

**3<sup>ος</sup> Τόμος**

**Διερεύνηση & Κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

**Βασίλης Τσάφος (επιμ.)**

**Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Γρηγοριάδης Αθανάσιος, Κακανά Δόμνα, Κορτέση-Δαφέρμου Χαρά,  
Μπιρμπίλη Μαρία, Παπανδρέου Μαρία, Τσάφος Βασίλης**

## **Περιεχόμενα**

### **Εισαγωγή**

#### **1. Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης**

##### **1.1. Η παρατήρηση και τα είδη της**

##### **1.1.1. Μη συμμετοχική και συμμετοχική παρατήρηση**

##### **1.1.2. Στάδια της συμμετοχικής παρατήρησης**

##### **1.1.3. Οργανώνοντας μια παρατήρηση**

##### **1.1.4. Από την παρατήρηση στην καταγραφή**

##### **1.1.5. Τεχνικές συλλογής και καταγραφής δεδομένων**

##### **1.1.6. Από την παρατήρηση στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων**

#### **2. Η παρατήρηση ως εργαλείο του εκπαιδευτικού: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της σφαιρικής κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

##### **2.1. Η Παρατήρηση ως μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και ως μεθοδολογικό εργαλείο διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης**

##### **2.2. Οι άξονες της παρατήρησης**

##### **2.2.1. Το πλαίσιο και η σημασία του**

##### **2.2.2. Ο χώρος**

##### **2.2.3. Ο/Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά**

##### **2.3. Παράμετροι ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

##### **2.3.1. Επικοινωνία – Αλληλεπίδραση στην τάξη**

##### **2.3.2. Συμμετοχή – Κινητοποίηση**

##### **2.3.3. Συνεργασία – Εργασία σε ομάδες**

##### **2.4 Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού**

##### **2.5. Παρατηρώντας τις μαθησιακές διαδικασίες**

##### **2.6. Τα κρίσιμα συμβάντα ως μεθοδολογικό εργαλείο για περαιτέρω κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

##### **2.7. Η αξιοποίηση της θεωρίας**

##### **2.8. Το ημερολόγιο και η αξιοποίησή του στην προοπτική της διερεύνησης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου**

##### **2.8.1. Ο ρόλος του ημερολογίου**

##### **2.8.2. Η εξέλιξη του ημερολογίου**

#### **3. Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά**

##### **3.1 Η παιδαγωγική της ακρόασης**

##### **3.2 Συνέντευξη ή συζήτηση;**

**3.3 Παρατήρηση ή συνέντευξη;**

**3.4 Σχεδιάζοντας μια συνέντευξη με μικρά παιδιά**

**3.4.1 Στόχος της συνέντευξης**

**3.4.2 Ακούγοντας τα παιδιά και διατυπώνοντας ερωτήσεις**

**3.5 Είδη συνεντεύξεων και εναλλακτικές τεχνικές**

**3.5.1 Παραδείγματα εναλλακτικών τεχνικών για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης**

**3.5.2 Όταν η συνέντευξη υλοποιείται με βάση το σχέδιο των παιδιών**

**3.6 Πως συνδέονται οι συνεντεύξεις με την εκπαιδευτική διαδικασία: Αξιοποιώντας το υλικό των συνεντεύξεων**

**4 4. Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων**

**4. Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων**

**4.1 «Γνωρίζω τους γονείς» σημαίνει «γνωρίζω καλύτερα το παιδί»**

**4.2 Η σημασία της πρώτης ατομικής συνάντησης-συνέντευξης με τους γονείς των παιδιών**

**4.2.1 Η προετοιμασία της πρώτης συνέντευξης**

**4.3 Μετά τη συνέντευξη: Η Αξιοποιώντας τις πληροφορίες**

**Περαιτέρω μελέτη**

**Βιβλιογραφία**

## 1. Εισαγωγή

Στον τόμο αυτόν αναπτύσσονται τα βήματα που καλείται να ακολουθήσει ένας/μία υποψήφιος/α εκπαιδευτικός όταν, αφού έχει σε κάποιο βαθμό επεξεργαστεί τις προσδοκίες του (τόμος 1), ξεκινά την πρακτική του/της άσκηση.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Zeichner et al., 1996, Cohran-Smith, 2005, McIntosh, 2010, Darling-Hammond, 2006) και τις θέσεις του δικτύου πρακτικών ασκήσεων των τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013) η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στοχεύει στο να δημιουργήσει εκπαιδευτικούς – ερευνητές του έργου τους.

- Τι σημαίνει όμως εκπαιδευτικός που ερευνά το έργο του;

Πρόκειται για τον/την εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική πράξη όχι ως “εφαρμογή” προσχεδιασμένων προτάσεων με τη μορφή συνταγών, αλλά ως μια συνεχή έρευνα, που του/της επιτρέπει να διερευνήσει και να κατανοήσει τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορεί να σχεδιάσει, να υλοποιήσει, να (ανα)στοχαστεί και να ανασχεδιάσει. Στην προοπτική αυτή ο εκπαιδευτικός/ερευνητής στοχεύει να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μέσα από αυτή τη διαδικασία και ο/η ίδιος/α εξελίσσεται ως επαγγελματίας.

Στον τόμο αυτόν θα βρείτε τον βηματισμό, που σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλούνται να ακολουθήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην αρχική φάση της εκπαίδευσής τους. Ο βηματισμός αυτός ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό από τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής. Ωστόσο κάθε Τμήμα τον προσαρμόζει στις ανάγκες του και στις δυνατότητες σε διδακτικό προσωπικό.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν τα συνδέει το εξής νήμα: ποιά βήματα ακολουθούνται στην πορεία κατάκτησης της λογικής του/της εκπαιδευτικού-ερευνητή του έργου του/της στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

**Βήμα πρώτο:** *Πριν ξεκινήσει κανείς πρέπει να ξέρει τις θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας στην οποία θα εκπαιδευτεί.*

Σημείο εκκίνησης είναι να γίνει σαφές το διαφορετικό εννοιολογικό πλαίσιο των ειδών παρατήρησης που υπάρχουν εστιάζοντας στο τι προσφέρει καθένα από αυτά τα είδη. Είναι για παράδειγμα διαφορετικό, όταν παρατηρούμε ως εξωτερικοί παρατηρητές μια τάξη, και διαφορετικό, όταν παρατηρούμε ενώ ταυτοχρόνως συμμετέχουμε στη διαδικασία ως εκπαιδευτικοί

(συμμετοχική παρατήρηση). Η γνώση των διαφορετικών εκδοχών παρατήρησης επιτρέπει την κατανόηση των διαφορετικών εκφάνσεων του μεθοδολογικού εργαλείου της παρατήρησης και κατά συνέπεια των επιλογών που ανοίγονται όταν εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία.

**Βήμα δεύτερο:** *Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της σφαιρικής κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Ο/Η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός εμπλέκεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής του/της άσκησης στη διερεύνηση του πλαισίου της τάξης (κοινωνικό, εκπαιδευτικό) συνειδητοποιώντας έτσι σταδιακά τη σημασία της κατανόησής του για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τα παιδιά και να τα κινητοποιεί σε ένα πλαίσιο αποδοχής και ενδυνάμωσης. Στην ανάλυση αυτή αναπτύσσονται όλες οι παράμετροι που κανείς παίρνει υπόψη του σε αυτή τη διερεύνηση/ανάλυση: ο χώρος, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, ο ρόλος των συμμετεχόντων... προκειμένου σταδιακά να οικοδομηθεί η κατανόηση όλης της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πράξης, όπως μπορεί να παρατηρηθεί και να καταγραφεί, περιλαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για το περιεχόμενο, τους συμμετέχοντες και τις αλληλεπιδράσεις τους. Η μεθοδολογία της παρατήρησης αναπτύσσεται σταδιακά ώστε να γίνει κατανοητό πώς μπορεί να αποδώσει σφαιρικά τη δυναμική διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης.

**Βήμα τρίτο:** *Τα κρίσιμα συμβάντα ως μεθοδολογικό εργαλείο για περαιτέρω κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*

Ο/Η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός εξοικειώνεται με την εστίαση σε κρίσιμα συμβάντα. Μια μεθοδολογική πρόταση εστίασης σε συμβάντα που μπορούν να δώσουν “νόημα” στο τι συμβαίνει μέσα σε μια τάξη και να επιτρέψουν στον παρατηρητή να εμβαθύνει περισσότερο στις κατανοήσεις του.

**Βήμα τέταρτο :** *πώς οι θεωρίες των επιστημών της αγωγής φωτίζουν την ανάλυση και κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*

Ο/Η υποψήφιος εκπαιδευτικός κατανοεί γιατί αλλά και με ποιον τρόπο τα δεδομένα της παρατήρησης χρειάζεται να φωτιστούν από τις θεωρητικές προσεγγίσεις ποικίλων επιστημών της αγωγής, έτσι ώστε να μπορεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχει καταγράψει θέτοντας ερωτήματα αλλά και αναστοχαζόμενος πάνω στα δεδομένα.

Εργαλεία που στηρίζουν τη μεθοδολογία παρατήρησης

*A) Το ημερολόγιο*

Το βασικό **εργαλείο** για τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση είναι το ημερολόγιο: σε αυτό καταγράφονται οι παρατηρήσεις και αποτελεί το σημείο αναφοράς για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, διότι εκεί καταγράφει και αποτυπώνει τη διαδικασία, εντοπίζει τις ελλείψεις, αναστοχάζεται και με λίγα λόγια εξελίσσεται.

*B) Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά και τους γονείς*

Τέλος ένα άλλο σημαντικό **εργαλείο** στα χέρια των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι οι συνεντεύξεις που προτείνεται να γίνουν με τα παιδιά μιας τάξης και τους γονείς τους. Το εργαλείο αυτό σε συνδυασμό με την παρατήρηση, βοηθά στη κατανόηση του τρόπου που σκέφτονται τα παιδιά για διάφορα θέματα και του νοήματος που αποδίδουν στις εμπειρίες τους από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον τους. Οι συνεντεύξεις δίνουν φωνή σε παιδιά και γονείς και εντάσσονται στην παιδαγωγική της ακρόασης προσθέτοντας στην γνώση του πλαισίου και στην αναλυτική κατανόηση των παραμέτρων της διαδικασίας, την οπτική των δύο σημαντικών εταίρων (γονέων και παιδιών), ώστε να μπορεί να αργότερα ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει κατάλληλα τις δράσεις του.

Συνοψίζοντας, στις σελίδες που ακολουθούν δύο επίπεδα διαπλέκονται:

- από τη μία πλευρά προτείνεται ένας βηματισμός για να γίνει κατανοητή η μεθοδολογία της παρατήρησης και
- από την άλλη πλευρά, αναλύονται τα βασικά εργαλεία αυτής της μεθοδολογίας.

Είναι προφανές ότι αυτός ο διαχωρισμός γίνεται για λόγους διευκόλυνσης της ανάπτυξης του τόμου και στην πράξη κατακτώνται όλα τα επίπεδα παράλληλα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου Α. – Αυγητίδου Σ. [επιμέλεια], *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, Δίκτυο πρακτικών ασκήσεων και Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία – ηλεκτρονική έκδοση.

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse?. *Educational Researcher*, 34, 7, 3-17.

McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning*. London: Routledge.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57, 3, 300-314.

Zeichner K., S. Melnick & M. Gomez (2006) (eds). *Currents of reform in preservice teacher education* 215-234. N.Y.: Teachers College Press.

## 2. Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης

**Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια**, Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Καφένια Μπότσογλου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής - Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κατά τη διάρκεια της ζωής μας, καθημερινά σε διάφορες στιγμές και με διαφορετικές αφορμές παρατηρούμε διάφορα πράγματα, ανθρώπους ή/ και καταστάσεις. Για παράδειγμα ένα περιστατικό στο δρόμο, μια ομάδα εφήβων που αστειεύονται μεταξύ τους, ένα αυτοκίνητο να διασχίζει το δρόμο, τους σχηματισμούς που δημιουργούν τα σύννεφα στον ουρανό, κλπ. Η παρατήρηση (observation), θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια διαδικασία που μας επιτρέπει να δούμε πιο προσεκτικά ένα γεγονός, ένα αντικείμενο, ή κάποιο συμβάν. Συχνά ανάλογα με το αντικείμενο της παρατήρησης, επιστρατεύονται και διάφορα όργανα (π.χ. βίντεο, μικροσκόπια, τηλεσκόπια, κλπ) για την πληρέστερη και αρτιότερη αποτύπωση των παρατηρούμενων αντικειμένων, καταστάσεων, γεγονότων, κλπ. Η παρατήρηση δεν πρέπει να συγχέεται με τη φευγαλέα ματιά που ρίχνουμε αδιάφορα κάπου.

Παρατηρώ σημαίνει «βλέπω» με το σύνολο των αισθήσεων μου μια κατάσταση που εξελίσσεται και τις πληροφορίες που συλλέγω τις καταγράφω με στόχο να τις μελετήσω εκ των υστέρων, για να μπορώ να εξάγω συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό η παρατήρηση χρησιμοποιείται πολύ συχνά ως ερευνητική μέθοδος δεδομένου ότι επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει σε φυσικό τόπο και χρόνο, φυσικά ή μη φαινόμενα (μετεωρολόγοι, αστρονόμοι, μικροβιολόγοι, κλπ), καθώς και ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις (κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, εθνογράφοι, κλπ) διότι μέσα από την παρατήρηση της πραγματικότητας όπου διαδραματίζονται τα φαινόμενα μπορεί να εντοπίσει τα αληθινά στοιχεία που συνθέτουν την κατάσταση που παρατηρεί (Κεδράκα, 2003). Τέλος, η παρατήρηση έχει προταθεί και ως μέσο προσέγγισης και γνωριμίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεθοδολογία που

αξιοποιείται διεθνώς ως βασική στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όπως θα δούμε και στη συνέχεια (Παπαδοπούλου, 1999).

### 1.1. Η παρατήρηση και τα είδη της

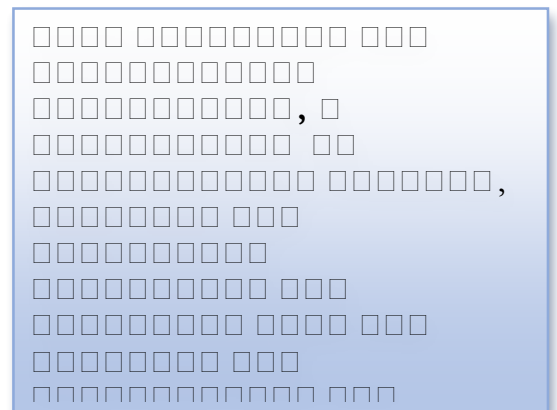
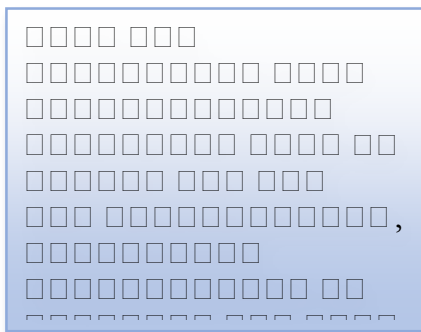
Παρατήρηση λοιπόν είναι η ‘πράξις’ του ερευνητή για να μάθει τι κάνουν κάποιοι άνθρωποι. Η παρατήρηση φαίνεται να είναι η βασική μέθοδος συλλογής ποιοτικών κυρίως δεδομένων όπως κοινωνικών διεργασιών, συμπεριφορών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (λεκτικών ή μη).

Στη βιβλιογραφία συχνά βρίσκουμε τη διάκριση μεταξύ **Συστηματικής Παρατήρησης και Απλής Παρατήρησης** (Cohen, Stern & Balaban, 2001)

**Απλή Παρατήρηση**



**Συστηματική Παρατήρηση**



Η συστηματική παρατήρηση (systematic observation) είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα. Τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και ερευνητές για να κατανοήσουν τα γεγονότα όπως αυτά διαδραματίζονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε στη συνέχεια μέσα από μια αναλυτική διαδικασία να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων (Bernard, 2006).

### **Δραστηριότητα 1:**

Με βάση την παραπάνω διάκριση μεταξύ απλής και συστηματικής παρατήρησης προσπάθησε να καταγράψεις από την έως τώρα εμπειρία σου σε κάποια σχολική τάξη, ένα περιστατικό που θα επέλεγες να αξιοποιήσεις την απλή παρατήρηση και ένα τη συστηματική. Αιτιολόγησε τις επιλογές σου;

Η συστηματική παρατήρηση, δηλαδή αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και μεθοδευμένο είδος παρατήρησης με βάση κάποια χρονική και οργανωτική σχεδίαση και έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να προσφέρει μια –κατά το δυνατόν- ολοκληρωμένη εικόνα του παρατηρούμενου, να αναδείξει την ατομικότητά του μέσα στο σύνολο, σε αντίθεση με την απλή παρατήρηση που ενέχει τον κίνδυνο της μονομερούς ανάδειξης κάποιων χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να είναι κυρίαρχα, αλλά όχι και αποκλειστικά (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999• Croll, 1986).

Κι ενώ η συστηματική παρατήρηση φαίνεται ως πολύ ελκυστική και εύκολη, ωστόσο παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες.

### **Δραστηριότητα 2:**

Μπορείς με βάση όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα αλλά και από την έως τώρα εμπειρία σου, να συζητήσεις με 2 συμμαθητριες/ές σου και να καταγράψετε σε δύο στήλες εκείνα τα σημεία που κατά τη γνώμη σας κάνουν τη συστηματική παρατήρηση να υπερτερεί ως μέθοδο (1<sup>η</sup> στήλη) καθώς και τα σημεία που την κάνουν να μειονεκτεί (2<sup>η</sup> στήλη) ;

Από όσα ειπώθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό ότι η παρατήρηση μπορεί να λαμβάνει χώρα με διακριτικό τρόπο ή με μη διακριτικό, ο παρατηρητής να είναι ‘ορατός’ ή ‘αόρατος’.

Για παράδειγμα, ένας ερευνητής μπορεί απλά να κάθεται σε μια γωνία της παιδικής χαράς του σχολείου και να παρατηρεί πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια των

διαλειμμάτων. Ή μπορεί επίσης να σταθεί στην είσοδο του σχολείου και να παρατηρεί πώς οι μαθητές συμπεριφέρονται κατά την είσοδό τους στο σχολείο.

Τέτοιες περιπτώσεις παρατήρησης μπορεί να θεωρηθούν ως διακριτικές.

Σε άλλες περιπτώσεις, ο παρατηρητής μπορεί απλά να παρίσταται σε ένα χώρο, όπως σε μια σχολική τάξη:

Άλλοτε πάλι μπορεί η παρατήρηση να υλοποιείται χωρίς την παρουσία κάποιου παρατηρητή αλλά με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων (τεχνική βιντεοσκόπησης) που θα καταγράφουν όλη τη διαδικασία.

Πριν προχωρήσεις στη μελέτη του κειμένου που ακολουθεί, αφιέρωσε λίγο χρόνο προκειμένου να σκεφτείς την επίδραση της παρουσίας του ερευνητή στην εκπαιδευτική πράξη

### **Δραστηριότητα 3:**

Αν ο ερευνητής κάθεται ήσυχα στη γωνιά μιας τάξης, η παρουσία του εκτιμάς ότι μπορεί να αλλάξει το κλίμα στην τάξη; Τεκμηρίωσε την όποια απάντησή σου

Με βάση την παραπάνω απάντησή σου, είναι φανερό ότι στην παρατήρηση μπορεί να ποικίλει ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή. Αυτό, είναι ένα καθοριστικό στοιχείο της παρατήρησης, διότι παίζει σημαντικό ρόλο τόσο για τις σχέσεις του ερευνητή με την ομάδα, όσο και για τη διάρθρωση ολόκληρου του ερευνητικού του σχεδίου. Ο παρατηρητής επιλέγει, ανάλογα με το είδος της έρευνας που διεξάγει, το επίπεδο πληροφόρησής του σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο ή κοινωνική ομάδα, τα ποιοτικά στοιχεία που θέλει να καταγράψει, τον βαθμό συμμετοχής του.

Διακρίνονται τέσσερις διαβαθμίσεις της συμμετοχής του ερευνητή στην ομάδα: *πλήρως συμμετέχων* (complete participant), *συμμετέχων ως παρατηρητής* (participant as observer), *παρατηρητής ως συμμετέχων* (observer as participant) και *πλήρως παρατηρητής* (complete observer) (Ιωσηφίδης, 2003)

#### **Δραστηριότητα 4:**

Επειδή λοιπόν ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή είναι καθοριστικός για την πορεία της παρατήρησης, προσπάθησε να προσδιορίσεις ως παρατηρητής/ρια σε μια τάξη νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, ποιον ρόλο θα επέλεγες στις διάφορες φάσεις της (πρώτη μέρα σε μια τάξη νηπιαγωγείου, μετά από αρκετές συνεχόμενες φορές στην ίδια τάξη και στο τέλος, λίγες μέρες προτού ολοκληρώσεις την πρακτική σου άσκηση στη συγκεκριμένη τάξη) και γιατί;

#### **1.2. Μη συμμετοχική και συμμετοχική παρατήρηση**

Συζητήσαμε στις προηγούμενες ενότητες τι είναι παρατήρηση και αναφερθήκαμε και στο ρόλο του παρατηρητή εστιάζοντας κυρίως στο βαθμό συμμετοχής του. Όπως θα κατάλαβες παίζει σημαντικό ρόλο στην παρατήρηση εάν ο παρατηρητής συμμετέχει ή όχι σε μια δράση.

Στη **συμμετοχική παρατήρηση**, ο παρατηρητής συμμετέχει στις συνεχιζόμενες δράσεις και καταγράφει τις παρατηρήσεις. Δηλαδή ο παρατηρητής είναι ένας «παίκτης» κατά τη δράση, οικειοποιούμενος έναν από τους ρόλους που μελετάει, ιδιαίτερα σε καταστάσεις όπου οι αναπτυσσόμενες συμπεριφορές είναι πολύπλοκες, δύσκολες ή και ενοχλητικές για τους συμμετέχοντες (DeWalt & DeWalt, 2010). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής – παρατηρητής στο πλαίσιο της πρακτικής του άσκησης με μια τάξη ολοήμερου νηπιαγωγείου, βρίσκεται μπροστά σε μια έντονη λεκτική διένεξη των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, γεγονός που τον κάνει να νιώθει άβολα και αμήχανα.

Συνεπώς ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή (όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως) μπορεί να ποικίλει από την πλήρη συμμετοχή, την συμμετοχή σαν παρατήρηση και την παρατήρηση σαν συμμετοχή. Στην πρώτη περίπτωση (πλήρη συμμετοχή) συχνά ο παρατηρητής υποκρύπτει την ιδιότητά του και το σκοπό ύπαρξής του στη συγκεκριμένη ομάδα, γεγονός που θέτει ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, για παράδειγμα έρευνα σε 'κλειστές' συλλογικότητες θρησκευτικού τύπου, αιρέσεις. Οι άλλες δυο κατηγορίες συμμετοχικής παρατήρησης διαφέρουν στο βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή στα δρώμενα και στις διαδικασίες της υπό μελέτης κοινωνικής ομάδας, τη φύση, το εύρος αλλά και το είδος των πληροφοριών που επιθυμούμε να αντληθούν από το συγκεκριμένο πεδίο. Έτσι, στη δεύτερη περίπτωση (συμμετοχή ως παρατήρηση) ο παρατηρητής δε συλλέγει δεδομένα μόνο μέσω της παρατήρησης αλλά και μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε δραστηριότητες της ομάδας. Τέλος στην περίπτωση της παρατήρησης ως συμμετοχή, η ταυτότητα του παρατηρητή είναι γνωστή στην υπό μελέτη ομάδα αλλά ο παρατηρητής δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές εφαρμόζεται η συστηματική παρατήρηση που αναφέρθηκε παραπάνω, και καταγραφή των συμβάντων, γεγονότων και συμπεριφορών. Για παράδειγμα κατά τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε μια σχολική τάξη με σκοπό τη διερεύνηση της παιδαγωγικής προσέγγισης των πιο «αδύναμων» μαθητών (Ιωσηφίδης, 2003, σελ.56)

Γενικά, η παρατήρηση χρησιμοποιείται σε πολλές Εθνογραφικού τύπου μελέτες και εντάσσεται, όπως έχει ήδη ειπωθεί, στο ευρύτερο παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2000), όπου ο ερευνητής λειτουργεί ως το κύριο μέσο για την παρατήρηση και τη συλλογή δεδομένων (Creswell, 2011). Το γεγονός της άμεσης άντλησης πληροφοριών για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, της δυνατότητας καλύτερης κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία καθώς και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής μελέτης σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα, είναι μερικά από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου. Για το λόγο αυτό, η παρατήρηση (συμμετοχική ή μη) έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπου ο παρατηρητής μπορεί να παρατηρήσει τη διαδικασία της διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη (Παπαδοπούλου, 1999).

Ωστόσο, ειδικά για την εκπαιδευτική έρευνα θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να ισχυριστούμε ότι ένας παρατηρητής μπορεί να είναι αόρατος, μια «μύγα στον τοίχο» μέσα στη σχολική τάξη.

Γνωρίζουμε ότι η παραμικρή διαταραχή γίνεται αμέσως αντιληπτή από όλους τους συμμετέχοντες, και συχνά συμβάλει στην αναδιαμόρφωση του πλαισίου και των ρόλων (Gibson, 2006), ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει απειλή ή φόβο από τον παρατηρητή –ρόλος ταυτόσημος με αξιολογητή- και τα παιδιά περιέργεια για το νέο πρόσωπο (Croll, 1986).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η μέθοδος της παρατήρησης χαρακτηρίζεται και από μια σειρά από αδυναμίες και μειονεκτήματα. Έτσι, αναφέρεται ως μια εξαιρετικά χρονοβόρα μέθοδος που προϋποθέτει θυσίες σε κόπο και χρόνο από την πλευρά του ερευνητή, βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, οι οποίες εκτός από τις εγγενείς δυσκολίες, συχνά παρατείνουν τη χρονική διάρκεια ή/και το κόστος της έρευνας. Επίσης, συχνά η επιτυχής ολοκλήρωσή της αλλά και η αξιοπιστία της εξαρτάται από τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή και την απαραίτητη ευαισθησία του για τέτοιου είδους έρευνα.

*Επιστρέψτε τώρα στην απάντηση που δώσατε στη Δραστηριότητα 2 της προηγούμενης ενότητας και συγκρίνετε τα προαναφερθέντα μειονεκτήματα και αδυναμίες της μεθόδου με αυτά που καταγράψατε εσείς.*

Ας δούμε στη συνέχεια δυο καταγραφές από δύο φοιτήτριες ενός παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης:

<b>Μη συμμετοχική παρατήρηση</b>	<b>Συμμετοχική παρατήρηση</b>
Ως προς τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου υπήρχε μια αφίσα της Unicef με τα δικαιώματα των παιδιών, ένας πίνακας με γράμματα της αλφαβήτου σε κεφαλαία και μικρά, ο πίνακας της τάξης, ένας χάρτης και ένας πίνακας αναρτήσεων (ημερολόγιο, καιρός, εποχή, παράδοση). Ήταν ακόμη αναρτημένα ένα τρενάκι με 12 βαγόνια κατασκευασμένο από χαρτόνι (για τα γενέθλια των παιδιών), ζωγραφίες (παπαρούνες, δεντράκια) με το ίδιο θέμα	Χώρισα, τα παιδιά σε 4 ομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράστηκαν διάφορες φωτογραφίες σχετικές με το καλοκαίρι και τη θάλασσα. Η κάθε ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει μια ιστορία με βάση τις φωτογραφίες και να την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Σε μια ομάδα ένα παιδί φάνηκε να έχει ανάγκη από λίγη παρότρυνση για να εκφράσει τις σκέψεις του, και με δική μου παρότρυνση τα υπόλοιπα του άφησαν χρόνο να σκεφτεί και να μιλήσει και τελικά συνεργάστηκαν ικανοποιητικά. Στην

χωρίς διαφοροποιήσεις, κατασκευές από χαρτόνι (παπάκια, λουλούδια) με ίδιο θέμα αλλά με διαφοροποιήσεις στο χρώμα, πλαστικοποιημένα ταμπελάκια με τις ευθύνες των παιδιών.

Ως προς την επικοινωνία υπήρξε ένα ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας όπου τα παιδιά δεν φοβούνται να εκφραστούν. Για παράδειγμα στη δραστηριότητα της *Μουσικής* η νηπιαγωγός απευθύνθηκε στα παιδιά κυρίως ερωτηματικά και προτρεπτικά. Τα παιδιά χωρίστηκαν αρχικά σε ομάδες και μια - μια ομάδα δημιουργούσαν ήχους. Η νηπιαγωγός τα επιβράβευε λέγοντας συλλαβιστά “μπράβοςας!”. Στη συνέχεια τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην ολομέλεια και κάθισαν σε διάταξη Π στις καρέκλες τους. Η νηπιαγωγός άρχισε να παίζει με μια φλογέρα και τα παιδιά σταμάτησαν να μιλούν στο άκουσμα της. Σ’ ένα κοριτσάκι που συνεχίζει να μιλά, σηκώθηκε όρθια, πήγε μπροστά του και την κοίταξε επίμονα, μέχρι να σταματήσει. Στο τέλος τους έδωσε πληροφορίες για τα όργανα και τα είδη της μουσικής. Αναρωτιέμαι εάν είναι χρήσιμος αυτός ο καταγισμός των όρων και των πληροφοριών. Επίσης δεν κατάλαβα γιατί δεν ανταποκρινόταν κάποιες φορές σε απορίες των παιδιών

τέταρτη ομάδα ωστόσο ένα παιδί το οποίο ήταν ιδιαίτερα ομιλητικό, έπαιρνε πρωτοβουλίες συνεχώς και επενέβαινε στα λεγόμενα των υπολοίπων, με αποτέλεσμα να μην αφήνει χώρο και χρόνο στα υπόλοιπα παιδιά να εκφραστούν. Δυσκολεύτηκα να το οριοθετήσω και να ενισχύσω τα υπόλοιπα. Ίσως να έπρεπε να ήμουν πιο προσεκτική στο χωρισμό σε ομάδες. Κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια, οι δύο πρώτες ομάδες συνεργάστηκαν κι εδώ επαρκώς και διηγήθηκαν όλα τα παιδιά κομμάτι της ιστορίας. Στις επόμενες δύο ομάδες, μίλησε ένα μόνο παιδί. Στην αρχή αυτής της φάσης της δραστηριότητας τα παιδιά απευθύνονταν μόνο σε μένα, γι’ αυτό και τους θύμιζα συχνά ότι έπρεπε να απευθύνονται σε όλους. Σε γενικές γραμμές, τα υπόλοιπα παιδιά άκουγαν την ομάδα που παρουσίαζε κάθε φορά την ιστορία της και μόνο ορισμένα έχαναν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωσή τους.

