

# ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΝΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥΣ ΜΥΘΟΣ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;<sup>1</sup>

*Μαρία Ι. Σακελλαρίου*

## Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό εξετάζει με πρακτικούς τρόπους πώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να οργανώσουν τη μάθησή τους. Ο χρόνος που χρειάζονται τα παιδιά για να εργάζονται μόνα τους είναι εξίσου σημαντικός όσο και ο ρόλος του παιδαγωγού στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη<sup>2</sup>. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων χρειάζεται να ορίζει τη διαφορά ανάμεσα στο είδος των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν τα παιδιά μαζί με τον παιδαγωγό (δραστηριότητες με εντατική επίβλεψη του παιδαγωγού) και στο είδος των δραστηριοτήτων που τα παιδιά φέρνουν σε πέρας μόνα τους (δραστηριότητες όπου ο παιδαγωγός κάνει ενδεχομένως μόνο την αρχή). Η σειρά με την οποία διεκπεραιώνεται η παιδαγωγική εργασία και εκείνοι με τους οποίους υλοποιείται, είναι από τα στοιχεία διαπραγματεύσεων μιας τάξης, αφού καθένα από τα στοιχεία αυτά συνεισφέρει στην καλλιέργεια της αυτονομίας των παιδιών<sup>3</sup>. Στο άρθρο αυτό γίνεται λόγος για το πώς τα παιδιά οργανώνουν τη μάθησή τους, πώς κινούνται ανεξάρτητα από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και πώς η αυτονομία τους αυτή ενισχύεται με δημιουργικούς και αποτελεσματικούς τρόπους. Αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση με βασική αρχή τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν τα παιδιά πρωτοβουλίες και να έχουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

---

1. Η εργασία αυτή δημοσιεύεται για πρώτη φορά στην παρούσα έκδοση.

2. ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., *Αρχιτεκτονική της Νόησης και της Διδασκαλίας*, 1999, σ. 264.

3. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα 2002, σ. 60.

Υπάρχουν πολλά είδη στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για να ενισχύσουν την ανεξαρτησία των παιδιών και να ενθαρρύνουν την πειθαρχία και την αίσθηση υπευθυνότητας. Μια τέτοια στρατηγική είναι τα παιδιά να έχουν σημαντική ευθύνη στον σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας<sup>4</sup>. Η στρατηγική αυτή στοχεύει στο να δώσει στα παιδιά κίνητρα. Δηλαδή, να τους δώσει ευκαιρίες να επιλέγουν και να αποφασίζουν, να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται, να κάνουν κριτική και να αξιολογούν τα κατορθώματά τους. Μέσα από το τρίπτυχο «σχεδιασμός, εφαρμογή του σχεδιασμού, ανάκληση-αξιολόγηση», τα παιδιά να είναι σε θέση να οργανώνουν μόνα τους τη μάθησή τους<sup>5</sup>.

## 1. Σχεδιασμός

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την προσχολική εκπαίδευση και ανάπτυξη υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που τους δίνεται η ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν<sup>6</sup>. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του και να ελέγχει τις δραστηριότητές του<sup>7</sup>.

Σε τάξεις όπου όλα τα παιδιά πρέπει να κάνουν την ίδια δραστηριότητα για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, υπάρχουν ελάχιστες ευκαιρίες να αυτοσχεδιάσουν, ακριβώς επειδή η εργασία τους και η σειρά με την οποία γίνεται, υπαγορεύεται από τον παιδαγωγό. Ωστόσο, εάν οι παιδαγωγοί σχεδιάζουν μια σειρά από εργασίες που μπορεί να γίνονται οποτεδήποτε, έτσι ώστε τα παιδιά να προχωρούν στην επόμενη εργασία αφού έχουν τελειώσει με επιτυχία την προηγούμενη (παρά να προχωρούν όλα μαζί), τότε τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να ελέγχουν σε ικανό βαθμό το τι κάνουν και πότε το κάνουν.

---

4. O Ojeman θεωρεί τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την αυτονομία δύο από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης. Βλ. ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε., *Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα 1998, σ. 23.

5. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π., σσ. 168-169.

6. ΚΑΜΜΙ, C. / EWING, J. K., Basing teaching on Piaget's constructivism, *Childhood Education*, 72(5), 1996, 260-264.

7. ΗΟΗΜΑΝ, Μ. / ΒΑΝΕΤ, Β. / WEIKART, D., *Young Children in action*, The High Scope Press, Ypsilanti MI 1979, σσ. 62.

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να κάνουν το σχεδιασμό και εκείνων των δραστηριοτήτων που ξεκινούν με πρωτοβουλία του παιδαγωγού και εκείνων που ξεκινούν με δική τους πρωτοβουλία, ενώ οι παιδαγωγοί χρειάζεται να παρέχουν βοήθεια και στις δύο περιπτώσεις. Μπορούν να αποφασίζουν με ποια δραστηριότητα να ξεκινούν, με ποια να συνεχίζουν κ.ά. Τα μικρότερα παιδιά ίσως καταφέρουν να σχεδιάσουν μόνο την αρχική τους δραστηριότητα, ενώ τα μεγαλύτερα, με τον καιρό, θα είναι ικανά να σχεδιάζουν για ολόκληρη την ημέρα (ή για δύο μέρες ή για μια εβδομάδα). Είναι σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν ποιες δραστηριότητες έχει σχεδιάσει ο παιδαγωγός και το χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωσή τους. Ορισμένοι παιδαγωγοί σχεδιάζουν μία φορά την ημέρα, ορισμένοι δίνουν στα παιδιά δύο ημέρες περιθώριο για να ολοκληρώσουν κάποιες δραστηριότητες, ενώ σε κάποια νηπιαγωγεία, ακόμη και τα μικρότερα παιδιά παίρνουν εργασίες για μια εβδομάδα και σχεδιάζουν αναλόγως το χρόνο τους.

