιδιά υπέθεσαν:

—Θα το έχουμε και όταν θα λιώσει το χιόνι έξω.

—Δε θα πάθει τίποτα γιατί είναι σαν παγωτό και τα παγωτά δεν παθαίνουν τίποτα στην κατάψυξη.

—Θα γίνει ένα πιάτο παγάκι, αλλά μεγάλο παγάκι.

Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να κάνουν τους πειραματισμούς, ώστε μέσα από τις παρατηρήσεις που θα έκαναν να επιβεβαιώσουν ή να ανατρέψουν τις αρχικές τους προβλέψεις. Κατά την ανάπτυξη των πειραματισμών τους τραβούσαν φωτογραφίες.

γ) ΑΦΗΣΟΥΝ ΤΟ ΧΙΟΝΙ ΕΠΑΝΩ ΣΕ ΕΝΑ ΤΡΑΠΕΖΙ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Τα παιδιά υπέθεσαν:

Κ: Θα κρυώσει. Όπως τα σάντουιτς. Όσα τα βάζουμε στο καλοριφέρ μέχρι να φάμε μένουν ίδια. Ζεστά. Όπως μας τα φέρνει η κυρία Γιώτα. Όταν τα αφήνουμε στο τραπέζι κρυώνουν.

Εκπ/κός: Οι υπόλοιποι συμφωνείτε με τη γνώμη του Κωνσταντίνου;

Σ: Εγώ δε συμφωνώ γιατί τα σάντουιτς είναι ζεστά και κρυώνουν άμα τα αφήνουμε στο τραπέζι. Το χιόνι είναι κρύο από μόνο του γιατί μας πάγωσε τα χεράκια μας. Γι' αυτό δε θα πάθει τίποτα.

Εκπ/κός: Ο Κωνσταντίνος λέει ότι θα κρυώσει. Ο Σκελζέν λέει ότι δε θα πάθει τίποτα. Ποιος λέτε να έχει δίκιο από τους δύο; Ή μήπως υπάρχει και κάποια άλλη διαφορετική γνώμη;

Κατατέθηκαν αρκετές απόψεις αλλά κανένα παιδί δε φάνηκε να πείθει με τα επιχειρήματά του την ομάδα. Έτσι η εκπαιδευτικός πρότεινε να βάλουν το πιάτο με το χιόνι σε ένα τραπέζι και να δουν τι θα γίνει.

-Να το φτιάξουμε χιονάνθρωπο αυτό το χιόνι πάνω στο τραπέζι.

-Να στρώσουμε ένα χαρτί να μη λερωθεί το τραπέζι από το χιόνι.

Μολονότι δεν ήταν μέρος του αρχικού σχεδιασμού, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να προβούν σε αυτή την ενέργεια. Κάποια παιδιά προσπάθησαν να πλάσουν το χιόνι

επάνω στο γκοφρέ χαρτί για να φτιάξουν τον χιονάνθρωπο. Παρατήρησαν όμως ότι το χαρτί μούσκευε σιγά σιγά.

Ταυτόχρονα ο Ντιλέν, επικεφαλής μιας άλλης ομάδας παρατηρούσε το χιόνι που είχαμε βάλει επάνω στο καλοριφέρ. Οι δύο ομάδες ανακοίνωναν φωναχτά τις παρατηρήσεις τους, όλο ενθουσιασμό για τις διαπιστώσεις που έκαναν.

Ντ.(από την ομάδα του καλοριφέρ): Μέσα έγινε νερό και γύρω γύρω έχει χιόνι.

Μ. Αυτό είναι χιόνι αλλά έγινε πολύ μικρά κομματάκια.

Κ.(από την ομάδα του τραπεζιού): *Μόλις το απλώσαμε έβρεξε το χαρτί. Το μούσκεψε και τώρα κόβεται.*

Όσο όμως προσπαθούσαν να το πλάσουν και να φτιάξουν το χιονάνθρωπο παρατηρούσαν ότι:

—Εξαφανίζεται.

—Γίνεται πιο λίγο.

—Γίνεται κι αυτό νερό.

—Διαλύεται. Πάει. Κόπηκε το χαρτί.

—Γίνεται χρωματιστό νερό.

—Γίνεται νερό και διαλύει το χαρτί.

—Πορτοκαλί νερό. Σαν το χρώμα που είχε το χαρτί.

—Αλλά δεν έγινε και αμέσως νερό. Μετά από λίγη ώρα έγινε.

—Αλλά τώρα βάφει τα χέρια μας. Κοιτάτε τα χέρια μου! Βάφτηκαν πορτοκαλί.

Εκπ/κός: Σε ποιο πιάτο έλιωσε πρώτα το χιόνι;

Μ: Σ' αυτό που βάλαμε στο καλοριφέρ.

Εκπ/κός: Γιατί λέτε να συνέβη αυτό; Τι νομίζετε;

Σ: Μπορεί γιατί το καλοριφέρ είναι ζεστό που το πιάνουμε. Αλλά λίγο ζεστό. Δεν καίει το χέρι μας. Το τραπέζι δεν είναι ζεστό. Δεν είναι τίποτα.

Εκπ/κός: Τι ακριβώς εννοείς;

Σ: Μπορεί να έλιωσε γρήγορα γιατί το ζέσταινε το καλοριφέρ. Στο τραπέζι έλιωσε πιο μετά γιατί δεν το ζέσταινε το καλοριφέρ. Δεν το ζέσταινε τίποτα.

Εκπ/κός: Και μετά γιατί έλιωσε; Έξω γιατί δεν έλιωσε ακόμη;

Π: Γιατί έξω κάνει πιο κρύο. Φοράμε μπουφάν. Στην τάξη μας μέσα δε φοράμε. Ούτε στο σπίτι μέσα. Έχει πιο ζέστη.

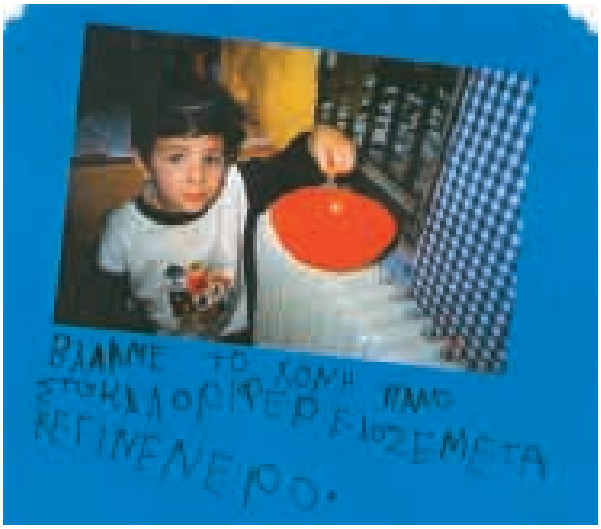
Στόχος των παραπάνω ερωτήσεων ήταν να υποστηριχτούν τα παιδιά στο να αντιληφθούν το ρόλο της θερμοκρασίας του περιβάλλοντος στη διαδικασία της τήξης. Η σύνδεση του φαινομένου της τήξης με την παροχή θερμότητας αναγνωρίζεται ως ένα φυσικό εμπόδιο στη σκέψη των παιδιών (Ραβάνης, 1999), που φυσικά δεν ξεπεράστηκε στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Ωστόσο φάνηκε μέσα από αυτό το διάλογο ότι οι ιδέες κάποιων παιδιών βοήθησαν και τα υπόλοιπα να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και να συνδέσουν τουλάχιστον την τήξη του χιονιού με τις διαφορετικές θερμοκρασίες του περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια ασχολήθηκαν με τις φωτογραφίες που είχαν τραβηχτεί κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας. Τις έβαλαν στη σειρά. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να περιγράψουν με λεπτομέρειες τους πειραματισμούς που έκαναν, να σκεφτούν τι υπέθεσαν αρχικά και τι πιστεύουν τώρα, ύστερα από τα όσα διαπίστωσαν.

Μετά χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα ανέλαβε να βάλει λεζάντα σε μία φωτογραφία. Στις λεζάντες θα ανέφεραν τις παρατηρήσεις τους ή τις διαπιστώσεις από τους πειραματισμούς με το χιόνι. Τα κείμενα διαμορφώνονταν συλλογικά. Σε κάθε ομάδα ένα παιδί έγραφε και τα υπόλοιπα το βοηθούσαν με τις ιδέες τους. Κάθε ομάδα παρουσίασε την καταγραφή της στις υπόλοιπες.

Έβαλαν στη σειρά τα έργα που δημιούργησαν. Το αποτέλεσμα τα ικανοποίησε. Αποφάσισαν να διαμορφώσουν βιβλίο με τίτλο. Συζήτησαν για τον τίτλο. Τελικά κατέληξαν να έχει τίτλο «Τι παθαίνει το χιόνι». Το βιβλίο τους μπήκε στη βιβλιοθήκη.

«Μαζέψαμε χιόνι μαλακό και τα χεράκια μας κρύωσαν.»



«Βάλαμε το χιόνι πάνω στο καλοριφέρ, έλιωσε μετά και έγινε νερό.»

«Βάλαμε χιόνι πάνω σε ένα χαρτί γκοφρέ και μούσκεψε.»

«Βάλαμε χιόνι μέσα στην κατάψυξη και μετά έγινε πιο πάγος, σαν πέτρα.»

Επέκταση της δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να φτιάξουν μία δική τους ιστορία, χρησιμοποιώντας τις λέξεις: κρύο, χιόνι, κατάψυξη, πάγος, ζέστη, νερό. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε την έκφραση των ιδεών των παιδιών θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Κάθε ομάδα έφτιαξε τη δική της ιστορία. Ένα παιδί από κάθε ομάδα πήρε το ρόλο του αφηγητή και τη διηγήθηκε.

Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Η παρατήρηση της διαδικασίας του φαινομένου της τήξης κέρδισε την προσοχή των παιδιών που την είδαν ως μεταφορά του παιχνιδιού από την αυλή στην τάξη τους. Τα παιδιά εργάστηκαν συλλογικά αλλά και σε ομάδες. Συντονίστηκαν καλά μεταξύ τους.

Ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος και οι συζητήσεις τους ζωηρές. Η εκπαιδευτικός με τα συνεχή ερωτήματά της τα καλούσε να διαμορφώνουν προβλέψεις και να τις ελέγχουν.

Οι πειραματισμοί, οι παρατηρήσεις, οι διαπιστώσεις που ακολούθησαν και οι περιγραφές και οι σχολιασμοί που αναπτύχθηκαν, βοήθησαν τα περισσότερα παιδιά να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους ιδέες και τα υπόλοιπα να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πλησιάζοντας προς το επιστημονικό πλαίσιο ερμηνείας του φαινομένου.

Οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού έδωσαν ευκαιρίες στα παιδιά, κάνοντας συγκρίσεις, να προσεγγίσουν το ρόλο της θερμοκρασίας του περιβάλλοντος στη διαδικασία της τήξης και να αντιληφθούν τις μεταβολές κατάστασης του νερού (υγρό, στερεό). Φυσικά δεν έφτασαν στο σημείο να μιλήσουν για τη θερμότητα ούτε βέβαια να διακρίνουν την έννοια της θερμότητας από την έννοια της θερμοκρασίας.