Στη συνέχεια, τα παιδιά απ’ όλες τις ομάδες δημιούργησαν μια καινούρια ιστορία, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις προηγούμενες, καθώς και όλες τις φωτογραφίες αυτή τη φορά. Αυτό το μέρος της δραστηριότητας δεν ήταν αρκετά επιτυχημένο, αφού τα παιδιά έδειχναν να έχουν κουραστεί και να είναι ανήσυχα. Τέλος, έφτιαξαν μια ομαδική ζωγραφιά με βάση το θέμα που προέκυψε από την τελική ιστορία. Ήταν φανερό ότι τα παιδιά άρχισαν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Με την παρότρυνση μου, άρχισαν να μαθαίνουν πως πρέπει να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να δείχνουν σεβασμό στο συμμαθητή που μιλάει και να ακούν τις απόψεις του. Όσον

	αφορά στη συμμετοχή τους στη διαδικασία της δραστηριότητας, τα παιδιά εξέφραζαν τις ιδέες τους, τεκμηρίωναν τις απόψεις τους και διαφωνούσαν σε ορισμένα σημεία μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά δεν μπορούσαν ακόμα να εκφράσουν απορίες όταν δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι.
--	--

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (DeWalt & DeWalt, 2010• Gibson, 2006• Jorgensen, 1989• Pellegrini, Symons, & Hoch, 2012• Richmond & McCroskey, 2000):

- Εξοικειωνόμαστε περισσότερο με την κατάσταση που παρατηρούμε
- Μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία και από όσους συμμετέχουν στις διαδικασίες, συζητώντας μαζί τους, ανταλλάσσοντας σκέψεις, διατυπώνοντας απορίες
- Μπορούμε σταδιακά να εμβαθύνουμε
- Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τους άξονες παρατήρησης με βάση τα όσα συνειδητοποιούμε εμπλεκόμενοι στη διαδικασία

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι, παρόλο που δεν υπάρχει ένας κανόνας για το πότε χρησιμοποιούμε συμμετοχική και πότε μη συμμετοχική παρατήρηση υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο ένα είδος.

### **Δραστηριότητα 1:**

Συγκρίνοντας τις δύο καταγραφές αλλά και όσα έχεις μελετήσει και κατανοήσει από τη θεωρία, ποια πιστεύεις ότι είναι τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία κάθε είδους παρατήρησης ως προς την εικόνα και τις πληροφορίες που μας δίνει για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις παραμέτρους που την ορίζουν. *Επιχείρησε να καταγράψεις τα δυνατά σημεία και τα αδύνατα σημεία της συμμετοχικής και της μη συμμετοχικής παρατήρησης*

### **Δραστηριότητα 2:**

Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία σου από την πρακτική άσκηση, μπορείς να αναφέρεις μία περίπτωση που θα επέλεγες συμμετοχική παρατήρηση, και μία μη συμμετοχική παρατήρηση. Βασική προϋπόθεση είναι να προσδιορίσεις το σκοπό της παρατήρησής σου και τις επιδιώξεις σου!

Είναι κατανοητό, ότι η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει δυσκολίες. Για παράδειγμα:

- Είναι πολύ δύσκολο να συλλέγονται συγκεκριμένα στοιχεία (ένας διάλογος, συγκεκριμένες κινήσεις ή εκφράσεις...) με τρόπο που να τεκμηριώνεται η καταγραφή ενώ ο παρατηρητής συμμετέχει.
- Όσο απομακρυνόμαστε από τη διαδικασία που παρατηρούμε, είναι πιο εύκολο να φιλτράρονται τα στοιχεία μέσα από την προσωπική οπτική του εκάστοτε παρατηρητή και την αντίληψη που ήδη έχει για όσα παρατηρεί.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχική παρατήρηση είναι η μέθοδος παρατήρησης που επιλέγεται για πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια και συμπεριφορές που απαιτούν την οπτική ενός εκ των έσω ή πλαίσια στα οποία η περίοδος δειγματοληψίας πρέπει να είναι μακροχρόνια και άτυπη. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι λιγότερο «τεχνητή μέθοδος» αφού επιτρέπει την παρατήρηση της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της «πραγματικής» κοινωνικής ζωής (Pellegrini, 2012).

### **Δραστηριότητα 3:**

Προσπάθησε να περιγράψεις μια δραστηριότητα στην οποία συμμετείχες και παράλληλα προσπαθούσες να καταγράψεις τι γινόταν. Ποιες δυσκολίες συνάντησες; Που νομίζεις ότι οφείλονται και πώς θα μπορούσες να τις περιορίσεις;

Το ζήτημα όπως φαίνεται της συμμετοχής ή μη είναι πολύ σύνθετο. Δεν είναι πάντα σαφές τι σημαίνει ο όρος συμμετοχή κυρίως στις εκπαιδευτικές συνθήκες. Γιατί ο παρατηρητής, ακόμη και όταν δεν συμμετέχει στη δράση, ακόμη και όταν δηλαδή δεν παίρνει μέρος στο γεγονός που παρατηρεί, με την παρουσία του και μόνο επηρεάζει την συνθήκη. Οι συμμετέχοντες στο γεγονός γνωρίζουν ότι τους παρατηρεί και εκείνος προσεγγίζει το γεγονός με τη δική του οπτική. Είναι λοιπόν ένα πρόσωπο που εμμέσως αλληλεπιδρά με τους

συμμετέχοντες. Για αυτό θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μικτά είδη ή για ποικιλία συμμετοχής, από την απλή παρουσία έως την πλήρη συμμετοχή.

### **1.3. Στάδια της συμμετοχικής παρατήρησης**

Τα βασικότερα στάδια της συμμετοχικής παρατήρησης με βάση τη βιβλιογραφία είναι τα εξής (Bernard, 1994• Ιωσηφίδης, 2003• Hay, 2000• Jorgensen, 1989):

1. η επιλογή του θέματος (ερευνητικού προβλήματος) και του πεδίου (setting),
2. η πρόσβαση (access),
3. ο προσδιορισμός των σχέσεων που θα αναπτύξει (ο παρατηρητής) στο πεδίο (field relations),
4. η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording) και
5. η ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων (data analysis and presentation) που ουσιαστικά εκφράζει και το βάθος της κατανόησής μας.

Ένα αποφασιστικό βήμα για την έναρξη μιας παρατήρησης με τους όρους μιας πραγματικής ερευνητικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση πρόσβασης στο πεδίο παρατήρησης, για παράδειγμα μίας τάξης σχολείου. Αλλά ακόμη και αν έχει διασφαλιστεί σε τυπικό επίπεδο η πρόσβαση, αυτό δε σημαίνει ότι το πεδίο είναι εντελώς ελεύθερο στον/στην παρατηρητή. Σύμφωνα με όσα έχουμε ήδη αναφέρει φαίνεται ότι η συμμετοχική παρατήρηση σ' ένα πεδίο μπορεί να είναι 'ορατή' ή 'αόρατη', ανάλογα από το επίπεδο πληροφόρησης του παρατηρητή σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο ή κοινωνική ομάδα ή με την εκτίμηση που κάνει, με βάση τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου που θα παρατηρήσει και τι επιδιώκει να μελετήσει. Επίσης, ένα πεδίο μπορεί να είναι ανοιχτό ή κλειστό ανάλογα με τη διαπραγματευτική προσπάθεια του παρατηρητή για την εξασφάλιση της πρόσβασης.

**Δραστηριότητα 1:**

Μπορείς να προτείνεις κάποιες στρατηγικές πρόσβασης ώστε να διασφαλιστεί θετική πρόσβαση ακόμη και σε κλειστά και αόρατα πεδία; Μπορείς να καταγράψεις μερικά θέματα ηθικής και δεοντολογίας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη;

Συχνά έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που πρόκειται να φιλοξενήσουν την Πρακτική Άσκηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, να παρουσιάζουν αρνητική διάθεση σε μια ενδεχόμενη επίσκεψη φοιτητών/τριών, και γενικά πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποφύγουν την όποια συμμετοχή.

**Δραστηριότητα 2:**

Ποια είναι η γνώμη σου γι αυτό; Πού θα το απέδιδες;

Η **ανάπτυξη σχέσεων**, από τη στιγμή που η πρόσβαση στο πεδίο θα έχει εξασφαλιστεί με κάποιους τρόπους και στρατηγικές, είναι το δεύτερο καθοριστικό σημείο που θα προσδιορίσει το εύρος και τον πλούτο των πληροφοριών και των δεδομένων που θα συλλεχθούν και σε τελευταία ανάλυση την επιτυχία ή την αποτυχία της ερευνητικής προσπάθειας.

**Δραστηριότητα 3:**

Μπορείτε να καταγράψετε τι είδους σχέσεις προαπαιτούνται, ώστε η παρατήρηση να οδηγήσει στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων που να είναι αξιόλογα και να εκπληρώνουν τους βασικούς στόχους της παρατήρησης

**1.4. Οργανώνοντας μια παρατήρηση**

Όπως έχει διαφανεί από τα προηγούμενα, η παρατήρηση δεν είναι μια πράξη που γίνεται με τυχαίο και ανοργάνωτο τρόπο. Ο εκάστοτε παρατηρητής θα πρέπει να πάρει μια σειρά από

αποφάσεις οργανωτικού χαρακτήρα προτού προβεί στη διαδικασία της παρατήρησης, με συμμετοχικό ή μη τρόπο.

### **Δραστηριότητα 1:**

Μπορείς να συζητήσεις με 2 συμφοιτητές/ριες κάποιες από τις αποφάσεις που πρέπει να λάβει ένας παρατηρητής πριν από μια παρατήρηση;

Στην περίπτωσή σας, πριν πάτε σε μια σχολική τάξη για παρατήρηση, πώς θα οργανώνατε αυτήν τη διαδικασία; Γράψτε όλες τις ενέργειες που σκεφτήκατε να κάνετε και τις αποφάσεις που σκεφτήκατε να πάρετε σε μια σειρά. Δηλαδή με ποια ενέργεια-απόφαση θα ξεκινούσατε; Τι θα κάνατε μετά, κοκ

Ελπίζουμε, από όσα έχουν προαναφερθεί να έγινε κατανοητό ότι ο στόχος της παρατήρησης, η γνώση του πεδίου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων από τη μια, ενώ από την άλλη ο τρόπος καταγραφής των παρατηρήσεων και η γνώση από το πεδίο με τις ιδιαιτερότητες του καθώς και το θέμα της συναίνεσης και αποδοχής των παρατηρούμενων είναι κομβικά σημεία για την οργάνωση μιας παρατήρησης. Επίσης ένα άλλο θέμα πολύ σημαντικό, που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι το ζήτημα της ποιότητας της καταγραφής, δεδομένου ότι είναι αποφασιστικό για το **στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας**.

### **1.5. Από την παρατήρηση στην καταγραφή**

Όπως μάλλον θα έχει γίνει αντιληπτό από τα παραπάνω, εκτός από την παρατήρηση αυτή καθ'αυτή που είναι βέβαια πολύ σημαντική για το πεδίο που ερευνούμε, μια εξίσου σημαντική διαδικασία είναι η **καταγραφή** των στοιχείων που παρατηρούμε. Η καταγραφή είναι σημαντική διότι:

- Μας επιτρέπει να επανέλθουμε αργότερα σε όσα καταγράψαμε, ώστε να μπορέσουμε να διερευνήσουμε και ίσως να κατανοήσουμε βαθύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Μας βοηθάει να βάλουμε σε μια σειρά τις σκέψεις μας, αλλά και να αναρωτηθούμε.
- Μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν μια διαδικασία, αλλά και τα ποικίλα θέματα που μας απασχολούν και των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν και μπορούμε να αναδείξουμε τις σημαντικότερες και αυτές που χρειάζονται διερεύνηση.

Γράφοντας πράγματα, οι λέξεις είναι πλέον «εκτός» από εμάς, οπότε αποστασιοποιούμαστε πιο εύκολα και στοχαζόμαστε γι' αυτές αλλά και για μας.

Με ζητήματα καταγραφής και τήρησης ημερολογίου θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια. Σε αυτό το σημείο ωστόσο πρέπει να αναφερθούμε στη σημασία της καταγραφής και σε κάποιες βασικές παραμέτρους που εξασφαλίζουν την ποιότητά της.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cohen, Stern, & Balaban, 2001 • DeWalt, & DeWalt, 2010 • Gibson 2006), η ποιότητα της καταγραφής εξαρτάται από:

- Τη συστηματικότητα της παρατήρησης
- Το βαθμό συναισθηματικής απεμπλοκής
- Την ποιότητα των στοιχείων που συγκρατήσαμε (συσχέτιση με άξονες παρατήρησης)
- Την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής
- Την αναλυτικότητα της περιγραφής και την επαρκή τεκμηρίωση
- Την επαρκή άσκηση και τη σταδιακή εξοικείωση του παρατηρητή με την αναλυτική και τη συνθετική διαδικασία

Μια τέτοια παρατήρηση και καταγραφή μας επιτρέπει όχι μόνο να κατανοήσουμε τη συνθήκη του συγκεκριμένου πλαισίου, αλλά και να στοχασθούμε σχετικά με αυτήν με βάση συγκεκριμένα στοιχεία και πάντα με προοπτική τη δράση και την παρέμβασή μας, ειδικά στην περίπτωση του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Με άλλα λόγια, ο διερευνητικός και στοχαστικός προσανατολισμός μας δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιούμε όλα τα δεδομένα και να σχεδιάζουμε παρεμβάσεις που να στοχεύουν στη βελτίωση μιας εκπαιδευτικής συνθήκης.

#### **Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:**

Μετά την επόμενη επίσκεψη στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της πρακτικής σου άσκησης προσπάθησε να μεταφέρεις τις σημειώσεις σου σε ένα συνεχές κείμενο με εστίαση στα σημεία που θεωρείς σημαντικά για την απόδοση των όσων παρατήρησες. Ποιες δυσκολίες συνάντησες και τι νομίζεις ότι σου πρόσφερε αυτή η διαδικασία;

Στα υποκεφάλαια που προηγήθηκαν αναφερθήκαμε σε μια από τις βασικές ερευνητικές μεθόδους, την παρατήρηση και επισημάναμε τη σημασία της και τις δυνατότητες που παρέχει στον εκπαιδευτικό που προσεγγίζει ερευνητικά το έργο του (εκπαιδευτικός ερευνητής). Μιλήσαμε για τα είδη της (συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση), τα στάδια και τις διαδικασίες που

ακολουθούνται, αλλά και τις περιστάσεις στις οποίες αξιοποιείται κάθε είδος, εστιάζοντας σε κάποια σημεία και με παραδείγματα στο ρόλο που παίζει η παρατήρηση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Στο τέλος αναφερθήκαμε στο πέρασμα από την παρατήρηση στην καταγραφή, στη σημασία της καταγραφής και στους όρους που εξασφαλίζουν την ποιότητά της, ώστε στη συνέχεια να εστιάσουμε στις επικρατέστερες τεχνικές συλλογής και καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης.

## 1.6. Τεχνικές συλλογής και καταγραφής των δεδομένων

Με βάση τα παραπάνω ένα ακόμη σημείο που θα μας απασχολήσει πριν την έναρξη της παρατήρησης είναι ο τρόπος και οι τεχνικές **συλλογής και καταγραφής** των δεδομένων. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να έχουν πολλές μορφές. Μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο δομημένα, ανάλογα με τους στόχους της παρατήρησης, να είναι σημειώσεις του παρατηρητή σε διάφορες διαδικασίες ή δραστηριότητες, να περιλαμβάνουν ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις σε βάθος ή συλλογή γραπτών ή άλλων υλικών τεκμηρίων που λειτουργούν συμπληρωματικά με τη παρατήρηση, όπως θα δούμε και σε επόμενο κεφάλαιο. Όλες αυτές οι μορφές πρωτογενών δεδομένων είναι δυνατόν να καταγράφονται με διάφορους τρόπους, περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα, όπως με τη βοήθεια γραπτών σημειώσεων, μαγνητοφώνου, φωτογραφίας, βίντεο κτλ. Άρα η μορφή αυτού του υλικού δεν είναι απαραίτητο να έχει μόνο γραπτή μορφή (μορφή κειμένου) αλλά μπορεί να έχει και οπτικό-ακουστική μορφή. Γενικώς, η συμμετοχική παρατήρηση παρέχει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας όσον αφορά τις τεχνικές καταγραφής. Είναι γεγονός ότι η κάθε τεχνική έχει κάποια πλεονεκτήματα και αντίστοιχα κάποια μειονεκτήματα, τα οποία θα επιχειρήσουμε να παραθέσουμε στον παρακάτω πίνακα. Ωστόσο θα πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι η καταγραφή είναι έτσι κι αλλιώς αποτέλεσμα μιας εντύπωσης. Ωστόσο η χρήση οποιασδήποτε τεχνικής για την καταγραφή πρέπει να καθορίζεται από τους σκοπούς και στόχους της παρατήρησης., δηλαδή αν η τεχνική που έχουμε επιλέξει μπορεί πραγματικά να καταγράψει το σημαντικό και όχι απλά αυτό που συμβαίνει (Richmond & McCroskey, 2000). Για παράδειγμα, μια παρατήρηση που καταγράφει την περιγραφή μιας μη λεκτικής συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού, και απλώς απαριθμεί τις φορές που ο δάσκαλος αγριοκοίταξε ή χαμογέλασε, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο (αφορμή, τι προηγήθηκε, τι ακολούθησε, σε ποιον μαθητή, την αντίδραση του μαθητή, κλπ.) δεν προσφέρει ουσιαστικό υλικό.

## Τεχνικές καταγραφής της παρατήρησης

Οι τεχνικές που καταγράφονται στον πίνακα βασίζονται στη βιβλιογραφία της ενότητας

Τεχνικές	Περιγραφή	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Λήψη σημειώσεων/ σύντομες (ανεκδοτικές) εκθέσεις	Αυτοσχέδιες αναφορές μικρής έκτασης που καταγράφουν ό,τι είδε, άκουσε ο παρατηρητής.	Πολύ ‘ανοιχτή’ τεχνική σε αναδυόμενες συμπεριφορές	Χρονοβόρο, ευάλωτο ως εργαλείο στη μεροληψία του παρατηρητή, αναφορικά με το τι θα λάβει υπόψη του στην καταγραφή
Περιστασιακές συζητήσεις / άτυπες συνεντεύξεις	Σημειώσεις ή ηχογραφήσεις των πραγματικών συνομιλιών	Πρωτογενή αυθεντικά δεδομένα (διαλόγους, συζητήσεις) στο πραγματικό τους πλαίσιο	Όλες οι καταγραφές μπορεί να μη έχουν σχέση με τους στόχους της παρατήρησης, κάποιες καταγραφές να επηρεάζονται από το γενικότερο πλαίσιο
Ημιδομημένες ή δομημένες Συνεντεύξεις	Απαιτείται κάποιος Οδηγός Συνέντευξης	Παρέχει στοιχεία σχετικά με τους στόχους της παρατήρησης	Μειώνει κάποιες πλευρές του φυσικού πλαισίου
Τρέχουσες καταγραφές	Μια λεπτομερή γραπτή αναφορά ό,τι παρατηρείται για ένα χρονικό διάστημα. Περιλαμβάνει ό,τι λέει το παρατηρούμενο άτομο, καθώς και τις σχετικές δράσεις και αντιδράσεις των άλλων.	Παρέχει λεπτομερειακές παρατηρήσεις, αφού καταγράφεται ό,τι συμβαίνει την ώρα που συμβαίνει. Επιτρέπει άλλους να διαβάσουν αργότερα όσα έχουν καταγραφεί για να κατανοήσουν το κατάσταση με σαφήνεια. Ερμηνεία μπορεί να γίνει αργότερα.	Χρονοβόρα, δύσκολο να συμβαδίσει με ότι συμβαίνει. Κάποιες συμπεριφορές μπορεί να μην είναι τυπικές. Όχι πολύ πρακτικός τρόπος συμμετοχικής καταγραφής
Ρουμπρίκες	Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων σε ποιοτικά	Χρήσιμο εργαλείο	Δυσκολίες στην κατασκευή ρουμπρικών

	επίπεδα		
<b>Κλίμακες ελέγχου (checklists)</b>	Κατάλογος που περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες δεξιότητες και ικανότητες	Εύκολος τρόπος καταγραφής κάποιων ειδικών και επιμέρους συμπεριφορών, αναδεικνύει τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των παρατηρούμενων	Δεν καταγράφει το ΠΩΣ και το ΓΙΑΤΙ αυτών των συμπεριφορών
<b>Μετρήσεις συγκεκριμένων παρατηρήσιμων συμβάντων</b>	Λίστες στοιχείων με τις κατηγορίες και τους κανόνες ένταξης / αποκλεισμού	Αναδεικνύεται τόσο το περιεχόμενο όσο και η πολιτιστική/ κοινωνική του σημασία.	Είναι κουραστική η συλλογή των στοιχείων και η εξαγωγή των κανόνων

### **Δραστηριότητα 1'**

Δοκίμασε να συγκεντρώσεις στοιχεία για να διερευνήσεις το πρόβλημα: σε ποιο βαθμό ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει εξίσου αγόρια και κορίτσια να ασχοληθούν με τις κατασκευές στην αντίστοιχη γωνιά. Πώς θα οργάνωνες την παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων και ποια/ες τεχνική/ές θα επέλεγες να εφαρμόσεις; Αιτιολόγησε τις απόψεις και επιλογές σου

### **1.7.Από την παρατήρηση στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων**

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας όλα όσα έχουν αναφερθεί θα δούμε ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα **Μη συμμετοχικής παρατήρησης** και ένα **συμμετοχικής**

Ας δούμε πρώτα την περίπτωση της μη συμμετοχικής παρατήρησης

Στόχος της παρατήρησης: Να παρατηρήσεις τους τύπους παιχνιδιού που αναπτύσσει ένα παιδί της τάξης ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες

### Δραστηριότητα 1:

Την επόμενη φορά που θα επισκεφτείς μια τάξη νηπιαγωγείου, δοκίμασε να παρατηρήσεις πως παίζουν τα παιδιά κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού.

#### Οδηγίες:

- Παρατήρησε ένα παιδί για τουλάχιστον 20 λεπτά κατά τον χρόνο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Ο χρόνος παρατήρησης χωρίζεται σε 4 χρονικές περιόδους των 5 λεπτών η κάθε μία.
- Συμπλήρωσε στον παρακάτω πίνακα υπολογισμού του χρόνου, ώστε να υπολογίσεις το σύνολο του χρόνου που το παιδί αφιερώνει στους τρεις τύπους παιχνιδιού : **Μοναχικό, παράλληλο** και **συνεργατικό**.
- Θα σου χρειαστεί ένα ρολόι ώστε να καταγράφεις τον τύπο του κάθε παιχνιδιού που το παιδί αναπτύσσει στην αρχή της κάθε περιόδου της παρατήρησης.
- Χρησιμοποίησε τη στήλη για τα σχόλια για να περιγράψεις τι συμβαίνει αυτό το χρονικό διάστημα.
- Αν το παιδί δεν κάνει κάτι, γράψε «χωρίς απασχόληση» αντί τον τύπο του παιχνιδιού.
- Μετά την παρατήρηση απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Χρονική περίοδος	Είδος παιχνιδιού	Περιγραφή (δραστηριότητα, παιχνίδια, άλλα παιδιά, κτλ)
1 <sup>η</sup>		
2 <sup>η</sup>		
3 <sup>η</sup>		
4 <sup>η</sup>		

#### Παρατήρηση και Καταγραφή γεγονότων

1. Υπολόγισε και κατάγραψε παρακάτω, για πόσο χρονικό διάστημα το παιδί απασχολείται με τον κάθε τύπο παιχνιδιού.

Μοναχικό: \_\_\_\_\_

Παράλληλο: \_\_\_\_\_

Συνεργατικό: \_\_\_\_\_

2. Ποιός τύπος παιχνιδιού καταγράφηκε περισσότερο;

3. Πώς πιστεύεις ότι ορισμένες δραστηριότητες τείνουν να ενθαρρύνουν ορισμένα είδη του παιχνιδιού;

4. Ποια δραστηριότητα φάνηκε να κράτησε περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδιού; Τι φάνηκε να απολαμβάνει περισσότερο το παιδί στη δραστηριότητα;

#### *Ερμηνεύοντας τα γεγονότα (Στοχασμός)*

1. Με βάση την παρατήρηση που έκανες, τι νομίζεις ότι επηρεάζει τις επιλογές του παιδιού στο παιχνίδι;

2. Περιέγραψε μία περίπτωση που το παιδί άλλαξε δραστηριότητα παιχνιδιού. Τι πιστεύεις ότι το προκάλεσε αυτό;

#### *Μαθαίνοντας από την παρατήρηση (Δράση)*

Αν υποθέσουμε ότι οι παρατηρήσεις για όλα τα παιδιά, έδειχναν ότι τα περισσότερα αναπτύσσουν κατά κύριο λόγο δραστηριότητες μοναχικού ή παράλληλου παιχνιδιού, τι θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας να κάνει ο εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει συνεργατικές μορφές παιχνιδιού;

Από το παραπάνω παράδειγμα, γίνεται φανερό ότι ο παρατηρητής πρέπει να προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει όσα παρατηρεί μέσα από την οπτική των ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων, θεσμών, πολιτισμών που μελετά κι όχι να επιβάλλει τη δική του άποψη (Κεδράκα, 2003). Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να παρατηρήσει κανείς τι είναι πραγματικό ή τι είναι αντικειμενικό, καθώς ο καθένας από μας ερμηνεύει τα γεγονότα διαφορετικά ανάλογα με τα πιστεύω του, τις προσωπικές του θεωρίες, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες του (Creswell, 2011).

Στη συνέχεια θα δούμε ένα άλλο παράδειγμα **συμμετοχικής παρατήρησης**, όπου θα διαφανεί η πορεία από την παρατήρηση στην ανάλυση & ερμηνεία των δεδομένων της

Με στόχο να δώσουμε έμφαση στο πώς μπορεί ένας παρατηρητής να «μετακινήσει» την οπτική του από την απλή περιγραφή στην ανάλυση, θα ακολουθήσουν τρία παραδείγματα βασισμένα στο ίδιο γεγονός. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν τις διαφορές που μπορούν να εμφανίσουν διαφορετικοί παρατηρητές, παρατηρώντας το ίδιο γεγονός:

- Απλή παρατήρηση (παράδειγμα 1)

- Ελάχιστη προσπάθεια ερμηνείας των γεγονότων (παράδειγμα 2)
- Αναλυτική περιγραφή , ερμηνεία και ανάλυση των γεγονότων (παράδειγμα 3)

Το τρίτο παράδειγμα συνδέει την παρατήρηση, την ερμηνεία και την ανάλυση, με μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Κάθε παράδειγμα στην αρχή παρουσιάζεται σαν απλή παρατήρηση, στη συνέχεια με παρατήρηση, ερμηνεία και ανάλυση και τέλος σαν βάση για περαιτέρω σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών. Όλα τα παραδείγματα και σε κάθε φάση παράθεσής τους συνοδεύονται από σχολιασμό, που αναφέρεται στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του τρόπου με τον οποίο καταγράφονται και αναλύονται τα όσα παρατηρήθηκαν.

Καθώς θα διαβάζεις τα παραδείγματα, προσπάθησε να κατανοήσεις την ευρύτητα της παρατήρησης και τον βαθμό στον οποίο παρέχει στοιχεία για να κάνουμε υποθέσεις που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πράξη. Εστίασε την προσοχή σου στη λεπτομέρεια, το βάθος της ερμηνείας και το βαθμό της κριτικής σκέψης που αντανακλάται στα παραδείγματα.