Για να διατηρείται ισορροπία ανάμεσα στις κατευθυνόμενες και αυθόρμητες ομάδες της τάξης και να έχουν όλες οι δραστηριότητες το ίδιο κύρος, χρειάζεται τα παιδιά να μπορούν να κινούνται ελεύθερα από τις εμπειρίες που αρχίζουν με τη βοήθεια του/της παιδαγωγού, σε εμπειρίες που αρχίζουν από τα ίδια. Είναι ανάγκη να βρίσκουν το ζενίθ και το ναδίρ της ημέρας τους, οργανώνοντας το χρόνο τους ώστε να ταιριάζουν τα επίπεδα της ενέργειάς τους, με τα επίπεδα των ενδιαφερόντων τους. Η διαδικασία αυτή δεν αφήνει περιθώριο στα παιδιά να παίζουν όλη την ημέρα και να μην εργάζονται σε δραστηριότητες που ξεκινούν από τον παιδαγωγό. Ο σκοπός αυτής της διαπραγμάτευσης είναι το παιδί να λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις των άλλων και αυτό συχνά απαιτεί συμβιβασμό. Τα παιδιά σταδιακά φτάνουν στο σημείο να καταλάβουν ότι ένα μέρος της ελευθερίας να επιλέγουν, είναι και η ανάγκη μαζί με τις εργασίες που σχεδιάζουν τα ίδια για τον εαυτό τους, να αναλαμβάνουν και άλλες που ο παιδαγωγός έχει σχεδιάσει γι' αυτά. Γι' αυτό ο σχεδιασμός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα από την αντίληψη «ο ένας πλάι στον άλλο»<sup>8</sup>.

Η εμπειρία μας από ομάδες, όπου τα παιδιά έχουν τέτοιου είδους ευκαιρίες, είναι ότι ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής εργασίας του παιδαγωγού και της δικής τους γίνονται ένα μείγμα. Τα παιδιά βλέπουν όλες τις δραστηριότητες ως ένα κομμάτι της ημέρας τους στο νηπιαγωγείο και ερ-

---

8. ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εφαρμογή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα 1996, σ. 33.

γάζονται πάνω σ' αυτές με ένα σκοπό. Όταν, δηλαδή, οι δραστηριότητες που αρχίζουν από τον παιδαγωγό έχουν ολοκληρωθεί στο χρόνο που ο παιδαγωγός έχει ορίσει, τότε τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν μία δραστηριότητα είτε υποκινούμενη από τον παιδαγωγό είτε από τα ίδια και να προχωρήσουν με όποια σειρά εκείνα επιλέξουν. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αποκτούν σε κάποιο βαθμό έλεγχο στη μάθησή τους και υποκινούνται από τις αποφάσεις που είναι ικανά να πάρουν. Έχοντας αυτό το είδος ελέγχου, τα παιδιά ενθαρρύνονται να δείχνουν την αυξανόμενη αυτονομία τους, καθώς μαθαίνουν ότι είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και τις ενέργειές τους. Άλλωστε οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση της ανάπτυξης και της μάθησης στις μικρές ηλικίες επιβεβαιώνουν την ιδέα ότι τα μικρά παιδιά εμπλέκονται έντονα στην αναζήτηση για την κατανόηση των εμπειριών τους<sup>9</sup>.

### 1.1 Προφορικός σχεδιασμός

Στα πρώτα στάδια, ο σχεδιασμός θα πρέπει να είναι προφορικός<sup>10</sup>. Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν τι πρόκειται να κάνουν και στη συνέχεια να το πράξουν. Για τα μικρότερα παιδιά, ίσως χρειαστεί ο παιδαγωγός να συγκεντρώσει ένα πλήθος πηγών και υλικών που θα λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για τις δραστηριότητες που προσφέρονται. Αυτή είναι μια καλή στρατηγική που υπενθυμίζει στα παιδιά τι είναι διαθέσιμο στην τάξη και συγχρόνως δημιουργεί το ενδιαφέρον τους για δραστηριότητες ή εξοπλισμό που δεν χρησιμοποιείται τακτικά<sup>11</sup>.

Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν προφορικά, ο παιδαγωγός καλό είναι να μαγνητοφωνεί τα σχέδιά τους. Με τον τρόπο αυτό θα έχει ένα αρχείο με το πλήθος και τις διακυμάνσεις των δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα παιδιά σε μια χρονική περίοδο, και επίσης θα έχει και ένα σημείο αναφο-

---

9. DONALDSON, M., Children's reasoning, in: M. DONALDSON / R. GRIEVE / C. PRATT (Eds), *Early childhood development and education*, The Guilford Press, London 1983.

10. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π., σ. 86.

11. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π. Η προφορική μορφή σχεδιασμού θεωρείται προϋπόθεση για τη συμμετοχή της ομάδας τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην ομαδική εργασία. Θεωρείται δηλαδή ένα μέσο διαλόγου, αντιπαράθεσης και αξιολόγησης των προτεινόμενων λύσεων.

ράς όταν τα παιδιά θα επανεξετάσουν την εργασία τους αργότερα μέσα στην ημέρα. Όταν ένα παιδί δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που έχουν ήδη σχεδιαστεί, τότε ο παιδαγωγός είναι σε θέση να αντιληφθεί αρκετά για το επίπεδο ωριμότητάς του και για το πόσο η διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής του σχεδιασμού έχει γίνει αντιληπτή ή όχι. Εξάλλου, για ένα παιδί, το να είναι σε θέση να σχεδιάσει, να εφαρμόσει το σχεδιασμό και να επανεξετάσει (αξιολογήσει), αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία και γι' αυτό χρειάζεται χρόνο και υποστήριξη, για να αντιληφθεί αυτή την κυκλική διαδικασία ως ένα σύνολο.

## 1.2 Ηχογραφημένος σχεδιασμός

Από τη στιγμή που τα παιδιά καταφέρουν να ηχογραφήσουν τα σχέδιά τους, στη συνέχεια υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους αυτά μπορούν να αποδοθούν. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν γύρω από ένα αντικείμενο που αντιπροσωπεύει τη δραστηριότητα που πρόκειται να αναλάβουν, να ζωγραφίσουν μια εικόνα ελεύθερα, να ζωγραφίσουν και να γράψουν τη λέξη ή να σχεδιάσουν ένα σύμβολο για το τραπέζι ή την περιοχή στην οποία θα εργαστούν.

Το ηχογραφημένο σχέδιο βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν τους στόχους τους με αυξανόμενα πολύπλοκους τρόπους και λειτουργεί ως ένα προσωπικό στοιχείο αναφοράς, όταν τα παιδιά κάνουν αξιολόγηση της εργασίας τους αργότερα μέσα στην ημέρα. Όλη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να είναι ευέλικτη και να παρέχει τόσους διαφορετικούς τρόπους σχεδιασμού, όσα είναι και τα παιδιά<sup>12</sup>.