Η ΣΥΝΟΙΚΙΑ ΜΑΣ: Πλαίσιο για την ανάπτυξη αναδυόμενων σχεδίων εργασίας

ΕΝΑΥΣΜΑΤΑ

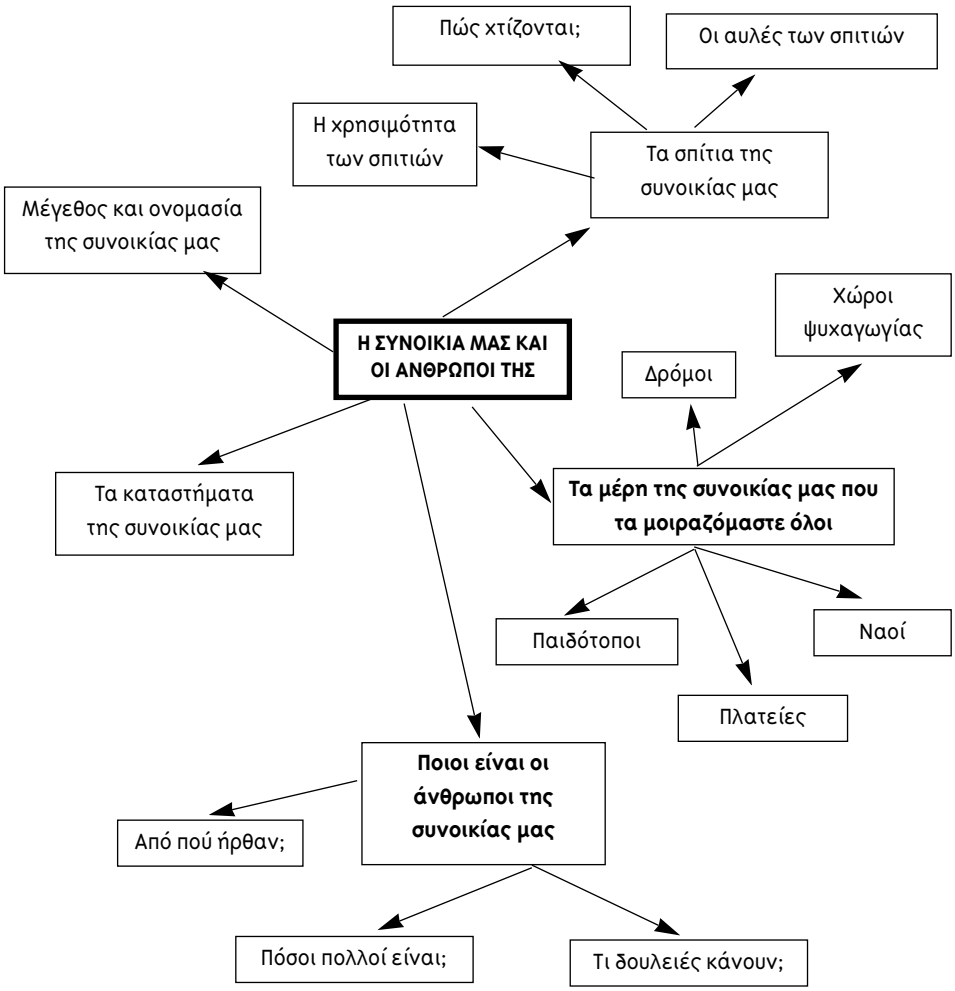
Αυτά που λένε κάθε μέρα τα παιδιά δίνουν πολλές αφορμές για να ξεκινήσουν σχέδια εργασίας που συνδέονται με τις διαφορετικές διαστάσεις της συνοικίας, καθώς είναι θέμα που συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητά τους. Π.χ. «Πάω κάθε μέρα στην παιδική χαρά», «Πήγα να ψωνίσω με τη μαμά μου στο πιο μεγάλο σούπερ μάρκετ», «Τη γιαγιά μου την έριξε κάτω μία μηχανή γιατί δεν είχε πεζοδρόμιο και τη χτύπησε όμως λίγο», «Δε μου αρέσει που έχει όλο πολυκατοικίες», «Ο δρόμος μας όταν βρέχει γεμίζει όλο νερά», «Εκεί που μένω έχει όλο μαγαζιά», «Οι άνθρωποι που μένουν κάτω από το σπίτι μας δε μιλάνε ελληνικά», «Εκεί που παίζουμε είναι δύο πολύ παλιά σπίτια και...», «Ο μπαμπάς μου κατέβηκε στην πόλη να πάρει φάρμακα για τη γιαγιά μου», «Πήραμε το γράμμα που έστειλε η θεία μου από το γραφείο της κοινότητας», «Δε βρήκα τέτοιο τετράδιο στο μαγαζί», «Βρήκαμε ένα γατάκι στην αυλή μας», «Η γιαγιά μου έφτιαξε μια κούκλα όπως αυτές που έπαιζε μικρή. Που την έφτιαξε μόνη της» κ.λπ.

Τα παραπάνω ενδεικτικά λόγια των παιδιών και άλλα που μπορούν να πουν κάθε στιγμή, αν θελήσει να τα αξιοποιήσει η εκπαιδευτικός, δίνουν εναύσματα για μια σειρά από θέματα που συνδέονται με τη συνοικία, τη γειτονιά της πόλης ή του χωριού.

Προκειμένου να δώσουμε όσο γίνεται περισσότερες ιδέες για ανάπτυξη αναδυόμενων σχεδίων εργασίας στο χώρο που διατίθεται γι' αυτό το σκοπό σε αυτό το βιβλίο, παρουσιάζουμε αρχικά κάποιες ιδέες. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ανεπτυγμένα σχέδια εργασίας, που συνδέονται πάντα με το θέμα της συνοικίας, όπως αναπτύχθηκαν σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Η διάρκεια και η έκτασή τους εξαρτώνται πάντα από τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

- Το πρώτο σχέδιο εργασίας συνδέεται με την καλύτερη γνωριμία με τους ανθρώπους που ήρθαν από άλλες χώρες. Καθώς στις περισσότερες τάξεις υπάρχουν παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μπορεί να δοθούν πάρα πολλές αφορμές για την ανάπτυξη σχετικού σχεδίου εργασίας, που θα δώσει τη δυνατότητα/πλαίσιο για την προσέγγιση του σημαντικού για την εποχή μας ζητήματος της αρμονικής συνύπαρξης και της συνεκπαίδευσης.
- Το δεύτερο σχέδιο εργασίας συνδέεται με το γιαούρτι. Παρότι η αφορμή δόθηκε από το γιαούρτι που έτρωγε την ώρα του κολατσιού ένα παιδί της τάξης, επειδή επεκτάθηκε σε οργανωμένες επισκέψεις στο παντοπωλείο και το γαλακτοπωλείο της γειτονιάς, το εντάξαμε στην ενότητα παραδειγμάτων που συνδέονται με τη συνοικία.

Ωστόσο η συνοικία, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι ένα θέμα εξαιρετικά ευρύ, που μπορεί να περιλαμβάνει μία σειρά από ενότητες, αρκετές από τις οποίες δεν αναφέρονται ούτε στα περιληπτικά ούτε στα αναλυτικά παραδείγματα. Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από αυτές:



ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΑΥΣΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ι. «Πήγα να ψωνίσω με τη μαμά μου στο πιο μεγάλο σούπερ μάρκετ.»[11]

Η εκπαιδευτικός, με τις ερωτήσεις που θα κάνει, διερευνά τι ενδιαφέρει περισσότερο τα παιδιά: να διερευνήσουν το τι συμβαίνει με το σούπερ μάρκετ, ή να ανοίξουν το θέμα τους προς όλα τα καταστήματα της περιοχής;

11. Αντίστοιχα, κάποια αναφορά στο μαγαζί του χωριού μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση του τρόπου κάλυψης των αναγκών των κατοίκων του χωριού: «Τι πράγματα πουλάει το μαγαζί;», «Πώς φτάνουν τα πράγματα εδώ;», «Με ποιο τρόπο προμηθεύονται οι κάτοικοι τα υπόλοιπα πράγματα που χρειάζονται και που δεν τα πουλάει το μαγαζί;», «Πόσο μεγάλο είναι το μαγαζί;», «Πάμε πολλές φορές στο μαγαζί;» κ.λπ.

Αν η εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι τα παιδιά π.χ. εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όσα συναντούν στα ράφια του σούπερ μάρκετ, το σούπερ μάρκετ της γειτονιάς μπορεί να αναδειχθεί σε σχέδιο εργασίας.

Πιθανές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των εμπειριών και των ιδεών των παιδιών

Πόσο μεγάλο ήταν;
Πουλούσε πολλά πράγματα;
Τι πράγματα πουλούσε;
Πού αλλού βρίσκουμε να αγοράσουμε τα ίδια πράγματα;
Μόνο το σούπερ μάρκετ πουλάει κρέας;
Μόνο το σούπερ μάρκετ πουλάει ντομάτες;

Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να πουν όσα σχετικά γνωρίζουν:

«Το σούπερ μάρκετ έχει πολλά ράφια με πολλά πράγματα.»
«Άλλα ράφια είναι πιο μεγάλα και άλλα είναι πιο μικρά.»
«Έχει ντομάτες και μακαρόνια και σαπούνια και κρέας...»
«Δεν τα έχει όλα τα πράγματα μαζί. Άμα ξέρεις πού είναι αυτό που θέλεις να αγοράσεις το βρίσκεις. Αλλιώς ρωτάς αυτούς που φοράνε ίδια ρούχα.»
«Έχει πολλές τσίχλες. Πάρα πολλές.»
«Πάνω στο κάθε πράγμα έχει αριθμούς που λένε πόσα ευρώ κάνει.»
«Η μαμά μού παίρνει μόνο μία σοκοφρέτα.»
«Παίρνουμε μόνοι μας τα πράγματα και μετά πάμε εκεί που πληρώνουμε.»
«Η κυρία που είναι στο ταμείο δε βλέπει πόσα ευρώ κάνει. Το κάνει "έτσι" και ακούμε ένα θόρυβο στη μηχανή.»

Τα ενθαρρύνει επίσης να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους:
«Πόσα διαφορετικά πράγματα έχει το σούπερ μάρκετ;»
«Ποιος βάζει τα πράγματα στα ράφια;»
«Πόσοι άνθρωποι δουλεύουν εκεί;»
«Άμα τελειώσουν τα πράγματα, πού βρίσκουν άλλα; Ποιος τα φέρνει;»
«Τι γράφουν αυτά τα μεγάλα χαρτιά που είναι κολλημένα στα ράφια;»
«Τι κάνει η κυρία στο ταμείο για να ξέρει πόσα ευρώ πρέπει να πληρώσουμε;» κ.λπ.

Η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να βρουν απαντήσεις για τα ερωτήματά τους. Αποφασίζουν να επισκεφτούν το σούπερ μάρκετ, να μετρήσουν πόσα πράγματα έχει, να ρωτήσουν πού τα βρίσκουν τα πράγματα και ποιος τα βάζει στα ράφια κ.λπ. Χωρίζονται σε ομάδες και προετοιμάζουν την επίσκεψη:

1η ομάδα: Θα προτείνουν πώς θα πάνε και θα υπολογίσουν τα χρήματα που θα χρειαστούν.

2η ομάδα: Θα καταγράψουν όσα νομίζουν ότι θα τους χρειαστούν στην επίσκεψη, για να μην ξεχάσουν να τα πάρουν μαζί τους.

3η ομάδα: Θα σκεφτούν και θα καταγράψουν όσα πρέπει να ρωτήσουν για να μάθουν για τους υπαλλήλους.

4η ομάδα: Θα πουν τι πρέπει να κάνουν για να μάθουν πόσα διαφορετικά πράγματα έχει στα ράφια.

5η ομάδα: Θα σκεφτούν τι θα πρέπει να ρωτήσουν για να μάθουν για τον τεχνολογικό εξοπλισμό.

Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα σε όσες ομάδες χρειάζονται αυτή την υποστήριξη. Τα παιδιά κάνουν σχέδια δίπλα στις ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν να θυμηθούν την ερώτηση.

Κάθε ομάδα ανακοινώνει τη δουλειά της στις υπόλοιπες. Συζητούν και αποφασίζουν τι θα κάνει κάθε ομάδα εκεί που θα πάνε και ενημερώνουν και τους γονείς που θα βοηθήσουν ως συνοδοί. Κάθε γονιός θα συνοδέψει μία ομάδα και πρέπει να ξέρει ποια θα είναι η δουλειά της. Συγκεντρώνουν τα πράγματα που θα χρειαστεί να πάρουν μαζί. Η εκπαιδευτικός επισκέπτεται το σούπερ μάρκετ, συμφωνεί την ώρα της επίσκεψης και ενημερώνει τους ανθρώπους που θα υποδεχτούν τα παιδιά για τους στόχους της επίσκεψης.

Διαμορφώνουν λίστες με τα πράγματα που θα πάρουν μαζί τους στην επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ.

Ανάπτυξη των δραστηριοτήτων

Συνοδευόμενα από την εκπαιδευτικό και τους γονείς συνοδούς επισκέπτονται το σούπερ μάρκετ. Εφοδιασμένα με μαγνητόφωνα, φωτογραφικές μηχανές, μολύβια και χαρτιά παρατηρούν, ρωτούν, σχολιάζουν και καταγράφουν. Η Ενήτ και ο Νικόλας παίρνουν συνέντευξη από την ταμία: «Όλα τα λεφτά τα παίρνετε στο σπίτι σας;». Η Μαρία και ο Σκελζέν ρωτούν τον πωλητή των τυριών: «Πού τα βρίσκετε όλα αυτά τα τυριά; Όταν τελειώνουν ποιος τα ξαναφέρνει; Ποιος τα φτιάχνει;». Ο Γιώργος μαζεύει ένα πακέτο με διαφημίσεις. Κάποια παιδιά παρατηρούν και καταγράφουν τα διαφορετικά χρώματα και μεγέθη στις συσκευασίες, κάποια άλλα ρωτούν για τους υπαλλήλους, μετρούν και

σημειώνουν, μία ομάδα ασχολείται με τους αυτοματισμούς: «Πώς γίνεται και ανοίγει μόνη της η πόρτα όταν πάμε κοντά;», «Πώς γράφει η μηχανή μόνη της την τιμή;».