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

<p><b>Παρατήρηση</b></p> <p>Η Μαρία κάθεται μαζί με την Ελένη.</p> <p>Η Ελένη παρατηρεί την Μαρία καθώς αυτή προσπαθεί να αντιγράψει έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα τα λουλούδια. Η Δάφνη καθώς περνά από δίπλα της δείχνει ενδιαφέρον, σταματάει και παρακολουθεί την Μαρία</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Αυτή η περιγραφή είναι πολύ επιφανειακή.</p> <p>Δεν δίνει καμία πληροφορία για το πλαίσιο για το οποίο η Μαρία διάλεξε αυτόν τον πίνακα, τις συζητήσεις που έγιναν, ή μια ανάλυση για την εμπειρία μάθησης που έχει η Μαρία</p>
<p><b>Παρατήρηση</b></p> <p>Η Μαρία, η Ελένη και η Δάφνη κάθονται και συζητούν μαζί , καθώς η Μαρία κάνει μια ζωγραφιά με λουλούδια από έναν πίνακα ζωγραφικής. Η Μαρία συζητά με την Δάφνη και την Ελένη για τα χρώματα που χρησιμοποιεί, σε μια προσπάθεια να επικοινωνήσει και να παίξει μαζί τους</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Η παρατήρηση αυτή δε δίνει λεπτομέρειες για το πλαίσιο σε σχέση με το πώς η ευκαιρία μάθησης εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε.</p>
<p><b>Παρατήρηση</b></p> <p>Η Μαρία πειραματιζόταν με τους χρωματικούς συνδυασμούς αρκετές μέρες τώρα. Καθώς κουβέντιαζαν με την Ελένη (ασκούμενη φοιτήτρια) αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν μια παλέτα χρωμάτων, ώστε η Μαρία να μπορέσει να δημιουργήσει τους δικούς της χρωματικούς συνδυασμούς. Τότε, η Ελένη της έδειξε έναν πίνακα ζωγραφικής με λουλούδια, καθώς παλιότερα η Μαρία της είχε μιλήσει για τα πολύχρωμα λουλούδια που έχει η μαμά της στο μπαλκόνι του σπιτιού τους. Η Μαρία κοίταξε πολύ προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής, και άρχισε να χρησιμοποιεί τα χρώματα που είχε ο πίνακας. Καθώς η Μαρία ζωγραφίζει είπε στη Δάφνη <i>«χρησιμοποιώ το χρυσό χρώμα πρώτα, γιατί είναι το αγαπημένο μου, και μετά το πράσινο»!</i> Η Δάφνη μετά ζωγράφησε με κόκκινο χρώμα και γελώντας είπε: <i>«Το κόκκινο είναι το τελευταίο!»</i>. Η Μαρία γέλασε και άρχισε να ανακατεύει γρήγορα τα</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Η παρατήρηση αυτή παρέχει βασικές πληροφορίες που πλαισιώνουν (Πού; Πώς; Ποιος; Με ποιον; Με τι;) τις πληροφορίες που καταγράφηκαν. Περιγράφει μερικές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από το προσωπικό για να υποστηρίξουν το ενδιαφέρον της Μαρίας για τα λουλούδια και τα χρώματα πριν από την παρατήρηση .</p> <p>Επίσης, περιγράφει με λεπτομέρεια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα παιδιά και μεταφέρει τη χαρούμενη διάθεση που τους δημιουργήθηκε από αυτή τη δραστηριότητα.</p>



### Δραστηριότητα 1:

Με βάση το παραπάνω παράδειγμα και τις γνώσεις σου αναφορικά με τη συμμετοχική παρατήρηση, προσπάθησε να απαντήσεις στις ακόλουθες ερωτήσεις ;

- Έχει επικεντρωθεί σε κάποια συγκεκριμένη μαθησιακή εμπειρία;
- η παρατήρηση προσδιορίζει με σαφήνεια τη μαθησιακή εμπειρία;
- η παρατήρηση παρέχει συγκεκριμένες λεπτομέρειες, πλαισιώνει επαρκώς το περιστατικό, όπως η ημερομηνία, η ώρα και η διάρκειά του, το περιβάλλον μάθησης στο οποίο έγινε η παρατήρηση, ο αριθμός των παιδιών και των ενηλίκων που συμμετέχουν, το είδος των υλικών χρησιμοποιείται, κλπ;
- Παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη λεκτική καθώς και τη μη λεκτική επικοινωνία, χαρακτηριστικές εκφράσεις και χειρονομίες;

### Παρατήρηση, Ερμηνεία και Ανάλυση

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2		
Παρατήρηση	Ερμηνεία και Ανάλυση	Σχολιασμός
Η Μαρία κάθεται μαζί με την Ελένη. Η Ελένη παρατηρεί την Μαρία, καθώς αυτή προσπαθεί να αντιγράψει έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα τα λουλούδια. Η Δάφνη καθώς περνά από δίπλα της δείχνει ενδιαφέρον, σταματάει και παρακολουθεί την Μαρία	Η Μαρία ήταν ενθουσιασμένη να ανακατεύει τα χρώματα. Ήταν χαρούμενη.	Η ερμηνεία περιορίζεται στο επίπεδο της περιγραφής. Πως ξέρουμε ότι η Μαρία ήταν χαρούμενη; Ποιο γεγονός οδήγησε σε αυτήν την ερμηνεία; Έχει σχέση με τη γλώσσα του σώματος;

<p><b>Παρατήρηση</b></p> <p>Η Μαρία, η Ελένη και η Δάφνη κάθονται και συζητούν μαζί, καθώς η Μαρία κάνει μια ζωγραφιά με λουλούδια από έναν πίνακα ζωγραφικής. Η Μαρία συζητά με την Δάφνη και την Ελένη για τα χρώματα που χρησιμοποιεί, σε μια προσπάθεια να επικοινωνήσει και να παίξει μαζί τους</p>	<p><b>Ερμηνεία και Ανάλυση</b></p> <p>Η Μαρία ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τη ζωγραφική, χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς έναν πίνακα ζωγραφικής. Χαμογελάει και μιλάει στη Δάφνη και στην Ελένη και είναι ενθουσιασμένη να ανακατεύει τα χρώματα με τη Δάφνη να την παρακολουθεί.</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Σε αυτή τη ερμηνεία, λείπουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη μαθησιακή εμπειρία της Μαρίας. Επιχειρεί να δώσει κάποιες πληροφορίες σχετικά με διαθέσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά χωρίς ανάλυση. Η ερμηνεία εμφανίζεται ως περιγραφή, όχι ανάλυση.</p>
<p><b>Παρατήρηση</b></p> <p>Η Μαρία πειραματιζόταν με τους χρωματικούς συνδυασμούς αρκετές μέρες τώρα. Καθώς κουβέντιαζαν με την Ελένη (ασκούμενη φοιτήτρια) αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν μια παλέτα χρωμάτων ώστε η Μαρία να μπορέσει να δημιουργήσει τους δικούς της χρωματικούς συνδυασμούς.</p> <p>Τότε, η Ελένη της έδειξε έναν πίνακα ζωγραφικής με λουλούδια, καθώς παλιότερα η Μαρία της είχε μιλήσει για τα πολύχρωμα λουλούδια που έχει η μαμά της</p>	<p><b>Ερμηνεία και Ανάλυση</b></p> <p>Δουλεύοντας στο τραπέζι η Μαρία έδειξε περισσότερο ενδιαφέρον για την ανάμιξη των χρωμάτων, και φάνηκε να έχει περισσότερες δυνατότητες για συζήτηση με τους άλλους από ό, τι όταν ζωγράφιζε στο καβαλέτο. Η Μαρία, έδινε προσοχή στη λεπτομέρεια, κάτι που δηλώνει το ενδιαφέρον της για τη δραστηριότητα. Προσπαθούσε να μεταφέρει με ακρίβεια την εικόνα του πίνακα, παρατηρώντας τον προσεκτικά.</p> <p>Η Ελένη προσπάθησε να συνδέσει τη δραστηριότητα της</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Η καταγραφή κινείται από τις Προηγούμενες γενικές περιγραφές προς την ερμηνεία και ανάλυση. Τελειώνει με μια προσπάθεια σύνδεσης με συγκεκριμένες πτυχές της μάθησης και το αναλυτικό πρόγραμμα</p>

<p>Μαρία κοίταξε πολύ προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής, και άρχισε να χρησιμοποιεί τα χρώματα που είχε ο πίνακας. Καθώς η Μαρία ζωγραφίζει είπε στη Δάφνη «χρησιμοποιώ το χρυσό χρώμα πρώτα, γιατί είναι το αγαπημένο μου, και μετά το πράσινο»! Η Δάφνη μετά ζωγράφισε με κόκκινο χρώμα και γελώντας είπε: «Το κόκκινο είναι το τελευταίο!». Η Μαρία γέλασε και άρχισε να ανακατεύει γρήγορα τα χρώματα</p>	<p>Μάθηση, τρόποι δημιουργικής έκφρασης μέσα από την τέχνη.</p>	<p>ρόλο της ασκούμενης φοιτήτριας</p>
--	---	---------------------------------------

## Δραστηριότητα 2

### Ερμηνεία και ανάλυση

Με βάση το παραπάνω παράδειγμα, προσπάθησε να απαντήσεις στις ακόλουθες ερωτήσεις

- Είναι σαφές πως ο παρατηρητής έφτασε σε αυτή την ερμηνεία μόνο από τα «παρατηρήσιμα» συμβάντα ;
- Υπάρχουν σαφείς συνδέσεις με τις περιοχές μάθησης στο νηπιαγωγείο;
- ο εκπαιδευτικός έχει αναγνωρίσει εάν η συγκεκριμένη μάθηση για τα παιδιά είναι οικεία ως ένα σημείο ή αποτελεί μια εντελώς νέα κατάσταση και αν το επίπεδο υποστήριξης που απαιτείται είναι το κατάλληλο

## Προεκτάσεις για μάθηση και δράση

Παρατήρηση	Ερμηνεία και	Προεκτάσεις για	Σχολια
<p>Η Μαρία κάθεται μαζί με την Ελένη. Η Ελένη παρατηρεί την Μαρία καθώς αυτή προσπαθεί να αντιγράψει έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα τα</p>	<p><b>Ανάλυση</b> Η Μαρία ήταν ενθουσιασμένη να ανακατεύει τα χρώματα και να ζωγραφίζει. Ήταν χαρούμενη με την</p>	<p><b>μάθηση και δράση</b> Αλλαγή των χρωμάτων για την Μαρία και την Δάφνη. Εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης με βιβλία για τα λουλούδια.</p>	<p><b>σμός</b> Γιατί να γίνει αλλαγή των χρωμάτων; Τι</p>

<p>καθώς περνά από δίπλα της δείχνει ενδιαφέρον, σταματάει και παρακολουθεί την Μαρία</p>	<p>χαμογελούσε καθώς ζωγράφιζε</p>	<p>απασχόληση με σκοπό να ετοιμάσουν κάτι για τη γιορτή της άνοιξης</p>	<p>έχει αυτό; Οι προεκτάσεις που προτείνονται δεν είναι συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των παιδιών</p>
<p><b>Παρατήρηση</b> Η Μαρία, η Ελένη και η Δάφνη κάθονται και συζητούν μαζί, καθώς η Μαρία κάνει μια ζωγραφιά με λουλούδια από έναν πίνακα ζωγραφικής. Η Μαρία συζητά με την Δάφνη και την Ελένη για τα χρώματα που χρησιμοποιεί, σε μια προσπάθεια να επικοινωνήσει και να παίξει μαζί τους</p>	<p><b>Ερμηνεία και Ανάλυση</b> Η Μαρία ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τη ζωγραφική, χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς έναν πίνακα ζωγραφικής. Χαμογελάει και μιλάει στη Δάφνη και στην Ελένη και είναι ενθουσιασμένη να ανακατεύει τα χρώματα με τη Δάφνη να την παρακολουθεί.</p>	<p><b>Προεκτάσεις για μάθηση και δράση</b> Μπορούν να προστεθούν μερικά παραπάνω χρώματα την επόμενη μέρα καθώς και κάποια νέα έργα ζωγραφικής. Η νηπιαγωγός να δείξει στην Μαρία πως καθαρίζονται τα πινέλα, αντί να το κάνει αυτή για την Μαρία. Θα τη βοηθήσει να είναι αυτόνομη. Να διερευνηθεί αν η Δάφνη θέλει να συμμετέχει και αυτή.</p>	<p><b>Σχολιασμός</b> Δεν είναι ξεκάθαρο γιατί η εκπαιδευτικός κάνει αυτές τις επιλογές και παίρνει αυτές τις αποφάσεις. Δεν γίνονται συνδέσεις με γνωστικές περιοχές</p>
<p><b>Παρατήρηση</b> Η Μαρία πειραματίζονταν με τους</p>	<p><b>Ερμηνεία &amp; Ανάλυση</b> Δουλεύοντας στο</p>	<p><b>Προεκτάσεις για μάθηση και δράση</b> <i>Προεκτάσεις μάθησης για</i></p>	<p><b>Σχολιασμός</b> Οι</p>

<p>συνδυασμούς αρκετές μέρες τώρα. Καθώς κουβέντιαζαν με την Ελένη (ασκούμενη φοιτήτρια) αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν μια παλέτα χρωμάτων, ώστε η Μαρία να μπορέσει να δημιουργήσει τους δικούς της χρωματικούς συνδυασμούς. Τότε, η Ελένη της έδειξε έναν πίνακα ζωγραφικής με λουλούδια, καθώς παλιότερα η Μαρία της είχε μιλήσει για τα πολύχρωμα λουλούδια που έχει η μαμά της στο μπαλκόνι του σπιτιού τους . Η Μαρία κοίταξε πολύ προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής, και άρχισε να χρησιμοποιεί τα χρώματα που είχε ο πίνακας. Καθώς η Μαρία ζωγραφίζει είπε στη Δάφνη «χρησιμοποιώ το χρυσό χρώμα πρώτα, γιατί είναι το αγαπημένο μου, και μετά το πράσινο»! Η Δάφνη μετά ζωγράφισε με κόκκινο χρώμα και γελώντας είπε: Το κόκκινο είναι το τελευταίο! Η Μαρία γέλασε και άρχισε να</p>	<p>φάνηκε να έχει περισσότερες δυνατότητες για συζήτηση με τους άλλους από ό, τι όταν ζωγράφιζε στα καβαλέτα. Η Μαρία, έδινε προσοχή στη λεπτομέρεια, κάτι που δηλώνει το ενδιαφέρον της για την δραστηριότητα. Προσπαθούσε να μεταφέρει με ακρίβεια την εικόνα του πίνακα, παρατηρώντας τον προσεκτικά. <i>Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα:</i> Ενεργητική Μάθηση, τρόποι δημιουργικής έκφρασης μέσα από την τέχνη.</p>	<p>Να ενθαρρυνθεί η Μαρία να φέρει μερικά από τα λουλούδια στο νηπιαγωγείο, και η νηπιαγωγός να της παρουσιάσει και άλλους πίνακες ζωγραφικής. Να της εξηγήσει πως είναι να ζωγραφίζει από πρότυπο και να της παρουσιάσει τον τρόπο</p> <p><b>Προεκτάσεις μάθησης για όλα για παιδιά</b></p> <p>Να τοποθετηθούν στο χώρο μικρά κουτάκια με χρώμα και παλέτες ανάμιξης, έτσι ώστε η Δάφνη, άλλα και τα άλλα παιδιά να μπορούν να πειραματίζονται μόνα τους οποιοδήποτε στιγμή. Να δημιουργηθεί ένας χώρος ζωγραφικής με ράφια δίπλα του, όπου θα παιδιά θα μπορούν μόνα τους να τα επιλέγουν. Να ζητηθεί από τα παιδιά να προτείνουν υλικά στα οποία θα ήθελαν να έχουν πρόσβαση</p>	<p>εις μάθησης τονίζουν την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας , τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα που συνδέονται με την ενεργητική ή μάθηση. Ο αναλυτικός κατάλογος των δυνατοτήτων για προεκτάσεις της μάθησης σχετίζεται με το κάθε παιδί και την ομάδα , τα υλικά, την οργάνωσ</p>
--	--	---	--

χρώματα			σχολικού χώρου καθώς και από την εμπειρία του εκπαιδευτικού που πραγματοποιεί την παρατήρηση.
---------	--	--	---

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Προεκτάσεις για εκπαιδευτικές πρακτικές

- Φαίνεται να αξιολογεί η εκπαιδευτικός τα συμβάντα που παρατήρησε με τα παιδιά;
- Πως η εκπαιδευτικός αξιολογεί την παρατήρησή της για το συγκεκριμένο παιδί που παρατήρησε;
- Πως η εκπαιδευτικός αξιολογεί την παρατήρησή της για όλα τα παιδιά της τάξης

;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε εστίασαμε στην καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγουμε από την παρατήρηση. Αναφερθήκαμε αρχικά στις τεχνικές καταγραφής (λήψη σημειώσεων, σύντομες εκθέσεις, άτυπες συνεντεύξεις, ημιδομημένες ή δομημένες συνεντεύξεις, τρέχουσες καταγραφές, ρουμπρίκες, κλίμακες ελέγχου...) και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους, επισημαίνοντας κυρίως τη συμπληρωματικότητά τους και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε σε διαφορετικές περιστάσεις. Στη συνέχεια εστιάζοντας στην ανάλυση των δεδομένων κατά την καταγραφή την συσχετίζουμε με τις ποικίλες οπτικές και την υποκειμενικότητα του παρατηρητή. Θέλοντας να αναδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας παρατηρητής να «μετακινήσει» την οπτική του από την απλή περιγραφή στην ανάλυση παρουσιάζουμε σχολιασμένα κάποια παραδείγματα που δείχνουν την μετάβαση από την απλή παρατήρηση στην ελάχιστη προσπάθεια ερμηνείας των γεγονότων και στην αναλυτική περιγραφή, ερμηνεία και ανάλυση των ίδιων γεγονότων από διαφορετικούς παρατηρητές.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Επιλέγοντας κάποια αποσπάσματα από παρατηρήσεις σε τάξεις νηπιαγωγείου, που έκανες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, προσπάθησε να τις εντάξεις σε κάποια από τις παραπάνω φάσεις (απλή παρατήρηση, παρατήρηση με στοιχεία ερμηνείας, αναλυτική περιγραφή και ερμηνεία. Αν παρατηρήσεις διαφορές, που θα τις απέδιδες;

### Για περαιτέρω μελέτη

Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδης

Στο βιβλίο αυτό η συγγραφέας προσεγγίζει την Παρατήρηση καταρχήν υπό το πρίσμα της αντιληπτικής ψυχολογίας και στη συνέχεια εστιάζει στην Παρατήρηση της διδασκαλίας ως μέθοδο της εμπειρικής έρευνας, η οποία είναι προσανατολισμένη στη διδακτική. Αναφέρεται σε αρχές, σε μεθόδους, σε προβλήματα, σε όργανα μέτρησης, σε δομημένα συστήματα, ενώ αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος αυτού του βιβλίου στην Παρατήρηση της διδασκαλίας ως εκπαιδευτική μέθοδο που αξιοποιείται από τις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφερθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο ενισχύεται με μια μελέτη περίπτωσης, όπου παρουσιάζει το πρόγραμμα Παρατήρησής της Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Το βιβλίο περιέχει πλούσιο θεωρητικό υλικό που μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά για όσους/ες θέλουν να εμβαθύνουν θεωρητικά περισσότερο στη μεθοδολογία της παρατήρησης.

Cohen, H. D., Stern, V., & Balaban, N. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.) (μτφρ. Δ. Ευαγγέλου). Αθήνα: Gutenberg

Στο βιβλίο αυτό, οι συγγραφείς δίνουν μια νέα διάσταση της μεθοδολογίας της παρατήρησης αναδεικνύοντας τις λεπτομέρειες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να ερμηνευτεί η συμπεριφορά του παιδιού, επεξηγώντας ταυτόχρονα τους λόγους για τους οποίους οι λεπτομέρειες είναι σημαντικές. Το βιβλίο εστιάζει πολύ στις πληροφορίες που συντελούν στο να αποκτήσει ο παρατηρητής μια συνολική άποψη για τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα του παιδιού, με βάση αντικειμενικά στοιχεία. Επίσης η έμφαση που δίνει στην ποιότητα της πράξης, στο «πώς» δηλαδή ένα παιδί κάνει κάτι, καθιστά τους/ις υποψήφιους εκπαιδευτικούς πολύ πιο ευαισθητοποιημένους στην ποιοτική μεθοδολογία της παρατήρησης

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Cohen, H. D., Stern, V., & Balaban, N. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.) (μτφρ. Δ. Ευαγγέλου). Αθήνα: Gutenberg
- Creswell, W.J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός. Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσαρμπατζούδης) Εκδ. Έλλην
- Croll, P. (1986). *Systematic Classroom Observation*, London: Falmer Press,
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Σημειώσεις. Μυτιλήνη
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. Oxford University Press
- Gibson, S. A. (2006). Lesson observation and feedback: The practice of an expert reading coach. *Reading Research and Instruction*, 45, 295-318.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Κεδράκα, Κ. (2003). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en>
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδης
- Pellegrini, D.A., Symons, F. & Hoch, J. (2012). *Observing Children in Natural Worlds: a Methodological Primer*. New York: Taylor & Francis
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). The impact of supervisor and subordinate immediacy on relational and organizational outcomes. *Communications Monographs*, 67(1), 85-95.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βασίλης Τσάφος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## **2. Η παρατήρηση ως εργαλείο του εκπαιδευτικού: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της σφαιρικής κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

### **2.1. Η Παρατήρηση ως μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και ως μεθοδολογικό εργαλείο διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης**

Η παρατήρηση είναι μια λειτουργία που υπακούει στις προσωπικές μας διαθέσεις και τα ενδιαφέροντα, αποκωδικοποιείται από μας με βάση τις αντιλήψεις μας και τις εσωτερικευμένες νόρμες μας και καταλήγει συχνά σε μια αξιολογική κρίση (Postic & de Ketele, 1988).

Ωστόσο, η διαδικασία της παρατήρησης χρησιμοποιείται επίσης ως μέθοδος έρευνας, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Αυτό που την διαφοροποιεί από άλλες ερευνητικές μεθόδους είναι ότι στην παρατήρηση ο/η ερευνητής/τρια μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ παράγονται σε πραγματικές συνθήκες χωρίς να χρησιμοποιεί το πείραμα (αναπαράγοντας τις συνθήκες στο εργαστήριο). (Κυριαζή, 1999). Αποτελεί εργαλείο για πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς ανθρωπολόγους, κοινωνιολόγους κλπ.

Σε αυτό το κεφάλαιο η μεθοδολογία παρατήρησης αναλύεται ως εργαλείο των εκπαιδευτικών ερευνητών του έργου τους. Η μέθοδος αυτή προσφέρει πλούσια στοιχεία και χρησιμοποιείται πολύ συχνά και στην εκπαιδευτική έρευνα, διότι εστιάζει στις εκπαιδευτικές διεργασίες (διδακτικές, μαθησιακές, παιδαγωγικές) και στις αλληλεπιδράσεις των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να καταγραφεί και να αναλυθεί το τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη, ώστε

που δεν μπορεί να γίνει με τη χρήση πχ ερωτηματολογίων ή σταθμισμένων αξιολογικών κλιμάκων.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο η παρατήρηση χρησιμοποιείται από τους ερευνητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς- ερευνητές του έργου τους. Εκπαιδευτικός ερευνητής είναι ο εκπαιδευτικός, που συνδυάζει έρευνα και διδασκαλία και κατ' επέκταση θεωρία και πράξη. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που μελετά συστηματικά τη δουλειά του με στόχο να τη βελτιώσει, βελτιώνοντας παράλληλα και το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής βρίσκεται δηλαδή στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας και προσπαθεί να κατανοήσει την πρακτική του, αλλά και όσες αντιλήψεις και συνήθειες καθορίζουν αυτήν την πρακτική και τον δεσμεύουν. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να αναπτύξει όχι μόνο την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργική του δύναμη, αλλά και συγκεκριμένες δεξιότητες που του είναι απαραίτητες για αυτή τη συστηματική μελέτη.

*Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πρέπει να παρατηρούν τη διαδικασία της δράσης, τα αποτελέσματα της δράσης (σκόπιμα ή μη), τις περιστάσεις και τους περιορισμούς της δράσης, τον τρόπο με τον οποίο οι περιστάσεις και οι περιορισμοί θέτουν όρια ή αλλάζουν τη ροή της προσχεδιασμένης δράσης και των αποτελεσμάτων της, και άλλα θέματα που προκύπτουν. Η παρατήρηση θα καθοδηγείται πάντα από την πρόθεση παροχής μιας στέρεης βάσης για κριτικό αναστοχασμό. Η παρατήρηση προδιαγράφει τα επιτεύγματα του στοχασμού. {...}. Ωστόσο, το αντικείμενό της θα είναι πάντα η δράση, τα αποτελέσματά της, και το γενικό πλαίσιο της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η δράση.*

Kemmiss & McTaggart, 1988: 12

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη και να μπορούν, με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώνουν, να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν και να διαφοροποιήσουν αναλόγως την πρακτική τους. Πρόκειται για δηλαδή για το βασικό εργαλείο δουλειάς των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και ως στοχαζόμενων επαγγελματιών.

*Η παρατήρηση είναι μια προσπάθεια να κωδικοποιήσουμε ό,τι βλέπουμε και να δομήσουμε τα δεδομένα με τρόπο που να αναδειξουμε ένα δίκτυο σημασιών και εννοιολογήσεων που θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία*

Postic & de Ketele, 1988, σελ. 19

Όπως κάθε νέα μεθοδολογία, η εκμάθησή της απαιτεί μία οργανωμένη και σταδιακή εξοικείωση, βήμα το βήμα. Δεν περιμένει κανείς να μάθει να παρατηρεί «αντικειμενικά» αμέσως. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί ωρίμανση και κυρίως εγρήγορση και ενάργεια ώστε να εντοπίζουμε κάθε φορά το τρόπο που τα συναισθήματά μας, οι προσδοκίες μας και οι προβολές μας παρεισφρεύουν στη παρατήρηση.

Οι Φρειδερίκου και Φολερού (2004) περιγράφουν με ανάγλυφο και γλαφυρό τρόπο τις σκέψεις και τα συναισθήματα με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωπες στη διάρκεια της έρευνας τους μέσω παρατήρησης για τα παιχνίδια των κοριτσιών στην αυλή του σχολείου:

*«Γνωρίζαμε και αισθανόμαστε ότι έπρεπε να χειριστούμε δημιουργικά τις αναμενόμενες και εναλλασσόμενες ταυτίσεις με τους διαφορετικούς ρόλους της μητέρας, της ερευνήτριας, της μαθήτριας και της γυναίκας. Ως γυναίκες μας ένωνε με τα υποκείμενά μας το φύλο, παράμετρος θεμελιακή της ταυτότητας, καθώς και σημείο προσωπικής πολιτικής ευαισθησίας. Ως μητέρες προβάλαμε τα δικά μας παιδιά στην αυλή του σχολείου, νοιώθαμε φόβο για τα επικίνδυνα παιχνίδια, αποδοκιμάζαμε τα «ανόητα», αισθανόμαστε διάθεση προστασίας ή υπεράσπισης για παιδιά που έκλαιγαν ή αδικούνταν. Ως ερευνήτριες επεξεργαζόμαστε τις προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες προς ορισμένα παιδιά. Η μεγαλύτερη ωστόσο πρόκληση, την οποία έπρεπε να αντιμετωπίσουμε, ήταν οι δικές μας εμπειρίες του παρελθόντος, όταν ως μαθήτριες περνούσαμε και εμείς πολλές ώρες παίζοντας στην αυλή του σχολείου. Πολλές φορές στα παιχνίδια των κοριτσιών αναγνωρίζαμε τους εαυτούς μας σε κοινές διαδρομές. Όταν γράφαμε, το παρελθόν αναδύοταν αυτόματα στις σημειώσεις μας»*

Φρειδερίκου & Φολερού, 2004: 76

Στο παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύεται μια από τις βασικές δυσκολίες της παρατήρησης: Πόσο αντικειμενικοί/ές είμαστε όταν παρατηρούμε;

Παρατηρούμε με βάση τις ιδέες που ήδη έχουμε διαμορφώσει για ένα θέμα και με τις στερεότυπες αντιλήψεις. Προβάλλουμε δηλαδή σε αυτό που βλέπουμε αυτό που ήδη πιστεύουμε. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουμε την τάση να αξιολογούμε και να ερμηνεύουμε αυτό που βλέπουμε χωρίς στην πραγματικότητα να έχουμε εστιάσει και να έχουμε συλλέξει πληροφορίες για το σύνολο των παραμέτρων και γεγονότων.

Παρατηρώντας ανακινούνται επίσης συναισθήματα, προβάλλονται στις καταστάσεις

εμπειρίες και τις προκύπτουσες από αυτές αντιλήψεις. Γι αυτό και η μεθοδολογική κατάρτιση στη παρατήρηση στοχεύει στο να μάθει κανείς να παίρνει απόσταση από την διαδικασία που παρατηρεί και να προσπαθεί να παρατηρεί ό,τι γίνεται χωρίς προκαταλήψεις και προβολές των δικών του συναισθημάτων.

Αυτό ίσως, είναι και το δυσκολότερο να κατακτήσει κανείς: την αποστασιοποίηση από την διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα ως προς την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως καταγράφουν οι Φρειδερίκου, Φολερού, όταν κανείς παρατηρεί δραστηριότητες και γεγονότα που διαδραματίζονται μέσα σε μια σχολική τάξη έχει την τάση να θυμάται τα δικά του βιώματα από την εκπαίδευση, τις δικές του ανησυχίες και τις δικές του αντιλήψεις για τον «καλό» και «κακό» εκπαιδευτικό, για την αποτελεσματική και επιτυχημένη αλλά και την αναποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική. Προβάλλει τελικά τις δικές του αντιλήψεις για το τι σημαίνει «σωστή» εκπαίδευση. Για να κατακτηθεί αυτή η αποστασιοποίηση, χρειάζεται να κατανοηθούν τα στάδια της παρατήρησης και ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να επεξεργαστούμε στην ουσία τη «ματιά» μας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα που παρατηρούμε.

### Δραστηριότητα 1

Δύο φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος παρατηρούν μαζί ένα δεκάλεπτο βίντεο όπου μια εκπαιδευτικός κάνει μια δραστηριότητα με παιδιά και βιβλία. Τους ζητείται να γράψουν ένα κείμενο που να καταγράφουν τι έχουν δει. .

Στη συνέχεια παρατίθενται οι δύο καταγραφές

Πρόκειται για μια εκπαιδευτικό που έχει οργανώσει μια δραστηριότητα με στόχο την ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας σε ένα νηπιαγωγείο. Τα παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και μοιάζουν να κινητοποιούνται με αυτή τη δραστηριότητα. Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα και σημαντική δραστηριότητα

Η σκηνή διαδραματίζεται σε μια αίθουσα νηπιαγωγείου. Βλέπουμε μια εκπαιδευτικό και 12 νήπια, 4 κορίτσια και 8 αγόρια. Η εκπαιδευτικός τους ζητά να πάνε στη γωνιά της βιβλιοθήκης και να διαλέξουν ένα βιβλίο που τους άρεσε. Πλησιάζει και εκείνη και τα βοηθά να διαλέξουν τα βιβλία. Ύστερα κάθονται στη μέση της αίθουσας σε κύκλο και η νηπιαγωγός ζητά από τον καθένα να μιλήσει για το βιβλίο. Τους κάνει ερωτήσεις: γιατί το διάλεξες αυτό το βιβλίο;; τι σου έκανε εντύπωση;; .....

*Αφού διαβάσετε τις δύο καταγραφές να επισημάνετε τις διαφορές στη περιγραφή.  
Τι είδους στοιχεία δίνει η μία περιγραφή και τι στοιχεία δίνει η άλλη περιγραφή;*

Στις δύο καταγραφές θα παρατηρήσατε ότι ενώ είδαν την ίδια ταινία, κάθε φοιτήτρια κατέγραψε με διαφορετικό τρόπο και είδε διαφορετικά πράγματα. Το ίδιο θα παρατηρήσετε ότι συμβαίνει πολύ συχνά και στην παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης. Μπορούν να υπάρξουν τόσες εκδοχές της όσες και οι παρατηρητές/ήτριές της, με μικρές αλλά και σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι διαφορές αυτές οφείλονται συνήθως στους παρακάτω λόγους:

α) **Στις αντιλήψεις κάθε παρατηρητή/ήτριας** και την ιδιαίτερη οπτική με βάση την οποία παρατηρεί και φιλτράρει τα όσα βλέπει, που συνήθως επηρεάζεται από τις εκπαιδευτικές του/της αξίες (τι θεωρεί δηλαδή σημαντικό σε μια εκπαιδευτική διαδικασία ή σε ό,τι γίνεται στο σχολείο, ποιοι πιστεύει ότι είναι οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικότερα και της προσχολικής αγωγής ειδικότερα...), όπως αυτές διαμορφώνονται από την εκπαιδευτική του μνήμη (τις εμπειρίες του/της ως μαθητή/ήτριας και φοιτητή/ήτριας) και τη βιωμένη γνώση του/της (με ποιους τρόπους ο ίδιος/η ίδια εκπαιδεύτηκε και απέκτησε την γνωστική υποδομή που διαθέτει), από το κοινωνικό και πολιτισμικό του status, από την ιδεολογία του και την θεωρητική του/της υποδομή (όσα έχει μάθει από το Πανεπιστήμιο, από προσωπική μελέτη και κυρίως όσα έχουν αρχίσει να τον/την προβληματίζουν και να αποτελούν μέρος της προσωπικής εκπαιδευτικής του/της θεωρίας).