## 2. Εφαρμογή του σχεδιασμού

Κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής εργασίας, οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν και να μαθαίνουν τι ενδιαφέρει τα παιδιά, να παίρνουν στοιχεία από τα παιδιά και να εργάζονται μαζί τους, να τα υποστηρίζουν και να τα βοηθούν να επεκτείνουν τις ιδέες τους<sup>13</sup>.

12. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π., σ. 88-89.

13. HOHMANN, M. / BANET, B. / WEIKART, D., ό.π., σ. 72.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, είτε πρόκειται για δραστηριότητα που ξεκινάει από τον παιδαγωγό είτε από τα ίδια, η τάξη θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί κατάλληλα<sup>14</sup>. Τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται συνεχώς υποστήριξη, δηλαδή να τους υπενθυμίζουμε που βρίσκεται το καθετί, αλλά και για την ευθύνη που έχουν να τοποθετούν τα πράγματα πάλι στη θέση τους όταν τελειώνουν. Τα παιδιά που καταφέρνουν να ελέγχουν τον εαυτό τους εργάζονται αυτόνομα και μπορούν να καταπιάνονται γρήγορα με τις δραστηριότητες τους. Κάποια από αυτά ενδεχομένως επιστρέφουν σε δραστηριότητες που έχουν αφήσει την προηγούμενη ημέρα, κάποια αρχίζουν δραστηριότητες που τα ίδια είχαν σχεδιάσει και κάποια άλλα αρχίζουν με εργασίες που ο παιδαγωγός έχει προτείνει και έχει ξεκινήσει.

## 2.1 Η σειρά των δραστηριοτήτων

Σε ομάδες όπου δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να οργανώνουν την ημερήσια εργασία τους με το δικό τους τρόπο, υπάρχουν οι ακόλουθες επιλογές:

- Να υλοποιούν στην αρχή τις προτεινόμενες από τον παιδαγωγό δραστηριότητες και να συνεχίζουν με δικές τους δραστηριότητες.
- Να ξεκινούν στην αρχή με τις δικές τους δραστηριότητες και στη συνέχεια με δραστηριότητες που προτείνει η παιδαγωγός.
- Να υλοποιούν τις δραστηριότητες εναλλάξ, πρώτα μία που προτείνεται από τον παιδαγωγό και στη συνέχεια μία που επιλέγουν τα παιδιά.

Κάποιοι παιδαγωγοί ανησυχούν πως εάν δεν καθοδηγήσουν τη σειρά των δραστηριοτήτων, τα παιδιά ενδεχομένως να φτάσουν στην ίδια δραστηριότητα ή περιοχή εργασίας ταυτόχρονα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει για όλα αρκετός χώρος ή υλικά να διαπραγματευτούν. Για τέτοιες καταστάσεις, τα παιδιά που εργάζονται αυτόνομα αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της λύσης του προβλήματος της ημέρας. Αρχικά, ο παιδαγωγός μπορεί να ρωτήσει: «Τι νομίζετε ότι μπορείτε να κάνετε γι' αυτό το πρόβλημα;». Τα παιδιά τότε συνειδητοποιούν ότι μπορούν να προχωρή-

---

14. ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ., *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα 2002, σ. 78.

σουν σε κάποια άλλη δραστηριότητα και να επανέλθουν στην προηγούμενη αργότερα. Με τον καιρό, τα παιδιά δεν θα έχουν ανάγκη να ρωτούν τον παιδαγωγό «τι να κάνω», αλλά θα μπαίνουν στη διαδικασία λύσης του προβλήματος αυτόνομα.

Από τη στιγμή που τα παιδιά ασχοληθούν με τις δικές τους δραστηριότητες, τότε ο παιδαγωγός μπορεί να ασχοληθεί με τις δικές του εργασίες και να διαθέσει χρόνο και χώρο για να εργαστεί με τις ομάδες που έχει επιλέξει.

## 2.2 Παιδαγωγική εργασία με διαφορετικές ομάδες

Ο σχεδιασμός μιας ημέρας με τρόπο που να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως άτομα αυτόνομα, προϋποθέτει να μην εργάζονται πάντοτε σε μια προκαθορισμένη ομάδα<sup>15</sup>, με εξαίρεση περιπτώσεις που ο παιδαγωγός τα συγκεντρώνει όλα μαζί για μια δραστηριότητα υπό την επίβλεψή του ή όταν εργάζονται συνεργατικά με άλλα παιδιά. Το να συγκεντρωθούν τα παιδιά για να εργαστούν ως ομάδα, όταν κατά κανόνα δουλεύουν ως άτομα, μπορεί να είναι αιτία αποδιοργάνωσης της τάξης. Είναι δύσκολο για τα παιδιά που ήδη ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα, να την αφήσουν για να εργαστούν με συγκεκριμένα παιδιά, πάνω σε μια συγκεκριμένη εργασία. Κάτι τέτοιο είναι απίθανο να επιφέρει στιγμιαία συνεργασία. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό προτείνουν ότι η καλύτερη λύση είναι να ξεκινά κανείς ομαδική εργασία μετά από ένα διάλειμμα στην εργασία των παιδιών, όπως για παράδειγμα μετά τη γυμναστική, το παιχνίδι ή μια συζήτηση.

## 2.3 Διακοπές στη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας

Κατά τη διάρκεια μιας ημέρας στο νηπιαγωγείο προκύπτουν ένα πλήθος από απρόβλεπτες διακοπές που συνηγορούν στο να σταματήσουν τα παι-

---

15. Η ομαδοποίηση αυτή προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα τόσο για την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών όσο και για την εξέλιξη συνθετότερων δραστηριοτήτων. Βλ. SLAVIN, R. E., A theory of school and classroom organization, *Educational Psychologist*, 22(2), 1987 (Spring), 89-108.