«Πώς γράφει μόνη της η μηχανή την τιμή», «Τα παίρνετε όλα αυτά τα λεφτά στο σπίτι σας το βράδυ;»

Ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας και διαδικασία αξιολόγησης

Στο σχολείο συγκεντρώνουν και μελετούν τις καταγραφές τους. Χωρίζονται πάλι σε ομάδες και καταγράφουν αυτά που είδαν και έμαθαν. Έμαθαν αρκετά; Απαντήθηκαν τα ερωτήματά τους; Σε τι μπορούν να τους χρησιμεύσουν αυτά που έμαθαν;

Μήπως έχουν τώρα καινούργια ερωτήματα; Προβληματίζονται πού αλλού μπορούν να βρουν και να αγοράσουν αυτά τα πράγματα που αγοράζουν στο σούπερ μάρκετ. Μπορεί να αποφασίσουν να επισκεφτούν τον εμπορικό δρόμο της πόλης για να δουν τι μαγαζιά έχει και να αναπτύξουν άλλη δραστηριότητα με θέμα:

- ΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ

Τι γνωρίζουν για τα καταστήματα:

«Έχουν βιτρίνες», «Όμως στις βιτρίνες δεν είναι όλο τα ίδια πράγματα», «Έχουν και επιγραφές», «Έχουν και μεγάλες κούκλες στις βιτρίνες, όχι σαν αυτές που παίζουμε», «Μόνο τα μαγαζιά που πουλάνε ρούχα έχουνε μεγάλες κούκλες», «Όταν πληρώνουμε στο ταμείο ο άνθρωπος χτυπάει με το χέρι του αριθμούς σε μία μηχανή και του δίνουμε τα λεφτά».

Τι θα ήθελαν να μάθουν:

« Γιατί έχουν βιτρίνες; Τα σούπερ μάρκετ δεν έχουν. Μόνο χαρτιά στα τζάμια, που είναι

διαφημίσεις», «Γιατί μερικές φορές αλλάζουν τα πράγματα στις βιτρίνες;», «Τι γράφουν στις επιγραφές;», «Ποιος φτιάχνει τα πράγματα που πουλάνε;».

Αποφασίζουν να πάνε να τους ρωτήσουν. Φτιάχνουν ερωτηματολόγια.

Στο ζαχαροπλαστείο παρατηρούν, φωτογραφίζουν, σημειώνουν και ζωγραφίζουν, καταγράφοντας με όποιον τρόπο μπορούν.

Στον πίνακα ανακοινώσεων βγάζουν ανακοίνωση για τους γονείς. Τους ζητούν να τους συνοδεύσουν. Μόνο όσοι μπορούνε. Γράφουν τι πρέπει να πάρουν μαζί τους για τις καταγραφές. Επισκέπτονται εμπορικά καταστήματα, μανάβικα, κρεοπωλεία, ζαχαροπλαστεία. Όταν επιστρέψουν από την έξοδο θα επεξεργαστούν και πάλι τα στοιχεία. Θα δουν τις φωτογραφίες και θα ξαναθυμηθούν όσα είδαν και άκουσαν. Θα συζητήσουν αν απαντήθηκαν όλα τους τα ερωτήματα. Θα ζωγραφίσουν και θα γράψουν. Μπορεί να φτιάξουν ένα βιβλίο με τα καταστήματα της συνοικίας τους. Μπορεί να ασχοληθούν με διαφημίσεις προϊόντων και με αφίσες (βλ. κεφ. 8). Όμως όλοι οι άνθρωποι δε δουλεύουν στα καταστήματα. Ολοκληρώνοντας τη μελέτη τους για τα καταστήματα μπορεί να οδηγηθούν στα επαγγέλματα των κατοίκων της συνοικίας ή κάποιο άλλο έναυσμα να σημάνει το ξεκίνημα μιας πολύ διαφορετικής δραστηριότητας.

Επιστρέφοντας στο σχολείο μπορούν να κατασκευάσουν επιγραφές για τα καταστήματά τους.

ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

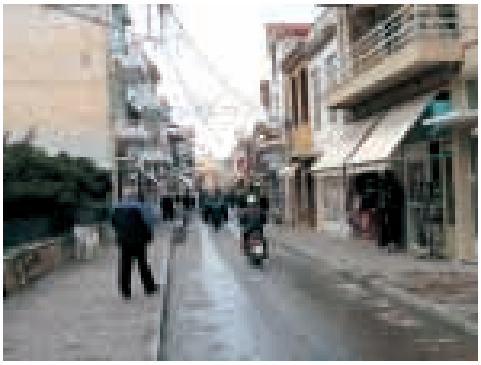
Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας μπορούν να προσκληθούν στην τάξη για να μιλήσουν για τη δουλειά τους επαγγελματίες της περιοχής, όπως καταστηματάρχες, υπάλληλοι του Δήμου, της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας ή της Τροχαίας, οικοδόμοι, αρχιτέκτονες, γιατροί, δικηγόροι, κατασκευαστές ρούχων, γεωργοί και κτηνοτρόφοι, παραγωγοί προϊόντων κ.ά.

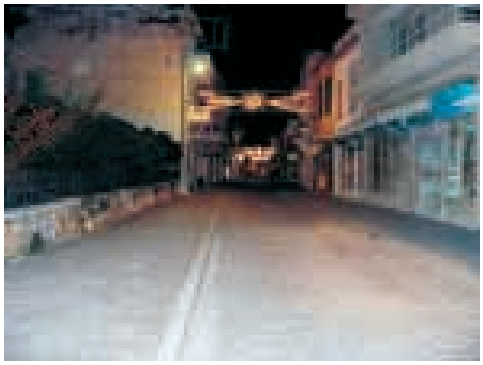
Πριν από τις επισκέψεις των επαγγελματιών στην τάξη, τα παιδιά συζητούν τι γνωρίζουν για τις δουλειές που κάνουν οι άνθρωποι που θα τους επισκεφτούν. Με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού διαμορφώνουν ερωτηματολόγια. Τι θα ήθελαν να ξέρουν; (Πριν από κάθε επίσκεψη γίνεται η σχετική συζήτηση και διαμορφώνεται το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, βλ. επίσκεψη στο σχολείο στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας με θέμα «Το γιαούρτι»).

Σε συνέχεια των επισκέψεων και στο βαθμό που το ενδιαφέρον των παιδιών αυξάνεται, μπορούν να πραγματοποιηθούν επισκέψεις στους χώρους εργασίας των επαγγελματιών, με τη διαδικασία που αναφέρθηκε παραπάνω.

- ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΟΙΚΙΑ ΜΑΣ ΤΗ ΜΕΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΝΥΧΤΑ

Το έναυσμα μπορεί να δοθεί από το σχόλιο που θα κάνει κάποιο παιδί «Χτες ήμουνα με τον μπαμπά μου στο δρόμο που έσβησαν τα φώτα και δε βλέπαμε τίποτα. Ήταν όλο σκοτάδι» ή «Δεν ψωνίζουμε το βράδυ που είναι κλειστά τα μαγαζιά». Σκοπός της δραστηριότητας είναι να παρατηρήσουν τις διαφορές που παρατηρούνται στη συνοικία τη μέρα και τη νύχτα, να τις περιγράψουν με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια και να τις καταγράψουν.





Με τη συμβολή των γονέων φωτογραφίζουν δρόμους της συνοικίας τη μέρα και τη νύχτα. Φωτογραφίζουν τους ίδιους δρόμους, παρατηρούν και συζητούν για τις ομοιότητες και τις διαφορές. «Τη νύχτα τα μαγαζιά είναι κλειστά», «Έχουν ανάψει τα φώτα», «Τη μέρα έχει πιο πολλούς ανθρώπους», «Σηκώνουν και τις τέντες μετά που φεύγουν οι άνθρωποι από τα μαγαζιά».

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Τι αλλάζει; Πώς είναι οι δρόμοι το πρωί; Πώς είναι το βράδυ; Τι κάνουν οι άνθρωποι το πρωί και τι κάνουν το βράδυ; Υπάρχουν άνθρωποι που δουλεύουν το βράδυ; Τι δουλειά μπορεί να κάνουν; Πώς είναι το βράδυ τα σπίτια; Όλα τα μαγαζιά είναι κλειστά το βράδυ; Υπάρχουν και κάποια που είναι ανοιχτά; Τι μαγαζιά είναι αυτά; Αν δεν είχαμε ηλεκτρισμό, τι θα κάναμε το βράδυ; Τι έκαναν παλιά οι άνθρωποι που δεν είχαν στο σπίτι τους και στις δουλειές τους ηλεκτρικά φώτα; Ποιους μπορούμε να ρωτήσουμε για να μάθουμε;

Οι παρατηρήσεις για το τι συμβαίνει τη μέρα και τη νύχτα στη συνοικία μπορεί να οδηγήσουν στην ενασχόληση με το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας με τη νύχτα και, αν η εκπαιδευτικός το θεωρήσει σκόπιμο, να επεκταθούν στην εναλλαγή των τεσσάρων εποχών. Μπορούν να μιλήσουν για την περιστροφή της γης γύρω από τον εαυτό της και για την περιφορά της γύρω από τον ήλιο.

Αποτυπώνουν τη μέρα και τη νύχτα και στις ζωγραφιές τους. Το μέρος της γης που είναι προς τον ήλιο έχει μέρα και τα χρώματα είναι πιο φωτεινά. Τη μέρα τα χρώματα είναι πιο φωτεινά. Πόσο όμως στρογγυλή είναι η Γη;

ΙΙ. «Οι άνθρωποι που μένουν κάτω από το σπίτι μας δε μιλάνε ελληνικά·»

Η παραπάνω φράση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για ένα σχέδιο εργασίας σχετικά με τους ανθρώπους που ζουν στη συνοικία μας.

- ΠΟΙΟΙ ΖΟΥΝ ΣΤΗ ΣΥΝΟΙΚΙΑ ΜΑΣ;

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Όλα τα παιδιά της τάξης μιλούν μόνο ελληνικά; Τι άλλες γλώσσες μιλούν; Πώς τις έμαθαν αυτές τις γλώσσες; Πού αλλού στον κόσμο μιλούν τη γλώσσα της Ενής; Έχετε ακούσει άλλους ανθρώπους που δε μιλούν ελληνικά; Πού τους έχετε ακούσει; Παρατηρήστε τους ανθρώπους στο δρόμο, στην πλατεία ή στην αγορά. Μιλούν μεταξύ τους; Τι νομίζετε ότι λένε; Πώς είναι ντυμένοι; Τι ρούχα φορούν οι άνδρες; Τι ρούχα φορούν οι γυναίκες; Είναι βιαστικοί ή πάνε βόλτα; Τι γλώσσα μιλούν; Μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα; Πού πηγαίνουν; Τι κρατούν; Τι δουλειά μπορεί να κάνουν; Πώς το καταλάβατε; Τι μας προσφέρουν με τη δουλειά τους; Από πού μπορεί να έχουν έρθει οι άνθρωποι που μιλούν άλλη γλώσσα; Πού γεννηθήκατε εσείς; Πού γεννήθηκαν οι γονείς σας; Πού γεννήθηκαν οι παππούδες σας;

Καταγράφονται οι εμπειρίες, οι ιδέες και τα ερωτήματα των παιδιών. Αποφασίζουν με ποιον τρόπο θα ενεργήσουν. Μπορούν όλοι μαζί, με την υποστηρικτική συνοδεία των γονέων, να κάνουν βόλτα στους δρόμους. Τα παιδιά παρατηρούν και καταγράφουν χρησιμοποιώντας φωτογραφικές μηχανές, κασετόφωνα, χαρτιά και μολύβια. Στην τάξη, με τους τρόπους που μέχρι τώρα αναδείχθηκαν και με όσους αναδεικνύονται στα ανεπτυγμένα σχέδια εργασίας που παρουσιάζονται παρακάτω, επεξεργάζονται τα στοιχεία και βγάζουν τα συμπεράσματά τους.