Ο επισκέπτης κάθε νηπιαγωγείου προσπαθεί να διακρίνει από τα μηνύματα που αποπνέει ο χώρος, την ποιότητα, τη φροντίδα καθώς και τις εκπαιδευτικές επιλογές που διαμορφώνουν τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλοι έχουμε την τάση να καταγράφουμε το περιβάλλον και να «διαβάζουμε» τα μηνύματά του βάσει των δικών μας αντιλήψεων.

Candini, 2000: σελ.234-235

β) **Στην έλλειψη εξοικείωσης με τις διαδικασίες της συστηματικής παρατήρησης** με βάση συγκεκριμένους άξονες, που αποτελεί ένα επιστημονικό ερευνητικό εργαλείο. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δηλαδή δεν έχουν εμπλακεί σε μια συστηματική διαδικασία παρατήρησης, που θα τους επιτρέψει να καταλάβουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να διευρύνει τη ματιά

Όταν προτείνουμε να μελετήσουν οι δασκάλες τα παιδιά μέσα από προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς τους δανειζόμαστε από την επιστημονική έρευνα ένα εργαλείο που σκοπό έχει να μεγιστοποιήσει την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία.

Cohen κ.ά., 1991: 23

Είναι ανθρώπινο να είμαστε υποκειμενικά επιλεκτικοί σχετικά με αυτό που παρατηρούμε και καταγράφουμε γι' αυτό πρέπει να καταβάλουμε επίπονη προσπάθεια ώστε να ενσωματώσουμε κάτι από την επιστημονική προσέγγιση στον επαγγελματικό εαυτό μας.

Cohen κ.ά., 1991: 45

Οι αδυναμίες αυτές μπορούν να ξεπεραστούν αν χρησιμοποιήσουμε συστηματικές μεθόδους παρατήρησης. Μπορούμε να απαλλαγούμε από τη διάχυση παρατηρώντας κάτι για έναν ορισμένο σκοπό.

Altrichter et al., 2001: 131

γ) Στις διαδικασίες συναισθηματικής εμπλοκής, δηλαδή στην πιθανότητα ταύτισης του παρατηρητή με όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (τον/την εκπαιδευτικό και/ή τα παιδιά). Πολλές φορές η συναισθηματική αυτή εμπλοκή δεν επιτρέπει εκείνη την αποστασιοποίηση που θα βοηθήσει τον/την παρατηρητή/παρατηρήτρια να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες και να καταγράψει την εκπαιδευτική συνθήκη με βάση τις ποικίλες παραμέτρους που την ορίζουν.

*Η απόλυτη αντικειμενικότητα στην παρατήρηση των παιδιών είναι αδύνατη για τις δασκάλες που δουλεύουν και ζουν μαζί τους και έτσι η αντικειμενικότητα γίνεται κάτι σχετικό. [...] Αλλά, αν και δεν προτείνουμε το είδος της αντικειμενικότητας που καταργεί όλα τα συναισθήματα επιδιώκουμε την ενυαισθησία εκ μέρους της δασκάλας προς εκείνα τα προσωπικά, υποκειμενικά συναισθήματα, που έχουν την τάση να χρωματίζουν τις καταγραφές.*

Cohen κ.ά., 1991: 23

*Η παρατήρηση δεν είναι απλώς μια καταγραφή, αλλά η θεωρητική ανασύνθεση μιας κατάστασης. Οι υποθέσεις και οι προσδοκίες του παρατηρητή είναι θεωρητικά εργαλεία για αυτή την ανακατασκευή. Είναι οι «προ-καταλήψεις» του. Η επιδίωξη της αντικειμενικότητας δν σημαίνει ότι οι προκαταλήψεις μπορούν να αποφευχθούν εντελώς. Θα πρέπει μάλλον να αποσαφηνίζονται όσο είναι δυνατό, έτσι ώστε ο ρόλος που παίζουν στη διαμόρφωση μιας αντίληψης να ληφθεί υπόψη στο στάδιο*

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός παρατηρώντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια προσπάθεια κατανόησής της και συλλέγοντας πληροφορίες για αυτό το σκοπό ουσιαστικά πραγματώνει το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία έρευνας δράσης στην προοπτική βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας...Για αυτό και οφείλει να είναι σε συνεχή εγρήγορση, ώστε να έχει συνείδηση των κινδύνων και των προβλημάτων μιας τέτοιας διαδικασίας προκειμένου να περιορίζει όσο είναι δυνατό, τα μειονεκτήματα αυτής της προσωπικής εμπλοκής στην έρευνα και της παρέμβασης στην εξέλιξη της δράσης. Αντιστοίχως ο φοιτητής/η φοιτήτρια που παρατηρεί στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης μια τάξη νηπιαγωγείου, σε αυτή τη φάση πρέπει να είναι σε μια εγρήγορση για να μην κατατάσσει ό,τι βλέπει σε «καλή» και «κακή» πρακτική ή να θεωρεί ότι παρατηρώντας μαθαίνει το επάγγελμα, «αντιγράφοντας» τους τρόπους διαχείρισης. Δηλαδή η διαδικασία της παρατήρησης απαιτεί ασφαλιστικές δικλίδες ώστε να μην μετατρέπεται σε μια μηχανιστική διαδικασία είτε αξιολόγησης, είτε άκριτης μίμησης εκ μέρους των φοιτητών/τριών.

Για αυτό και το πρώτο πράγμα που προσπαθούμε να μάθουμε όταν παρατηρούμε είναι να κατακτήσουμε τη δεξιότητα να βλέπουμε χωρίς να κρίνουμε και να αξιολογούμε αλλά να παρατηρούμε με συστηματικότητα και ακρίβεια ό,τι βλέπουμε να συμβαίνει. Για να κατακτήσουμε αυτή τη δεξιότητα χρειάζεται υπομονή και συστηματική εξάσκηση. Το να μάθουμε να παρατηρούμε απαιτεί να εντοπίζουμε στο εαυτό μας τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις μας και να καταλαβαίνουμε ότι πολλές φορές ενώ νομίζουμε ότι παρατηρούμε «αντικειμενικά» και περιοριζόμαστε στα γεγονότα που βλέπουμε, στην ουσία συγκρατούμε από αυτά που συμβαίνουν ό,τι μας εντυπωσιάζει θετικά ή αντίθετα ό,τι μας ξενίζει. Έχουμε τη τάση δηλαδή να παρατηρούμε ό,τι μας κινητοποιεί με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες μας και όχι τα γεγονότα όπως αυτά εξελίσσονται.

Στον αναστοχασμό αλλά και στην εξοικείωση με τέτοιες αναστοχαστικές πρακτικές μπορεί να συμβάλει το ημερολόγιο, το οποίο προτείνεται ως εργαλείο σε όλες τις φάσεις μιας ερευνητικής προσέγγισης που αξιοποιεί την παρατήρηση και αποτελεί βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Κυρίως όμως στις πρώτες φάσεις της παρατήρησης είναι πολύ χρήσιμο, καθώς είναι ο απλούστερος τρόπος να καταγράφεται συστηματικά ό,τι παρατηρούμε, ώστε να το έχουμε συγκεντρωμένο και να μπορούμε να ανατρέχουμε σε αυτό στην πορεία του χρόνου και να εμπλουτίζουμε σχολιασμούς και προσπάθειες ερμηνείας στην προοπτική ανάπτυξης και επέκτασης αναστοχαστικών διαδικασιών τόσο ως προς την ίδια τη διαδικασία της παρατήρησης όσο και ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία που παρατηρούμε, ως προαπαιτούμενο για την επαγγελματική

αυτοελεγχόμαστε και να εντοπίζουμε τα κενά στην παρατήρηση, με άλλα λόγια μας επιτρέπει να αναστοχάζομαστε πάνω στην ίδια διαδικασία της παρατήρησης. Τα ζητήματα της τήρησης του ημερολογίου και του τρόπου που το χρησιμοποιούμε, παρόλο που είναι απαραίτητο εργαλείο από τη πρώτη στιγμή που μαθαίνουμε να παρατηρούμε και μπορεί να αξιοποιείται σε διάφορες φάσεις, αναφέρονται στο κεφάλαιο 2.7. Μπορείτε ωστόσο να ανατρέχετε σε αυτό και να το αξιοποιείτε σταδιακά και παράλληλα με την ανάπτυξη των αξόνων παρατήρησης.

*Η παρατήρηση έχει τη λειτουργία τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων της κριτικά επεξεργασμένης δράσης – κοιτάει μπροστά, παρέχοντας τη βάση για στοχασμό τώρα, αλλά περισσότερο στο άμεσο μέλλον, καθώς ο παρών κύκλος συνεχίζει την πορεία του. Η προσεκτική παρατήρηση είναι απαραίτητη, γιατί η δράση πάντα θα περιορίζεται από εμπόδια της πραγματικότητας – και όλοι αυτοί οι περιορισμοί ποτέ δε θα είναι ξεκάθαροι προκαταβολικά. Η παρατήρηση πρέπει να προσχεδιάζεται, ώστε να υπάρχει μια βάση τεκμηρίωσης για τον επακόλουθο στοχασμό, αλλά δεν θα πρέπει να είναι υπερβολικά στενή. Πρέπει να έχει ανοιχτά μάτια και ανοιχτό μυαλό. Η περιφερειακή όραση πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένη, για να μπορεί να διακρίνει το απροσδόκητο. Οι κατηγορίες και οι μετρήσεις της παρατήρησης που είχαν σχεδιαστεί προκαταβολικά θα είναι ανεπαρκείς. Όπως κι η ίδια η δράση, έτσι και ο σχεδιασμός της παρατήρησης πρέπει να είναι ευέλικτος και ανοιχτός να καταγράψει το απροσδόκητο. Οι ερευνητές δράσης πρέπει πάντα να κρατούν ημερολόγιο, για να καταγράφουν παρατηρήσεις διαφορετικές από αυτές που συλλέγονται στις κατηγορίες του σχεδιασμού της παρατήρησης.*

Kemmiss & McTaggart, 1988: 12

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται απόπειρα να περιγραφούν τα βήματα εξοικείωσης με τη μεθοδολογία της παρατήρησης και στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να οργανωθεί η τήρηση του ημερολογίου στο πλαίσιο της παρατήρησης. Οι δραστηριότητες που παρεμβάλλονται στόχο έχουν ακριβώς να οδηγήσουν τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες να αναστοχάζονται σε κάθε βήμα που κάνουν σε σχέση α) με την κατανόηση αυτής της μεθοδολογίας αλλά και β) με την ίδια την εκπαιδευτική πράξη βασιζόμενοι στους άξονες της παρατήρησης .

Είναι προφανές ότι η σταδιακή καταγραφή βημάτων και φάσεων γίνεται για διδακτικούς λόγους. Ανά πάσα στιγμή γίνονται συνδέσεις με φάσεις που καταγράφονται σε άλλους τόμους. Η πλήρης κατανόηση απαιτεί μια συνδυαστική ανάγνωση σε ορισμένα σημεία και σίγουρα μόνο μετά την ολοκλήρωση όλης της πορείας εξοικείωσης μπορεί η μεθοδολογία αυτή να κατακτηθεί.

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε αφού αναφερθήκαμε συνοπτικά και ανακεφαλαιωτικά για την παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας εστίασαμε στην αξιοποίηση της παρατήρησης ως μεθόδου προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κυρίως όταν οι ίδιοι επιλέγουν να ερευνήσουν το έργο τους (εκπαιδευτικοί ερευνητές). Αφού επισημίναμε και προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε τις δυσκολίες της παρατήρησης (προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ιδιαίτερη οπτική, μη εξοικείωση με διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης, συναισθηματική ταύτιση) και την ανάγκη εξοικείωσης με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία κατά την εκπαίδευσή σας ως εκπαιδευτικών, αναφερθήκαμε στις αναστοχαστικές πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία και στη σημασία του ημερολογίου σε μια τέτοια αναστοχαστική προοπτική.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Μετά από την ανάγνωση του υποκεφαλαίου καταγράψτε ποιές δυσκολίες νομίζετε ότι θα συναντήσετε ξεκινώντας τη παρατήρηση σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Θα κρατήσετε αυτή την απάντηση για να την ξαναδείτε στο τέλος της ανάγνωσης αυτού του τόμου.

## 2.2. Οι άξονες της παρατήρησης

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει υπάρχουν πολλοί τρόποι παρατήρησης. Αντίστοιχα υπάρχουν και ποικίλοι άξονες με βάση τους οποίους μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια εκπαιδευτική συνθήκη ή την εκπαιδευτική πράξη. Η επιλογή βέβαια των αξόνων σημαίνει και συγκεκριμένη οπτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί κάποιος να εστιάσει στις δραστηριότητες στο πλαίσιο της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά με βάση τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν. Σε αυτή την περίπτωση θεωρεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσύνθετη και αναπτύσσεται δυναμικά σε ένα διαδραστικό δίκτυο σχέσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην αλληλεπίδρασή του με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε άξονες παρατήρησης, με βάση τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να συλλέξουμε στοιχεία με βάση τα οποία θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πράξη στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Παρατηρούμε δηλαδή κάθε πράξη και λέξη όλων των συμμετεχόντων αλλά στην αλληλεπίδρασή τους και ως μια χρονική ακολουθία των συμβάντων (τι γίνεται δηλαδή κάθε στιγμή) στο συγκεκριμένο τόπο και υπό την επίδραση ποικίλων παραμέτρων

ακολουθία μέσα στον τόπο και στο χρόνο, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και το *πλαίσιο* στο οποίο αυτά συμβαίνουν.

### **2.2.1. Το πλαίσιο και η σημασία του (βλέπε τόμο 3, 2.2. & 2.3.)**

Το πλαίσιο αποτελεί ένα νοητό καμβά εντός του οποίου εγγράφονται όλες οι δράσεις που εξελίσσονται: δηλαδή κάθε δράση είναι μοναδική, συμβαίνει τη στιγμή που την παρατηρούμε, στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, στην οποία συμμετέχουν συγκεκριμένα υποκείμενα με τη δική τους βιογραφία. Για τον εκπαιδευτικό ερευνητή έχει μεγάλη σημασία να καταλαβαίνει και να συνυπολογίζει ανά πάσα στιγμή όλα τα στοιχεία του εκάστοτε πλαισίου για να μπορεί να προσαρμόζει τη δράση τους στις ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας παιδιών στο συγκεκριμένο χώρο και στην συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Η λέξη πλαίσιο εννοείται στη ευρεία έννοια της και περιλαμβάνει το σύνολο των συνθηκών και των περιστάσεων μέσα στις οποίες εντάσσεται η παιδαγωγική πράξη. Δηλαδή κάθε τι που παρατηρούμε σε μια τάξη για να αποκτήσει ένα νόημα και να το κατανοήσουμε πρέπει να το τοποθετήσουμε στο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται:

- **το θεσμικό και υλικό πλαίσιο:** σε τι είδους σχολείο, με ποιά αναλυτικό πρόγραμμα, με ποιά ωρολόγιο και με ποιούς κανόνες λειτουργίας, σε τι χώρο βρίσκεται, με ποιές εκπαιδευτικές υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό
- **το εκπαιδευτικό πλαίσιο:** ποιοί εκπαιδευτικοί εργάζονται, με ποιά κατάρτιση. Πόσα παιδιά φοιτούν, πόσα αγόρια και κορίτσια, πόσα νήπια και πόσα προνήπια
- **το κοινωνικό πλαίσιο:** σε ποιά γειτονιά βρίσκεται το σχολείο, σε ποιές κοινωνικό - οικονομικές κατηγορίες ανήκουν τα παιδιά που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο, ποιάς εθνικότητας και ποιάς θρησκείας είναι τα παιδιά, ποιές γλώσσες μιλούν τα παιδιά στο σπίτι;

Η καταγραφή και κατανόηση όλων των παραμέτρων του πλαισίου αποτελεί την βασική προϋπόθεση της παρατήρησης: για να είναι η παρατήρηση μεθοδολογικά έγκυρη και χρήσιμη στον εκπαιδευτικό ερευνητή πρέπει να αναζητά και να καταγράφει όλα τα στοιχεία λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση του πλαισίου αποτελεί ένα από τα βασικά ερμηνευτικά κλειδιά που έχουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί ερευνητές. Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα αναλυθούν συστηματικά οι τρόποι με τους οποίους οι διάφορες παράμετροι του πλαισίου είναι απαραίτητες στην αναζήτηση της ερμηνείας των δράσεων.

#### **Δραστηριότητα 1**

Δύο φοιτήτριες επισκέπτονται το ίδιο νηπιαγωγείο σε μια συνοικία της Αθήνας την ίδια

<p>Είναι ένα ωραίο νηπιαγωγείο με μια μικρή αυλή με κούνιες και κάποιες μπάλες και μια μεγάλη ωραία και ευρύχωρη αίθουσα με πολλά παιχνίδια και τραπεζάκια διάσπαρτα στο χώρο. Τα παιδιά ασχολούνται με διάφορα παιχνίδια.</p>	<p>Το νηπιαγωγείο στεγάζεται σε ένα παλιό μικρό κτίσμα σε μια γειτονιά με πολυκατοικίες και μικρά παλιά σπίτια. Η γειτονιά είναι λαϊκή και υπάρχουν πολλά κλειστά μαγαζιά. Οι εξωτερικοί τοίχοι είναι γκρί και σε ορισμένα σημεία ξεφτισμένοι και υπάρχουν πολλά σημάδια υγρασίας. Η αυλή είναι μικρή, τσιμεντένια. Μπαίνοντας δεξιά υπάρχουν δύο παλιές κούνιες και τρεις μπάλες. Αριστερά υπάρχουν τρεις βρύσες. Η είσοδος είναι μικρή, δεν έχει ράμπα για αναπήρους και οδηγεί σε ένα μικρό χωλ. Αριστερά είναι οι τουαλέτες και δεξιά μπαίνεις στην αίθουσα διδασκαλίας, που είναι ευρύχωρη και έχει δύο μεγάλα παράθυρα. Στον ένα τοίχο υπάρχουν αναρτημένα έργα παιδιών: μια σειρά με ίδια ανθρωπάκια με διαφορετικά χρώματα, κατασκευές με καλαθάκια από το Πάσχα, μια αφίσα από την εθνική γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και μια αφίσα με διάφορα πουλιά του δάσους. Από την άλλη πλευρά είναι η βιβλιοθήκη με 10 παιδικά βιβλία, και δίπλα ράφια με παιχνίδια (επιτραπέζια, παζλ). Υπάρχει η γωνία του μπακάλικου, της μεταμφίεσης και της κουζίνας. Στη μέση του χώρου είναι πάγκοι σε σχήμα π για την παρεούλα και από πίσω 8 τραπεζάκια διάσπαρτα με τις αντίστοιχες καρέκλες. Στις 8.30 το πρωί ήταν 15 παιδιά, 8 αγόρια και 7 κορίτσια από τα οποία τα 5 ήταν προνήπια και τα υπόλοιπα νήπια. Δεν ξέρω ακόμη τις εθνικότητες των παιδιών αλλά άκουσα τη νηπιαγωγό να φωνάζει ένα μικρό αγοράκι «Αλή, πρόσεχε μην σπάσεις το τρενάκι». Τα παιδιά ασχολείται το καθένα με ό,τι θέλει για</p>
--	---

χαρτιά σε ένα μικρό τραπέζι που χρησιμοποιεί για γραφείο στην είσοδο της τάξης. Δύο κορίτσια βάζουν ρούχα από τη γωνιά μεταμφίεσης και γελάνε. Τρία αγόρια προσπαθούν να φτιάξουν ένα παζλ, κάποια κορίτσια ζωγραφίζουν, και μερικά τρέχουν ανάμεσα στους πάγκους και φωνάζουν με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να κάνει συνεχώς παρατηρήσεις να προσέχουν.

Αφού διαβάσετε προσεκτικά τις δύο καταγραφές απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποιες διαφορές παρατηρείτε στις δύο καταγραφές του πλαισίου; Τι ακριβώς καταγράφει κάθε φοιτήτρια; Πρόκειται για περιγραφές ή εμπειρέχοντα και άλλα στοιχεία; Ποιες ακριβώς πληροφορίες δίνει η πρώτη καταγραφή και ποιες η δεύτερη;
- Ποιες πληροφορίες συμβάλλουν κατά τη γνώμη σας στην καλύτερη κατανόηση του πλαισίου της τάξης και για ποιο λόγο;
- Ποια από τις δύο καταγραφές θεωρείτε ότι επιτρέπει να κάνουμε υποθέσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη τάξη;

Αν μελετήσουμε προσεκτικά τις δύο καταγραφές του πλαισίου θα δούμε ότι η πρώτη φοιτήτρια καταγράφει πώς αξιολογεί το χώρο του νηπιαγωγείου με βάση τα δικά της κριτήρια, ενώ η δεύτερη προσπαθεί να καταγράψει στοιχεία του πλαισίου ώστε να την βοηθήσουν να κατανοήσει ό,τι συμβαίνει στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Η πρώτη δηλαδή φοιτήτρια με τα στοιχεία που καταγράφει δεν μπορεί αργότερα να αιτιολογήσει τις διδακτικές επιλογές της νηπιαγωγού (αν για παράδειγμα κάνει μια δραστηριότητα που προσπαθεί να εντάξει τα ξένα παιδιά). Προσπαθεί να κατανοήσει τις διδακτικές επιλογές εκτός πλαισίου σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι στη πραγματικότητα «βλέπει» την εκπαιδευτική διαδικασία σαν μια προκαθορισμένη λειτουργία που δεν επηρεάζεται από την εκάστοτε σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλά που εξελίσσεται ερήμην του. Το να καταγράψουμε και να δούμε τις παραμέτρους που διαφοροποιούν κάθε πλαίσιο από το άλλο μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τα κατάλληλα ερωτήματα κάθε φορά, τα οποία θα μας επιτρέψουν να κάνουμε υποθέσεις ώστε να επιχειρήσουμε να κάνουμε τα πρώτα μας βήματα για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η κατανόησή του πλαισίου επιτρέπει την τοποθέτηση των συμβάντων που θα καταγράψουμε σε ένα ερμηνευτικό καμβά και άρα μας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τις παραμέτρους που επηρεάζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς αυτό το κλειδί, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται κατανοητή ως μια αναπαραγόμενη, πανομοιότυπη εφαρμογή ενός σχεδιασμού που έχει προκαθορισθεί εκτός πλαισίου.

Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να εργάζονται εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο και να γνωρίζουν ελάχιστα για τους μαθητές τους. Δεν έχουν καμιά πληροφόρηση για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τα ιδιαίτερα προβλήματά τους, τις συνθήκες ζωής τους, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους. Ο χώρος του σχολείου φαντάζει αποκομμένος από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η έλλειψη αυτή ενισχύεται και από την παντελή σχεδόν έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βασική «δεξαμενή πληροφοριών». Οι πληροφορίες αυτές θα μπορούσαν να κάνουν πιο ξεκάθαρη την εικόνα των μαθητών και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη συμπεριφορά και τις μεθόδους του ανάλογα με τους βασικούς του συνεργάτες, τα παιδιά.

Ζωγραφάκη, 2003: 17

Η κάθε παράμετρος έχει μια σημασία που παραπέμπει σε ποικίλες επιστήμες της αγωγής που αποτελούν τα βασικά ερμηνευτικά εργαλεία των εκπαιδευτικών ερευνητών. Για παράδειγμα η παράμετρος της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών σύμφωνα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σχετίζεται με την σχολική επίδοση και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων όσο και κατά την παρατήρηση των τεκταινομένων σε μια τάξη νηπιαγωγείου, όσο και για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, προκειμένου αυτές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη βιώματα και εμπειρίες τους.

«Κάθε παιδί είναι πράγματι μοναδικό και ξεχωριστό. Η μοναδικότητα αυτή παράγεται σε κοινωνικό περιβάλλον και φέρει τη σφραγίδα αυτού του περιβάλλοντος. Καθορίζεται πριν από όλα από την επίδραση της οικογένειας. {...} Η επίδραση αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα χαρακτηριστικά των γονέων, στοιχεία δηλαδή που παραπέμπουν στην κοινωνική θέση της οικογένειας. Με άλλα λόγια η οικογένεια δεν καθορίζεται απλώς από ατομικές ιδιαιτερότητες των μελών της, αλλά φέρει τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Η άνιση πρόσβαση στα αγαθά, υλικά και πνευματικά, που έχουν οι κοινωνικές ομάδες σε μια ιεραρχημένη κοινωνία συνοδεύεται από διαφορετικούς – επίσης ιεραρχημένους- τρόπους αντίληψης και δράσης απέναντι στα

πράγματα, διαφορετικές αξίες, διαφορετική κουλτούρα με την ευρεία έννοια του όρου. Το σχολείο είναι χώρος που αποτυπώνει αλλά και ενισχύει την κοινωνική ιεραρχία».

Ασκούνη, 2004: 15

Τέλος η καταγραφή και η κατανόηση του πλαισίου μας δίνει στοιχεία για όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

-γιατί τα συγκεκριμένα παιδιά αντιδρούν με αυτό το τρόπο σε μια δράση που προτείνει η νηπιαγωγός,

- γιατί επιλέγει τη μια ή την άλλη δραστηριότητα για αυτό το πλαίσιο.

Το πλαίσιο, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τον «οδηγό» για να προχωρήσουμε τόσο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων όσο και στη κατανόηση του τι βλέπουμε (βλέπε Τόμος 3, κεφ. 2.2).

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε τη σημασία του πλαισίου στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πλαίσιο αποτελεί το πρώτο και βασικό στοιχείο το οποίο οφείλει να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός ερευνητής. Η κατανόησή του βοηθά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Με αυτό το τρόπο ο σχεδιασμός δεν γίνεται ερήμην του πλαισίου και δεν αποτελεί μια απλή εφαρμογή «συνταγών» αλλά μια δημιουργική διαδικασία που απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Η ανάδειξη της σημασίας του πλαισίου διαφαίνεται και μέσα από τις αναλύσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπου αποδεικνύεται η σχέση σχολικής επίδοσης και κοινωνικής καταγωγής. Το πλαίσιο, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό αναλύθηκε ως η «σκηνή» εντός της οποίας αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία: κάθε στοιχείο αυτής της σκηνής έχει ειδική βαρύτητα και είναι απαραίτητο να έχει εντοπιστεί, καταγραφεί και αναλυθεί για να είναι ληφθεί υπόψη στη συνέχεια.

#### **Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:**

Μετά από τη πρώτη σας παρατήρηση στο νηπιαγωγείο και με βάση τη καταγραφή σας δείτε ξανά τις δύο καταγραφές του πλαισίου που υπάρχουν στο κεφάλαιο αυτό και συγκρίνετέ τις με τη δική σας καταγραφή. Δείτε ποιά στοιχεία του πλαισίου έχετε καταγράψει, με ποιά από τις δύο καταγραφές βρίσκεται πιο κοντά η δική σας προσπάθεια και σκεφτείτε τι μπορείτε να διορθώσετε στο μέλλον.

### 2.2.2. Ο χώρος

Ένας σημαντικός άξονας της παρατήρησης είναι ο χώρος μιας σχολικής τάξης: εξωτερικός και εσωτερικός. Ο χώρος μπορεί να προσεγγισθεί

α) ως ένα πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει ή δεν διευκολύνει τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι προκειμένου να παρατηρήσουμε το χώρο με αυτή την οπτική, μπορούμε να αξιοποιήσουμε τους παρακάτω άξονες, προσπαθώντας κάθε φορά να συγκεκριμενοποιούμε ποια στοιχεία μας οδηγούν σε αυτή την υπόθεση:

- Νοιώθουν άνετα τα παιδιά στο συγκεκριμένο χώρο;
- Μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα;
- Υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας ως προς τη διαμόρφωση ή αναδιάταξη του χώρου;
- 

Ο χώρος 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

Δαφέρμου κ.ά., 2006: 57

β) ως μαθησιακό περιβάλλον, διερευνώντας τα ερεθίσματα που παρέχει ή δεν παρέχει στα παιδιά για οικοδόμηση της γνώσης και για διεύρυνση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων τους. Κατά πόσο δηλαδή η διάταξη του χώρου αλλά και ο τρόπος συγκρότησής του (τα αντικείμενα που τον συνθέτουν και ο τρόπος που είναι τοποθετημένα) παρέχουν ερεθίσματα στα παιδιά και τα κινητοποιούν να δράσουν ατομικά και συλλογικά. Έτσι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τους παρακάτω άξονες:

- Ο χώρος, όπως είναι διαμορφωμένος, προκαλεί τα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη νοητική και τη γνωστική τους ανάπτυξη;
- Παρέχει ερεθίσματα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους;
- Η χωροταξική διαμόρφωση επιτρέπει/προωθεί τη συνεργασία των παιδιών και την εργασία σε ομάδες;
- Τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε διάφορα σημεία και υλικά;

Οι ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του χώρου χαρακτηρίζονται από ένα κοινό σημείο: τη μεγάλη σημασία που έχουν οι πρακτικές στο χώρο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων. Και αυτό επειδή με τις πρακτικές που αναπτύσσει το υποκείμενο –άτομο, μικρή ομάδα ή κοινωνική ομάδα- έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει και να δημιουργήσει

γ) ως αντανάκλαση της δουλειάς που γίνεται στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, καθώς ο χώρος εκπέμπει συγκεκριμένα μηνύματα. Μπορούμε δηλαδή παρατηρώντας τον χώρο να κάνουμε υποθέσεις για τη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο και σε κάποιο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι διαδικασίες. Εστιάζοντας έτσι στον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας μπορούμε να ορίσουμε τους παρακάτω άξονες:

- Στους τοίχους έχουν αναρτηθεί πανομοιότυπα προσχεδιασμένα σχέδια ή αυθεντικά έργα των παιδιών;
- Ποιες δραστηριότητες μαρτυρούν τα υλικά και οι δημιουργίες που υπάρχουν στο χώρο;
- Υπάρχουν ατομικά ή και ομαδικά έργα;

Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που δίνει χώρο στα παιδιά να αναπτυχθούν διερευνώντας και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και που σέβεται και προβάλλει αυτήν τους την προσπάθεια, 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

Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 59

### Δραστηριότητα 1

Λαμβάνοντας υπόψη όσα συζητήθηκαν παραπάνω, παρατηρήστε τις παρακάτω φωτογραφίες:



Φωτογραφία 1: Ο εσωτερικός χώρος ενός νηπιαγωγείου



Φωτογραφία 2: Η βιβλιοθήκη ενός νηπιαγωγείου



Φωτογραφία 3: Δίπλα στη γωνιά του ιατρείου



Φωτογραφία 4: Η ανακύκλωση

Ποια ερεθίσματα πιστεύετε ότι παρέχει ο χώρος στα παιδιά σε κάθε νηπιαγωγείο;

## Δραστηριότητα 2

Παρατηρήστε προσεκτικά τις παρακάτω φωτογραφίες από δύο διαφορετικές αίθουσες στο ίδιο νηπιαγωγείο την ίδια εποχή.