διά την εργασία τους. Προκαθορισμένοι κανόνες, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως, εμποδίζουν τη διατήρηση των περιόδων συγκέντρωσης, που είναι τόσο σημαντικό στοιχείο για τη μάθηση των παιδιών. Ωστόσο, όσοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν μικρά περιθώρια συγκέντρωσης, κατά κανόνα τα απασχολούν με λάθος πράγματα. Όταν κάποιος παρατηρεί τακτικά μικρά παιδιά, θα έχει διαπιστώσει την απόλυτη απορρόφηση και παρατηρητικότητα που δείχνουν όταν ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα που τα ενδιαφέρει και τα προκαλεί<sup>16</sup>. Τέτοιες δραστηριότητες είναι δυνατό να έχουν ξεκινήσει είτε από τον παιδαγωγό είτε από το παιδί. Όταν τα παιδιά είναι βιαστικά και θέλουν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που προτείνονται από τον παιδαγωγό, αυτό συχνά γίνεται επειδή δεν έχουν κατανοήσει το σκοπό της δραστηριότητας και την πραγματοποιούν περισσότερο για τον παιδαγωγό τους, παρά για τα ίδια.

Αλλά τι γίνεται με την ώρα του παιχνιδιού; Συνήθως επιμένουμε τα παιδιά να βγαίνουν να παίζουν όλα μαζί, την ίδια στιγμή, απλώς επειδή αυτό είναι ένα δεδομένο μοντέλο της σχολικής ημέρας. Πολλά παιδιά που μόλις έχουν επιστρέψει από μια συζήτηση ή μια συγκέντρωση ή είναι απασχολημένα με τις δραστηριότητές τους, αναγκάζονται να σταματήσουν για να παίξουν. Κάθε άνθρωπος που ελέγχει τη ζωή του, επαγγελματική ή κοινωνική, γνωρίζει ότι διάλειμμα κάνει κάποιος όταν το έχει ανάγκη. Τότε το διάλειμμα είναι πραγματικά ωφέλιμο και δίνει νέα ώθηση στην επόμενη φάση της δραστηριότητας που απαιτεί συγκέντρωση. Ένα εξωτερικό περιβάλλον κατάλληλα εξοπλισμένο και επανδρωμένο είναι η πιο ωφέλιμη απάντηση σε αυτό πρόβλημα. Δίνοντας στα παιδιά τέτοιες ευκαιρίες, μπορούν να παρακολουθήσουν τις αυξομειώσεις της εργασίας τους τόσο στον υπαίθριο χώρο, όσο και μέσα στο νηπιαγωγείο. Βέβαια αυτό σημαίνει ότι κάποιες ημέρες ορισμένες τάξεις δεν θα κάνουν καθόλου διάλειμμα, επειδή τα παιδιά είναι απορροφημένα στην εργασία τους. Αλλά για τις περισσότερες τάξεις σημαίνει ότι θα κάνουν διάλειμμα όταν η συγκέντρωση και απόδοση των παιδιών αρχίζουν να φθίνουν, οπότε και η δυνατότητα μάθησης δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Η δυσκολία με το πρόγραμμα αυτό είναι η οργάνωση ενός διαλείμματος για τους παιδαγωγούς, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να κάνουν όλα εκείνα τα πράγματα που κάνουν τόσο πολύτιμη την ώρα του διαλείμματός τους.

---

16. MORGAN, M., Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation, *Review of Education Research*, 54(1), 1984, 5-30.



Ενδεχομένως θα μπορούσε να οργανωθεί ένα σύστημα με βάρδιες, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδαγωγό να κάνει διάλειμμα.

## 2.4 Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαδικασία του σχεδιασμού, της εφαρμογής του σχεδιασμού και της αξιολόγησης (επανεξέτασης) είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Η ενεργός μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης και είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να δημιουργούν ένα κλίμα που να υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία. Οι Hohmann και Weikart<sup>17</sup> αναγνωρίζοντας τις επιδράσεις ενός υποστηρικτικού κλίματος και προς τα παιδιά και προς τους παιδαγωγούς, τονίζουν ότι:

- Τα παιδιά και οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να μαθαίνουν.
- Τα παιδιά κερδίζουν μέσα από εμπειρίες να δημιουργούν θετικές σχέσεις.
- Οι παιδαγωγοί παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με την ανάπτυξή τους.
- Τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα από την ικανότητά τους να εμπιστεύονται, να είναι αυτόνομα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μπορούν να συμπονούν αλλά και να αισθάνονται αυτοπεποίθηση.

Οι Hohmann και Weikart<sup>18</sup> τονίζουν πέντε βασικές στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος:

- Να μοιράζεται ο έλεγχος ανάμεσα σε παιδαγωγούς και παιδιά.
- Να γίνεται εστίαση στις δυνάμεις των παιδιών.
- Να δημιουργούνται αυθεντικές σχέσεις με τα παιδιά
- Να υπάρχει δέσμευση ως προς την υποστήριξη του παιχνιδιού των παιδιών.
- Να υιοθετείται μια προσέγγιση λύσης του προβλήματος μέσα από κοινωνική συζήτηση.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο όλων των ενηλίκων στη ζωή ενός παιδιού, ενώ η προσέγγιση High Scope<sup>19</sup> τονίζει την ανάγκη δημιουργίας

---

17. HOFMANN, M. / WEIKART, D., *Educating young children*, The High Scope Press, Ypsilanti MI 1995, σσ. 50-51.

17. HOFMANN, M. / WEIKART, D., ό.π., σ. 52.

18. CURTIS, A., *A curriculum for the preschool child: Learning to learn*, Routledge, London 1998.

μοντέλων συμπεριφοράς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, έτσι ώστε τα παιδιά να ωφελούνται από την αμοιβαία συνεργασία των οικογενειών και των παιδαγωγών τους.

## 2.5 Τι κάνουμε με τις τελειωμένες εργασίες των παιδιών

Σε μια τάξη με αυτονομία, τα παιδιά χρειάζεται να κινούνται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ανατρέχουν στον παιδαγωγό. Φυσικά, θα ήταν ιδανικό εάν κάθε παιδί μπορούσε να ανταποκριθεί αμέσως σε κάθε εργασία. Ωστόσο, εάν παρατηρήσουμε την πραγματική χρήση του περιορισμένου χρόνου του παιδαγωγού, τότε είναι φανερό ότι η εργασία του διακόπτεται συνεχώς. Αυτή είναι άλλη μια κατάσταση που απαιτεί συμβιβασμό, εξαιτίας των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν στην τάξη. Γι' αυτό θα λέγαμε ότι υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που χρειάζονται άμεση ανταπόκριση από τον παιδαγωγό και άλλες που μπορεί να περιμένουν.