Ανάλογα με το θέμα που θα προσελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον τους καθώς θα αναπτύσσουν τις δράσεις τους ή με νέα εναύσματα που θα δώσουν, το σχέδιο εργασίας μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα θέματα που αφορούν τη συνοικία όπως:

- ΟΙ ΤΟΠΟΙ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΟΙΚΙΑΣ

Για τη διερεύνηση αυτού του θέματος μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για τις διαφορετικές περιοχές της χώρας και για τις διαφορετικές χώρες στο διαδίκτυο, να αναζητήσουν τις διαφορετικές περιοχές της χώρας στο χάρτη, να αναζητήσουν άλλες χώρες στο χάρτη ή στην υδρόγειο σφαίρα, να σκεφτούν ποιες είναι πιο κοντά και ποιες πολύ μακριά, να κοιτάξουν και να συγκρίνουν εικόνες, να μάθουν για τις διαφορετικές γλώσσες και να θελήσουν να τις ακούσουν στην τάξη, να ακούσουν τραγούδια σ' αυτές, να δουν πώς γράφονται, να δουν χορούς και να προσπαθήσουν να τους χορέψουν... Το θέμα εκτείνεται πολύ πέρα των ορίων της συνοικίας...

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Πού γεννηθήκατε; Πού γεννήθηκε ο μπαμπάς σας; Η μαμά σας; Ο παππούς σας γεννήθηκε εδώ ή ήρθε από αλλού; Από πού ήρθε; Πόσο μακριά γεννήθηκε ο παππούς σας; Ποια πόλη είναι πιο μεγάλη[12]; Ποια χώρα είναι πιο μεγάλη; Ποια πόλη είναι πιο μακριά; Ποια χώρα είναι πιο μακριά; Πόσο μακριά είναι η Αλβανία; Πώς μπορούμε να πάμε στην Αλβανία; Μπορούμε να πάμε με τα πόδια; Πόσο μακριά είναι η Ρωσία;

- ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Πώς επικοινωνούμε με όσους είμαστε κοντά; Πώς επικοινωνούμε με όσους βρίσκονται μακριά_ Πώς μαθαίνουμε νέα από εκείνους που βρίσκονται μακριά μας; Πώς μαθαίνουμε τα νέα από όλο τον κόσμο; Αν είμαστε στο δρόμο, πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε με το σπίτι μας; Γνωρίζετε τον αριθμό τηλεφώνου σας; Έχει ο μπαμπάς ή η μαμά σας κινητό τηλέφωνο; Ρωτήστε τους αν είχαν οι γονείς τους κινητό τηλέφωνο όταν ήταν μικροί. Ρωτήστε τον παππού σας αν είχε τηλέφωνο στο σπίτι του όταν ήταν μικρός.

12. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτού του τύπου οι ερωτήσεις δεν αποσκοπούν σε ακριβείς απαντήσεις. Επιδίωξή τους είναι να ενεργοποιούν τα παιδιά να παίρνουν το λόγο και να δίνουν ευκαιρίες στην εκπαιδευτικό να κατανοεί πώς σκέφτονται. «Οι Φέρες (κωμόπολη του νομού Έβρου)», απάντησε μία μικρή σε σχετική ερώτηση, «είναι μεγάλες, πιο μεγάλες από την Αθήνα, γιατί στην Αθήνα που ήμασταν στη γιαγιά την Ελεονώρα, η αυλή ήταν πιο μικρή...». Στο ίδιο κείμενο, που αναφέρεται στην παρουσίαση μιας θεματικής προσέγγισης με θέμα «Ο τόπος μας, τα σύνορα και οι γείτονες», καταγράφεται ότι τα παιδιά που ζουν στις Φέρες, παρότι είχαν πάει πολλές φορές στα χωράφια που είχαν οι δικοί τους στην κοιλάδα του Έβρου και είχαν δει τα ελληνικά και τα τουρκικά φυλάκια, πίστευαν ότι η απόσταση που χωρίζει τις Φέρες από την Τουρκία είναι πολύ μεγάλη (βλ. Κρυονερίδου & Λαδοπούλου, 2003, σσ. 6 και 7).

«Τα παλιά χρόνια οι άνθρωποι φώναζαν για να πουν ένα νέο που έκανε σεισμό»

Σήμερα όμως «με το τηλέφωνο μαθαίνουμε τι κάνουν οι φίλοι μας»

III. «Τη γιαγιά μου την έριξε κάτω μία μηχανή γιατί δεν είχε πεζοδρόμιο και τη χτύπησε όμως λίγο.»

Η παραπάνω φράση, αν δείξουν ενδιαφέρον τα παιδιά, μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση των προβλημάτων της συνοικίας που συνδέονται με τη δυνατότητα μετακίνησης των ηλικιωμένων ατόμων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες (πεζοδρόμια, ράμπες, φανάρια με ήχο κ.λπ.) ή και στον τρόπο μετακίνησης όλων των κατοίκων (συγκοινωνία, ιδιωτικά αυτοκίνητα και ταξί, ποδήλατα και μηχανάκια, σηματοδότηση κ.λπ.).

- ΟΙ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Πώς μετακινούνται οι άνθρωποι στο δρόμο; Πού περπατάνε; Πώς κυκλοφορούν τα αυτοκίνητα; Τι κάνουν για να περάσουν απέναντι στους δρόμους που περνούν αυτοκίνητα; Υπάρχουν φανάρια σε όλα τα απαραίτητα σημεία; Ποια σήματα γνωρίζετε εσείς; Ποια σήματα ξέρετε τι σημαίνουν; Βλέπουν και μετακινούνται όλοι εύκολα; Τι θα συνέβαινε αν δεν έβλεπε κάποιος ή αν δεν μπορούσε να περπατήσει; Κλείστε τα μάτια και προσπαθήστε να περπατήσετε. Σύρετε ένα καροτσάκι και προσπαθήστε να το ανεβάσετε στο πεζοδρόμιο. Συζητήστε για τις δυσκολίες που συναντούν όσοι μετακινούνται με καροτσάκι. Είναι κατάλληλα διαμορφωμένα τα πεζοδρόμια γι' αυτούς; Τι θα μπορούσαμε να προτείνουμε στο δήμαρχο της πόλης ώστε να διευκολύνονται και αυτοί οι συμπολίτες μας;

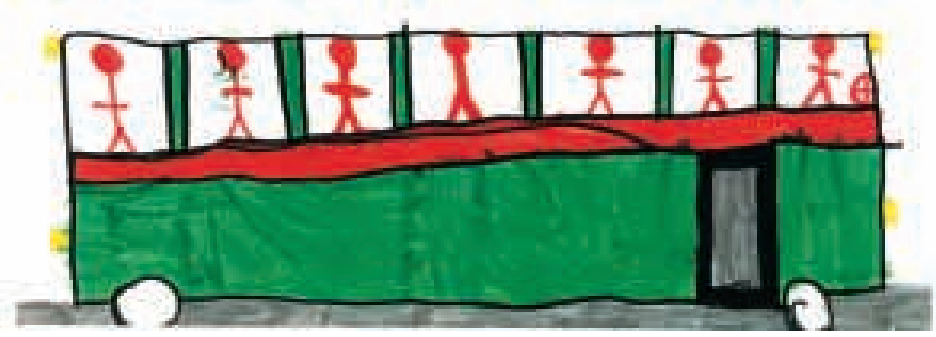
IV. «Η γιαγιά μου έφτιαξε μια κούκλα όπως αυτές που έπαιζε μικρή. Που την έφτιαξε μόνη της.»

- Η ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΤΑ ΠΑΛΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ

«Με τι παιχνίδια έπαιζαν όταν ήταν μικροί ο παππούς και η γιαγιά;», «Πώς ήταν το σχολείο τους;», «Πώς ήταν τα σπίτια τους;», «Πώς ήταν οι δρόμοι και οι πλατείες εκεί που

ζούσαν;», «Πώς μετακινιόντουσαν;», «Τι δουλειά έκανε ο μπαμπάς τους και η μαμά τους;», «Είχαν κινητό τηλέφωνο;». Πώς να τα μάθουν όλα αυτά; Να ρωτήσουν τους παππούδες και τις γιαγιάδες στο σπίτι. Να τους καλέσουν να έρθουν στο σχολείο για να τους ρωτήσουν όλοι μαζί. Πώς να θυμούνται τις ερωτήσεις που έχουν σκεφτεί να τους κάνουν; «Να τις γράψουν σε κασετόφωνο», «Να τις γράψει η δασκάλα τους σε ένα μεγάλο χαρτί και να ζωγραφίσουν δίπλα στην κάθε ερώτηση μία ζωγραφιά που θα τους βοηθήσει να τη θυμούνται», «Μπορεί όμως να σκεφτούν και άλλες ερωτήσεις, δε θα ρωτούν μόνο αυτές που θα είναι γραμμένες...».

Όταν οι παππούδες ήταν μικροί πηγαίνανε στο χωράφι με γαϊδουράκια και όλα τα σπίτια είχαν τζάκια.



Τώρα πηγαίνουμε εκδρομή με το πούλμαν.

Μπορεί ακόμη να προκύψουν για μελέτη θέματα όπως:

- ΠΩΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΣΠΙΤΙΑ

Ένα θέμα για την κατασκευή των σπιτιών μπορεί να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να έχουν εμπειρίες ενασχόλησης με «αληθινά» υλικά.

- ΤΑ ΖΩΑ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΣΤΗ ΣΥΝΟΙΚΙΑ ΜΑΣ

«Πού ζουν;», «Πώς ζουν;», «Με τι τρέφονται;», «Τι σχέσεις έχουν με τους ανθρώπους;» και πολλά άλλα...

Τι να λένε μεταξύ τους οι γάτοι στα κεραμίδια; (Βλ. και κεφ. ΙΙ.2, ενότητα «Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών»)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραματοποιήσεις.

Διαμόρφωση επιστολών στους αρμοδίους για βελτίωση της ζωής στη συνοικία.

Παρουσίαση των έργων που δημιούργησαν.

Διαμόρφωση βιβλίων με όσα είδαν και έμαθαν.

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΕΝΤΑΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΟΙΚΙΑΣ, ΟΠΩΣ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΑΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

Ι. Οι άνθρωποι που τώρα μένουν κοντά μας, ενώ πριν έμεναν μακριά

Το έναυσμα

Τα παιδιά είχαν παρατηρήσει ανθρώπους με διαφορετικές ενδυμασίες στην πλατεία της συνοικίας μας και αποφάσισαν να διερευνήσουν αν μένει κάποιος που ήρθε από άλλη χώρα στη γειτονιά τους και πώς ντύνεται, τι φαγητά τρώει, τι μουσική ακούει, αν βλέπει έργα σε κασέτες από τη χώρα του και από ποιο βιντεοκλάμπ τις δανείζεται κ.ά. Την επόμενη ημέρα έτυχε να μας καλέσουν τα παιδιά του διπλανού τμήματος να παραστούμε ως προσκεκλημένοι στο γάμο που είχαν ετοιμάσει στην τάξη τους. Επιστρέφοντας στην τάξη μας, η Ελένη μας είπε για τον πρόσφατο γάμο της θείας της και η Γιωργία[13] μας ανέφερε για το γάμο του μπαμπά της «με την καινούργια τη μαμά της» που πήγε στην Ινδία για να την παντρευτεί (οι γονείς της είναι Ινδοί), αλλά αδυνατούσε να απαντήσει στα ερωτήματα των συμμαθητών της. Τελικά τα παιδιά αποφάσισαν να καλέσουμε τον μπαμπά της Γιωργίας στο νηπιαγωγείο να πει πώς γίνονται οι γάμοι στην Ινδία.

Η περιγραφή της δράσης

Αρχικά πρότειναν να του γράψουν μία πρόσκληση, αλλά γρήγορα διαπίστωσαν τις δυσκολίες: η Γιωργία τους είπε «μόνο στα ινδικά να τη γράψετε γιατί δεν ξέρει να διαβάζει ελληνικά». Σκέφτηκαν να τηλεφωνήσουν για να τον καλέσουν, αλλά έλειπε πολλές ώρες από το σπίτι και τις φορές που τηλεφώνησαν δεν τον βρήκαν εκεί. Έτσι αποφάσισαν να έλθουν πιο νωρίς το επόμενο πρωί για να τον δουν όταν θα έφερνε τη Γιωργία στο σχολείο και να του το πουν. Ο μπαμπάς της αποδέχτηκε την πρόσκληση, ορίστηκε η ημέρα, υποσχέθηκε να μας φέρει και φωτογραφίες του γάμου και πρότεινε να έλθει μαζί με τη μεγάλη του κόρη, που φοιτά στο δημοτικό σχολείο, για να τον βοηθήσει σε περιγραφές και διευκρινίσεις με τα καλύτερα ελληνικά της.