Φωτογραφία 5 Μια παγκόσμια πολυκατοικία – Η εθνική εορτή

Με βάση τα όσα είναι αναρτημένα στους τοίχους ποια ερωτήματα προκύπτουν και ποιες υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε:

α. για τους στόχους κάθε νηπιαγωγού;

β. για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει το χώρο της τάξης;

Από όσα ήδη αναφέραμε αλλά και από τις σχετικές παρατηρήσεις γίνεται σαφές ότι το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς με τα ερεθίσματα που παρέχει μπορεί να συμβάλει στη φυσική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον δεν είναι στατικός, καθώς μπορεί να αναπροσαρμόζεται όσο εξελίσσεται το πρόγραμμα.

Ο χώρος σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί το αμετάβλητο πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως θα θεωρούσε μια τεχνοκρατική προσέγγιση. Αντίθετα είναι ένα θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον του.

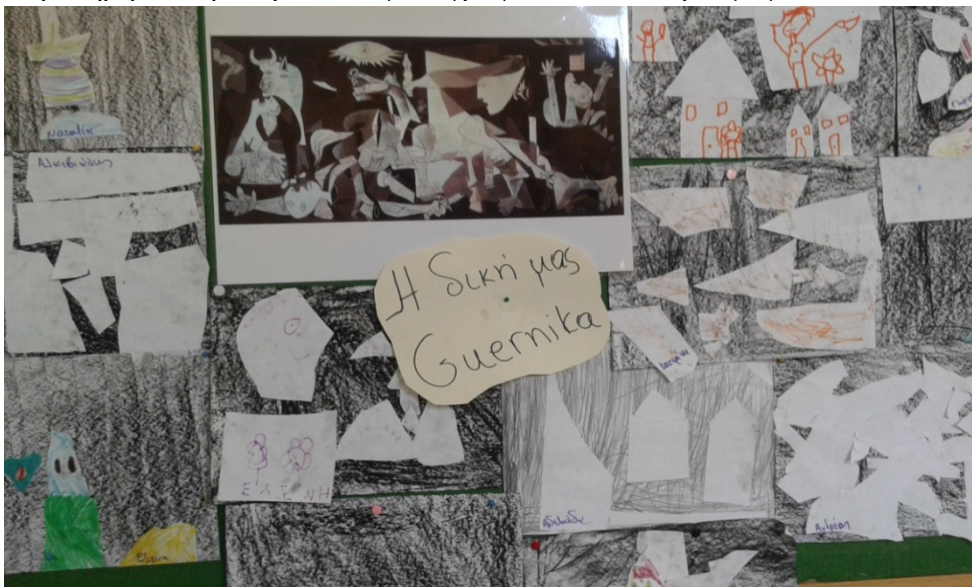
[...]

Η σχέση του παιδιού με τον χώρο βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής στρατηγικής στη συνεργατική τάξη. Μέσα από μια σειρά παρεμβάσεις στο χώρο και στους τρόπους χρησιμοποίησής του, τα παιδιά εξοικειώνονται με τους κανόνες της συνεργατικής ζωής, δημιουργούν τους κατάλληλους χώρους στην τάξη, προσεγγίζουν γνώσεις και αναπτύσσουν δραστηριότητες.

Γερμανός, 2002: 23-24 & 190

### Δραστηριότητα 3

Παρατηρήστε την παρακάτω φωτογραφία από ένα νηπιαγωγείο:



Φωτογραφία 6: Η δική μας Guernika

Ποιες υποθέσεις μπορείτε να κάνετε για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει η νηπιαγωγός την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αλλά και τους στόχους του/της εκπαιδευτικού; Ποια στοιχεία σας οδηγούν σε αυτές τις υποθέσεις;

Διαβάστε την καταγραφή δύο φοιτητριών από την παρατήρηση του συγκεκριμένου χώρου:

<p>ζωγραφίες από την προηγούμενη φορά. Τα παιδιά έχουν φτιάξει τη δική τους Guernika, κολλώντας χαρτιά που είχαν κόψει τα ίδια σε ό,τι σχήμα ήθελαν και χρωματίζοντάς την όπως εκείνα την φαντάζονταν στο μυαλό τους</p>	<p>Πανομοιότητες και άλλοτε διαφορετικές δείχνουν την τάση των παιδιών για ζωγραφική που καλλιεργείται από την εκπαιδευτικό με πολλούς τρόπους. Πολλές φορές αυτοσχεδιάζουν και αποτυπώνουν στο χαρτί οτιδήποτε φανταστούν. Για παράδειγμα οι δημιουργίες των παιδιών με αφορμή την Guernika. Κάνοντας τα παιδιά τις δικές τους ζωγραφίες ένιωθαν δημιουργικά και ταυτόχρονα τους δινόταν η δυνατότητα να εκφραστούν και να αποτυπώσουν το καθένα το δικό του βίωμα. Κατέληξαν έτσι στη δημιουργία ενός συλλογικού πάζλ, έστω και εάν καθένας ξεχωριστά τη δική του ζωγραφιά. Ποια σκοπιμότητα εξυπηρετεί η εναλλαγή πανομοιότυπων σχεδίων και προσωπικών ζωγραφιών των παιδιών;</p>
--	--

Πού εστιάζει κάθε φοιτήτρια; Σε ποιο βαθμό κάθε καταγραφή αντιμετωπίζει τον χώρο ως μαθησιακό περιβάλλον; Κατά πόσο κάθε φοιτήτρια αναρωτιέται για τον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας με βάση τα στοιχεία του χώρου.

#### Δραστηριότητα 4

Προσέξτε τις παρακάτω φωτογραφίες. Ποια μηνύματα εκπέμπουν οι ακόλουθες φωτογραφίες για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διαδικασία σε κάθε νηπιαγωγείο;

Καταγράψτε τα ερωτήματα που σας δημιουργούνται. Ως προς τι κατά τη γνώμη σας φαίνεται να διαφοροποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε νηπιαγωγείο.



Φωτογραφία 7: Αρκουδάκια στον τοίχο

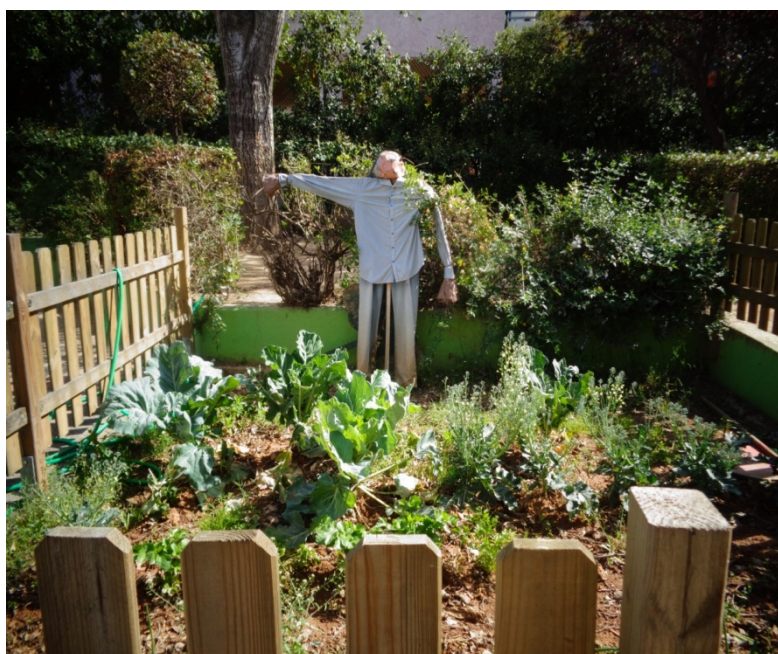


Η προσεκτική διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος που σέβεται τις ανάγκες των μικρών παιδιών και μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Έξω από την τάξη τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινούνται πιο ελεύθερα και να αποκτούν συνήθειες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

Δαφέρμου κ.ά., 2006: 57

### **Δραστηριότητα 5**

Παρατηρήστε την παρακάτω φωτογραφία



Φωτογραφία 11 Ο λαχανόκηπος

Τι κατά τη γνώμη σας επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί με τη συγκεκριμένη παρέμβαση στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου; Ποιοι οι στόχοι τους;

Ποια ερεθίσματα πιστεύετε ότι παρέχει ο εξωτερικός χώρος στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο;

### **Δραστηριότητα 6**

Διαβάστε την παρακάτω καταγραφή

Το νηπιαγωγείο περιτριγυρίζεται από σπίτια περίτεχνα με μεγάλα μπαλκόνια, που δείχνουν ότι πρόκειται για μια μεσοαστική περιοχή. Υπάρχει αρκετά ανοικτός ορίζοντας στο νηπιαγωγείο, καθώς η περιοχή είναι αραιοκατοικημένη και τα γύρω σπίτια δεν είναι όλα πολυκατοικίες. Απέναντι ακριβώς από το νηπιαγωγείο υπάρχει με ψηλά δέντρα και περιποιημένο γρασίδι, που δίνει μια αίσθηση φρεσκάδας. Τα πρεβάζια και οι εξωτερικοί τοίχοι είναι ζωγραφισμένα με πολύχρωμα σχέδια (κυρίως ζώα και φυτά). Η πρόσβαση σε αυτό είναι εύκολη και υπάρχει μπάρα για αναπήρους. Η αυλή του νηπιαγωγείου είναι αρκετά ευρύχωρη με τσιμεντένιο δάπεδο, αλλά στα σημεία όπου υπάρχουν παιχνίδια (κούνιες, τραμπάλες, μια κάμπια και ένα κουτσό) υπάρχει χλοοτάπητας. Στο κέντρο της αυλής υπάρχει ένα παρτέρι, ο λεγόμενος λαχανόκηπος, περιβαλλόμενο με ένα σιρόπυλο. Σε αυτό όπως μας εξήγησε στη συνάντηση νηπιαγωγός σε συνεννόηση με την

γίνου. Μέσα στην αυλή του σχολείου υπάρχουν και δύο μεγάλα δέντρα. Τέλος σε ένα απόμερο σημείο της αυλής υπάρχει ένα κομπόστ, στο οποίο μετά το πρωινό πετούν τις φλούδες των φρούτων.

Ποιες πληροφορίες αντλούμε από την συγκεκριμένη καταγραφή;  
Που εστιάζει η φοιτήτρια και με βάση ποιους άξονες παρατηρεί τον εξωτερικό χώρο;

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως άξονες παρατήρησης του χώρου τους παρακάτω:

#### **α. Ο εξωτερικός χώρος**

Είναι ευρύχωρος ώστε να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα;

Τι είδους παιχνίδια υπάρχουν;

Τα παιδιά φαίνεται να έχουν ασχοληθεί με τη διαμόρφωση του χώρου;

Υπάρχει μέριμνα για την κίνηση παιδιών με κινητικά προβλήματα;

Αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό και πώς;

#### **β. Ο εσωτερικός χώρος**

Ποια είναι η χωροταξική διαμόρφωση της τάξης;

Σε ποια διάταξη είναι τοποθετημένα τα τραπέζια εργασίας των παιδιών;

Υπάρχει δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του χώρου (αναδιάταξης των καθισμάτων και των τραπεζιών);

Πώς είναι εξοπλισμένος;

Υπάρχει βιβλιοθήκη στην τάξη; Πώς είναι διαμορφωμένη και πόσο είναι εξοπλισμένη; Έχουν τα παιδιά ελεύθερη πρόσβαση σε αυτήν;

Υπάρχουν γωνιές; Πόσες και ποιες;

Τι είναι αναρτημένο στους τοίχους; Κατασκευές των παιδιών; Άλλες δημιουργίες; Όσα είναι αναρτημένα στους τοίχους δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο δουλειάς και τις δραστηριότητες των παιδιών στην τάξη;

Οι πληροφορίες αυτές είναι πολύ σημαντικές για να μπορέσουμε να αρχίσουμε να προβληματιζόμαστε για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτή.

### **Δραστηριότητα 7**

Για να κατανοήσετε τη σημασία της παρατήρησης του χώρου συγκρίνετε τις δύο ακόλουθες καταγραφές. Ποιες πληροφορίες μας δίνει καθεμιά; Ποια από τις δύο θεωρείτε ότι επιτρέπει να κάνουμε υποθέσεις για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και τον τρόπο δουλειάς στη συγκεκριμένη τάξη; Τι είναι αυτό που την κάνει περισσότερο βοηθητική σε αυτή την προοπτική;

Ο εσωτερικός χώρος ήταν πολύ ευχάριστος και όμορφα διακοσμημένος. Υπήρχαν τραπέζια για τα παιδιά, η έδρα της νηπιαγωγού, πολλές γωνιές με αρκετά υλικά. Στην άκρη υπήρχε βιβλιοθήκη με πολλά βιβλία. Υπάρχει επίσης ένα έπιπλο με

Ο εσωτερικός χώρος ήταν άνετος και φιλικός προς τα παιδιά. Τα τραπέζια ήταν σε κυκλική διάταξη και η έδρα σε μια άκρη, πάνω στην οποία υπήρχαν έγγραφα και ένας υπολογιστής. Υπήρχαν αραβέζ

<p>τα ονόματα των παιδιών. Στους τοίχους υπήρχαν κάποιοι ζωγραφικοί πίνακες, αλλά και δημιουργίες των παιδιών.</p>	<p>μουσικής, κουκλόσπιτου, μαθηματικών) με πολλά υλικά, τα οποία χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Υπήρχε επίσης και μια γωνιά, την οποία είχαν κατασκευάσει τα παιδιά για την ανάγκη ενός σχεδίου εργασίας που ανέπτυσαν τα παιδιά στην τάξη, στην οποία είχαν δώσει το όνομα «το καράβι μας». Υπήρχε επίσης μια βιβλιοθήκη με προθήκες γεμάτες βιβλία, ποικίλου περιεχομένου και ποικίλης μορφής, στις οποίες τα παιδιά έχουν εύκολη πρόσβαση. Παντού στην αίθουσα υπήρχαν αυθεντικές παραγωγές των παιδιών, που δεν έμοιαζαν καθόλου η μία με την άλλη. Οι παραγωγές αυτές ήταν υπογεγραμμένες από τα παιδιά, (δεν είχαν γράψει όλα με συμβατικό τρόπο το όνομά τους. Σε αρκετά ονόματα έλειπαν γράμματα). Σε έναν τοίχο υπήρχε ένα μεγάλο χρωματιστό χαρτόνι, στο οποίο είχαν τοποθετηθεί τα ονόματα των παιδιών και δίπλα οι φωτογραφίες τους.</p>
--	---

Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρατηρώντας τον χώρο κάνουμε υποθέσεις όχι μόνο για το περιεχόμενο (με τι ασχολούνται τα παιδιά) αλλά και για τη διαδικασία (τον τρόπο δουλειάς στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο) εστιάζοντας στους παρακάτω άξονες:

- Ο χώρος αντανακλά ή όχι βιώματα των παιδιών;
- Τα έργα των παιδιών είναι τυποποιημένα, στηρίζονται δηλαδή σε κάποια προκατασκευη της/του εκπαιδευτικού, ή είναι διαφορετικό το καθένα και είναι δημιουργημένα μόνο από τα ίδια;
- Τα έργα των παιδιών είναι ατομικά/ομαδικά;
- Τα έργα μαρτυρούν ενθάρρυνση των παιδιών για προσωπικές δημιουργίες και διαφοροποίηση της δουλειάς;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε ως άξονα παρατήρησης τον χώρο της σχολικής τάξης (εξωτερικό και εσωτερικό) προσεγγίζοντάς τον ως α) ως ένα πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει ή δεν επιτρέπει στα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά β) ως μαθησιακό περιβάλλον, διερευνώντας τα ερεθίσματα που παρέχει ή δεν παρέχει στα παιδιά για οικοδόμηση της γνώσης και για διεύρυνση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων τους και γ) ως αντανάκλαση της δουλειάς που γίνεται στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο μέσα από τα μηνύματα που εκπέμπει. Μέσα από τη συζήτηση και τις δραστηριότητες φάνηκε ότι η εστίαση στο χώρο μπορεί να μας επιτρέψει να κάνουμε υποθέσεις για τον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας στη συγκεκριμένη σχολική τάξη και τις επιδιώξεις του/της νηπιαγωγού και σε κάποιο βαθμό και τις αντιλήψεις της για την

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Προσπάθησε στην επόμενη παρατήρηση στο νηπιαγωγείο που παρακολουθείς στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης να εστιάσεις στον εσωτερικό χώρο και συγκεκριμένα α) σε στοιχεία που αποκαλύπτουν το είδος των ερεθισμάτων που ο/η νηπιαγωγός αξιοποιεί για τη μάθηση των παιδιών β) σε στοιχεία που μαρτυρούν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται τα παιδιά.

### 2.2.3. Ο/Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά

Ο χώρος βέβαια ορίζεται από όσους δρουν μέσα σε αυτόν, τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά, που ουσιαστικά αποτελούν δυο σημαντικούς πόλους για την εστίαση της παρατήρησης. Ας μελετήσουμε την παρακάτω καταγραφή και ας προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο ο/η παρατηρητής/παρατηρήτρια παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία και σε ποιες παραμέτρους εστιάζουν:

Τα παιδιά είναι πολύ ατίθασα. Δεν μπορούν εύκολα να συγκεντρωθούν στις δραστηριότητες και είναι δύσκολο να βρεθεί κάτι πού να τους ενδιαφέρει ώστε να ασχοληθούν. Την ώρα της συζήτησης η νηπιαγωγός ξεκινάει τον διάλογο αλλά δύσκολα συγκεντρώνονται και είναι αρκετές οι φορές που βρίσκουν κάτι από τα παιχνίδια για να παίξουν. Η νηπιαγωγός προσπαθεί να τα ενθαρρύνει με καλά λόγια ώστε να συμμετέχουν (μπράβο Χάρη, είδες πόσο καλά μπορείς να το κάνεις; Έλα Νικολέτα αφού το ξέρεις, είμαι σίγουρη, κλπ.) και κάνει δραστηριότητες, κυρίως παιχνίδια, που να αφορούν το θέμα τους για να έχουν όλα την όρεξη να παίξουν. Απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά για να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν: «Τι είναι αυτό που θα θέλατε να κάνουμε; Με τι θα προτιμούσατε να ασχοληθούμε ώστε να συμμετέχετε όλοι; Τα παροτρύνει να λένε λέξεις μαζί της λέγοντάς τους την μισή και έτσι να τις μαθαίνουν.

Ήδη από την πρώτη ανάγνωση μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η φοιτήτρια εστιάζει στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό, με τρόπο όμως που δεν της επιτρέπει να συσχετίσει τις παρεμβάσεις τους. Η δράση των παιδιών, που από την αρχή χαρακτηρίζονται «ατίθασα», παρουσιάζεται ανεξάρτητη από τον τρόπο που οργανώνεται η διαδικασία. Η αδιαφορία τους παρουσιάζεται ως χαρακτηριστικό τους σχεδόν εγγενές και δεν συνδέεται με τις επιλογές της εκπαιδευτικού.

#### Δραστηριότητα 1

Για να κατανοήσετε τη σημασία της σύνδεσης της δράσης εκπαιδευτικού και παιδιών να συγκρίνετε την προηγούμενη καταγραφή με μια διαφορετική καταγραφή από ένα άλλο νηπιαγωγείο.

Τα παιδιά βρίσκονται στη γωνιά της παρεούλας και η συζήτηση ξεκινά από την εκπαιδευτικό με αφορμή την γιορτή της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου σχετικά με τον πόλεμο και την ειρήνη. Η νηπιαγωγός θέτει κάποιες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα εάν έχουν ακούσει για κάποιους συγκεκριμένους

ελληνο-ιταλικό πόλεμο κάποιο παιδί απαντάει λάθος, αλλά η νηπιαγωγός δεν το διορθώνει. Αντίθετα κάνοντάς του ερωτήσεις και παρέχοντάς του καινούρια στοιχεία το οδηγεί να ξανασκεφτεί την απάντησή του και όταν διορθώνει την απάντησή του το επιβραβεύει. Η ώρα της συζήτησης μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Αρκετές φορές όμως τα παιδιά κυριαρχούν στη συζήτηση αφού πολλές φορές τους δίνει την ευκαιρία να εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες τους. Η εκπαιδευτικός ποτέ δεν τους διακόπτει, αντίθετα κάθεται και τους ακούει προσεκτικά και τους ενθαρρύνει να εκφράζονται ελεύθερα αλλά και να παίρνουν πρωτοβουλίες για την έναρξη μιας συζήτησης. Έτσι ακόμα και τα πιο ντροπαλά παιδιά νιώθουν άνετα να λένε τις σκέψεις τους πιο ελεύθερα.

Πώς συνδέει η φοιτήτρια τις παρεμβάσεις των παιδιών με τη στάση της νηπιαγωγού;

Ποιες επιλογές της νηπιαγωγού θεωρεί η παρατηρήτρια ότι αξίζει να καταγραφούν και για ποιους λόγους;

Ποιες πληροφορίες παραθέτει και σε ποιο βαθμό μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο όσων συμμετέχουν σε αυτή;

Μπορούμε έτσι να κατανοήσουμε την σημασία της εστίασης όχι μόνο στους συμμετέχοντες στη διαδικασία αλλά και στη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

**Εστιάζοντας έτσι στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικό και παιδιά) θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως άξονες παρατήρησης τους ακόλουθους:**

Εκπαιδευτικός	Παιδιά
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η σχέση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και οι τρόποι επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής). Στάση απέναντι στις παρεμβάσεις των παιδιών.</li> <li>• Οι τρόποι οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας: στόχοι και σχεδιασμός και οι παράμετροι που λαμβάνει υπόψη του/της. Διαμορφώνει ανοικτό πλαίσιο ανάπτυξης της διαδικασίας ή λειτουργεί με βάση έναν αυστηρά προκαθορισμένο σχεδιασμό;</li> <li>• Οι διδακτικές του/της επιλογές: δραστηριότητες που αναπτύσσονται, οι γνωστικές περιοχές στις οποίες αναφέρονται και ο ρόλος των παιδιών στην εξέλιξη της δραστηριότητας.</li> <li>• Τρόποι ανάπτυξης των δραστηριοτήτων: εργάζεται στην ολομέλεια, με κάθε παιδί ατομικά ή σε ομάδες; Οργανώνει δραστηριότητες που προϋποθέτουν συνεργατική μάθηση; Επιδιώκει να</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία: Συμμετείχαν όλα τα παιδιά στη δραστηριότητα; Υπάρχουν παιδιά που αποκλείονται από την στάση του/της νηπιαγωγού ή και από τα άλλα παιδιά;</li> <li>• Ποιότητα συμμετοχής: Παίρνουν πρωτοβουλίες ή απλώς ακολουθούν τις κατευθύνσεις του/της εκπαιδευτικού; Παρεμβαίνουν στη διαδικασία; Ορίζουν και σε ποιο βαθμό τόσο το θέμα όσο και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;</li> <li>• Ενδιαφέρον παιδιών: Πότε τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον; Σε ποιες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο; Ποια είναι τα στοιχεία που κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους;</li> <li>• Συνεργασία: Μπορούν τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες σε μια δραστηριότητα; Σε ποιες περιπτώσεις συνεργάζονται; Ποια προβλήματα δημιουργούνται και πώς επιλύονται;</li> <li>• Έκφραση: Διατυπώνουν τα παιδιά απορίες και ερωτήματα; Εκφράζουν τις απόψεις τους και τα βιώματά τους; Σε ποιες περιπτώσεις; Πώς αντιμετωπίζονται οι «άστοχες» παρεμβάσεις τους τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τα άλλα παιδιά;</li> </ul>

παιδιά, διερευνώντας, πειραματιζόμενα και αλληλεπιδρώντας, μεταξύ τους, μαζί της/του, με τα υλικά και με το χώρο να οικοδομήσουν γνώσεις;	
---	--

Προσπάθησε να καταγράψεις την εξέλιξη της διαδικασίας στο νηπιαγωγείο που επισκέπτεσαι στο πλαίσιο της πρακτικής σου σε μια φάση του πρωινού προγράμματος εστιάζοντας στους παραπάνω άξονες.

Ποιες δυσκολίες συνάντησες και που κατά τη γνώμη σου οφείλονται; Σε ποιο βαθμό οι πληροφορίες που συνέλεξες σου επιτρέπουν να διατυπώσεις ερωτήματα σχετικά με τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού και τον βαθμό στον οποίο επιδρά στη στάση των παιδιών;

Ποιες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας νομίζεις ότι μπορείς να επεξεργαστείς με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξες;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε την εστίαση στους συμμετέχοντες στη διαδικασία και στη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Με βάση αυτό το κριτήριο ορίσαμε ως άξονες παρατήρησης κάποια βασικά δίπολα, που αναφέρονται στις παρεμβάσεις του/της νηπιαγωγού και των παιδιών: σχέση & τρόποι επικοινωνίας νηπιαγωγού με παιδιά – συμμετοχή των παιδιών, τρόποι οργάνωσης διαδικασίας - ποιότητα συμμετοχής, διδακτικές επιλογές – ενδιαφέρον, τρόποι ανάπτυξης δραστηριοτήτων – συνεργασία & έκφραση παιδιών.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Σύγκρινε την καταγραφή που έκανες με βάση τους συγκεκριμένους άξονες με προηγούμενες καταγραφές σου στην ίδια σχολική τάξη του νηπιαγωγείου. Ποια επιπρόσθετα ερωτήματα σου δημιουργούνται που μπορούν να σε βοηθήσουν να κάνεις υποθέσεις για τους στόχους της συγκεκριμένης οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### 2.3. Παράμετροι ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ορίζοντας λοιπόν τους συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης (πλαίσιο, χώρος, δράση εκπαιδευτικών και παιδιών σε αλληλεξάρτηση) μπορούμε σταδιακά να συλλέγουμε πληροφορίες για το θεσμικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και τους τρόπους με τους οποίους αυτά αξιοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό στην προοπτική της ανάπτυξης όλων των παιδιών. Προσεγγίζουμε δηλαδή την εκπαιδευτική πράξη όχι ως μια μηχανιστική ακολουθία προκαθορισμένων τυπικών φάσεων αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένο χώρο, τόπο και χρόνο. Μια διαδικασία στην οποία συμμετέχουν παιδιά, που δεν αποτελούν μια ομοιογενή, αδιαφοροποίητη ομάδα, αλλά οντότητες, που διαφέρουν ως προς την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, ως προς τις ήδη κατακτημένες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες, αλλά και ως προς τις γνωστικές δομές και λειτουργίες. Χρησιμοποιούν δηλαδή ποικίλους τρόπους για να προσλάβουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες ή για να οικοδομήσουν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο. Έχουν μάθει να αξιοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να προσεγγίσουν τη γνώση. Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες αλλά και έχουν προσλάβει σε διαφορετικά πεδία και με διαφορετικό τρόπο τις άτυπες μορφές γνώσης (Σφυρόερα, 2003: 21)

«Ο καθένας αντλεί από την κληρονομιά του, από το πολιτισμικό του κεφάλαιο, που τον βοηθούν να σκεφτεί την κάθε του προσπάθεια, το στόχο, τις ανταμοιβές, τους ενδεχόμενους κινδύνους, να αξιολογήσει το κόστος σε σχέση με κάθε σχολική υποχρέωση, καθώς και το τι μπορεί να περιμένει από αυτή την επένδυση. [...] Κανείς δε βρίσκεται μόνος του σε αυτή την οικοδόμηση του νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εντάσσονται σε μια μαθητική κοινότητα με τους δικούς της κανόνες και προδιαγραφές, με τις δικές της μνήμες και συνήθειες. [...] Αντλούν όμως και από την οικογενειακή τους κουλτούρα.»

Perrenoud, 1996: 21-22

Στην προοπτική λοιπόν της διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τη συστηματική παρατήρηση είναι φυσικό να εστιάζουμε στη στάση του/της εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στους τρόπους με τους οποίους προσπαθεί να κινητοποιήσει το σύνολο της ομάδας των παιδιών αξιοποιώντας τις δυνατότητες κάθε παιδιού ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Προσπαθούμε έτσι μέσα από την παρατήρηση να διαγνώσουμε τον βαθμό στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της διαδικασίας λαμβάνει υπόψη του όλα τα παιδιά, αλλά και τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη είτε σε επίπεδο μονάδας, για κάθε παιδί, είτε σε επίπεδο ομάδας, συνυπολογίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Κανένας παιδαγωγός δεν μπορεί να αναλύσει την παιδαγωγική πράξη αναφερόμενος μόνο στο σύνολο των μαθητών της τάξης και τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών. Υπάρχει ένα σύστημα σχέσεων πιο μεγάλο που περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις της τάξης, τις σχέσεις ανάμεσα στην τάξη και το σχολείο, την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με τη γνώση και την εκπαίδευση

Postic, 1995: 10

Γιατί μια τέτοια συστηματική διερεύνηση μας επιτρέπει αρχικά να θέτουμε συνεχώς ερωτήματα ως παρατηρητές για την εκπαιδευτική διαδικασία, τους όρους με τους οποίους οργανώνεται και τις ποικίλες προσεγγίσεις που η οργάνωσή της αναδεικνύει. Αλλά και ως εκπαιδευτικοί μπορούμε έτσι να αποστασιοποιηθούμε για να μπορέσουμε να στοχαστούμε πάνω στην καθημερινή διδακτική μας πρακτική στην προοπτική της βελτίωσής της και να αναστοχαστούμε για τις επιλογές μας ή και για ό,τι θεωρούμε σημαντικό για το σχολείο.

Η κατανόηση των πολλαπλών αναγνώσεων αποτελεί ουσιαστική αναγνώριση της ετερογένειας και μπορεί να οδηγήσει σε ανατροπή αυτών που θεωρούμε δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τέτοιο σχήμα παρέμβασης έχει ως θεωρητική αφετηρία την αναστοχαστική μέθοδο. [...] Αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να πάρει απόσταση από την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Έτσι θα την παρατηρήσει με επιστημονικά εργαλεία, για να μπορέσει στη συνέχεια να την αναγνώσει κάτω από διαφορετικά επιστημονικά πρίσματα και να την ανασυγκροτήσει κατάλληλα.

Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 30-31

Με αυτό τον τρόπο συλλέγουμε πληροφορίες που θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε αδρομερώς κάποιες από αυτές τις παραμέτρους, αυτές που στη

διατυπώσετε ερωτήματα για όσα συλλέγετε και καταγράφετε και αφετέρου στη συνέχεια αξιοποιώντας και θεωρητικά πορίσματα από τις επιστήμες της αγωγής να επιχειρήσετε ερμηνείες, που θα σας επιτρέψουν να κατανοήσετε σταδιακά την εκπαιδευτική πράξη στο συγκεκριμένο κάθε φορά νηπιαγωγείο. Απώτερος βέβαια στόχος με αυτό τον τρόπο είναι να ασκηθείτε και στην παρατήρηση αναπτύσσοντας τέτοιες δεξιότητες, απαραίτητες για την αναστοχαστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης στη συνέχεια των σπουδών σας αλλά και στην επαγγελματική σας ζωή ως εκπαιδευτικοί.