Όταν μία δραστηριότητα δεν απαιτεί άμεση ανταπόκριση, τι μπορεί να κάνει το παιδί όταν τελειώσει την εργασία του; Εάν η εργασία έχει ξεκινήσει με πρωτοβουλία του παιδιού, τότε αυτό έχει τις παρακάτω επιλογές:

- Να την αποτελειώσει και να συνεχίσει – είναι πιο σημαντική η διαδικασία από το αποτέλεσμα.
- Να τοποθετήσει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του κάπου μέσα στην τάξη, σε ειδικά τοποθετημένο ράφι ή επιφάνεια.
- Να τοποθετήσει την εργασία του κάπου, ώστε ο παιδαγωγός να μπορεί να τη δει όταν θα είναι έτοιμος.
- Να μεταφέρει το αποτέλεσμα ή την «ιστορία» της όλης διαδικασίας στον παιδαγωγό, για άμεση ανταπόκριση.

Εάν η εργασία έχει αρχίσει με πρωτοβουλία του παιδαγωγού, τότε το παιδί έχει τις εξής επιλογές:

- Να την ολοκληρώσει και να συνεχίσει τη διαδικασία, εάν ήταν πιο σημαντική από το αποτέλεσμα.
- Να τοποθετήσει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του κάπου μέσα στην τάξη, σε ειδικά τοποθετημένο ράφι ή επιφάνεια.
- Να τοποθετήσει το αποτέλεσμα (την εργασία του) κάπου όπου ο παιδαγωγός ή τα άλλα παιδιά να μπορούν να τη δουν.
- Να μεταφέρει το αποτέλεσμα ή την «ιστορία» της όλης διαδικασίας στον παιδαγωγό, για την άμεση ανταπόκρισή του.

Οτιδήποτε και αν επιλέξουν από τα παραπάνω, η αυτονομία των παιδιών και η επιθυμία τους να μη διακόψουν τον παιδαγωγό στηρίζεται στη γνώση ότι ο παιδαγωγός θα δει την εργασία τους –εάν το θελήσουν– μέσα σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

## 2.6 Πώς ξέρω ότι τα παιδιά θα κάνουν σωστά τις εργασίες τους;

Ένας προβληματισμός που συχνά απασχολεί τους παιδαγωγούς αφορά στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά κινούνται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ανατρέχουν στον παιδαγωγό. Πώς λοιπόν ο παιδαγωγός θα γνωρίζει ότι έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους «σωστά»; Εδώ υπάρχουν πολλές εκδοχές. Πρώτον, οι παιδαγωγοί γνωρίζουν καλά τις τάξεις τους και γρήγορα διαμορφώνουν συμπεράσματα για τα παιδιά εκείνα που συνήθως τα βγάζουν πέρα μόνα τους και για εκείνα που μπορεί να χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση. Δεύτερον, όταν τα παιδιά είναι απασχολημένα με δραστηριότητες στις οποίες έχουν σημαντικές ευκαιρίες για διαπραγμάτευση, τότε η προσωπική τους υποχρέωση και τα κίνητρα γενικά αυξάνονται και, τρίτον, η εκδοχή της αξιολόγησης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους παιδαγωγούς. Όταν ο παιδαγωγός και τα παιδιά συγκεντρώνονται τακτικά για να δουν και να ακούσουν σχετικά με τις εργασίες που ολοκληρώθηκαν, τότε κάθε παιδί γνωρίζει ότι μπορεί να ερωτηθεί για το χρόνο που χρειάστηκε για κάθε δραστηριότητα, καθώς και για τις προσωπικές προσπάθειες και τα επιτεύγματά του<sup>20</sup>.

## 2.7 Τι κάνω στη συνέχεια;

Υπάρχουν πολλοί, διαφορετικοί και πρωτότυποι τρόποι τους οποίους έχουν επινοήσει οι παιδαγωγοί για να βοηθούν τα παιδιά να κινούνται αυτόνομα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη<sup>21</sup>. Στο περιβάλλον του νη-

---

20. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π., σ. 61-63.

21. Μια αρχή της παιδαγωγικής πρακτικής στην προσχολική ηλικία είναι ότι όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερη θα πρέπει να είναι η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων. Βλ. DURKIN, D., *Is Kindergarten reading instruction really desirable?*, National College of Education, Evanston IL 1980.

πιαγωγείου και, θα συμπληρώναμε, στην αίθουσα υποδοχής, τα παιδιά ασχολούνται κατά κύριο λόγο με δραστηριότητες δικής τους πρωτοβουλίας. Γνωρίζουν τον εξοπλισμό που είναι διαθέσιμος, γνωρίζουν πώς είναι οργανωμένη η αίθουσα, ξέρουν πώς να αναμειγνύουν τα χρώματά τους, να ξύνουν τα μολύβια τους και να παίρνουν καινούργιο χαρτί ή βιβλία. Είναι ικανά να διατηρούν την ορμή τους, να κινούνται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, εφόσον και όταν είναι έτοιμα.