---

13. Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες είναι πολύ περισσότερα από αυτά που αποκαλύπτονται μέσω των μη ελληνικών ονομάτων τους σε κάθε τάξη. Με την ελπίδα να ενταχθούν ευκολότερα στην ελληνική κοινωνία οι οικογένειες των μεταναστών έχουν υιοθετήσει την πρακτική να αλλάζουν τα ονόματά τους και να εμφανίζονται με ελληνικά ονόματα. Έτσι η Ντομπρίνα από τη Βουλγαρία γίνεται Πόπη, η Γκίντα από τη Σρι Λάνκα Ελένη, ο Ναχίμπ γίνεται Τάσος κ.ο.κ. Το γεγονός αποκαλύπτει το φόβο τους για τη μη αποδοχή τους στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας. Το σχολείο καλείται να συμβάλει στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος αναγνωρίζοντας και αποδεχόμενο την εθνική και προσωπική τους ταυτότητα.

Τα παιδιά άρχισαν να συζητούν τι ακριβώς θα ήθελαν να μάθουν και υπαγόρευαν στη νηπιαγωγό τα ερωτήματά τους. Καθώς η συζήτηση προχωρούσε, επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς που συνδέονταν με τη ζωή στη χώρα του. Τα παιδιά είχαν πρόσφατες εμπειρίες από τη μελέτη του θέματος «Συνοικία» και αυτό τα οδήγησε στο να θέλουν να μάθουν για τη ζωή σε μακρινές συνοικίες, εκεί που ζούσαν οι γονείς της Γιωργίας προτού έλθουν στην Ελλάδα.

Τα ερωτήματα ήταν πολλά και η εκπαιδευτικός, αφού τους διάβασε ό,τι της είχαν υπαγορεύσει και είχε γράψει, τα βοήθησε να τα ομαδοποιήσουν για να μπορέσουν να οργανώσουν καλύτερα τις πληροφορίες που θα έπαιρναν: «Νομίζω ότι ενδιαφέρεστε να μάθετε για πολλά θέματα. Ας δούμε για ποιο θέμα ζητάμε πληροφορίες με καθεμιά από τις ερωτήσεις που μου υπαγορεύσατε. Σας τις διαβάζω...» Καθώς διάβαζε η εκπαιδευτικός τα ερωτήματα που της είχαν υπαγορεύσει, τα παιδιά συζητούσαν και αποφάσισαν με ποιο θέμα συνδεόταν το καθένα. Η εκπαιδευτικός το σημείωνε δίπλα, χρησιμοποιώντας μαρκαδόρο διαφορετικού χρώματος για κάθε θέμα. Έτσι ομαδοποίησαν τελικά τα ερωτήματά τους που συνδέονταν με θέματα κοινωνικά, με θέματα φυσικού περιβάλλοντος, με θέματα πολιτισμού. Για να μη ρωτάνε όλοι μαζί, αποφάσισαν ποιες ερωτήσεις θα κάνει κάθε ομάδα. Αποφάσισαν επίσης ότι αν σκεφτούν μία καινούργια ερώτηση, που δεν την έχουν γράψει, φυσικά μπορούν να την πουν.

Ο μπαμπάς της Γιωργίας έφερε μαζί του δύο πολύ μεγάλα άλμπουμ με φωτογραφίες και δύο βιντεοκασέτες που καθήλωσαν κυριολεκτικά τα παιδιά. Τα όσα είδαν στις φωτογραφίες και το βίντεο τους δημιούργησαν πολλά νέα ερωτήματα. Χρειάστηκε ο φιλοξενούμενός μας να επισκεφτεί τέσσερις φορές την τάξη για να απαντήσει σε όλες τους τις ερωτήσεις, φέρνοντας κάθε φορά και νέο υλικό όπως φωτογραφίες από πάρκα, από παιχνίδια παιδιών συγγενών του, από ναούς, από θρησκευτικές τελετές, από σιδηροδρομικούς σταθμούς, από οικογενειακές εξόδους, χάρτινα και μεταλλικά νομίσματα κ.ά.

Κάθε επίσκεψη είχε και ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον. Τους ανέφερε ιστορίες για φίδια που ζουν κοντά στους ανθρώπους, για μια τίγρη που μπήκε στο χωριό τους κ.λπ. Ο Στάμος είπε ότι στην αυλή του παππού του στο χωριό είχε μπει μια αλεπού. Συζήτησαν για τα ζώα. Έχουμε τα ίδια; Ποια είναι διαφορετικά; Όμως και εδώ έχουμε τίγρη που την είδαμε στο ζωολογικό κήπο. Ήρθε και αυτή από τις Ινδίες; Την έβαλαν στο αεροπλάνο;

Τον ρώτησαν τι ρούχα φοράνε όταν κάνει κρύο και ο καλεσμένος μας τους μίλησε για τις καιρικές συνθήκες στη χώρα του. Για τα παιδιά τα όσα άκουγαν φάνταζαν αληθινό παραμύθι. Πληροφορήθηκαν για τους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι εκεί στους κινδύνους και για τις πρωτόγονες σε πολλά χωριά ιατρικές φροντίδες. Όταν ρώτησαν π.χ. «Όταν δάγκωσε τον ανιψιό σας το φίδι, τον πήγατε στο νοσοκομείο;», με έκπληξη άκουγαν να τους περιγράφει τις φροντίδες των απλών ανθρώπων του χωριού του γι' αυτή την περίπτωση. Ερωτήματα όπως «Πόσα ευρώ κάνουν τα παγωτά στην Ινδία;» τους επέτρεψαν να πληροφορηθούν για το διαφορετικό νόμισμα της χώρας.

Παρατήρησαν προσεκτικά χαρτονομίσματα και κέρματα, σύγκριναν τα μεγέθη τους με τα ευρώ, παρατήρησαν ότι και αυτά γράφουν αριθμούς επάνω όπως και τα ευρώ και ζήτησαν πληροφορίες για το ποιοι είναι αυτοί που έβαλαν τη φωτογραφία τους επάνω στα χαρτονομίσματα. Έτσι έμαθαν μεταξύ άλλων και το όνομα του Γκάντι και ζήτησαν να πληροφορηθούν ποιος ήταν και γιατί τον βάζουν επάνω στα χάρτινα χρήματα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις των παιδιών

Πώς παντρεύεστε; Έχετε παπά; Τι φοράει η νύφη; Ο γαμπρός της δίνει ανθοδέσμη; Πού τη βρήκατε τη νύφη; Η Γιωργία μας είπε ότι τώρα έχει καινούργια μαμά. Πόσες καινούργιες μαμάδες παίρνετε στη χώρα σας; Παρανυφάκια φτιάχνετε; Σε ποιο σπίτι μένετε, κοντά στη μαμά της γυναίκας; Ποιος είναι αρχηγός στο σπίτι, ο μπαμπάς ή η μαμά ή είναι ίσα αρχηγοί; Φίλους έχετε που να πηγαίνετε στα σπίτια τους; Πώς είναι τα σπίτια στη χώρα σας; Πού παίζουν τα παιδιά; Έχουν παιδικές χαρές; Γήπεδα για τένις και μπάσκετ έχουν; Τι μαγαζιά υπάρχουν στις γειτονιές; Πώς είναι το ταχυδρομείο; Έχετε περίπτερα και τηλεφωνικούς θαλάμους στο δρόμο ή μόνο κινητά; Περνάει ο σκουπιδιάρης να μαζέψει τα σκουπίδια; Στα σχολεία εκεί βάζει ο δήμαρχος καλάθι για ανακύκλωση; Τρένο σαν αυτό που περνάει εδώ δίπλα στο νηπιαγωγείο μας έχετε στην Ινδία; Πώς είναι ο σταθμός; Με τι άλλο ταξιδεύουν οι άνθρωποι στην Ινδία; Μουσεία σαν το δικό μας έχετε στην Ινδία ή είναι σαν τα άλλα τα μουσεία που είδαμε στην Αθήνα; Έχετε ζώα; Έχετε ζώα στα σπίτια; Τι ζώα έχετε; Κάνει πολύ κρύο; Έχετε θάλασσα; Κάνετε μπάνιο στη θάλασσα το καλοκαίρι; Τι ρούχα φοράνε στη χώρα σας, γιατί εσείς έχετε σαν του μπαμπά μας, αλλά κάτι άλλοι που είδα στην τηλεόραση και είπε η μαμά μου είναι Ινδοί φοράνε ένα μακρύ άσπρο φουστάνι και κάτι στο κεφάλι.

Νέα ερωτηματικά τους γεννήθηκαν για το πού βρίσκει ο μπαμπάς της Γιωργίας ινδικά λεφτά για να πάει στην Ινδία, γιατί εδώ που δουλεύει παίρνει μόνο ελληνικά λεφτά. Ρώτησαν «Ποιος σας δίνει ινδικά λεφτά;» Έτσι άκουσαν για το συνάλλαγμα και κατέληξαν στο συμπέρασμα: «Οι τράπεζες έχουν λεφτά από όλες τις χώρες». Όμως «πώς τα βρίσκουν;».

Παρατήρησαν προσεκτικά τα ινδικά νομίσματα και συνέκριναν τα μεγέθη τους με τα ευρώ. «Και αυτά γράφουν αριθμούς επάνω».

Τον ρώτησαν πόσο μακριά είναι η Ινδία. Χρειάστηκε να φέρουμε χάρτη για να μας τη δείξει. Δεν τους άρεσε όταν τους είπε ότι «Είναι πολύ μεγάλη η χώρα μου. Δεν είναι μικρή σαν την Ελλάδα». Ζήτησαν να τους δείξω πού βρίσκεται η Ελλάδα. Βάλθηκαν να μετρούν με τα δάχτυλα για να συγκρίνουν τα διαφορετικά μεγέθη των δύο χωρών. «Να μετρήσουμε και τη θάλασσα, γιατί στη θάλασσα είναι και η Κρήτη που πήγαμε διακοπές πέρυσι και η θάλασσα είναι Ελλάδα για να δείτε που είναι μεγάλη και η Ελλάδα», του είπε ο Γιώργος. Μέτρησαν με τις παλάμες πόσες παλάμες μακριά είναι η Ινδία από την Ελλάδα.

Ζήτησαν να μάθουν πώς πηγαίνει εκεί, αν είναι πολλά τα λεφτά που πληρώνει για το εισιτήριο κ.ά.

Μια άλλη σειρά από ερωτήματα τους επέτρεψε να προσεγγίσουν θέματα που συνδέονται με τις μετακινήσεις των μεταναστών, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, το ρατσισμό κ.ά: «Αφού είναι τόσο μακριά και λέτε που είναι μικρή Ελλάδα, πώς τη μάθατε και πώς ήρθατε εδώ;» τον ρώτησε ο Λουκάς. «Υπάρχουν κι άλλοι από την Ινδία εδώ; Τους ξέρετε;», πρόσθεσε η Γεωργία.» «Και μετά που δεν ξέρατε καθόλου ελληνικά τι κάνατε για να πείτε "θέλω να δουλέψω;"», «Σας κάνουν παρέα οι άλλοι που είναι έλληνες στη δουλειά ή δε σας θέλουν για φίλο γιατί είστε ινδός;» κ.ά.

Κάποιες από τις απαντήσεις της πρώτης επίσκεψης τις κατέγραψαν στο δημοσιογραφικό κασετόφωνο. Ωστόσο δεν τους άρεσε γιατί «χάνουμε την ιστορία» είπαν και επέλεξαν να ακούν και να ρωτάνε για το αληθινό παραμύθι. Ζήτησαν από τον πατέρα της Γιωργίας όσες φωτογραφίες τους άρεσαν για να τις φωτοτυπήσουν και να τις έχουν στην τάξη. Τους επέτρεψε να το κάνουν. Τα παιδιά με όσα είχαν πληροφορηθεί από τις επισκέψεις υπαγόρευαν στην εκπαιδευτικό και έγραφε λεζάντες για κάθε φωτογραφία. Τέλος τις πλαστικοποίησαν κατά ομάδες σε μεγάλες διαφάνειες και έφτιαξαν τη συλλογή από την Ινδία. Ζωγράφισαν φίδια μέσα στα σπίτια των ανθρώπων και ελέφαντες να μεταφέρουν ανθρώπους. Έγραψαν τι είναι ίδιο και τι είναι διαφορετικό από τη ζωή εδώ.

Δραστηριότητες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας

- Διαμόρφωσαν έκθεση με τις φωτογραφίες από την Ινδία και με τα έργα τους και κάλεσαν τους γονείς για να τους μιλήσουν για όσα έμαθαν.

Δραματοποίησαν και παρουσίασαν έναν ινδικό γάμο, ένα γάμο στο χωριό και ένα γάμο στην πόλη. Κατά την προετοιμασία της δραματοποίησης κατέγραψαν τους ρόλους, μίλησαν για τα διαφορετικά κουστούμια και τα διαμόρφωσαν από τα υλικά που διέθεταν στο μπαούλο με τις μεταμφιέσεις (βλ. κεφ. 5).