Όπως βέβαια θα διαπιστώσετε, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται ως όλον, οι παράμετροι αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Για αυτό και η διάκρισή τους είναι συμβατική και προκύπτει από την ανάγκη να οριστούν άξονες παρατήρησης, που θα σας επιτρέψουν να συλλέξετε όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία και σε ποικίλες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **2.3.1. Επικοινωνία – Αλληλεπίδραση στην τάξη**

Εδώ και πολλές δεκαετίες η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θεωρείται μια τυπική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά αναπτύσσεται με βάση τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευομένων, όπως αυτές προκύπτουν με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές αλλά και ευρύτερα το περιβάλλον του.

Η γνώση σύμφωνα με θεωρητικές παραδοχές που απορρέουν από το έργο του Vygotsky, είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, οπότε ο ρόλος της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την μάθηση. Για αυτό η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων στην προοπτική αφενός της ανάπτυξης όλων όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία και αφετέρου της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την επιτυχή ένταξή τους στην ομάδα και την συνεργασία τους με τους συνομηλίκους τους με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίησή τους. Μέσα λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις παρεμβάσεις πρέπει να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση σε ποικίλες μορφές.

*«Συζητώ με τα παιδιά σημαίνει: Ακούω με προσοχή τι λένε, παίρνω στα σοβαρά τις ανάγκες τους να εκφραστούν και να επιτύχουν την επαφή με τους άλλους, τα αντιμετωπίζω ως συνομιλητές όπως θα ήθελα να αντιμετωπίζουν και μένα, και σκέφτομαι πάντα τη δύναμη και την επίδραση που έχουν τα λόγια και οι χειρονομίες τους».*

Friedrich, 2000: 53

Επομένως μια βασική παράμετρος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών, στην οποία πρέπει να εστιάσουμε όταν παρατηρούμε τα όσα διαδραματίζονται σε μια σχολική τάξη, είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μετέχοντες στη διαδικασία.

Ο τρόπος βέβαια με τον οποίο επικοινωνούν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικός με παιδιά αλλά και παιδιά μεταξύ τους) αλλά και το περιεχόμενο της επικοινωνίας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους που κάθε φορά τίθενται. Ο στόχος άλλωστε επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τον ρόλο των συμμετεχόντων στη διαδικασία και την ενδεχόμενη αλληλεπίδρασή τους.

Διαβάστε προσεκτικά την παρακάτω καταγραφή στην οποία η φοιτήτρια δίνει στοιχεία για την επικοινωνία στην τάξη.

Η επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ καλή. Επικρατεί πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δείχνουν να αγαπούν και να εμπιστεύονται την νηπιαγωγό τους. Εκείνη με την σειρά της καθοδηγεί τους μαθητές, μοιράζει τις δραστηριότητες και τις επεξηγεί όσες φορές χρειαστεί. Βρίσκεται μονίμως σε εγρήγορση για να παρέμβει σε ό,τι μπορεί να συμβεί. Όποιο πρόβλημα αντιμετωπίσει κάποιο από τα παιδιά απευθύνεται κατευθείαν στην νηπιαγωγό. Αφού εξηγήσει τις δραστηριότητες που τα παιδιά καλούνται να ακολουθήσουν, τα παροτρύνει να προσπαθήσουν. Όποιο και να είναι το αποτέλεσμα τα επιβραβεύει. Παράλληλα επιτρέπει, σε όσα από τα παιδιά δεν επιθυμούν να συμμετέχουν, να ασχοληθούν με κάτι άλλο χωρίς να ενοχλούν τους υπόλοιπους. Επιπλέον, συμμορφώνει και πειθαρχεί τους «απειθαρχούς». Επιβάλλεται χωρίς να γίνεται δυσάρεστη στα παιδιά και επιλέγει να κάνει ατομικά την παρατήρηση, ώστε να μην γίνεται αντιληπτή από τα άλλα παιδιά, ήρεμα και χαμηλόφωνα.

- Τι προσφέρει η εστίαση στην επικοινωνία τόσο στην ίδια την παρατηρήτρια όσο και σε μας ως αναγνώστες της καταγραφής για τους τρόπους που αναπτύσσεται η διαδικασία στην τάξη;

Για να κατανοήσετε τη σημασία της καταγραφής αυτής απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Σε ποιες παραμέτρους εστιάζει για να καταγράψει τους όρους με τους οποίους αναπτύσσεται η επικοινωνία;
- Συσχετίζει τους τρόπους ανάπτυξης της επικοινωνίας με τους στόχους της διαδικασίας;

### ***Το κλίμα της τάξης***

Η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηριχθεί με πολλούς τρόπους. Σημαντικό ωστόσο και βασική προϋπόθεση μιας ουσιαστικής επικοινωνίας είναι το ασφαλές πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, να μιλήσουν, να μοιραστούν τα βιώματά τους και να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά και τον/την νηπιαγωγό στην προοπτική της ανάπτυξής τους. Γιατί η ανάπτυξη που επιδιώκεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν αγνοεί την ταυτότητα των παιδιών, τις άτυπες γνώσεις τους και τους τρόπους με τους οποίους τα ίδια παιδιά νοηματοδοτούν την διαδικασία, ώστε να εμπλέκονται ενεργητικά σε αυτήν. Διαμορφώνεται έτσι ένα κλίμα αποδοχής όλων των παιδιών.

*Η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής που παίρνει υπόψη της την έννοια της φωνής των μαθητών σημαίνει ανάπτυξη μιας κριτικά καταφατικής γλώσσας, που επεξεργάζεται τις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη ταυτόχρονα μαζί με αυτές και σχετικά με αυτές. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνουμε υπόψη μας τις γλωσσικές μορφές, τους τρόπους τεκμηρίωσης, τις διαθέσεις, και τις ιστορίες που δίνουν στους μαθητές μια ενεργό φωνή στον ορισμό του κόσμου. Αυτό επίσης σημαίνει επεξεργασία των εμπειριών τέτοιων μαθητών με στόχο να τους κάνει να διερευνήσουν και τις δυνάμεις τους και τις αδυναμίες τους.*

Σημαντική λοιπόν παράμετρος που συμβάλει σε αυτή τη συνθήκη είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, όπως αυτό φαίνεται από τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά αλλά και μεταξύ των παιδιών. Γιατί μόνο όταν το παιδί αισθάνεται ασφαλές μπορεί να ενεργοποιηθεί με τρόπο που θα του επιτρέψει να εκφραστεί, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη φωνή του και μέσα από αυτή τη διαδικασία να διαμορφώσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους υπολοίπους (παιδιά και εκπαιδευτικό). Σε μια τέτοια συνθήκη το παιδί από ενεργούμενο μετατρέπεται σε υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό του δράση όχι μόνο να προσεγγίζει τη γνώση, αλλά και να προσανατολίζεται στον κόσμο, να διακρίνει τις επιλογές που έχει και να διαμορφώνει την ταυτότητά του

(Φρυδάκη, 2009: 242).

Για αυτό και παρατηρώντας στο νηπιαγωγείο βασικός άξονας παρατήρησης πρέπει να είναι η «φώνη των παιδιών και οι τρόποι με τους οποίους αυτή αναδεικνύεται ή υποβαθμίζεται και αποσιωπάται με από τους τρόπους οργάνωσης της διαδικασίας. Γιατί με αυτό τον τρόπο μπορούμε να προσεγγίσουμε κλίμα της τάξης διερευνώντας το είδος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται και τη θέση που : στο συγκεκριμένο πλαίσιο η ‘φωνή’ των παιδιών.

Υιοθετώντας αυτή την εκδοχή ‘της φωνής των μαθητών’, το σχολείο γίνεται κοινότητα των συμμετεχόντων που δεσμεύονται στην κοινή προσπάθεια εκμάθησης. Ομοίως, όπου ‘η φωνή μαθητών’ εισακούεται, η μάθηση θεωρείται μια πιο ολιστική διαδικασία με ευρείς στόχους και όχι μια πρόοδος που προκύπτει από τη γραμμική ακολουθία σχεδίων και την επίτευξη προκαθορισμένων λεπτομερώς στόχων

Flutter& Rudduck, 2004: 135

Το ασφαλές ωστόσο κλίμα που θα διαμορφωθεί στον χώρο του νηπιαγωγείου, που θα επιτρέψει την ανάδειξη της φωνής των παιδιών, σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά και με τον χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων, τα οποία βέβαια δεν είναι ανεξάρτητα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις πρακτικές που επιλέγει ο/η νηπιαγωγός για να οργανώσει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014: 48).

Ας μελετήσουμε τις παρακάτω καταγραφές και ας διερευνήσουμε σε ποιες παραμέτρους εστιάζονται παρατηρητές/ήτριες προσπαθούν να αναδείξουν το κλίμα της τάξης:

### Καταγραφή 1

Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στην παρεούλα, όπου κάνουν όλοι μαζί την προσευχή. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός θέλοντας να διδάξει το γεωμετρικό σχήμα του κύκλου εξηγεί στα παιδιά τι είναι κύκλος και τους ρωτάει πού βλέπουν κύκλους στην τάξη αλλά και έξω από αυτή σε διάφορες δραστηριότητες τους εντός αλλά και εκτός σχολείου. Κάποια παιδιά αναφέρονται στους κάδους, στη μπάλα, στον ήλιο κλπ. Η νηπιαγωγός τους δίνει πολλά άλλα παραδείγματα και στη συνέχεια τους ζητά να προχωρήσουν πάνω σε έναν κύκλο που είναι τοποθετημένος στο πάτωμα, να τον σχεδιάσουν με πλαστελίνη και να τον ζωγραφίσουν σε φωτοτυπίες. Αφού τελείωναν τις φωτοτυπίες τα παιδιά, τις έδειχναν στην νηπιαγωγό, η οποία άλλα τα επιβράβευε και σε άλλα διόρθωνε η ίδια τα λάθη τους. Υπήρξαν δύο αλλοδαπά παιδιά,

που δεν ζωγράφισαν και με τα οποία η νηπιαγωγός δεν ασχολήθηκε.

## Καταγραφή 2

Η νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα. Αφού παρουσιάζει τις φοιτήτριες που θα παρατηρήσουν και τους εξηγεί τι θα κάνουν και γιατί ζητάει από το κάθε παιδί να συστηθεί στις φοιτήτριες. Στη συνέχεια ρωτάει εάν άκουσαν κάποιο παράξενο θόρυβο καθώς έρχονταν στο νηπιαγωγείο. Όλα σηκώνουν το χέρι τους και αναφέρονται σε διάφορους ήχους (νιαούρισμα, μαρσάρισμα μιας μηχανής...). Υπάρχει ένα χαρτόνι που σημειώνουν κατά κατηγορίες (ζώα, άνθρωποι, μέσα μεταφοράς, μουσικά όργανα...) τους ήχους που άκουσαν. Ένα παιδί αναφέρεται σε ήχους που άκουσε στη φύση στο χωριό της μητέρας του, όπου είχαν πάει το Σαββατοκύριακο. Του ζητάει να μιλήσει για το χωριό της μητέρας του και παροτρύνει και τα υπόλοιπα παιδιά να μιλήσουν για τους τόπους καταγωγής των γονιών τους. Πολλά παιδιά δείχνουν διάθεση να μιλήσουν και αφού λένε το όνομα του τόπου καταγωγής τους λένε το καθένα ένα χαρακτηριστικό στοιχείο για αυτόν. Εκείνη την ημέρα ένα κοριτσάκι, με παρότρυνση της νηπιαγωγού, έχει φέρει φωτογραφίες της οικογένειάς της και τις παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά λέγοντας τα ονόματα των μελών, την ιδιότητά τους και το επάγγελμά τους....

Είναι εμφανές και στις δύο καταγραφές οι φοιτήτριες αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους η νηπιαγωγός οργανώνει τη διαδικασία συσχετίζοντάς τους ρητά ή άρρητα με τους στόχους της, που δεν αφορούν μόνο την ανάπτυξη των παιδιών αλλά και την ενδυνάμωσή τους. Έτσι αναδεικνύεται και το κλίμα που διαμορφώνεται σε κάθε τάξη.

Για παράδειγμα με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στο νηπιαγωγείο της δεύτερης καταγραφής κατανοούμε ότι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο δημιουργείται ένα επιτρεπτικό κλίμα, όπου τα παιδιά αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν και για αυτό συμμετέχουν ενεργά. Ο στόχος που υπονοείται είναι η ενδυνάμωση των παιδιών, καθώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να επιδιώκει πρωτίστως να διαμορφώσει ένα ασφαλές κλίμα, όπου τα παιδιά θα νιώσουν αποδεκτά, οπότε και θα συμμετέχουν το καθένα τα δικά του βιώματα και τις δικές του άτυπες γνώσεις. Σε ένα τέτοιο ασφαλές πλαίσιο διασφαλίζεται, αν βέβαια υπάρξουν και οι σχετικοί σχεδιασμοί, και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα στο νηπιαγωγείο της πρώτης καταγραφής, από τα στοιχεία που καταγράφονται, μέλημα της εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι η κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων από τα παιδιά και μάλιστα όσα από αυτά μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που η ίδια έχει θέσει, βασιζόμενη ίσως και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Εστιάζοντας δηλαδή στο κλίμα της τάξης δεν προσεγγίζουμε την διαδικασία ερήμην των παιδιών για τα οποία σχεδιάζεται ούτε την κρίνουμε ως μια θεωρητική πρόταση που εφαρμόζεται. Αντίθετα την προσεγγίζουμε στη δυναμική της ανάπτυξης στο συγκεκριμένο πλαίσιο εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται.

Για να μπορέσουμε λοιπόν να αναδείξουμε το κλίμα της τάξης, που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πράξη, πρέπει να διερευνούμε εκείνες τις παραμέτρους που όχι μόνο επιτρέπουν την συμμετοχή, αλλά και ενδυναμώνουν τα παιδιά σε μια τέτοια προοπτική ή και τις παραμέτρους που λειτουργούν αποτρεπτικά ή περιοριστικά. Η εστίαση αυτή μάλιστα μας επιτρέπει να κατανοήσουμε σημαντικές πτυχές της επικοινωνίας στη σχολική τάξη και σε κάποιο βαθμό να απαντήσουμε σε ερωτήματα για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτή.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προβληματισμού τα ερωτήματα που προκύπτουν και μπορούν να κατευθύνουν την εστίαση της παρατήρησης είναι:

- Σε ποιο βαθμό στο νηπιαγωγείο παρέχεται στα παιδιά χώρος για να εκφραστούν;
- Αισθάνονται τα παιδιά ότι έχουν την δυνατότητα να δράσουν με βάση τη δική τους

- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό περιβάλλον σέβεται, αποδέχεται και δίνει χώρο στην «φωνή» του παιδιού;
- Σε ποιο βαθμό ο/η εκπαιδευτικός με τη στάση και τις παρεμβάσεις του/της αποδέχεται ή απορρίπτει, άμεσα ή έμμεσα, τα παιδιά υποστηρίζοντάς τα ή αποκλείοντας και περιθωριοποιώντας τα;
- Σε ποιο βαθμό επίσης το διαμορφούμενο επιτρεπτικό ή μη κλίμα επηρεάζει ανάλογα και τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά;

Πρόκειται για καίρια ερωτήματα, που μας βοηθούν να καταλάβουμε μέσα σε ποιες συνθήκες εκκινεί όποια επικοινωνία και τις δυνατότητες που οι συγκεκριμένες συνθήκες δίνουν να εκφραστούν όλα τα παιδιά και να αλληλεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την νηπιαγωγό, ώστε στη συνέχεια να εστιάσουμε και στο είδος της αλληλεπίδρασης.

## Δραστηριότητα 2

Διαβάστε προσεκτικά τις ακόλουθες καταγραφές:

<p>Μία νηπιαγωγός λέει στα παιδιά ότι θα αναπτύξουν ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας. Ζητά από τα παιδιά να φέρουν την επόμενη μέρα ένα αγαπημένο τους βιβλίο από το σπίτι. Τους τονίζει ότι τα παιδιά με τη σειρά θα παρουσιάσουν το αγαπημένο του βιβλίο στους υπολοίπους... Κάποια παιδιά φαίνονται μαζεμένα, ίσως και αμήχανα. «Υπάρχει κάποιο παιδί που δεν θέλει να συμμετέχει» ρωτάει η νηπιαγωγός. Ο Ρεσβάν της λέει ότι δεν έχει βιβλίο σπίτι του. Όταν καταλαβαίνει από τη στάση τους ότι υπάρχει απροθυμία και σε άλλα παιδιά, για να τους καθησυχάσει τους επισημαίνει ότι θα φέρουν βιβλία και θα συμμετέχουν όσα παιδιά έχουν βιβλία σπίτι τους.</p>	<p>Μια νηπιαγωγός ανακοινώνει στα παιδιά ότι για τις επόμενες δύο εβδομάδες θα ασχοληθούν με τα παραμύθια που ξέρουν. Καθώς πολλά παιδιά κατάγονται από διαφορετικές χώρες, τους εξηγεί ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ακούσουν ή διαφορετικά παραμύθια από άλλες χώρες ή το ίδιο παραμύθι σε διαφορετικές εκδοχές. Η Βιολέτα λέει ότι δεν ξέρει παραμύθια από τη χώρα καταγωγής της γιατί γεννήθηκε στην Ελλάδα. «Μπορείς να ρωτήσεις τους γονείς σου» της αντιπροτείνει η νηπιαγωγός «και να μας πεις κάποιο παραμύθι με το οποίο εκείνοι μεγάλωσαν»...</p>
--	---

- Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα σε κάθε καταγραφή που μας βοηθούν να υποθέσουμε εάν η νηπιαγωγός διαμορφώνει ένα επιτρεπτικό κλίμα στη σχολική τάξη;
- Μέσα από την εστίαση σε αυτές τις παραμέτρους μπορούμε να κατανοήσουμε τους στόχους κάθε νηπιαγωγού αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επιδιώκει να τους επιτύχει;

Πιο συγκεκριμένα:

- Μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις από τις καταγραφές των φοιτητριών για τους στόχους κάθε νηπιαγωγού με την επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητα που οργανώνει;
- Με βάση όσα έχουν καταγράψει οι φοιτήτριες σε ποιο βαθμό κάθε νηπιαγωγός φαίνεται να λαμβάνει υπόψη της τα συγκεκριμένα παιδιά και να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με κριτήρια



<p>βαριεστημένα κάνοντας και κάποια λάθη. Ο νηπιαγωγός παρεμβαίνει και με ύφος πολύ σοβαρό επιπλήττει τόσο τον Κώστα για την αφήγησή του και τα λάθη του, όσο και τους υπολοίπους για τη φασαρία.</p> <p>Ο Κώστας ξαναρχίζει την αφήγηση εμφανώς χωρίς ενδιαφέρον, επαναλαμβάνοντας συνέχεια τη φράση «και μετά...» και ο νηπιαγωγός τον παρακολουθεί με αυστηρό ύφος, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά παραμένουν ήσυχα. Ωστόσο το ύφος τους και ο τρόπος που κοιτούν μαρτυρούν ότι δεν παρακολουθούν την ιστορία....</p>	<p>τα υπόλοιπα παιδιά ακούνε χωρίς να κάνουν φασαρία.</p>
--	---

Και οι δυο φοιτήτριες μας δίνουν πληροφορίες ανάμεσα στα άλλα και για την επικοινωνία. Ας συζητήσουμε ποια από τις δύο καταγραφές μας δίνει σαφέστερη εικόνα σχετικά με την επικοινωνία στη συγκεκριμένη τάξη:

Στην δεύτερη καταγραφή η φοιτήτρια εστιάζει στη λεκτική επικοινωνία, καθώς ενδιαφέρεται κυρίως για το περιεχόμενο της επικοινωνίας (τι λένε εκπαιδευτικός και παιδιά) ενώ η πρώτη θεωρεί σημαντικό να καταγράψει και τους τρόπους με τους οποίους οργανώνουν αυτό το περιεχόμενο (πώς το λένε), εστιάζοντας και στις σχέσεις που φαίνεται να αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς που επικοινωνούν. Έτσι με βάση αυτά τα στοιχεία μπορεί να κατανοήσει και τον ρόλο της μη λεκτικής επικοινωνίας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία.

Άλλωστε είναι γνωστό ότι αν θέλουμε να μελετήσουμε πώς επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, δεν είναι πολύ λογικό να ασχοληθούμε με τον γλωσσικό κώδικα χωριστά από τον μη λεκτικό. Το ίδιο μήνυμα μπορεί να μεταδοθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και είναι σημαντικό να επισημαίνουμε τον τρόπο που κάθε φορά επιλέγεται και να προσπαθούμε να κατανοήσουμε τη συγκεκριμένη επιλογή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

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. [...] Ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας εκτός του λόγου. Με αυτή την ευρεία έννοια η μη λεκτική επικοινωνία δεν αφορά μόνο στη «γλώσσα του σώματος» (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος, βλέμμα, ένδυση κ.λπ.) αλλά και σε έναν εξίσου σημαντικό αριθμό μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων, όπως, μεταξύ άλλων, οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο χρόνος αλλά ακόμη και η χρήση των αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου από το άτομο. [...] Ακόμη και οι σιωπές (και όχι η σιωπή) έχουν επικοινωνιακή αξία.

#### Δραστηριότητα 4

Μελετήστε τις παρακάτω καταγραφές και διερευνήστε την επάρκειά τους

- ως προς την παρουσίαση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και
- ως προς την ανάδειξη των επιλογών των εκπαιδευτικών κατά την ανάπτυξη τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας.

1. Η Νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα και συζητούν για τη φιλία ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικές χώρες. Τους διαβάσει ένα παραμύθι με χαμηλή, απαλή σχεδόν τραγουδιστή φωνή και τα παιδιά ακούν ήσυχα και γοητευμένα. Στη συνέχεια τα ρωτάει εάν έχουν σχετική εμπειρία. Η Μαρία μιλάει με ενθουσιασμό για μια πολύ καλή της φίλη που κατάγεται από την Ινδία, την οποία συναντά κάθε καλοκαίρι στο νησί του παππού της. Η Νηπιαγωγός την κοιτάει στο πρόσωπο και κουνάει καταφατικά το κεφάλι της και της χαμογελάει. Όταν δυο παιδιά αρχίζουν να μιλούν και γίνονται ενοχλητικά η Νηπιαγωγός επαναλαμβάνει την τελευταία φράση της Μαρίας με πιο δυνατή κοφτή και απότομη φωνή. Τις σύντομες σιωπές της Μαρίας γεμίζει με λέξεις ή φράσεις (μμμ, ναι, σωστά, μάλιστα...). Με το τέλος της ιστορίας περιστρέφει το βλέμμα της διερευνητικά στα υπόλοιπα παιδιά προφανώς περιμένοντας τις αντιδράσεις τους. Πολλά παιδιά σηκώνουν το χέρι τους θέλοντας να πουν και άλλες σχετικές εμπειρίες. Τους εξηγεί ότι θα μιλήσουν όλοι αλλά καθένας με τη σειρά του, για να μπορούν όλοι να τον ακούσουν. Δίνει τον λόγο πρ' ψτα στη Λιλιάννα, ένα κορίτσι από την Αλβανία...

2. Υπήρχαν πολλά αλλοδαπά παιδιά στη τάξη, από τα οποία κάποια φαίνονταν να μη γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Η νηπιαγωγός αποφάσισε να τους διαβάσει την Κοκκίνοσκουφίτσα, ένα παραμύθι γνωστό σε όλους για να δώσει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην κουβέντα που θα ακολουθούσε. Δεν τα ρώτησε αν συμφωνούν και κάποια παιδιά έδειχναν δυσαρεστημένα (την κοίταζαν συνοφρυωμένα, δυο μάλιστα κάθισαν γυρίζοντάς της την πλάτη). Έκανε πως δεν το πρόσεξε. Άρχισε να διαβάσει δυνατά και καθαρά συνοδεύοντας την ανάγνωση με χειρονομίες, γκριμάτσες..., ενώ παράλληλα τους έδειχνε τις εικόνες που συνόδευαν το κείμενο. Σιγά-σιγά άρχισαν να προσέχουν όλο και περισσότερα παιδιά. Στη συζήτηση που ακολούθησε μετά το τέλος της «ανάγνωσης» ρώτησε τα παιδιά αν ήξεραν το παραμύθι, αν γνώριζαν κάποιες παραλλαγές του να τις πουν και στα υπόλοιπα παιδιά. Σε αυτό το σημείο πήραν το λόγο δυο αλλοδαπά, ο Χασάν και η Ναντέζντα, που στο σχολείο τη φώναζαν Νάντια, που μιλούσαν πολύ καλά ελληνικά, και είπαν κάποια διαφορετικά στοιχεία που υπήρχαν στο ανάλογο παραμύθι στη χώρα καταγωγής τους. Η νηπιαγωγός τους ζήτησε να πουν τον τίτλο του παραμυθιού στη μητρική τους γλώσσα και το έκαναν με μεγάλη χαρά. Φαίνονταν ενθουσιασμένα. Έλαμπαν ολόκληρα. Τα υπόλοιπα δεν μίλησαν ...

3. Τα παιδιά είναι ήσυχα και εάν κάποιο παρεκτραπεί επανέρχεται στην τάξη με ένα μόνο έντονο βλέμμα της εκπαιδευτικού, χωρίς να διακοπεί οτιδήποτε γίνεται εκείνη τη στιγμή. Με την νηπιαγωγό να κάθεται σε μια καρέκλα δίπλα τους αλλά και με την

εξοικονόμησή του. Η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια καρτελών με εικόνες παρουσιάζει ένα ένα τα στάδια του κύκλου του νερού. Τα βασικότερα περιγράφονται από την ίδια αλλά πάντοτε συμπληρώνουν όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια συντονίζει τα παιδιά και εκείνα τραγουδούν το τραγούδι της βροχής με κινήσεις. Μαθαίνουν για την εξοικονόμηση του νερού λέγοντας ποιηματάκια και συμμετέχοντας σαν σε μια στιχομυθία με την εκπαιδευτικό. Η ίδια, με παραστατικότητα και ευρηματικότητα, δημιουργεί στη συνέχεια την αρχή μιας ιστορίας για την οποία κάθε παιδί με τη σειρά του θα πρέπει να φανταστεί πώς εξελίσσεται. Αυτή τη φορά τα παιδιά είναι ακόμη πιο ενθουσιασμένα. Θέλουν να δείξουν τι γνωρίζουν, να συζητήσουν, ανυπομονούν να φτάσει η δική τους σειρά, δεν παραπονιούνται και πολλές φορές συμπληρώνουν ή και διορθώνουν το ένα το άλλο. Όλα τα θέματα εισάγονται από την εκπαιδευτικό και η ίδια δέχεται απαντήσεις μόνο από όσα παιδιά σηκώνουν χέρι, δεν φωνάζουν, δεν σηκώνονται όρθια.

Ωστόσο πολύ συχνά οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είτε δεν εστιάζουν στη μη λεκτική επικοινωνία είτε αναφέρονται σε αυτή περιφερειακά και αυτόνομα χωρίς να την συνδέουν με την λεκτική διαδικασία, ούτε αναγνωρίζουν τον ρόλο της στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### **Δραστηριότητα 5**

Πού αποδίδεις τη δυσκολία αυτή των φοιτητών/τριών να εσιτιάσουν στη μη λεκτική επικοινωνία ή να της αναγνωρίσουν έναν σημαντικό ρόλο;

Στις δικές σου προσπάθειες για εστίαση στην επικοινωνία ποιές δυσκολίες συνάντησες στην καταγραφή της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας;

Συζήτησε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σου την σχετική δυσκολία και προσπαθήστε να την ερμηνεύσετε.

Μπορείτε να λάβετε υπόψη σας και την ακόλουθη ερμηνεία που δίνεται:

«Η άγνοια της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, σαν να μην υπάρχει επικοινωνία πέρα από τις λέξεις, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο λόγο...»

Κούρτη, 2003: 34

Φέρνοντας στο νου σας τα μαθητικά σας χρόνια, οι δικές σας εμπειρίες επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη διαπίστωση;

Θα πρέπει βέβαια να τονίσουμε ότι η προσπάθεια ερμηνείας της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να έχουν πολλαπλές σημασίες και αναγνώσεις, καθώς συνδέονται με την κουλτούρα καθενός, το πολιτισμικό δηλαδή πλαίσιο με το οποίο είναι εξοικειωμένος, όσο και το προσωπικό του ύφος. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν σημαίνει ότι προσπερνάμε τα μη λεκτικά μηνύματα. Απλώς αποφεύγουμε τις ερμηνείες και τις απλουστευτικές συνδέσεις όσο και τις εύκολες γενικεύσεις. Για παράδειγμα ούτε όλα τα άτομα μιας πολιτισμικής κοινότητας συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο, ούτε όμως η συμπεριφορά σχετίζεται με τον χαρακτήρα.

Εξίσου σημαντική, όπως έχουμε αναφέρει, θεωρείται και η λεκτική επικοινωνία. Ποια είναι ωστόσο τα σημεία με βάση τα οποία μπορούμε να προσεγγίσουμε την λεκτική επικοινωνία και στα οποία είναι ανάγκη παρατηρώντας να εστιάσουμε, ώστε να συλλέξουμε στοιχεία, που θα μας επιτρέψουν να αρχίσουμε να την αποκωδικοποιούμε; Να κατανοούμε δηλαδή πώς συγκροτούνται και εκφέρονται τα λεκτικά σήματα του/της νηπιαγωγού και πώς αυτά επιδρούν στον τρόπο που οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ποιες δηλαδή λεκτικές επιλογές κάνει η εκπαιδευτικός προκειμένου να απευθυνθεί στα παιδιά και πώς αυτές της οι επιλογές επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Τι επιλέγει να πει η νηπιαγωγός, αλλά και τι αποκαλύπτουν οι λεκτικοί τρόποι που αξιοποιεί για τη στάση της απέναντι στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης; Πώς επίσης τα ίδια α παιδιά ανταποκρίνονται στα συγκεκριμένα γλωσσικά ερεθίσματα;

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε κάποιες βασικές παραμέτρους που συγκροτούν την λεκτική επικοινωνία και στις οποίες αξίζει να εστιάζει ένας/μια παρατηρητής/παρατηρήτρια, όταν θέλει να διερευνήσει όχι μόνο τους τρόπους ανάπτυξης της λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και τις συνέπειες των συγκεκριμένων επιλογών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Θα μιλήσουμε έτσι για τα είδη των ερωτήσεων που απευθύνει ο/η εκπαιδευτικός στα παιδιά αλλά και στη στάση του/της απέναντι στις «άστοχες» απαντήσεις τους, γιατί εστιάζοντας την παρατήρησή μας σε αυτά μπορούμε σταδιακά να διερευνήσουμε κάποιους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διερευνητικός ή αναπαραγωγικός προσανατολισμός, μεταβίβαση της γνώσης ή οικοδόμησή της, γνωστική ανάπτυξη ή εστίαση στο παιδί ως αναπτυσσόμενο πρόσωπο, καθοδήγηση της διαδικασίας ή υποστήριξη και ενδυνάμωση των παιδιών...), με τους οποίους είναι άμεσα συνυφασμένη η επικοινωνία.