Αν και οι παιδαγωγοί προτείνουν στα παιδιά δραστηριότητες όταν αυτά είναι συγκεντρωμένα, ωστόσο σε πολλά παιδιά θα χρειαστεί να τους υπενθυμίσουμε τι αναμένουμε από αυτά στη διάρκεια της ημέρας. Ένας επιτυχημένος τρόπος για πολλούς παιδαγωγούς είναι να διαθέσουν στα παιδιά μια λίστα με ορισμένα είδη δραστηριοτήτων, από όπου τα παιδιά αντλούν τις εργασίες τους. Αυτή η λίστα μπορεί να είναι γραμμένη σε κάποιο πίνακα ή μπορεί να είναι μία κάρτα σε σχήμα «σκάλας». Μπορεί να είναι και ένα ατομικό «μενού» για κάθε παιδί ξεχωριστά ή για ομάδα παιδιών. Οποιαδήποτε στρατηγική κι αν επιλεγεί, μια λίστα είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να ενθαρρύνει τα παιδιά να ενεργούν υπεύθυνα για τη μάθησή τους, σε όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Το είδος της λίστας και τι θα αναγράφεται σε αυτή θα καθοριστεί από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του παιδαγωγού. Εάν τα παιδιά σχεδιάζουν την εργασία τους, επιλέγοντας τα ίδια τη σειρά των εργασιών και αποφασίζοντας με ποιον θα δουλέψουν, τότε το σχέδιο εργασίας τους θα είναι διαφορετικό από αυτό μιας τάξης παιδιών που τους επιβάλλουν τι να κάνουν, τότε και με ποιον. Η συγκεκριμένη στρατηγική που θα επιλέξει ο παιδαγωγός θα εξαρτηθεί από το επίπεδο εμπειριών των παιδιών. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα τρόπων με τους οποίους οι παιδαγωγοί έχουν εισάγει λίστες, πίνακες και «σκάλες» στην τάξη τους<sup>22</sup>. Είναι αντιπροσωπευτικοί για τάξεις με διαφορετικό βαθμό ανεξαρτησίας και όλα τους βασίζονται στο γεγονός ότι ο παιδαγωγός έχει αποφασίσει να προωθήσει την αυτονομία των παιδιών στην τάξη.

Τα παραδείγματα αυτά αποσκοπούν να προτείνουν κάποιες ιδέες που θα αποτελέσουν το ερέθισμα για να συνθέσει κανείς ένα δικό του μοντέλο εργασίας. Τα παραδείγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως θέ-

---

22. Πρόκειται για παραδείγματα από καινοτόμους παιδαγωγούς της πράξης, που μοιράστηκαν μαζί μας τις ιδέες τους κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων και γι' αυτό θερμά τις ευχαριστούμε.

ματα συζήτησης σε συναντήσεις με το προσωπικό του νηπιαγωγείου, αλλά και σε μαθήματα για παιδαγωγούς.

### **Μοντέλο 1 (Ομάδα με παιδιά 6 ετών)<sup>23</sup>**

- Οι ομάδες αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικές ικανότητες.
- Κάθε ομάδα έχει το δικό της πίνακα-διάγραμμα.
- Τα παιδιά ακολουθούν τη σειρά που υπάρχει στον πίνακα.
- Η εργασία στον πίνακα επιλέγεται από τον παιδαγωγό (μέσα από μια αναγνωρισμένη ευκαιρία για «επιλογή»).
- Η εργασία με βάση τον πίνακα διαφοροποιείται κυρίως από το αποτέλεσμα.
- Ο παιδαγωγός επιλέγει παιδιά για δραστηριότητες που απαιτούν εντατική παρακολούθηση από τον ίδιο και διαφοροποιούνται από την προσφορά και την προσπάθεια.

#### *Θέματα συζήτησης:*

- Τα παιδιά είναι σε μια ομάδα και εργάζονται με παιδιά που έχουν τις ίδιες ικανότητες.
- Τα παιδιά δεν έχουν αρκετή ανεξαρτησία, παρά μόνο να μετακινούνται από τη μία δραστηριότητα στην επόμενη.
- Τα παιδιά δεν έχουν ευκαιρίες να επιλέγουν το δικό τους ρυθμό στις δραστηριότητές τους.
- Τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να διαπραγματεύονται το χώρο και τον εξοπλισμό.
- Το παιχνίδι θεωρείται δραστηριότητα με χαμηλό κύρος.

### **Μοντέλο 2 (Ομάδα με παιδιά 4-5 ετών)**

- Οι ομάδες αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικές ικανότητες.
- Κάθε ομάδα έχει το δικό της πίνακα-διάγραμμα.
- Ο πίνακας περιέχει εικόνες που αντιστοιχούν στις εικόνες που υπάρχουν στα τραπέζια εργασίας.
- Τα παιδιά επιλέγουν εκείνο το τραπέζι στο οποίο μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους είναι προσιτές.
- Οι δραστηριότητες που αναγράφονται στον πίνακα αρχίζουν με πρωτοβουλία του παιδαγωγού.

---

23. Για ευκολία στην αναφορά και τη σύγκριση, όλα τα παραδείγματα έχουν γραφεί με τον ίδιο σχεδιασμό. Αναφερόμαστε σε λίστες με πίνακες.

- Τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν μία δική τους δραστηριότητα, κάθε φορά που θα ολοκληρώνουν την προτεινόμενη από τον παιδαγωγό δραστηριότητα.
- Ο παιδαγωγός επιλέγει παιδιά να εργαστούν πάνω σε δραστηριότητες υπό την δική του καθοδήγηση.

*Θέματα συζήτησης:*

- Τα παιδιά είναι σε μία ομάδα και εργάζονται μόνο με παιδιά που έχουν ίδιες ικανότητες.
- Τα παιδιά έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να διαπραγματεύονται για το χώρο και τον εξοπλισμό.
- Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως επιβράβευση για την ολοκλήρωση των εργασιών που υποδεικνύει ο παιδαγωγός.

**Μοντέλο 3 (Ομάδα παιδιών 4-5 ετών)**

- Τα παιδιά είναι σε μεικτές ομάδες μόνο για σκοπούς οργάνωσης.
- Υπάρχει ένας πίνακας για όλη την τάξη.
- Ο πίνακας δείχνει τα τραπέζια που πρέπει να εργαστούν τα παιδιά.
- Οι δραστηριότητες επιλέγονται από τον παιδαγωγό.
- Τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν δικές τους δραστηριότητες, αρκεί να έχουν ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που ο παιδαγωγός έχει προτείνει και στα χρονικά πλαίσια που έχει ορίσει.
- Ο παιδαγωγός παρουσιάζει επίσης πίνακα με δραστηριότητες για εξειδικευμένη διδασκαλία με παιδιά που επιλέγει ο ίδιος.
- Τα παιδιά σχεδιάζουν τη σειρά των εργασιών, λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα να συνεργαστούν με τον παιδαγωγό.

*Θέματα συζήτησης:*

- Είναι δύσκολο να ξεχωρίσει σε προσπάθεια κάποια από τις δραστηριότητες που ξεκινάει με πρωτοβουλία του παιδαγωγού, όταν όλα τα παιδιά αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις ίδιες δραστηριότητες.