Αξιολόγηση

Το ενδιαφέρον των παιδιών παρέμεινε πολύ ζωντανό μέχρι το τέλος. Όσα είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τους επέτρεψαν:

- Να αντιληφθούν ότι και οι άνθρωποι που ζουν στη συνοικία μας και έχουν έρθει από άλλη χώρα σε μερικά πράγματα είναι σαν εμάς και σε κάποια άλλα διαφορετικοί και να μάθουν να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές.
- Να παρατηρήσουν και να συγκρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς τόπους.
- Να γνωρίσουν στοιχεία ενός άλλου πολιτισμού και να τα συγκρίνουν με τα δικά τους. «Όλοι οι άνθρωποι έχουν ναούς, αλλά μερικοί άνθρωποι έχουν και κάτι άλλες θεές που δεν τις έχουμε εμείς στην εκκλησία μας».
- Να εμπλακούν με δραστηριότητες από το χώρο των κοινωνικών επιστημών, των μαθηματικών, της γεωγραφίας, της ιστορίας, της μελέτης περιβάλλοντος.

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους γονείς για τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν και τους παρότρυνε να διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους όσα είναι γραμμένα στις ετικέτες και τις συσκευασίες των προϊόντων που αγοράζουν για τον τόπο προέλευσης ή παραγωγής τους και να συζητούν με τα παιδιά τους από πού ήρθαν τα συγκεκριμένα προϊόντα και πώς μπορεί να έφτασαν ως εδώ. Τους ζήτησε επίσης να συζητήσουν με τα παιδιά τους για τους τρόπους που μπορούν από το σπίτι τους να επικοινωνούν με ανθρώπους που βρίσκονται μακριά, αλλά και να μαθαίνουν νέα απ' όλο τον κόσμο. Τους ενθάρρυνε επίσης να συζητούν με τα παιδιά τους για το χώρο που είναι τραβηγμένα τα ντοκυμαντέρ που βλέπουν στην τηλεόραση.

Από τη δραματοποίηση των γάμων

ΙΙ. Το γιαούρτι

Διάρκεια
3 εβδομάδες

Έναυσμα

Ο Λουκάς την ώρα του δεκατιανού τρώει γιαούρτι και περιεργάζεται τη συσκευασία του. Παρατηρεί ότι γράφει αριθμούς και γράμματα. Προσπαθεί να διαβάσει τι γράφει. Ζητάει βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Η Ελόνα σχολιάζει ότι «Γράφει πολλά, τι λένε; Τι είναι αυτά που διαβάσατε;». Ο Ιβάν προτείνει να μάθουν πιο πολλά πράγματα για τα γιαούρτια που τρώνε γιατί τα τρώνε πολλά παιδιά. Η ομάδα υιοθετεί την πρότασή του.

Α΄ ΦΑΣΗ: Σχεδιασμός

Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανακαλύψει τι ξέρουν τα παιδιά και καταγράφει σε ένα κατάλογο τις ιδέες τους. Τους δίνει χρόνο να σκεφτούν. Την επομένη ξανασυζητούν το θέμα. Η εκπαιδευτικός ρωτάει «Τι ακριβώς νομίζετε ότι θα θέλατε να μάθετε για το γιαούρτι;» Με τα παιδιά που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον φτιάχνει ένα διάγραμμα. Αρχικά καταγράφει σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια όλα όσα θα ήθελαν να μάθουν: «Πώς φτιάχνονται τα γιαούρτια;», «Τι έχουν μέσα;» «Πώς γίνονται χρωματιστά;», «Τρώνε γιαούρτι τα παιδιά που ζουν και σε άλλες χώρες;», «Ποιος έφτιαξε πρώτος το γιαούρτι;». Κολλούν τα αυτοκόλλητα χαρτάκια σε ένα μεγάλο χαρτί στο καβαλέτο, γύρω από ένα κύκλο με ακτίνες, στο κέντρο του οποίου η εκπαιδευτικός έγραψε το θέμα. Προσθέτει άδεια κεσεδάκια από γιαούρτια στη γωνιά του κουκλόσπιτου και φωτογραφίες από σύγχρονες γαλακτοβιομηχανίες. Παρατηρεί πώς τα χρησιμοποιούν τα παιδιά για να διαπιστώσει μέσα από τα παιχνίδια τους και τα σχόλιά τους, τις ιδέες τους για το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν. Φωτογραφίζει γκριμάτσες παιδιών που «η μαμά» τους στο παιχνίδι προσπαθεί να τα ταΐσει γιαούρτι. Σχολιάζουν τις γκριμάτσες. Τα σχόλια συνοδεύονται από προσπάθεια να ερμηνεύσουν γιατί μπορεί να έκανε ένας φίλος αυτή ή την άλλη γκριμάτσα. Νέα ερωτήματα διατυπώνονται. Ξανακοιτούν το διάγραμμα, κατηγοριοποιούν τις ιδέες τους και αποφασίζουν πού θα γράψουν τα νέα ερωτήματα, στην άκρη μιας νέας ακτίνας ή κάτω από ένα άλλο συναφές ερώτημα που υπάρχει ήδη γραμμένο;

Συζητούν από πού θα μπορούσαν να πάρουν πληροφορίες. Προτείνουν να ρωτήσουν τους γονείς τους, να συγκεντρώσουν φωτογραφίες και διαφημίσεις από περιοδικά, να γράψουν στο βίντεο όλες τις διαφημίσεις από την τηλεόραση που είναι για γιαούρτια για να δουν ποια τους αρέσει πιο πολύ, να επισκεφτούν ένα παντοπωλείο να δουν τι γιαούρτια πουλάει και ένα γαλακτοκομείο για να μάθουν πώς τα φτιάχνει.

Β΄ ΦΑΣΗ: Ανάπτυξη των δραστηριοτήτων

Ξανακοιτούν τον κατάλογο με τις ιδέες για όσα θα μπορούσαν να κάνουν για να μάθουν περισσότερα για το γιαούρτι. Αποφασίζουν να επισκεφτούν πρώτα το παντοπωλείο και μετά το γαλακτοκομείο. Συζητούν τι θα ήθελαν να μάθουν από τις επισκέψεις:

Α) Στο παντοπωλείο: «Αν φτιάχνει μόνος του ο παντοπώλης τα γιαούρτια που πουλάει ή αν τα αγοράζει από κάποιον και από ποιον», «ποιος τα φέρνει στο μαγαζί», «πώς τα κουβαλάει», «πόσα γιαούρτια αγοράζει και πόσο», «σε πόσες μέρες τα πουλάει», «τι κάνει μερικά γιαούρτια αν δεν τα πουλήσει», «πόσα σχέδια γιαούρτια έχει στο μαγαζί του», «πόσα λεφτά κερδίζει από τα γιαούρτια», «ποιοι αγοράζουν πιο πολλά γιαούρτια, οι μεγάλοι ή αυτοί που έχουν παιδιά;».

Β) Στο γαλακτοκομείο: «Πόσα γιαούρτια φτιάχνει», «πώς τα φτιάχνει», «τι υλικά χρειάζεται και από πού τα αγοράζει», «αν έχει μόνο μία ή πολλές συνταγές για γιαούρτια» «πόση ώρα κάνει να τα φτιάξει», «πού τα πουλάει», «αν είναι κουραστική δουλειά».

Η εκπαιδευτικός καταγράφει τι θα ήθελαν να ρωτήσουν τα παιδιά. Εκείνα δίπλα ζωγραφίζουν σχετικές εικόνες για να θυμούνται το περιεχόμενο της ερώτησης. Φωτοτυπούν και μοιράζονται τα ερωτηματολόγια. Αποφασίζουν ποια παιδιά θα κάνουν ερωτήσεις και

παίζουν το παιχνίδι των συνεντεύξεων στην τάξη για να εξοικειωθούν με τα ερωτήματα προς άλλους. Κανονίζουν ποιοι θα ζωγραφίσουν, ποιος θα φωτογραφίσει, ποιοι θα μαγνητοφωνήσουν και ποιοι θα μαγνητοσκοπήσουν. Δημιουργούν ομάδες εργασίας και η εκπαιδευτικός καταγράφει σε ένα χαρτί ποιοι ανέλαβαν τι.

Η εκπαιδευτικός επισκέπτεται τους επιλεγμένους χώρους επίσκεψης, εξετάζει πόσα παιδιά μπορεί να φιλοξενήσει ο χώρος με ασφάλεια, ενημερώνει τους γονείς και εξασφαλίζει τη συνεργασία τους για να συνοδέψουν τα παιδιά, συζητά με τους υπευθύνους για την υποδοχή των παιδιών στο χώρο. Γνωρίζει τον υπεύθυνο της ξενάγησης, τον ενημερώνει για όσα θα ήθελαν να μάθουν τα παιδιά και για τον τρόπο που συλλέγουν πληροφορίες (παρατηρήσεις, ερωτηματολόγια, ζωγραφιές, φωτογραφήσεις, μαγνητοφωνήσεις, μαγνητοσκοπήσεις). Εξηγεί πόσο σημαντική είναι η καταγραφή αυτή για τη δουλειά στην τάξη και για τα παιδιά και ζητά την άδεια για τις καταγραφές. Ορίζουν τη μέρα και την ώρα της επίσκεψης για τον κάθε χώρο χωριστά. Αποφασίζουν για τον τρόπο μετάβασης και ζητούν τη βοήθεια των γονέων για να τα συνοδεύσουν. Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους συνοδούς για τις επιδιώξεις της επίσκεψης, για τα ερωτήματα των παιδιών και για τον τρόπο κατανομής του έργου της διερεύνησης στις ομάδες. Αποφασίζει ποια ομάδα θα επιβλέπει κάθε συνοδός και ποιες είναι οι εργασίες που θα πρέπει να τους υπενθυμίζει.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης η εκπαιδευτικός τους δίνει χρόνο να παρατηρήσουν το χώρο και, πέρα από τις προγραμματισμένες ερωτήσεις, τα βοηθάει να θέσουν και νέες. Παρατηρεί ποια αντικείμενα του χώρου ή ποιες δράσεις από όσες συμβαίνουν εκεί προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών ή τα σχόλια των παιδιών και λέει στον υπεύθυνο της ξενάγησης π.χ. ότι «ο Γιάννης είπε ότι αυτά τα δύο γιαούρτια είναι άλλη μάρκα. Γράφουν άλλα επάνω. Αυτό γράφει Δέλτα και αυτό Φάγε σαν το γάλα. Ίσως θα τον ενδιέφερε να μάθει από ποιες άλλες εταιρίες έχετε γιαούρτια». Νέα ερωτήματα προέκυψαν όπως: «Όλες οι εταιρίες σας φέρνουν γιαούρτια την ίδια μέρα;», «Δε θυμώνει η μία εταιρία που πουλάτε γιαούρτια και από τις άλλες;», «Από όλες τις εταιρίες τα γιαούρτια κάνουν τα ίδια λεφτά;», «Βάζετε πάντα σ' αυτό το ράφι τα γιαούρτια από αυτή την εταιρία ή τα βάζετε όπου έχει χώρο;», «Από ποια γιαούρτια πουλάτε πιο πολλά, από αυτά που τρώνε τα παιδιά ή από αυτά που είναι για μεγάλους;» «Από πού αγοράσατε αυτό το μεγάλο ψυγείο; Από κει που πήραμε κι εμείς στο σπίτι μας;» κ.ά.

Πιάνουν κεσεδάκια με γιαούρτι, σχολιάζουν σχήμα, βάρος, μέγεθος, περιεργάζονται τις επιγραφές. Παρατηρούν και ζωγραφίζουν τα ράφια του ψυγείου. Η εκπαιδευτικός τα βοηθάει να αποδώσουν καλύτερα τις παρατηρήσεις τους με ζωγραφιές: π.χ. «Σε ποιο σημείο του χαρτιού σου λες να σχεδιάσεις το ψυγείο με τα γιαούρτια; Πόσο μεγάλο νομίζεις ότι θα πρέπει να το σχεδιάσεις; Πόσο ψηλό θα ήθελες να είναι; Από ποια μέρη αποτελείται το ψυγείο; Πόσα ράφια σκοπεύεις να σχεδιάσεις στο ψυγείο;» κ.λπ. Επεκτείνει και τις ιδέες τους για ποσοτικές καταγραφές: π.χ. «Με ποιο τρόπο θα μπορούσατε να σημειώσετε πόσα είδη γιαουρτιών υπάρχουν στο ψυγείο; Πώς θα μπορούσατε να δείξετε πόσα από αυτά τα είδη είναι για εσάς τα παιδιά και πόσα για τους μεγάλους; Αν σχεδιάζατε ένα πίνακα με κουτάκια, πώς θα μπορούσε να σας βοηθήσει για να καταγράψετε πόσα από αυτά τα είδη είναι για εσάς τα παιδιά και πόσα για τους μεγάλους;» κ.λπ.