### ***Οι ερωτήσεις και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία***

Στην προοπτική ενός ανοικτού και ευέλικτου πλαισίου στη σχολική τάξη, που αφήνει χώρο στα παιδιά να εκφραστούν αλλά και τους υποστηρίζει ώστε να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, μπορεί να συμβάλει και ο τύπος των ερωτήσεων, που ο εκπαιδευτικός απευθύνει στα παιδιά είτε κατά την καθημερινή του επικοινωνία μαζί τους είτε στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Ως διδακτικό εργαλείο οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή μέσα στην τάξη, για να εμπλουτίσουμε το παιχνίδι ή τους διαλόγους των παιδιών, να τα βοηθήσουμε σε κάτι που τα δυσκολεύει, να τα ενθαρρύνουμε να συγκεντρωθούν σε αυτό που ακούν, να ξυπνήσουμε την περιέργειά τους ή να τα βάλουμε σε μια διαδικασία επεξεργασίας και στοχασμού αυτών που κάνουν και βλέπουν, μετατρέποντας έτσι στιγμές «ρουτίνας» σε «διδακτικές στιγμές [...] Η υποβολή ερωτήσεων μετατρέπεται σε μέθοδο διδασκαλίας όταν γίνεται οργανωμένα και αποτελεί το βασικό, αν όχι το μοναδικό, τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος και καθοδήγησης της συγκρότησης της γνώσης»

Μπιρμπίλη, 2015: 50-51

Υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων που μπορούμε να απευθύνουμε στα παιδιά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και το είδος των ερωτήσεων που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός σχετίζεται με τους στόχους του αλλά και την αντίληψη που έχει για τη διαδικασία της

πράξης. που θα μας επιτρέψει την σταδιακή κατανόησή της, είναι οι ταξινομήσεις που έχουν ως κριτήριο τη φύση της αναμενόμενης απάντησης (ανοικτές ή κλειστές ερωτήσεις) και τις γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούν (ανάκληση πληροφοριών, κρίση, επανεξέταση, σύνθεση, αξιολόγηση) (Μπιρμπίλη, 2015: 64).

Η εκπαιδευτική διαδικασία που αναπτύσσεται με βάση αποκλειστικά κλειστές ερωτήσεις κατευθύνει στη μια και μόνη προσδοκώμενη απάντηση, που δεν δίνει περιθώριο στα παιδιά να παρέμβουν με ένα πιο προσωπικό τρόπο, βασιζόμενοι και στις γνώσεις που έχουν και στα βιώματά τους. Έτσι διστάζουν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους ακόμη και τις απορίες τους.

Η οργάνωση επίσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση ερωτήσεις που κατευθύνουν σε ανάκληση πληροφοριών και γνώσεων βασίζεται στην αντίληψη ότι η μάθηση δεν είναι μια διερευνητική διαδικασία, που προϋποθέτει σκέψη, προβληματισμό, δοκιμή και αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, αλλά μια διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών, οπότε η διδασκαλία στοχεύει στην ανάκληση και στην επέκτασή τους. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο ουσιαστικά δεν ζητάμε από τα παιδιά σκεφτούν για να βρουν τη λύση αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις τους ή και αναμορφώνοντάς τις, αλλά να την αναζητήσουν σε βιβλία αλλά και στα λόγια του/της «ειδικού» εκπαιδευτικού.

Η επιμονή των δασκάλων στις 'σωστές απαντήσεις' είναι δυνατό να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές, όσον αφορά το επίκεντρο της μάθησής τους – τι είναι σημαντικό αυτό που νομίζουν ή αυτό που λένε; Δηλαδή οι μαθητές νοιάζονται περισσότερο να 'κάνουν το σωστό' παρά να σκεφτούν κάτι πολύ καλά

Mercer, 2000: 36

Έτσι οι συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη μετατρέπονται στην πραγματικότητα σε μια διαδικασία ελέγχου της σκέψης και της δράσης των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός στον ρόλο του «ειδικού» κάνει ερωτήσεις, αξιολογεί τις απαντήσεις και τις αποδέχεται ή τις απορρίπτει, ελέγχει την πορεία του διαλόγου και τον σταματά, όταν θεωρήσει ότι έχει καταλήξει σε αυτό που επεδίωκε (Μπιρμπίλη, 2015: 111). Σύμφωνα με έρευνες στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης το κλειστό πλαίσιο που διαμορφώνεται με την αποκλειστική χρήση κλειστών ερωτήσεων και βασίζεται στην ανάκληση συγκεκριμένων γνώσεων επιτρέπει τη συμμετοχή κυρίως των παιδιών που είναι εξοικειωμένα με τον κυρίαρχο κώδικα και το πολιτισμικό πλαίσιο που είναι αποδεκτό στο σχολείο, τη σχολική δηλαδή νόρμα ή την κυρίαρχη κουλτούρα, η οποία ορίζει και τον ορίζοντα προσδοκιών του/της νηπιαγωγού.

Αντίθετα ένα ανοικτό πλαίσιο, όπου ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και ανοικτές ερωτήσεις και ζητά από τα παιδιά όχι απλώς να ανακαλέσουν πληροφορίες και γνώσεις, αλλά κυρίως να σκεφτούν, να αξιολογήσουν, να επανεξετάσουν, να συνθέσουν όχι μόνο οδηγεί σε ανοικτού τύπου δραστηριότητες και συζητήσεις αλλά αφήνει χώρο στα παιδιά να εκφραστούν, να δημιουργήσουν κάτι ή ακόμη και να ορίσουν σε κάποιο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν αυτό που έχουν κατανοήσει αλλά και τις απορίες τους ορίζοντας σε κάποιο βαθμό και το δικό τους μαθησιακό μονοπάτι. Ο/Η εκπαιδευτικός επίσης μπορεί να αξιοποιήσει αφενός τα όσα ήδη τα παιδιά γνωρίζουν και την διαμορφούμενη διερευνητική τους διάθεση στην προοπτική της συνικοδόμησης της γνώσης και αφετέρου τις

Επομένως παρατηρώντας την εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικό να εστιάζουμε στον τύπο των ερωτήσεων που ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί, τις εκπαιδευτικές περιστάσεις στις οποίες αξιοποιεί κάθε τύπο ή τον ενδεχόμενο συνδυασμό τους και τους στόχους που φαίνεται να επιδιώκει με τη συγκεκριμένη επιλογή κάθε φορά.

### **Δραστηριότητα 6**

Μελετήστε προσεκτικά τις ακόλουθες καταγραφές που εστιάζουν και στις ερωτήσεις που θέτει η νηπιαγωγός:

Η νηπιαγωγός ετοιμάζει την πρώτη επίσκεψη των παιδιών στο θέατρο. Ρωτάει τα παιδιά πόσα έχουν πάει σε θέατρο. Από τα 21 παιδιά μόνο τέσσερα δηλώνουν ότι έχουν πάει σε παιδικό θέατρο με τους γονείς τους. Η νηπιαγωγός θέλοντας να ετοιμάσει όλα τα παιδιά για την επίσκεψη αρχίζει τις ερωτήσεις: Τι είναι το θέατρο; Πόσα είδη θεάτρου υπάρχουν; Σε τι διαφέρει το παιδικό θέατρο; Γιατί πηγαίνουμε στο θέατρο; Πώς λέγονται αυτοί που ασχολούνται με το θέατρο; Σε κάποιες ερωτήσεις απαντούν τα τρία από τα τέσσερα παιδιά, που έχουν τη σχετική εμπειρία. Λίγα είναι τα υπόλοιπα παιδιά που προσπαθούν να κάνουν υποθέσεις. «θεατρένιοι κυρία» απαντάει ένα κορίτσι στο ερώτημα για τα επαγγέλματα που σχετίζονται με το θέατρο. «Όχι, άλλος;» αντιδρά η νηπιαγωγός. Στις περισσότερες ερωτήσεις δίνει μόνη της τις απαντήσεις. Στο τέλος της συζήτησης η νηπιαγωγός απευθύνει και πάλι τις αρχικές ερωτήσεις, ελέγχοντας τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά συγκράτησαν τις πληροφορίες που τους παρείχε, κάνοντας μάλιστα παρατήρηση ότι δεν προσέχουν λόγω της μικρής συμμετοχής στις απαντήσεις.

Με αφορμή την ανάγνωση του παραμυθιού «Τα προβατάκια του χιονιού» η νηπιαγωγός τους δείχνει μια εικόνα από ένα στάβλο και τους ζητάει να περιγράψουν τι βλέπουν. «Ένα γκαράζ» λέει ένα αγόρι. «Τι σε κάνει να νομίζεις ότι είναι γκαράζ» τον ρωτάει η νηπιαγωγός. «Για προσέξτε λίγο τι υπάρχει στον χώρο;» «Αγελάδες, πρόβατα, άλογα, σκυλιά» λένε τα περισσότερα παιδιά. «Έχετε δει κάποιο γκαράζ να έχει ζώα;» «Ναι κυρία, σκυλιά» παρεμβαίνει ένα παιδί. «Τι άλλο όμως υπάρχει στο γκαράζ. Τα σκυλιά είναι τα περισσότερα. Για σκεφτείτε το πάλι». «Είναι ένας χώρος που φυλάνε τα ζώα» λέει ένα αγόρι. «Έτσι είναι και το λένε στάβλο» λέει η νηπιαγωγός. «Σήμερα υπάρχουν ελάχιστοι στάβλοι» προσθέτει «και κυρίως στα χωριά. Παλιότερα υπήρχαν ακόμη και στις πόλεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν τα γκαράζ της εποχής. Τότε που δεν υπήρχαν αυτοκίνητα». Με αυτή την αφορμή ξεκινάει μια συζήτηση για παλιότερες εποχές σε σύγκριση με το σήμερα. Οι ερωτήσεις που τους κάνει δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να σκεφτούν, αλλά και να μιλήσουν με βάση και τις εμπειρίες τους. Κάποιες από τις ερωτήσεις που κάνει είναι: «Γιατί νομίζετε ότι θεωρώ τους στάβλους γκαράζ της παλιάς εποχής; Τι γνωρίζετε για την εποχή που δεν υπήρχαν αυτοκίνητα; Πώς μετακινούνταν τότε οι άνθρωποι;» Για να τους βοηθήσει μάλιστα να συμμετέχουν στη συζήτηση, αναζητά στον υπολογιστή αι τους δείχνει φωτογραφίες από μετακινήσεις παλιότερων εποχών.

Ποιες δυνατότητες φαίνεται να δίνει για την κατανόηση της επικοινωνίας στην τάξη η εστίαση στον τύπο των ερωτήσεων που θέτει η νηπιαγωγός;

Και πιο συγκεκριμένα:

- Τι είδους ερωτήσεις φαίνεται, σύμφωνα με τις παραπάνω καταγραφές, να απευθύνει κάθε εκπαιδευτικός στα παιδιά;
- Ποιοι φαίνεται να είναι οι στόχοι της;
- Ποιες γνώσεις και εμπειρίες προϋποθέτουν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις;
- Από πού φαίνεται να εκκινούν οι ερωτήσεις όπως έχουν καταγραφεί; Επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην επικοινωνία;

Συγκρίνοντας τις δύο καταγραφές ποια ερωτήματα μπορούν να μας δημιουργηθούν ως προς

- την ευκαιρία που φαίνεται να δίνεται στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- τις ευκαιρίες που φαίνεται να έχουν για να αναπτύξουν τη σκέψη τους και
- την ίδια τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών;

#### ***Οι 'άστοχες' απαντήσεις των παιδιών (βλ. τομος 3, 3.5.4.)***

Καθοριστικός για την ποιότητα της επικοινωνίας στην τάξη θεωρείται και ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός χειρίζεται τις παρεμβάσεις των παιδιών και κυρίως ο τρόπος αντιμετωπίζει τις 'άστοχες' απαντήσεις/παρεμβάσεις των παιδιών. Γιατί η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις και τις παρεμβάσεις των παιδιών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το κλίμα της τάξης ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας τα παιδιά όλης της ομάδας να συμμετέχουν διατυπώνοντας τις σκέψεις τους και υποβάλλοντας ερωτήσεις. Η διαχείριση κυρίως των 'άστοχων' απαντήσεων των παιδιών μπορεί να αποτελέσει και εργαλείο κατάκτησης της γνώσης, αν τους αναγνωριστεί ένας περισσότερο δυναμικός ρόλος στη μάθηση. Γιατί η αντίδραση του/της εκπαιδευτικού στην 'άστοχη' απάντηση των παιδιών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση ή στην αποθάρρυνση των παιδιών να συμμετέχουν (Ράπτη, 2002: 89).

Τον ρόλο που παίζει το λάθος στη μάθηση αναγνωρίζουν όλες οι σύγχρονες θεωρίες, καθώς δέχονται ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της ενεργητικής μάθησης: δοκιμάζω, πειραματίζομαι διερευνώ σημαίνει όχι μόνο ότι ρισκάρω (και όταν ρισκάρω υπάρχει πάντα η πιθανότητα να κάνω λάθος), αλλά και ότι χρειάζεται να αντιμετωπίσω τα λάθη μου για να μπορέσω να αξιολογήσω και να μάθω από αυτά.

Μπιρμπίλη, 2015: 150

Για να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό μας βοηθάει στην κατανόηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην τάξη η εστίαση στον τρόπο αντιμετώπισης των παρεμβάσεων των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς, ας μελετήσουμε τις παρακάτω καταγραφές.

Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά το εξώφυλλο του παραμυθιού «Ο Έλμερ» και τους ζητάει να πουν τον τίτλο. Ο Γιώργος λέει «Είμαι ο ελέφαντας». Μα ο

Η νηπιαγωγός ζητάει με τα παιδιά να κάνουν παντομίμα και εκείνη προσπαθεί να μαντέψει τι

Νάντια λέει «Η μικρή εγκυκλοπαίδεια ενός μεγάλου ελέφαντα» και ο Κώστας πετάγεται «Το βιβλίο ενός χρωματιστού ελέφαντα». «Πάλι τα ίδια» αντιδρά η νηπιαγωγός. «Μα σας εξήγησα ότι ο τίτλος έχει τέσσερις λέξεις. Δεν προσέχετε». Έλμερ ο παρδαλός ελέφαντας, τους λέει. «Για να το ακούσω από όλους μαζί» λέει και όλα τα παιδιά λένε τον τίτλο του παραμυθιού. Έπειτα η νηπιαγωγός αρχίζει την ανάγνωση του παραμυθιού. Κάποια στιγμή διακόπτει την ανάγνωση και ρωτάει τα παιδιά: *Γιατί πιστεύετε ότι ο ελέφαντας ήθελε να γίνει γκρι; «Γιατί δεν του άρεσε να είναι χρωματιστό»*, λέει η Θεοδώρα. «Χρωματιστός» λέει κοφτά η νηπιαγωγός, τονίζοντας το τελικό ς και ζητάει άλλη πρόταση. «Μπαριόταν τη γκρι κρώμα», πετάγεται ο Κρίστο, και «στενοχωρημένο» προσθέτει ο Μάρκο. Σας έχω πει να χρησιμοποιείτε ολόκληρες προτάσεις και να προσέχετε να χρησιμοποιείτε σωστά τις ελληνικές λέξεις. Να μη χρησιμοποιείτε λέξεις που δεν είσαστε σίγουροι. *«Ήθελε να γίνει γκρι για να έχει φίλους, γιατί αλλιώς οι άλλοι ελέφαντες δεν τον ήθελαν για παρέα τους έτσι χρωματιστός που ήταν»*, λέει ο Βλάσσης. «Μπράβο» του λέει η νηπιαγωγός» και γυρίζοντας προς τα άλλα παιδιά προσθέτει *«Είδατε τι ωραίες και πλήρεις προτάσεις χρησιμοποιεί ο Βλάσσης»*.

κινήσεις των χεριών τους. Όταν δεν το βρίσκει ή κάνει λάθος τα παιδιά της το λένε. *«Καράτε κυρία»*, της λέει ο Ντόμπυ. *«Έχεις δίκιο, πώς δεν το βρήκα, είναι ολοφάνερο»* απαντάει εκείνη. *«Πιάσουμε»* της αντιπροτείνει ο Ραφαέλ σε μια άστοχη απάντησή της. *«Ναι πιάνουμε με τα χέρια, έχεις δίκιο, πιάνουμε αντικείμενα»* προσθέτει εκείνη. Στη συνέχεια κάνει εκείνη παντομίμα και ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν τι εκείνη κάνει με τα χέρια της. Κάνει πώς γράφει και ρωτάει την Κατερίνα. *«ανακατεύετε κάτι»* της απαντάει εκείνη. *«Τι σε έκανε να το σκεφτείς αυτό;»* την ξαναρωτάει. *«Μα κουνάτε τα χέρια σας»*. *«Μόνο όταν ανακατεύουμε κουνάμε τα χέρια μας;»* ρωτάει τον Χάρη. Εκείνος απαντάει πολύ σιγά λέγοντας *«φτιάχνετε μακαρόνια»*. *«Μάλλον εννοείς ότι γενικά τρώω και έχω παχύνει. Έχεις δίκιο. Πρόσεξε όμως την κίνησή μου. Φαίνεται να τρώω;»*. *«Με τα χέρια κάνω μπάνιο»* πετάγεται ο Ραφαέλ. *«Αυτό θέλεις να πείς και δεν σε αφήνω; Ναι βλέπω ότι εσύ κολυμπάς με την κίνησή σου. Μπράβο σου. Εγώ όμως για πρόσεξε καλύτερα. Τι κάνω; Είναι σαν να κρατάω κάτι στα χέρια μου»*. *«Μαρκαδόρο. Ζωγραφίζεις»* λέει η Βικυ. *«Μπράβο. Και τι άλλο μπορώ να κρατάω;»* .....

Η εστίαση στη στάση απέναντι στις παρεμβάσεις των παιδιών μπορεί, με τη συνδρομή και θεωρητικών πορισμάτων, να μας δώσει πολλά στοιχεία για τους όρους ανάπτυξης της επικοινωνίας αλλά και για τις αντιλήψεις κάθε εκπαιδευτικού για τη διαδικασία της μάθησης.

Στην πρώτη περίπτωση η νηπιαγωγός αναζητά την σωστή απάντηση ανεξάρτητα από τις παρεμβάσεις των παιδιών. Θεωρεί ότι σημασία έχει να διατυπωθεί το σωστό και μάλιστα σε ολοκληρωμένη μορφή, έστω και εάν δεν μπορούν να συμμετέχουν σε αυτή την διατύπωση όλα τα παιδιά. Σε αυτή της την προσπάθεια φαίνεται να υποτιμά τα παιδιά, είτε αγνοώντας τις απαντήσεις τους είτε κάνοντάς τους παρατηρήσεις, χωρίς ωστόσο να τους

κατά τη γνώμη της απάντηση. Με την τελευταία της μάλιστα παρέμβαση («Είδατε τι ωραίες και πλήρεις προτάσεις χρησιμοποιεί ο Βλάσης») όχι μόνο δημιουργεί και ένα ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στα παιδιά, αλλά διαμορφώνει και τις προϋποθέσεις για την κατασκευή του καλού και του κακού μαθητή. Είναι φυσικό λοιπόν σε αυτή την περίπτωση να αναρωτηθούμε για τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικού αλλά και για την συμβολή της συγκεκριμένης πρακτικής στην εξέλιξη των παιδιών. Ορισμένα μάλιστα από τα ερωτήματα που μπορεί να προκύψουν αφορούν και συγκεκριμένες επιλογές της νηπιαγωγού. Για παράδειγμα με την επιλογή της να ζητά την επανάληψη του σωστού από όλα τα παιδιά, η παροχή μέρους της απάντησης από την ίδια ώστε να τη συμπληρώσουν τα παιδιά, ποια αντίληψη της εκπαιδευτικού για τη μάθηση αποκαλύπτει; Ποιο νόημα δίνει η ίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και πιο νόημα αυτή αποκτά για τα παιδιά;

Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης του λάθους μάς παραπέμπει στην αντίληψη της παραδοσιακής παιδαγωγικής σύμφωνα με την οποία το λάθος είναι ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια «επαρκή ποσότητα γνώσης» ώστε να το αποφύγει. Η έννοια της συσσώρευσης της γνώσης και η επιθυμία αυτής της αποφυγής του λάθους απορρέει από μια συμπεριφοριστική αντίληψη για τη μάθηση, την οποία συναντάμε, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner. Το λάθος αποτελεί, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, αιτία αποθάρρυνσης του μαθητή, σε αντίθεση με τη σωστή απάντηση, που αποτελεί θετική ενίσχυση και επομένως εξωτερικό κίνητρο για μάθηση. Για το λόγο αυτό, ο τεμαχισμός της γνώσης από τον εκπαιδευτικό σε μικρά, απλά και διαδοχικά βήματα, έτσι ώστε το παιδί να μη συναντά καμία δυσκολία και επομένως να μπορεί να απαντά σωστά σε κάθε ερώτηση, θα οδηγούσε στην αποφυγή του λάθους και τελικά στην εξάλειψή του από τη διδακτική πράξη.

Σφυρόερα, 2003: 18-19

Με αυτή μάλιστα την επιλογή της η νηπιαγωγός δεν αξιοποιεί την ευκαιρία που της δίνεται να συνειδητοποιήσει όχι μόνο τι γνωρίζουν τα παιδιά αλλά και τις ερμηνείες που τα ίδια κατασκευάζουν με βάση τους 'εναλλακτικούς' τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν το περιβάλλον τους. Έτσι δεν μπορεί να διαμορφώσει και συνθήκες που θα δώσουν εναύσματα τα παιδιά για πειραματισμό και στοχασμό στην προοπτική νέων διερευνήσεων (Μπιρμπίλη, 2015: 150).

Συνδέοντας μάλιστα την συγκεκριμένη επιλογή με τις αντιδράσεις των παιδιών στη συνέχεια προβληματιζόμαστε ακόμη περισσότερο για τις επιπτώσεις της στην ανάπτυξη ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί με τη μηχανιστική αυτή αντιμετώπιση της γνώσης και την κατάτμηση της διαδικασίας κατάκτησής της σε μικρά προκαθορισμένα βήματα, που θα επιτρέψουν την αποφυγή του λάθους, η εκπαιδευτική πράξη δεν έχει νόημα για τα παιδιά, οπότε μειώνεται και το ενδιαφέρον τους για αυτή.

Η εστίαση στη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στις παρεμβάσεις των παιδιών μας επιτρέπει, αξιοποιώντας και θεωρητικά πορίσματα, να κατανοήσουμε ότι στη δεύτερη περίπτωση η νηπιαγωγός φαίνεται να συνειδητοποιεί τον δυναμικό ρόλο της άστοχης απάντησης στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, την οποία αντιλαμβάνεται όχι γραμμικά αλλά ως μια μακρά πορεία με ποικίλες φάσεις, που αναπτύσσονται σε μια λογική δοκιμής και πλάνης. Στέκεται δηλαδή στις παρεμβάσεις των παιδιών και τα παροτρύνει να τις επεξεργαστούν

ταυτόχρονα τις υποστηρίζουν (πρόσεξε την κίνησή μου, φαίνεται να τρώω;). Το «λάθος» σε αυτή την περίπτωση δεν αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά ως δυναμικό στοιχείο που μπορεί να διευκολύνει τελικά τη μάθηση.

Αυτό που κάνει εδώ ο εκπαιδευτικός είναι η πρόκληση αυτού που ο Piaget ονόμασε «ανισορροπία» ή αλλιώς η πρόκληση αυτού που στη σύγχρονη διδακτική ονομάζουμε «γνωστική σύγκρουση» ή «κοινωνιογνωστική σύγκρουση». Ανισορροπία ή σύγκρουση προκαλείται κάθε φορά που το παιδί καλείται να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που ήδη ξέρει ή ξέρει να κάνει, κάθε φορά που οι γνώσεις του (ή οι δεξιότητές του) δεν επαρκούν για την επίλυση ενός προβλήματος που του έχει τεθεί. Μέσα από αυτή την ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τα «λάθη» του, τις αντιλήψεις του για τον κόσμο που το περιβάλλει, συνειδητοποιεί τα όρια αυτών που ξέρει ή νομίζει ότι ξέρει και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές, με άλλα λόγια μαθαίνει. Με βάση λοιπόν αυτή τη θεώρηση «μαθαίνω» σημαίνει «παίρνω το ρίσκο να κάνω λάθη». Τα παιδιά δε θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη. Τα λάθη αποτελούν λοιπόν για αυτά «εργαλείο μάθησης», αφού τα βοηθούν στο να προχωρήσουν πέρα από αυτά που ήδη ξέρουν. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να μετατραπούν σε «εργαλείο μάθησης» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός.

Σφυρόερα, 2003: 23-24

Σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτικός επιλέγει να λειτουργήσει ως 'σκαλωσιά', που επιτρέπει στα παιδιά να επεξεργαστούν τα ίδια το «λάθος» τους, ανατροφοδοτώντας τους με ποικίλους τρόπους, καλώντας τους να ελέγξουν τις συνδέσεις που επεχείρησαν για να καταλήξουν στη συγκεκριμένη απάντηση, υποβάλλοντας νέες ερωτήσεις (Μόνο όταν ανακατεύουμε κουνάμε τα χέρια μας;) ή δίνοντας τους νέα στοιχεία (είναι σαν να κρατάω κάτι στα χέρια μου), που τους κατευθύνουν σε βήματα επαναπραγμάτευσης και νέων διερευνήσεων ή υποθέσεων.

Το λάθος είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση και ανακάλυψη του κόσμου, και δεν είναι τίποτε άλλο παρά αφομοιώσεις της πραγματικότητας σε δομές διαμόρφωσης και μεταμόρφωσης. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει να συγκρίνει και να αξιολογεί, συνεπώς να σκέπτεται, ενώ παράλληλα τα λάθη τον βοηθούν να κρίνει και να μεταφέρει τα γνώσεις τους σε άλλους τομείς της ανθρώπινης ζωής που δεν είναι προγραμματισμένοι και καθορισμένοι.

Ράπτη, 2002: 57

Ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης του λάθους μπορεί να υποστηρίξει τη γνωστική ανάπτυξη και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αλλά και να οδηγεί τα παιδιά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, καθώς μαθαίνουν αφενός να αξιολογούν τις νοητικές τους πράξεις και σχετικές διεργασίες και αφετέρου να αυτοδιορθώνονται σε μια λογική βέβαια διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Επομένως σημαντική παράμετρος παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις παρεμβάσεις των παιδιών και η διαχείριση των άστοχων απαντήσεών τους. Η στάση μάλιστα του/της εκπαιδευτικού, που δεν μπορεί να είναι

καλό να συσχετίζεται με τις επιδιώξεις του τόσο σε σχέση με κάθε παιδί ξεχωριστά όσο και με το σύνολο της ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι καμιά συμπεριφορά δεν αναπαράγεται με τον ίδιο τρόπο [...] Πολύτιμος οδηγός του εκπαιδευτικού είναι η παρακολούθηση των παιδιών, τα ατομικά σχόλια και οι συζητήσεις τους στις ομάδες καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται και δικαιολογούν αυτό που σκέφτηκαν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα αυτών των εκτιμήσεων ως βάση για το σχεδιασμό των καθημερινών δραστηριοτήτων και για την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες κάθε παιδιού

Ράπτη, 2002: 122

### Δραστηριότητα 7

Μελετώντας τις καταγραφές σου από τις παρατηρήσεις που έχεις κάνει προσπάθησε

α. να επισημάνεις το είδος των ερωτήσεων που ο/η νηπιαγωγός απευθύνει στα παιδιά

Θα σε βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς απευθύνεται ο/η εκπαιδευτικός στα παιδιά; Τους δίνει εντολές ή τα προτρέπει και τα παρακινεί;
- Τους θέτει ερωτήματα και σε ποιες περιπτώσεις;
- Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα παιδιά με ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού χαρακτήρα (ή τύπου);
- Το είδος των ερωτήσεων που διατυπώνονται και οι εργασίες που τους ανατίθενται επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν προσωπικές ιδέες, απόψεις και συναισθήματα;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των τρόπων που χρησιμοποιεί για να απευθυνθεί στα παιδιά;

β. να κατηγοριοποιήσεις τους τρόπους με τους οποίους ο/η νηπιαγωγός αντιμετωπίζει τις άστοχες απαντήσεις των παιδιών.

Θα σε βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς αντιδρά ο/η εκπαιδευτικός όταν ένα παιδί κάνει λάθος (αποτιμά την απάντηση των παιδιών [σωστό-λάθος]..., επεκτείνει τον προβληματισμό..., τα καλεί να επεξεργαστούν πάλι το ζητούμενο θέτοντας νέες ερωτήσεις...);
- Αξιοποιείται η 'άστοχη απάντηση' από τον εκπαιδευτικό και καλούνται τα παιδιά σε επεξεργασία της ώστε να οδηγηθούν σε αυτό-διόρθωσή τους;

Συζήτησε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σου τα ζητήματα αυτά. Ποια ερωτήματα σας δημιουργούνται ως προς τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού; Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι στόχοι του/της σε κάθε περίπτωση και σε ποιο βαθμό φαίνεται να τους επιτυγχάνει;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε προσπαθήσαμε να δείξουμε α) τη σημασία της επικοινωνίας στη διαδικασία της ανάπτυξης των παιδιών σε ποικίλους τομείς: συναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό, β) τα είδη της επικοινωνίας (λεκτική, μη λεκτική) και τον ρόλο τους στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αλλά και στα παιδιά μεταξύ τους και γ) κάποιες από τις σημαντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη: το κλίμα της αποδοχής, ο

στον/στην εκπαιδευτικό στη συγκεκριμένη σχολική τάξη που παρατηρούμε δείχνοντας ταυτόχρονα και τη σημασία της καταγραφής τους.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Να επιλέξεις κάποια αποσπάσματα από τις καταγραφές σου με κριτήρια τους συγκεκριμένους άξονες. Ποια ερωτήματα προκύπτουν σχετικά με την επικοινωνία στη συγκεκριμένη σχολική τάξη και ποιες αρχικές υποθέσεις μπορείς να κάνεις για τους στόχους των δράσεων και τα αποτελέσματα τους;

### 2.3.2. Συμμετοχή – Κινητοποίηση

Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί για πολλές δεκαετίες ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και το συμμετοχικό και συνεργατικό σχολείο ήταν θεμελιώδης όρος συγκρότησης του παιδαγωγικού λόγου, σε κάποιες τουλάχιστον εκδοχές του, για περισσότερα από έναν αιώνες.