**Μοντέλο 4 (Ομάδα παιδιών 5-6 ετών)**

- Τα παιδιά είναι σε ομάδες μεικτών ικανοτήτων.
- Κάθε παιδί έχει μια λίστα σε φωτοτυπία που δείχνει τις δραστηριότητες που προτείνει ο παιδαγωγός για μια εβδομάδα.
- Τα παιδιά μαθαίνουν στην αρχή της ημέρας εάν θα εργαστούν με τον παιδαγωγό σε κάποια δραστηριότητα που απαιτεί την επίβλεψή του.

- Τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν δικές τους δραστηριότητες όταν το θελήσουν, εφόσον βέβαια έχουν ολοκληρώσει στην ώρα τους τις δραστηριότητες που έχει προτείνει και παρακολουθήσει ο παιδαγωγός.
- Τα παιδιά σβήνουν από τη λίστα τους δραστηριότητες που έχουν ολοκληρώσει και τις είχε προτείνει ο παιδαγωγός.
- Τα παιδιά σημειώνουν στο πίσω μέρος της λίστας τους όλες τις δραστηριότητες που επέλεξαν και ασχολήθηκαν.

*Θέματα συζήτησης:*

- Είναι δύσκολο να ξεχωρίσει σε προσπάθεια κάποια από τις δραστηριότητες που ξεκινάει με πρωτοβουλία του παιδαγωγού, όταν όλα τα παιδιά αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις ίδιες δραστηριότητες.

### 3. Ανάκληση-αξιολόγηση

Κατά τη διαδικασία που τα παιδιά ανακαλούν στη μνήμη τους τι έχουν κάνει, συνδέουν τη γλώσσα με τις πράξεις τους. Αυτό τα κάνει να συνειδητοποιούν περισσότερο τις πράξεις τους και να γίνονται πιο ικανά, ώστε να τις ανακαλούν για μετέπειτα χρήση. Το γεγονός ότι εκφράζονται, ανακαλούν και παρουσιάζουν τις πράξεις τους, τα βοηθάει να αξιολογούν τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν από αυτές. Όταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του σχεδιασμού ακολουθούνται από την ανάκληση (επανεξέταση, αξιολόγηση), τα παιδιά μπορούν να «οικοδομήσουν» τη νέα γνώση με ενεργητικό τρόπο πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει και έχουν μάθει<sup>24,25</sup>.

---

24. HOHMANN, M. / BANET, B. / WEIKART, D., ό.π., σ. 88.

25. Από τις βασικές αρχές της θεωρίας του Vygotsky είναι, σύμφωνα με τους Bodrova και Leong, η «οικοδόμηση» της γνώσης μέσα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη έχουν αποκτηθεί. Εξάλλου ο Vygotsky έβλεπε το παιδί σαν ένα «οικοδόμημα» που «χτίζει» ενεργά τον εαυτό του. Βλ. BODROVA, E. / LEONG, D., *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*, Columbus OH.

### 3.1 Με ποιον κάνουν τα παιδιά ανάκληση-αξιολόγηση;

Υπάρχουν δύο κύριες ευκαιρίες για ανάκληση (επανεξέταση-αξιολόγηση) της εργασίας με τα παιδιά. Η πρώτη από αυτές είναι όταν ο παιδαγωγός συζητά με το παιδί μέσα στο πρόγραμμα της ημέρας, είτε ενώ συνεργάζεται μαζί του σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συμμετοχή του, είτε όταν διορθώνουν εργασίες που έχουν προταθεί από τον παιδαγωγό, είτε σε ό,τι επιλέγει το ίδιο το παιδί.

Η δεύτερη (ευκαιρία) είναι όταν κάποια στιγμή της ημέρας μια ομάδα παιδιών –ή μια μικρή ομάδα ή όλη η τάξη– συγκεντρώνεται με τον παιδαγωγό για να συζητήσουν ξανά ασχολίες που έχουν ολοκληρώσει κάποια παιδιά.

### 3.2 Πόσες φορές την ημέρα;

Οι ώρες της επανεξέτασης-αξιολόγησης είναι ανεκτίμητες ως ώρες εστίασης της προσοχής των παιδιών πάνω στην εργασία τους<sup>26</sup>. Είναι επίσης μια ευκαιρία για να δούμε ποιος έχει κάνει τι. Και οι δύο περιπτώσεις, παρέχουν ιδανικές ευκαιρίες για κριτική. Αυτά που αναφέρουν τα παιδιά με την εξήγηση ή την περιγραφή σχετικά με τις δραστηριότητες που ασχολήθηκαν, αποκαλύπτουν τόσα πολλά για τις γνώσεις τους, την κατανόηση της εργασίας και τις εμπειρίες τους. Όταν τα παιδιά κάνουν ανάκληση της εργασίας τους, ο παιδαγωγός χρειάζεται να έχει μολύβι και φύλλο καταγραφής. Αυτό που λέει ένα παιδί είναι μια καλή απόδειξη της ανάπτυξης των ικανοτήτων και της αντίληψής του και γι' αυτό είναι μία ευκαιρία που δεν θα πρέπει να χαθεί.

Υπάρχουν δύο εξαιρετικά καλές στιγμές στη διάρκεια της ημέρας για ανάκληση της εργασίας. Αυτές δεν πρέπει να γίνονται στο τέλος της ημέρας. Αντίθετα φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα εάν η ανάκληση-επανεξέταση γίνεται στην αρχή της ημέρας, δηλαδή μετά από ένα παιχνίδι ή μετά από το πρόγευμα. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο τα παιδιά συγκεντρώνονται στην εργασία που έκαναν προηγουμένως, αλλά τους δίνεται ευκαιρία για νέα έμπνευση καθώς ακούν ιδέες και εμπειρίες από τα άλλα

---

26. HELM, I. / BENEKE, S. / STEINHEIMER, K., *Windows on learning: Documenting young children's work*, New York 1998.



παιδιά. Βεβαίως, ο παιδαγωγός θα πρέπει ο ίδιος να επιλέξει τη χρονική στιγμή και να κρίνει έχοντας υπόψη του την ηλικία των παιδιών. Ωστόσο υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία δεν θα ωφεληθούν από αυτό το διάλειμμα της αξιολόγησης, αλλά για τα περισσότερα η αρχή της ημέρας φαίνεται μια εξαιρετικά δημιουργική ώρα για ανάκληση δραστηριοτήτων με μία μικρή ομάδα.