Τέλος, φωτογραφίζουν και μαγνητοφωνούν τη συζήτηση και ένας γονέας βοηθάει την

Ενήτ να βιντεοσκοπήσει. Μετά την επίσκεψη συζητούν για τις εμπειρίες τους και σχολιάζουν τις απαντήσεις που πήραν στα ερωτήματά τους. Ακούν τις μαγνητοφωνημένες συζητήσεις και επεκτείνουν τα όσα θυμούνται από την αρχική συνέντευξη. Εμφανίζουν και βλέπουν τις φωτογραφίες και το βίντεο. Γελάνε με τις συμπεριφορές τους, τις σχολιάζουν, παρατηρούν και σχολιάζουν τις επιγραφές που υπήρχαν στο χώρο και φαίνονται στο βίντεο. Κολλούν τις φωτογραφίες σε ένα μεγάλο χαρτί και γράφουν ή υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό λεζάντες που πληροφορούν για το περιεχόμενό τους. Βλέποντας το βίντεο παίζουν παιχνίδια ρόλων. Κάνουν τον υπεύθυνο που δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα παιδιών, τον πωλητή κ.λπ.

Νέα ενδιαφέροντα αναδεικνύονται. Θέλουν να μάθουν περισσότερα για το πώς φτιάχνουν τα γιαούρτια οι βιομηχανίες. Καλούν στην τάξη ένα χημικό που εργάστηκε σε βιομηχανία γάλακτος γράφοντας μία πρόσκληση. Συζητούν και καταλήγουν στα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να πάρουν πληροφορίες. Η εκπαιδευτικός τα καταγράφει σε μία λίστα και εκείνα ζωγραφίζουν δίπλα εικόνες που θα τα βοηθήσουν να θυμούνται το περιεχόμενο των ερωτήσεων: «Πόσα φορτηγά γιαούρτια φτιάχνουν; Πού βρίσκουν τόσο πολύ γάλα; Πώς φτιάχνουν όλο γιαούρτια με νέες γεύσεις; Πού βρίσκουν τις συνταγές; Πώς ξέρουν από την αρχή για πόσο καιρό θα είναι καλό το γιαούρτι και πότε θα χαλάσει; Πώς φτιάχνονται τα γιαούρτια χωρίς λίπος;» κ.ά. Η εκπαιδευτικός τον ενημερώνει για όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά για τα γιαούρτια και για τα νέα ερωτήματα στα οποία ζητούν απαντήσεις. Προσδιορίζουν την ημέρα και την ώρα της επίσκεψης. Συζητούν τι θα φέρει να δείξει στα παιδιά. Είναι διαφάνειες από τον τρόπο εργασίας στη μεγάλη βιομηχανία γάλακτος. Την ημέρα της επίσκεψης βλέπουν την κάθε διαφάνεια και συζητούν μαζί του. Και πάλι προστίθενται νέα ερωτήματα και νέες λέξεις. Η εκπαιδευτικός με ερωτήσεις προσπαθεί να δει τι κατανοούν τα παιδιά: π.χ. «Τελικά πώς μπορεί να γίνει ένα γιαούρτι στραγγιστό; Τι κάνουν;» Πληροφορούνται για τη διαφορετική σύνθεση που έχουν τα διαφορετικά είδη γιαουρτιού και αντιλαμβάνονται γιατί πρέπει να τη διαβάζουμε και πού είναι γραμμένη στη συσκευασία. Μαθαίνουν πώς γίνονται τα χρωματιστά γιαούρτια και τα γιαούρτια-παγωτά. Ηχογραφούν τις απαντήσεις του ειδικού. Μετά την επίσκεψη στέλνουν ευχαριστήρια επιστολή και ξανασυζητούν για όσα άκουσαν. Ζωγραφίζουν ό,τι τα εντυπωσίασε περισσότερο από όσα είδαν στις διαφάνειες.

Τέλος, αποφασίζουν να κατασκευάσουν το αυτοκίνητο που μεταφέρει γιαούρτια. Συζητούν για το μέγεθος του ψυγείου, για το πόσο μεγάλη θα είναι η καμπίνα του οδηγού, ποιο κουτί ταιριάζει με ποιο, πόσο μεγάλες να είναι οι ρόδες, πώς θα τα κολλήσουν μεταξύ τους, με τι θα το βάψουν, τι θα γράφει απ' έξω το φορτηγό, πώς θα το γράψουν, ποιος θα κάνει την κάθε εργασία.

Μετά την επίσκεψη στο γαλακτοκομείο αποφασίζουν να μετατρέψουν τη γωνιά της μαγειρικής σε γαλακτοκομείο και το μαγαζάκι της τάξης σε γαλακτοπωλείο. Η συνταγή του γαλακτοκόμου δίνει αφορμή να εμπλακούν στη διαδικασία παρασκευής γιαουρτιού. Γράφουν ένα γράμμα στον παππού του Γιάννη που έχει πρόβατα και του ζητούν γάλα. Αυτός ανταποκρίνεται και το γάλα έρχεται. Ακολουθούν βήμα προς βήμα τη συνταγή, συγκεντρώνουν σκεύη, υλικά, δανείζονται θερμόμετρο και φτιάχνουν το πρώτο γιαούρτι.

Την επομένη θέλουν να δοκιμάσουν να φτιάξουν γιαούρτια με αγαπημένες τους γεύσεις. Βράζουν το γάλα και το μοιράζουν σε ίσες ποσότητες σε κεσεδάκια με την

Κατασκευάζουν φορτηγό-ψυγείο για τη μεταφορά του γιαουρτιού με κουτιά από γάλα που τα ντύνουν με κόλλες γλασέ

επίβλεψη της εκπαιδευτικού. Μετρούν και προσθέτουν σε κάθε κεσεδάκι αγαπημένες διαφορετικές γεύσεις (σιρόπι σοκολάτας, φράουλας, μέλι και κορν-φλέικς, φρούτα, κομπόστα). Ζητούν από την εκπαιδευτικό να γράψει τις συνταγές. Τα ίδια γράφουν ένα ευχαριστήριο γράμμα στον παππού του Γιάννη για το γάλα. Φωτοτυπούν τις συνταγές να τις δώσουν στη μαμά τους για να τα βοηθάει να φτιάχνουν και στο σπίτι τους το δικό τους γιαούρτι.

Φτιάχνουν γιαούρτι με παραδοσιακή συνταγή: «Θα βάλω από μία κουτάλα γάλα στο καθένα για να φάμε από ίσια γιαούρτι τα αγόρια και τα κορίτσια».

Το βιβλίο *Γιαούρτι, ευχαριστώ θα πάρω!* (Σφυρή, 2000) που τους διαβάζει σε δεδομένη στιγμή η εκπαιδευτικός και το προσθέτει στη γωνιά της βιβλιοθήκης επεκτείνει τις γνώσεις τους. Μαθαίνουν την ιστορία του γιαουρτιού και τα διαφορετικά είδη γάλακτος που χρησιμοποιούν για την παρασκευή του σε διαφορετικές χώρες. Ψάχνουν στο υλικό της τάξης και κόβουν φωτογραφίες ζώων που το γάλα τους το χρησιμοποιούν σε διάφορες χώρες για να φτιάχνουν γιαούρτι. Αναζητούν σε ένα παγκόσμιο χάρτη αυτές τις χώρες με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και κολλούν την εικόνα κάθε ζώου στην αντίστοιχη χώρα.

Από το ίδιο βιβλίο πληροφορούνται επίσης για τις διαφορετικές χρήσεις του γιαουρτιού: στη μαγειρική, στη ζαχαροπλαστική, στην κοσμετική. Αποφασίζουν να συγκεντρώσουν συνταγές από τις μαμάδες τους για γλυκά, φαγητά και μάσκες προσώπου που φτιάχνουν με γιαούρτι. Όταν τις ολοκλήρωσαν, τις έδεσαν σε ένα βιβλίο που τοποθετήθηκε στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Σιγά σιγά το ενδιαφέρον τους για το θέμα φαίνεται να μειώνεται. Δεν πολυχρησιμοποιούν τα κεσεδάκια στο παιχνίδι τους στο κουκλόσπιτο και δεν αναδύονται νέα ερωτήματα. Η εκπαιδευτικός κρίνει ότι ήρθε η ώρα να περάσουν στην γ΄ φάση του σχεδίου εργασίας.

Βάζουν φράουλα στη γιαουρτομαγιά για να έχει γεύση φράουλας το γλυκό.

Γ΄ ΦΑΣΗ: Ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας και διαδικασίες αξιολόγησης

Η εκπαιδευτικός αρχίζει μια συζήτηση με τα παιδιά: «Ας δούμε τελικά τι μάθαμε για τα γιαούρτια και τι ξέρουμε τώρα. Καταφέρατε να πάρετε απαντήσεις σε όλα σας τα ερωτήματα; Ποια ήταν αυτά;» Ξανακοιτούν τον κατάλογο με τα ερωτήματα, τις καταγραφές που συγκέντρωσαν (ζωγραφιές, φωτογραφίες κ.λπ.) και ανακαλούν τις πληροφορίες που συνέλεξαν. Φτιάχνουν ένα νέο κατάλογο με όσα τώρα ξέρουν. Η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να σκεφτούν τρόπους παρουσίασης των νέων γνώσεων που απέκτησαν: π.χ. «Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να θυμόσαστε τι μάθατε για τα γιαούρτια; Αν σας έλεγα να δείξετε με μια ζωγραφιά τι μάθατε για τα γιαούρτια τι θα διαλέγατε να ζωγραφίσετε; Αν σας πρότεινα να φτιάξουμε ένα διάγραμμα, βάζοντας στο κέντρο ενός μεγάλου χαρτιού τη λέξη "γιαούρτι" μέσα σε μια κλειστή γραμμή και γύρω γύρω τα αρχικά σας ερωτήματα, πώς θα προτείνατε να συνεχίσουμε για να δείξουμε τα όσα μάθατε; Σκεφτείτε πώς θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν οι κατάλογοι που φτιάχναμε κάθε φορά».

Τα παρακινεί να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και με άλλους: π.χ. «Τώρα που ξέρετε όλα αυτά πώς μπορείτε να πληροφορήσετε και άλλους γι' αυτά που μάθατε για τα γιαούρτια; Ποιοι θα θέλατε να είναι αυτοί; Για ποια ακριβώς από όσα μάθατε θα θέλατε να τους πληροφορήσετε;» Επιλέγουν να καλέσουν τα παιδιά των άλλων τμημάτων και:

- να τους δείξουν τις καταγραφές τους,
- να φτιάξουν ένα αυτοσχέδιο τραγούδι με δικούς τους στίχους και μουσική και να το παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα της τάξης,
- να τους πουν παροιμίες και να μαντέψουν τι μπορεί να σημαίνουν, π.χ. «όποιος καεί με το χυλό, φυσάει και το γιαούρτι»,
- να διαλέξουν μερικές συνταγές που νομίζουν ότι θα αρέσουν και στα άλλα παιδιά (π.χ. μπιφτέκια με γιαουρτοσάλτσα από το βιβλίο συνταγών), να τις φωτοτυπήσουν και να τους τις χαρίσουν,
- να φτιάξουν «μια αφίσα μεγάλη σα "γίγαντα" για να διαφημίσουν το γιαούρτι για να την προσέξουν όλοι και να μάθουν ότι είναι καλή τροφή».

Δημιουργούν ομάδες και αποφασίζουν ποιοι θα παρουσιάσουν τι.

Γράφουν μία πρόσκληση, τη φωτοτυπούν και τη μοιράζουν στα άλλα τμήματα. Ορίζεται η ημέρα και ο χρόνος της επίσκεψης. Νιώθουν περήφανοι οικοδεσπότες και προβάλλουν τις γνώσεις τους.

Αξιολόγηση

Το θέμα κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Τα μεγαλύτερα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα που δυσκολεύονταν κυρίως στις καταγραφές. Οι ομάδες εργασίας λειτούργησαν αποτελεσματικά σε ένα πλαίσιο συνεργασίας που τα ίδια τα παιδιά της κάθε ομάδας διαμόρφωναν κάθε φορά.

Το σχέδιο εργασίας έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσουν στόχους που συνδέονται με όλες τις περιοχές του προγράμματος. Διάβασαν λεζάντες, επιγραφές, βιβλία, συγκέντρωσαν παροιμίες, είδαν και σχολίασαν διαφημίσεις, λογότυπους, έγραψαν λεζάντες σε

φωτογραφίες, προσκλήσεις, επιστολές, υπέβαλαν ερωτήματα, συζήτησαν και αντάλλαξαν ιδέες. Μέτρησαν ποσότητες, σύγκριναν μεγέθη και βάρη σε συσκευασίες, μέτρησαν και υπολόγισαν διαστάσεις. Χρησιμοποίησαν ποικίλα υλικά για να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και αξιοποίησαν την τεχνολογία (φωτογραφική μηχανή, βίντεο, φωτοτυπικό). Εκφράστηκαν με ποικίλους τρόπους: δραματοποιήσεις, μουσική, κατασκευές.

Η εκπαιδευτικός παρατηρούσε, κατέγραφε ό,τι και όπως της το υπαγόρευαν τα παιδιά, παρακινούσε, ενθάρρυνε και με κατάλληλα ερωτήματα βοηθούσε να επεκτείνουν τις δράσεις τους.

Ο προσκεκλημένος χημικός και οι επισκέψεις των παιδιών σε χώρους παρασκευής γιαουρτιού τους έδωσαν την ευκαιρία να συνδέσουν τη γνώση τους με την πραγματική ζωή. Τέλος, η παρουσίαση των εμπειριών τους σε ομάδες συνομηλίκων αύξησε το βαθμό υπευθυνότητας και την αυτοπεποίθησή τους.

ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ (Θεματική προσέγγιση).

Τα μουσεία, όπως όλοι γνωρίζουμε, είναι χώροι οργανωμένης παρουσίασης αντικειμένων που συνδέονται με την πολιτιστική κληρονομιά και με την εξέλιξη του υλικού πολιτισμού (Κόκκοτας, 2004). Σκοπός των προτάσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα παιδιά να μη μένουν απλοί θεατές επισκεπτόμενα τα μουσεία, αλλά να επικοινωνούν με τα εκθέματα, να προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν και μέσα από αυτά να προσεγγίζουν την εποχή της κατασκευής τους. Με κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα, τα μουσεία, από χώροι στείρας γνώσης, μπορούν να μετατραπούν σε χώρους δημιουργικής μάθησης, έμπνευσης και χαράς (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997· Νάκου, 2001).

Από το τέλος της δεκαετίας του 1970 σε πολλά μουσεία εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με στόχο την επαφή με το μουσείο, την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της κρίσης, την καλλιέργεια του καλλιτεχνικού αισθητηρίου, τη δημιουργικότητα (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997).

Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου μία επίσκεψη σε ένα μουσείο της πόλης (ή της κοντινής στην περιοχή που ζουν πόλης) μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους. Π.χ.

- Από ένα σχέδιο εργασίας για τα παιχνίδια: Τα παιχνίδια που έπαιζαν οι παππούδες και οι γιαγιάδες, τι άλλα πράγματα χρησιμοποιούσαν παλιά που δεν τα χρησιμοποιούμε πια σήμερα, τι ρούχα φορούσαν, τι συσκευές και τι σκεύη χρησιμοποιούσαν, πού μπορούμε να δούμε πράγματα που υπήρχαν πολύ παλιά κ.λπ.
- Από παλιές οικογενειακές φωτογραφίες που η εκπαιδευτικός ζητά να φέρουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και που παρατηρώντας τες έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τον διαφορετικό τρόπο ενδυμασίας και χτενισμάτων και να συζητήσουν πού θα μπορούσαν να δουν ρούχα που φορούσαν οι άνθρωποι παλιά.
- Από έναν περίπατο στην εξοχή: Ένας περίπατος στην εξοχή μπορεί να δώσει αφορμή για τη δημιουργία μιας συλλογής λουλουδιών και ένας περίπατος σε μιαν ακρογιαλιά το έναυσμα για συλλογή από βότσαλα. Η διαδικασία διαμόρφωσης της συλλογής και οι συζητήσεις γύρω από το περιεχόμενό της μπορούν να οδηγήσουν στη μελέτη π.χ. της χλωρίδας της περιοχής, αλλά και στη διερεύνηση της έννοιας

της συλλογής, που μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει σε επίσκεψη και μελέτη ενός μουσείου.

Βέβαια μπορούν να δοθούν πολλές ακόμη αφορμές.

Η οργάνωση μιας επίσκεψης σε μουσείο

Οι σχεδιασμένες και οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία έχουν στόχο να συμβάλλουν:

- στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για θέματα που συνδέονται με την πολιτισμική κληρονομιά και με την ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων,
- στην αισθητική τους καλλιέργεια,
- στην προώθηση της κατανόησης του φυσικού και τεχνητού κόσμου που μας περιβάλλει,
- στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κάνουν συγκρίσεις της ζωής τους με τη ζωή των προγόνων τους,
- στην υποστήριξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών που συνδέονται με την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την περιγραφή και στη μύησή τους σε στρατηγικές που προωθούν την αυτόνομη μάθηση.

(Αλχασίδης, 1997· Gelles, 1981· Κόκκοτας, 2004)

Η προετοιμασία

Για να μπορέσει να προσφέρει μία επίσκεψη σε μουσείο ευχάριστες και εποικοδομητικές εμπειρίες στα παιδιά, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να την προετοιμάσει προσεκτικά. Για το λόγο αυτό επισκέπτεται πρώτη αυτή το μουσείο, συνεργάζεται με τους υπευθύνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ή της ξενάγησης, αν δεν αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα στο συγκεκριμένο μουσείο), μελετά το υλικό που συγκεντρώνει και εκτιμά με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μαθησιακά τα ερεθίσματα που θα προσφέρει η επίσκεψη στα παιδιά της τάξης της. Προετοιμάζει το «φάκελο παρουσίασης του θέματος» συγκεντρώνοντας εικόνες και άλλο υλικό που θα της χρησιμεύσει κατά την προετοιμασία.

Συζητά με τα παιδιά γι' αυτά που θα μπορέσουν να δουν στο μουσείο και τους παρουσιάζει το υλικό που έχει συγκεντρώσει. Δείχνοντάς τους φωτογραφίες και εικόνες που συνδέονται με τα εκθέματα του μουσείου, τα προτρέπει με κατάλληλες ερωτήσεις να παρατηρήσουν προσεκτικά, εστιάζοντας την προσοχή τους σε λεπτομέρειες, να μαντέψουν, να κάνουν προβλέψεις και να προσπαθήσουν να τις ελέγξουν.

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να ταξινομήσουν το πληροφοριακό υλικό που τους παρουσιάζει σε ομάδες, για να το μελετήσουν καλύτερα και τα ενθαρρύνει να παρουσιάσουν τα κριτήρια ταξινόμησης που χρησιμοποίησαν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει περισσότερο ένα μέρος του υλικού και να παρουσιάσει σε όλα τα παιδιά αυτά που θα έχει μάθει μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

Καταγράφουν τα επιμέρους θέματα για τα οποία θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα και χωρίζονται σε ομάδες διερεύνησης. Κάθε ομάδα αποφασίζει και καταγράφει τι θα πρέπει να έχει μαζί της κατά την επίσκεψη για να μπορέσει να κρατήσει σημειώσεις (βλ. επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ).

Η επίσκεψη στο χώρο του μουσείου

Επιδιώξεις αυτής της φάσης είναι τα παιδιά:

- Να συνδέσουν αυτά που παρατηρούν με όσα γνωρίζουν ήδη σχετικά με το θέμα.
- Να παρατηρήσουν προσεκτικά και να περιγράψουν τα εκθέματα.
- Να ταξινομήσουν τα εκθέματα με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους ή να εντοπίσουν κοινά χαρακτηριστικά που μπορεί να οδήγησαν τους υπεύθυνους του μουσείου να τα ταξινομήσουν έτσι στις προθήκες.
- Να εντοπίσουν τα διαφορετικά είδη των αντικειμένων που παρατηρούν, π.χ. διαφορετικά είδη φορεσιάς.
- Να καλλιεργηθεί η αισθητική τους.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- Να κάνουν προβλέψεις, να διατυπώσουν ερωτήματα και να αναζητήσουν απαντήσεις.

Τα φύλλα εργασίας που ίσως μοιράσει στα παιδιά η εκπαιδευτικός σ' αυτή τη φάση μπορεί:

- Να περιλαμβάνουν εικόνες από εκθέματα τα οποία θα τα παρακινήσει να εντοπίσουν σε κεντρικά σημεία ή σε συγκεκριμένες προθήκες του μουσείου.
- Να περιλαμβάνουν σκίτσα από συγκεκριμένα εκθέματα του μουσείου τα οποία θα προτρέψει τα παιδιά, αφού τα ανακαλύψουν και τα παρατηρήσουν, να τα χρωματίσουν με αντίστοιχα χρώματα.
- Να είναι λευκά φύλλα για να σχεδιάσουν τα δικά τους αντικείμενα ως καλλιτέχνες ή τεχνίτες εκείνης της εποχής, π.χ. να ζωγραφίσουν αμφορείς ή αγγεία.
- Να περιλαμβάνουν παιχνίδια, όπως διαδρομές για την ανακάλυψη του κρυμμένου θησαυρού: π.χ. σε ένα σημείο του χαρτιού είναι σχεδιασμένο ένα αγγείο και σε κάποιο άλλο ένας αρχαιολόγος και το παιδί να πρέπει να ανακαλύψει μέσα από ποια διαδρομή ο αρχαιολόγος θα οδηγηθεί γρηγορότερα στην ανακάλυψη του αγγείου.

Η εκπαιδευτικός προτρέπει επίσης τα παιδιά να εντοπίσουν τις επιγραφές που συνοδεύουν τα εκθέματα, να κάνουν προβλέψεις για το τι μπορεί να γράφουν. Η ίδια τους διαβάζει το κείμενο στο τέλος και μετά ζητάει τη βοήθειά τους για να κρατήσει σημειώσεις που θα τους χρησιμεύσουν για τη συζήτηση του θέματος στην τάξη: «Ποιος λέει ότι φορούσε αυτή τη φορεσιά; Τι λέτε να ήταν αυτός; Πώς το σκεφτήκατε;», «Από τι υλικά λέει ότι κατασκευάστηκαν αυτά τα κοσμήματα; Εσείς φοράτε κοσμήματα; Από τι υλικό είναι κατασκευασμένα, ξέρετε;», «Πώς λέει ότι κατασκεύαζαν τα αρώματα;»

Όσες πληροφορίες συγκεντρώνουν τις καταγράφουν με όποιον τρόπο μπορούν: είτε στο κασετόφωνο (π.χ. τις απαντήσεις που δίνει στα ερωτήματά τους η ξεναγός του μουσείου), είτε ζωγραφίζοντας είτε κρατώντας σημειώσεις υπαγορεύοντας στην εκπαιδευτικό (π.χ. «Όλες οι λάρνακες που έχει το μουσείο είναι από την Τανάγρα. Εκεί βρέθηκαν»).

Τέλος, μπορούν σε συνεννόηση με τους υπευθύνους του μουσείου και εφόσον υπάρχει η δυνατότητα πλαστικών τεχνών, να φιλοτεχνήσουν τα δικά τους αγάλματα, κοσμήματα κ.λπ.

Στο μουσείο ο Κωνσταντίνος ζωγράφισε ένα κέντημα και ο Παναγιώτης μία πιατέλα

Δραστηριότητες στην τάξη μετά την επίσκεψη

Επιδιώξεις της φάσης αυτής είναι τα παιδιά (Κόκκοτας, 2004):

— Να θυμηθούν ξανά όσα είδαν και έμαθαν στο μουσείο.

— Να αφήσουν τη φαντασία τους να ταξιδέψει.

— Να δημιουργήσουν μοντέλα με τα χέρια τους.

— Να εκφραστούν με το σώμα τους (θεατρικό παιχνίδι) και να ψυχαγωγηθούν.

Έτσι επιστρέφοντας στην τάξη, με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, μπορούν:

- Να οργανώσουν μια έκθεση με το φωτογραφικό και εποπτικό υλικό που συγκέντρωσαν, με ζωγραφιές και μοντέλα ή κατασκευές που έφτιαξαν τα ίδια και να καλέσουν τους γονείς τους και τα παιδιά των άλλων τμημάτων για να την παρουσιάσουν.
- Να διαμορφώσουν από κοινού ένα κείμενο παρουσίασης των νέων γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν για να πληροφορήσουν γι' αυτές τους γονείς τους και τα παιδιά των άλλων τμημάτων ή για να το συμπεριλάβουν στην εφημερίδα του νηπιαγωγείου τους.
- Να αναζητήσουν στο χάρτη τους τόπους ανεύρεσης των εκθεμάτων του μουσείου και, αφού τους εντοπίσουν, να βάλουν ένα μικρό σημαδάκι. Να συγκρίνουν τις αποστάσεις των διαφορετικών τόπων στους οποίους βρέθηκαν τα εκθέματα από