### **3.3 Πόσα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ανάκληση-αξιολόγηση ταυτόχρονα;**

Σε μια τάξη με έναν παιδαγωγό και περίπου τριάντα ή περισσότερα παιδιά, θα ήταν αρκετά δύσκολο να γίνει ανάκληση-αξιολόγηση πάνω στο τι έχει κάνει το κάθε παιδί καθημερινά. Θα ήταν τόσο πληκτικό όσο και η ώρα των παρουσιών και τα περισσότερα παιδιά θα σταματούσαν να προσέχουν. Από παιδαγωγούς της πράξης που πειραματίζονται με το θέμα αυτό, προτείνονται οι ομάδες παιδιών να αποτελούνται από πέντε έως έξι παιδιά (ανάλογα πάντα με την ηλικία τους). Εάν ο παιδαγωγός έχει την καλή τύχη να συνεργάζεται τακτικά με συνάδελφο παιδαγωγό ή γονέα, τότε μπορεί να τους αναθέτει την ομάδα «σχεδίασης» για ανάκληση-αξιολόγηση. Η ώρα της ανάκλησης θα πρέπει να είναι συστηματική. Γι' αυτό και θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι θα ζητείται τακτικά όλα τα παιδιά να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους άλλους<sup>27</sup>. Στα πλαίσια αυτά προτείνουμε σε όλους τους παιδαγωγούς να κρατούν ένα αρχείο για κάθε παιδί, όπου θα αναλύεται η ικανότητα ανάκλησης-αξιολόγησης του παιδιού σε κάθε δραστηριότητα.

### **3.4 Σε τι θα πρέπει να γίνεται ανάκληση-αξιολόγηση;**

Στα πάντα! Η ανάκληση-αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει κάθε μορφή δραστηριότητας που έγινε στην τάξη<sup>28</sup>. Δεν αφορά στην επανεξέταση μόνο της εργασίας που έγινε με τον παιδαγωγό ή αυτής που πρότεινε ο παιδαγωγός. Θα πρέπει να γίνεται σε κάθε μορφή εργασίας –και σε αυτή

---

27. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π., σσ. 114-118.

28. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., ό.π.

που πραγματοποιείται με την εντατική επίβλεψη του παιδαγωγού και σε αυτή που αρχίζει από τον παιδαγωγό και σε αυτή που αρχίζει από το παιδί— και όλες τους θα πρέπει να είναι ισοδύναμες μέσα στην τάξη<sup>29</sup>. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από κάθε είδους εμπειρία που δοκιμάζουν και ο παιδαγωγός χρειάζεται να συμπεριλάβει όλες αυτές τις εμπειρίες, προκειμένου να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο προφίλ του παιδιού.

### Αντί επιλόγου

Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές. Η απόφαση για τις στρατηγικές που θα επιλεγούν για να ενθαρρύνουμε αυτή την ανεξαρτησία είναι, για όσους ασχοληθούν, καθαρά προσωπική. Οι παιδαγωγοί χρειάζεται να δεσμευτούν ως προς τις στρατηγικές που θα υιοθετήσουν και οι οποίες θα πρέπει να εισάγονται σταδιακά, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να τις αφομοιώσουν<sup>30</sup>. Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, εκφράζουν το σχεδιασμό και κάνουν ανάκληση-αξιολόγηση της εργασίας τους, αυξάνεται το συναίσθημα της ανάγκης για συμμετοχή στις πράξεις και τις εμπειρίες τους. Τότε υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα το κίνητρο να είναι μεγάλο και η προσπάθειά τους να αυξηθεί. Για το λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητο τα παιδιά να κατανοήσουν το σκοπό της οργάνωσης της τάξης, ώστε να ασχοληθούν εντατικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της.

Η υλοποίηση της πρότασής μας θεωρούμε ότι δεν είναι εύκολη. Ωστόσο οι δυσκολίες δεν συνεπάγονται απαραίτητα ότι τα εμπόδια είναι ανυπέρβλητα και ότι δεν θα πρέπει να γίνει προσπάθεια, αφού έτσι κι αλλιώς το παιδί στη σχέση του με τον κόσμο είναι ένα ον που έχει όραμα, αξιολογεί, επιλέγει, παίρνει αποφάσεις, θέτει στόχους και έτσι μαθαίνει. Ας προσπαθήσουμε λοιπόν και εμείς μαζί του...

---

29. Ο Vygotsky πρότεινε ακριβώς αυτή τη μορφή της δυναμικής αξιολόγησης, όπου δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Βλ. BERK, L. / WINSLER, A., *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*, NAEYC, Washington DC 1995.

30. Για την εξυπηρέτηση της σταθερότητας και της πρακτικότητας, η ποικιλία των στρατηγικών μεθόδων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένα πλαίσια είναι φυσικό να έχει κάποια όρια. Βλ. DURKIN, D., ό.π.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- BERK, L. / WINSLER, A., *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*, NAEYC, Washington DC 1995.
- BIODROVA, E. / LEONG, D., *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*, Columbus OH.
- CURTIS, A., *A curriculum for the preschool child: Learning to learn*, London 1998.
- DONALDSON, M., Children's reasoning, in: M. DONALDSON / R. GRIEVE / C. PRATT (Eds), *Early childhood development and education*, The Guilford Press, London 1983.
- DURKIN, D., *Is Kindergarden reading instruction really desirable?*, National College of Education, Evanston IL 1980.
- HELM, I. / BENEKE, S. / STEINHEIMER, K., *Windows on learning: Documenting young children's work*, New York 1998.
- HOFMANN, M. / WEIKART, D., *Educating young children*, Ypsilanti MI 1995.
- HOHMANN, M. / BANET, B. / WEIKART, D., *Young Children in action*, Ypsilanti MI 1979.
- KAMMI, C. / EWING, J. K., Basing teaching on Piaget's constructivism, *Childhood Education*, 72(5), 1996.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε., *Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα 1998.
- MORGAN, M., Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation, *Review of Education Research*, 54(1), 1984.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ., *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα 2002.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα 2002.
- SLAVIN, R.E., A theory of school and classroom organization, *Educational Psychologist*, 22(2), 1987 (Spring).
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., *Αρχιτεκτονική της Νόησης και της Διδασκαλίας*, 1999.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εφαρμογή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα 1996.