Με τον όρο συμμετοχή των παιδιών αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά για τα ζητήματα που τα αφορούν και τα βιώνουν καθημερινά [...] μπορούμε να φανταστούμε τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για τη διαμόρφωση της τάξης τους, για το πρόγραμμα, τις σχολικές εκδηλώσεις και τις εκδρομές και συνδιαμορφώνοντας τους στόχους, το περιεχόμενο και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Αυγητίδου, 2014: 104

Η συμμετοχή των παιδιών ως ζητούμενο αλλά και ως πρακτική θεμελιώνεται σε ποικίλα ερείσματα επιστημονικά, παιδαγωγικά αλλά και πολιτικά. Γιατί εκτός από την επιστημονικά και ερευνητικά τεκμηριωμένη άποψη στο πεδίο της ψυχολογίας της εκπαίδευσης (κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης, η κατασκευή ενός κοινού νοήματος μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες αναγνωρίζει και έναν άλλο ρόλο στους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι όχι μόνο αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη λήψη αποφάσεων αλλά νομιμοποιούνται η πολυφωνία και οι υποκειμενικές οπτικές (Φρυδάκη, 2009: 238).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η συμμετοχή των παιδιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη της μάθησης και παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και την ενδυνάμωσή τους. Κατά την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να εστιάσουμε στον τρόπο που συμμετέχουν τα παιδιά όχι μόνο στην ανάπτυξή της αλλά και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αυτή.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διασφαλισθεί η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην ποιότητα της συμμετοχής, ορίζοντας έτσι και τους επιμέρους άξονες παρατήρησης που θα μας βοηθήσουν ως παρατηρητές/ήτριες να συγκεντρώσουμε στοιχεία που χρειαζόμαστε για να θέσουμε σχετικά ερωτήματα.

### *Ανοικτό-κλειστό πλαίσιο δράσης*

Μιλήσαμε ήδη για το πόσο συμβάλει στην ενδυνάμωση των παιδιών η δυνατότητα που τους δίνεται στο σχολικό περιβάλλον να εκφράζονται αξιοποιώντας τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Με βάση πορίσματα ερευνών στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, κυρίως στην Ψυχολογία της Εκπαίδευσης, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν δρώντας ελεύθερα και αξιοποιώντας τα βιώματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει αποτελεσματικότερα την συνολική ανάπτυξή τους σε ποικίλους τομείς. Στο γνωστικό τομέα, για παράδειγμα, θεωρείται ότι η γνώση οικοδομείται με πιο αποτελεσματικό τρόπο και αποκτά νόημα για τα παιδιά όταν λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται οι εμπειρίες που φέρνουν τα ίδια στην νηπιαγωγείο από το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Μια τέτοια επιλογή επιτρέπει και την ενεργοποίηση της ομάδας στην προοπτική της συλλογικής πραγμάτευσης ζητημάτων που προκύπτουν συμβάλλοντας και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

*«Οι αυθεντικές καταστάσεις είναι συνήθως πολύπλοκες, ασαφείς, απαιτούν χρόνο και γνώσεις από διάφορα «πεδία» και μπορεί να χρειάζονται τη βοήθεια ή τη συνεργασία με άλλους. Επιλέγονται αυθεντικά προβλήματα προς επίλυση, που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά, τα βοηθάμε να οδηγηθούν σε λογικές συνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, να συνεργαστούν με άλλους, να μάθουν να οργανώνουν τη σκέψη και τις δράσεις τους για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα κ.ά.»*  
Μπιρμπίλη, «Οδηγός για Νηπιαγωγείο», <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Σε ένα τέτοιο λοιπόν εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορούμε λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ανάγκες τους και τις προηγούμενες γνώσεις τους, αλλά και διευρύνοντάς τα μέσα από διερευνητικές δράσεις, διατομικές και διομαδικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να υποστηρίξουμε την εξέλιξή τους μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους όχι μόνο στη διαδικασία αλλά σε κάποιον βαθμό και στο σχεδιασμό της και στην οργάνωσή της. Μια τέτοια άλλωστε συμμετοχή των παιδιών τους προσδίδει και διαφορετική ταυτότητα ως υποκείμενα που όχι μόνο μαθαίνουν, αλλά και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

*«Ο μαθητής καλείται να δώσει και ο ίδιος νόημα στη δράση του εντός σχολείου, συνδέοντάς τη μάλιστα και με την αντίστοιχη εκτός σχολείου, τα βιώματα δηλαδή αλλά και την πολιτισμική του πρακτική. Δεν θεωρείται πλέον αντικείμενο στρατηγικών προθέσεων, αλλά δρών κοινωνικό υποκείμενο, που παράγει συγκροτημένο νόημα. Έτσι αποκτά πιο παρεμβατικό ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κατάκτηση της γνώσης».*

Τσάφος, 2014: 321

Τα τελευταία χρόνια δεν είναι λίγες οι έρευνες που εστιάζουν στη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του ΑΠ. Μέσα από τέτοιες έρευνες και το πειραματισμούς αυτούς αναδεικνύονται οι εναλλακτικές προτάσεις που σταδιακά συγκροτήθηκαν και δοκιμάστηκαν στην προοπτική τόσο της αναβάθμισης της συμμετοχής των παιδιών όσο και της αποπεριορισποίησής τους. Η αίσθηση του πειραματισμού στο επίπεδο της σχολικής τάξης και το γεγονός ότι ο έλεγχος της δοκιμής αυτής γίνεται ως ένα βαθμό και από τα ίδια τα παιδιά, έστω και με έμμεσο τρόπο, τους δημιουργεί εσωτερικό κίνητρο. Δεν αισθάνονται δηλαδή ότι είναι αντικείμενο έρευνας, αλλά ότι συμμετέχουν και τα ίδια σε μια διαδικασία εξέλιξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία κρίνουν και αξιολογούν. Υποστηριζόμενα σε μια διαδικασιακή σκέψη και ανάληψης ευθύνης τα παιδιά σε ένα τέτοιο διερευνητικό και συμμετοχικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις στάσεις τους και τις εμπειρίες τους, ίσως και να

Σύμφωνα μάλιστα με τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών η συμμετοχή των παιδιών ακόμη και τ προσχολικής ηλικίας στον καθορισμό μέρους του προγράμματος όχι μόνο είναι εφικτή, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξή τους.

Το γεγονός ότι μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν στον καθορισμό τ αναλυτικού τους προγράμματος μέσω της επιλογής θεμάτων και διαδικασιών είναι κάτι όπου σι μέρες μας έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση. Η εμπιστοσύνη στις γνώσεις, στις ικανότητες και σ δημιουργικότητα των παιδιών γίνεται φανερή όταν η νηπιαγωγός δημιουργεί ευκαιρίες για την συ κατασκευή του ετήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου μέσα από συν-αποφάσεις για τον χώρο, τ χρόνο και τις δράσεις του νηπιαγωγείου [...] Οι φωνές των παιδιών είναι σημαντικό να ακούγοντ καθημερινά για να συνδιαμορφώσουν το τι και πώς θα το μάθουν, αλλά και για να αναλογιστούν τ επιλογές τους και τα αποτελέσματα των διαδικασιών που προηγήθηκαν.

Αυγητίδου, 2008: 29

Αντίθετα ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αυστηρά προκαθορισμένο με προδιαγεγραμμένες τις φάσεις ανάπτυξης του προγράμματος αποκλείει τα παιδιά από το πεδίο της λήψης αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία με σοβαρές συνέπειες για την ανάπτυξή τους. Γιατί μια τέτοια επιλογή αφενός δημιουργεί προσκόμματα στη νοηματοδότηση της διαδικασίας από τα ίδια τα παιδιά οδηγώντας σε τυπική και αποπλαισιωμένη γνώση και αφετέρου περιθωριοποιεί όσα από τα παιδιά δεν μπορούν να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη προδιαγεγραμμένη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας για ποικίλους λόγους, που αφορούν είτε την ατομική τους ανάπτυξη είτε την κοινωνική τους προέλευση και την πολιτισμική τους πρακτική.

Μέσα σε μια τέτοια συνθήκη ο μαθητής δεν είναι παρά παθητικός δέκτης και καταναλωτής προκατασκευασμένων προϊόντων, άσχετων κατά κανόνα με τη ζωή του, τα οποία καλείται να καταναλώσει, υιοθετώντας έτσι και συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά. Είναι ένας «ατελής ενήλικας», ανώριμος, οπότε και ανίκανος να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του σε οποιαδήποτε έκφασή της. Πολύ δε περισσότερο για τη σχολική ζωή του, που στοχεύει να τον καταστήσει ώριμο και ικανό ενήλικα, σύμφωνα με τα σταθμισμένα και προκαθορισμένα επιτυχή πρότυπα.

Τσάφος, 2014: 320

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον τα παιδιά, αποπροσωποποιημένα και αποπλαισιωμένα, μέλι ουσιαστικά μιας αδιαφοροποίητης μάζας, πρέπει να ανταποκριθούν σε προδιαγεγραμμένα καθήκοντα. Η σχολική τους μάλιστα επιτυχία σχετίζεται με την ικανότητα και το βαθμό ανταπόκρισής τους σε αυτά.

Οι δυνατότητες των παιδιών ανακόπτονται όταν προκαθορίζεται το τελικό σημείο της μάθησής τους. Αντί αυτού με την πρωτοβουλία ενός project, οι δάσκαλοι συγκεντρώνονται και συζητούν διεξοδικά όλους τους πιθανούς τρόπους που αναμένεται να εμπεριέχει το project, συλλογίζόμενοι πάνω στι πιθανές ιδέες, τις υποθέσεις και τις επιλογές των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο προετοιμάζονται γι όλα τα επόμενα στάδια, ακόμη και για αυτά που θα προκύψουν απρόσμενα.

Edwards et al., 2000: 193

Σημαντικές λοιπόν παραμέτρους κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οπότε και βασικές αξόνες της παρατήρησής της μπορούμε να θεωρήσουμε τον βαθμό ευελιξίας και ανοικτότητας προγράμματος, το παρεπόμενο πλαίσιο δράσης των παιδιών, ανοικτό ή κλειστό, την κινητοποίηση ενδιαφέροντός τους και το είδος της και την ποιότητα συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

### Δραστηριότητα 1

Μελετήστε τις παρακάτω καταγραφές και εξετάστε σε ποιο βαθμό ο/η παρατηρητής/ήτρια εστίασε στους παραπάνω άξονες:

<p>Τα παιδιά στη συνέχεια ασχολήθηκαν με το θέρισμα και την παραγωγή του ψωμιού. Συμμετείχαν πολλά παιδιά στις δραστηριότητες και μάλιστα αρκετά από αυτά έδειχναν να το ευχαριστούνται. Τραγούδησαν, συζήτησαν για το όργανο, την παραγωγή του ψωμιού, είδαν φωτογραφίες από σχετικές δραστηριότητες... Τα περισσότερα παιδιά είναι αφοσιωμένα στη δραστηριότητα. Κάποια λίγα που ξεφεύγουν τα επαναφέρει η νηπιαγωγός παροτρύνοντάς τα να συμμετέχουν. Στο τέλος τα περισσότερα παιδιά ζητούν από την νηπιαγωγό να συνεχίσουν και με άλλες σχετικές δραστηριότητες.</p>	<p>Η νηπιαγωγός στο πλαίσιο της «ημέρας των δράσεων» ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν την επόμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά αποφασίζουν να ζυμώσουν και να ψήσουν ψωμί. Αρχίζει έτσι μια συζήτηση για τα υλικά που χρειάζονται, ώστε να αναλάβουν κάποια παιδιά να τα φέρουν. Με αφορμή αυτά συζητούν για τα είδη του ψωμιού και κάποια προτείνουν να επισκεφτούν τον φούρνο της γειτονιάς για να ρωτήσουν τον φούρναρη πώς φτιάχνεται το ψωμί. Μπορεί να μας βοηθήσει και η γιαγιά μου που ζυμώνει, αντιπροτείνει η Δέσποινα. Ένα άλλο κορίτσι προτείνει να ψάξουν στο διαδίκτυο για σχετικές συνταγές. Έτσι βρίσκουν συνταγές για ψωμί με αλεύρι καλαμποκιού, σίκαλης, για σταρένιο ψωμί. Η νηπιαγωγός τους προτείνει να ψάξουν στο διαδίκτυο για τα σιτηρά και τους τρόπους παραγωγής τους. Έτσι καταλήγουν να συζητούν για το θέρισμα και την εργασία του γεωργού. Βρίσκουν μάλιστα στον υπολογιστή ένα παιδικό τραγούδι για το θέρισμα και το ακούν. Δέχονται μάλιστα πολύ ευχάριστα την πρόταση της νηπιαγωγού να το τραγουδήσουν. Στο τέλος ορίζουν την ημέρα που θα φτιάξουν ψωμί και δύο παιδιά αναλαμβάνουν να</p>
---	--

	έλθουν να συμμετέχουν στη διαδικασία.
--	---------------------------------------

Παρέχουν οι συγκεκριμένες καταγραφές πληροφορίες για το πλαίσιο δράσης των παιδιών;

Στην απάντησή σας αλλά και στη σύγκριση των δύο καταγραφών θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Σε ποια σημεία εστιάζει κάθε φοιτήτρια στην καταγραφή της;
- Σε ποιο βαθμό φαίνεται να ενδιαφέρει τις φοιτήτριες να επισημάνουν το πλαίσιο της δράσης των παιδιών;
- Πώς νοηματοδοτεί κάθε φοιτήτρια τον όρο συμμετοχή των παιδιών με βάση τα σημεία της δραστηριότητας στα οποία εστιάζει;

Και πιο συγκεκριμένα:

Ποιος φαίνεται να καθορίζει την ανάπτυξη της δραστηριότητας;

Η διαδικασία βασίζεται σε έναν προκαθορισμένο γραμμικό κυρίως σχεδιασμό ή αναπτύσσεται δυναμικά με βάση την ίδια την εξέλιξή της;

Από ποια στοιχεία μπορούμε να αντιληφθούμε την ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών;

## **Δραστηριότητα 2**

Αφού μελετήσετε την καταγραφή μιας άλλης δραστηριότητας σε διαφορετική τάξη να την συγκρίνετε με τις παραπάνω καταγραφές. Ως προς τι διαφέρει το πλαίσιο δράσης (ανοικτό ή κλειστό) και η ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην παρακάτω καταγραφή; Από ποια σημεία φαίνεται;

Τα παιδιά βρίσκονται στην γωνιά της παρεούλας. Η συζήτηση αυτή τη φορά, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες μέρες, ξεκινάει από τα ίδια τα παιδιά. Ο Γιάννης αναφέρεται στα «ποταμάκια» που είχαν δημιουργηθεί στους δρόμους από την βροχή. Η νηπιαγωγός με αφορμή την αφήγηση του Γιάννη ρωτάει και τα υπόλοιπα παιδιά πώς ήταν οι δρόμοι από το σπίτι τους ως το νηπιαγωγείο και κάποια παιδιά αρχίζουν να περιγράφουν άλλα πιο παραστατικά και άλλα λιγότερο τα προβλήματα που είχαν δημιουργηθεί στο δρόμο. Όταν η Αναστασία λέει πως οι δρόμοι είχαν γεμίσει με πέτρες και λάσπες, η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά πώς έγινε αυτό; Παροτρύνει όλα τα παιδιά να σκεφτούν για να εξηγήσουν αυτή την παράξενη συνθήκη. Στέκεται στις άστοχες απαντήσεις τους και τους ζητάει να ξαναδούν τα στοιχεία. Όταν για παράδειγμα ο Λέντιος λέει πως έπεσαν από τον ουρανό, του ζητάει να ξανασκεφτεί από πού έρχεται η βροχή και εάν εκεί μπορούν να υπάρχουν πέτρες και χρώματα. Δεν διακόπτει τα παιδιά όταν μιλούν, αντίθετα τα ακούει προσεκτικά, τα ενθαρρύνει όταν φαίνονται να δυσκολεύονται και προτρέπει και τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν το ίδιο, αποδοκιμάζοντας με το βλέμμα της και κάποιες φορές με τον τόνο της φωνής της όσους διακόπτουν ή φαίνονται να μη προσέχουν. Ενθαρρύνει όλα τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Αξιοποιώντας αυτή τη συζήτηση στην παρεούλα ξεκινά μια δραστηριότητα σχετικά με τον κύκλο του νερού.

- Πώς ξεκινάει η δραστηριότητα σε κάθε περίπτωση; Ποιος παίρνει την πρωτοβουλία για την εξέλιξή της;
- Με ποια ρήματα δηλώνεται η παρέμβαση της νηπιαγωγού; Σε ποια παιδαγωγική πρακτική σας παραπέμπουν; Ποια αντίληψη φαίνεται να έχει για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Ποια στάση υιοθετεί απέναντι στα παιδιά; Τα θεωρεί συμμετόχους στην διαδικασία, στην οποία μπορούν να παρεμβαίνουν παίρνοντας πρωτοβουλίες ή δέκτες που ακολουθούν οδηγίες και βήματα που έχουν προκαθορισθεί από τον/την εκπαιδευτικό;
- Ο/Η εκπαιδευτικός τηρεί την ίδια στάση ή υπάρχουν διαφοροποιήσεις κατά την εξέλιξη της διαδικασίας; Σε ποιες περιπτώσεις και με ποια κριτήρια;
- Τα παιδιά ενδιαφέρονται να συμμετέχουν; Έχει για αυτά νόημα η διαδικασία; Σε ποιες περιπτώσεις; Παίρνουν πρωτοβουλίες; Διατυπώνουν ερωτήσεις και εκφράζουν τις απορίες τους;

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι εστιάζοντας στις συγκεκριμένες παραμέτρους μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους ανάπτυξης της διαδικασίας και τις δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στα παιδιά να συμμετέχουν αλλά και το είδος και την ποιότητα της συμμετοχής που η συγκεκριμένη οργάνωση προδιαγράφει.

### **Δραστηριότητα 3**

Προσπάθησε στην επόμενη παρατήρηση να αξιοποιήσεις τους συγκεκριμένους άξονες-ερωτήσεις. Σύγκρινε την καταγραφή σου με άλλες προηγούμενες δικές σου καταγραφές.

Τι διαπιστώνεις;

Συζήτησε με τους/τις συμφοιτητές/ήριές σου που ανήκουν στην ίδια ομάδα τα στοιχεία που κατέγραψαν σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών.

Πώς νοηματοδοτείτε τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία και ποια η σημασία της για την ανάπτυξη των παιδιών;

#### ***Το κίνητρο, τα είδη του και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία***

Συζητήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι το ανοικτό πλαίσιο δράσης αποτελεί μια απαραίτητη συνθήκη για την ποιοτική συμμετοχή των παιδιών, που, όπως ήδη αναφέραμε, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξή τους αλλά και στη μαθησιακή τους εξέλιξη. Γιατί το ανοικτό πλαίσιο επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διαδικασία, στοιχείο που πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες τους να μάθουν. Η συμμετοχή βέβαια των παιδιών σχετίζεται με την κινητοποίησή τους και η ποιότητά της συμμετοχής με το είδος της κινητοποίησης. Επομένως δεν αρκεί να δημιουργούνται κίνητρα στα παιδιά, για να συμμετέχουν στη διαδικασία. Γιατί η ενεργός συμμετοχή μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην προοπτική της ανάπτυξής τους, όταν ενεργοποιεί την σκέψη τους και δίνει απάντηση σε πραγματικά ερωτήματά τους. Για να έχει λοιπόν νόημα η διαδικασία για τα ίδια πρέπει τα κίνητρα να είναι ενδογενή. Τέτοια κίνητρα δημιουργούνται, όταν οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Το κίνητρο ορίζεται ως αυτό που θέλουμε να κάνουμε σε αντιπαράθεση με αυτό που ξέρουμε να κάνουμε. Μπορεί δηλαδή να είμαστε απολύτως σε θέση να πράξουμε κάτι, αλλά να επιλέγουμε να μην το κάνουμε γιατί τίποτε δε μας κινητοποιεί για αυτό. Έχω *κίνητρο* να κάνω κάτι σημαίνει *επιθυμώ* να κάνω κάτι. Το κίνητρο αποτελεί, με άλλα λόγια, το μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. [...] Πόσες φορές οι εκπαιδευτικοί λένε: «Τα παιδιά σήμερα δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο, τίποτε δεν τα κινητοποιεί για να μάθουν». Πώς όμως ακριβώς δημιουργείται το κίνητρο για τη μάθηση; Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ούτως ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους; [...] παιδαγωγοί και ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του '60, με κύριο εκπρόσωπο τον C. Rogers, υποστηρίζουν ότι το κίνητρο είναι *ενδογενές*, εξαρτάται δηλαδή από το κάθε άτομο, το οποίο μόνο του και σε συνάρτηση με την προσωπική του ιστορία χτίζει τις υποκειμενικές του προσδοκίες: η ενίσχυση σε αυτή την περίπτωση προέρχεται από το αίσθημα πλήρωσης ή όχι των προσωπικών του στόχων. Η επιτυχημένη διδασκαλία, σύμφωνα με αυτή την άποψη, είναι εκείνη που καταφέρνει να ανταποκριθεί στις εσωτερικές ανάγκες των μαθητών. [...] Για τους υποστηρικτές της ενεργητικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης όπου το υποκείμενο συμμετέχει ενεργά και δεσμεύεται στη διαδικασία αυτή, το κίνητρο δεν μπορεί να είναι μια απλή εξωτερική ώθηση (π.χ. ένας καλός βαθμός ή ένας κακός βαθμός, η περίφημη «θεωρία του καρότου και του μαστιγίου»), αλλά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία καθένας βρίσκει απαντήσεις στις εσωτερικές του ανάγκες όχι μόνο μέσα από την «αυθεντία» του δασκάλου αλλά και μέσα από τη συνάντηση με όλους τους άλλους.

Ανδρούσου, 2003: 16-20

Σημαντική λοιπόν παράμετρος κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης, οπότε και βασικός άξονας της παρατήρησής της, αποτελεί το είδος των κινήτρων που το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρέχει.

#### **Δραστηριότητα 4**

Στις δύο καταγραφές που ακολουθούν οι φοιτήτριες αναφέρονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στα κίνητρα που παρέχουν οι δύο εκπαιδευτικοί.

Ο νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα, όπου καταγράφει τα θέματα προς συζήτηση που προτείνουν τα παιδιά. Η Ολίβια προτείνει να μιλήσουν για τον πόλεμο. Η Λένα λέει να βρουν μια λύση για να σταματήσουν οι περαστικοί ή άλλα παιδιά να κόβουν τα λουλούδια από τα φυτά που φύτεψαν όλοι μαζί. Ο Γιάννης προτείνει να μιλήσουν για το τέλος του πολέμου για τον οποίο είχαν μιλήσει την προηγούμενη μέρα και η Βερόνικα να συζητήσουν για τα χαλασμένα πράγματα που μαζεύει ο παλιατζής και να δουν τι τα κάνει. Ο νηπιαγωγός τους κάλεσε να βάλουν σε σειρά τα θέματα ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσίαζαν και για τους υπολοίπους. Αποφάσισαν να συζητήσουν ως πρώτο θέμα αυτό με τα λουλούδια. Ο νηπιαγωγός

Την ώρα της συζήτησης η νηπιαγωγός ξεκινάει τον διάλογο, αλλά τα παιδιά δύσκολα συγκεντρώνονται και συχνά παίρνουν κάποιο παιχνίδι για να παίξουν. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να τα ενθαρρύνει μέσω επαίνων και καλών λόγων, ώστε να συμμετέχουν. Κάνει δραστηριότητες, κυρίως παιχνίδια, που να αφορούν το θέμα τους για να έχουν όλα την όρεξη να παίξουν. Ρωτάει τα παιδιά τι είναι αυτό που θα ήθελαν να κάνουν ώστε να συμμετέχουν. Συχνά τα παροτρύνει να λένε λέξεις μαζί της λέγοντάς τους την μισή και έτσι να τις μαθαίνουν. Όταν κάποιο παιδί

καταλάβουν ότι δεν πρέπει να κόβουν τα λουλούδια; Ακούγονται διάφορες ιδέες. Κάποια στιγμή ο Ρενίτ προτείνει να φτιάξουν μια ταμπέλα για μεγάλους και η Άννα συμπληρώνει: και μια ταμπέλα για παιδιά. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ετοιμάσει μια ταμπέλα. Για τα παιδιά αποφασίζουν	προτρέπει να κάτσει μόνο του στο τραπέζι για να σκεφτεί και μετά να επιστρέψει.
---	---

Αφού συγκρίνετε τις δύο καταγραφές συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας τη σημασία που έχει η εστίαση στα κίνητρα για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη συζήτηση αυτή θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι είδους κίνητρα αποτυπώνονται σε κάθε καταγραφή;
- Η συμμετοχή των παιδιών, όπως την έχουν καταγράψει οι παρατηρητές/ήτριες, φαίνεται να επηρεάζεται από το είδος των κινήτρων που παρέχονται;

### Δραστηριότητα 5

Μελέτησε τις καταγραφές σου και προσπάθησε να απομονώσεις τα σημεία που δείχνουν τα κίνητρα που παρέχονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

- Σε ποια συμπεράσματα θα μπορούσες να καταλήξεις σχετικά με τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού ως προς τα κίνητρα που παρέχει;
- Ποια ερωτήματα σου δημιουργούνται;

Στην επόμενη παρατήρηση στο νηπιαγωγείο εστίασε στην συμμετοχή των παιδιών συσχετίζοντάς την με τα κίνητρα που διαμορφώνονται από τον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας.

Βασικό/η στα στοιχεία που θα συγκεντρώσεις συζήτησε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σου τους στόχους που φαίνεται να έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός και τους τρόπους με τους οποίους προσπαθεί να τους επιτύχει.

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε α) τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση επιστημονικά (οικοδόμηση της γνώσης), παιδαγωγικά (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία) και πολιτικά κριτήρια (ενδυνάμωση των παιδιών, αναγνώριση του δικαιώματός τους) β) τα είδη των κινήτρων (ενδογενή και εξωγενή) και την ποιότητα της συμμετοχής και γ) τους τρόπους με τους οποίους η ποιότητα αυτή μπορεί να διασφαλισθεί μέσα από την κινητοποίησή τους με τρόπο που επιτρέπει στα παιδιά να δώσουν νόημα στη διαδικασία. Ορίσαμε με αυτό τον τρόπο και τους άξονες παρατήρησης που μπορούν να μας βοηθήσουν να αναρωτηθούμε για τους τρόπους με τους οποίους κινητοποιούνται κάθε φορά τα παιδιά στη συγκεκριμένη σχολική τάξη που παρατηρούμε. Με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιούμε τη σημασία τόσο της κινητοποίησης και της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών όσο και της καταγραφής τους.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Να επιλέξεις κάποια αποσπάσματα από τις καταγραφές σου με κριτήρια τους συγκεκριμένους άξονες. Προσπάθησε να τα συγκρίνεις με κριτήριο την εστίαση στην κινητοποίηση των παιδιών.

### 2.3.3 Συνεργασία – Εργασία σε ομάδες (βλέπε τόμος 3, 3.5.1.)

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών από ποικίλες επιστήμες της εκπαίδευσης η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης η ένταξη και λειτουργία στην ομάδα αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου που αντιλαμβάνεται τη κοινωνικοποιητική του λειτουργία και υποστηρίζει όχι μόνο την γνωστική αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Με μια τέτοια παιδαγωγική αντίληψη η εργασία σε ομάδες και η συνεργατική μάθηση αποτελούν τρόπους δουλειάς που πρέπει να αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Για στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο το παιδί δεν ανακαλύπτει την γνώση μόνο του αλλά την συνικοδομεί στην κοινότητα της τάξης (εκπαιδευτικός και άλλα παιδιά) μαθαίνοντας ταυτόχρονα να συνεργάζεται να επικοινωνεί να αναλαμβάνει ευθύνες, αλλά και να διαφωνεί, να αντιπαρατίθεται, να υπερασπίζεται τις απόψεις του, ίσως και να τις αναθεωρεί. Και σταδιακά αντιλαμβάνεται αφενός την ποικιλία των απόψεων και την πολυφωνία και αφετέρου την διαπραγμάτευση ως όρους απαραίτητους για τη εξέλιξη κάθε διαδικασίας, που λαμβάνει υπόψη όλους τους συμμετέχοντες.

Μια 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 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 πετύχει το καθένα μόνο του [...] Εξάλλου η μάθηση [...] προσδιορίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα, οικοδομείται δηλαδή από το κάθε άτομο στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσεται και με τους άλλους.

Δαφέρμου κ.ά., 2006: 76

Η εργασία σε ομάδες και η σημασία της συνεργατικής μάθησης τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στην οικοδόμηση της γνώσης έχει επισημανθεί ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> και έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες που διενεργήθηκαν στο διεπιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Αγωγής.

Οποιαδήποτε λειτουργία στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές ή σε δύο παιδιά. Πρώτα εμφανίζεται στο κοινωνικό και μετά στο ατομικό πεδίο. Πρώτα εμφανίζεται μεταξύ ανθρώπων ως διατομική (διαψυχική) κατηγορία και αργότερα μέσα στο ίδιο το άτομο ως ενδοατομική (ενδοψυχική) κατηγορία. Αυτό ισχύει εξίσου ως προς την προσοχή, τη μνήμη, το σχηματισμό εννοιών [...] Οι κοινωνικές σχέσεις ή οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων βρίσκονται, γενετικά, πίσω από όλες τις ανώτερες λειτουργίες και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Vygotsky, 1930/1981: 163 στο Παπαδοπούλου: 68

Ο στόχος αυτός θεωρείται μάλιστα πρωταρχικός και στα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, τόσο το ισχύον (2003) όσο και το προτεινόμενο πιλοτικό (2011):

Το ενδιαφέρον των παιδιών να γνωρίσουν τον κόσμο είναι το κίνητρο για τη μάθηση. Τα παιδιά μέσα σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον εξερευνούν με

οδηγούνται σε πιο σύνθετες και περίπλοκες μορφές αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και τους ενήλικες που επηρεάζουν τις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες. Παράλληλα χρησιμοποιούν συνεχώς τις γνώσεις που αποκτούν και τις ιδέες τους για διαφορετικούς σκοπούς και με πολλούς τρόπους. Έτσι, αναπτύσσουν την ικανότητα προσαρμογής τους στο περιβάλλον.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο [...] προκειμένου δε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει:

- να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας
- να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες
- να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών
- να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο
- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές ικανότητες είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους και διευρύνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει και επικοινωνεί όλο και πιο αποτελεσματικά με τους άλλους. Σχετίζονται δε με την ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει αλληλεπιδράσεις με νόημα, με τους άλλους, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζει και να αντιδρά κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται τις ανάγκες τους, να ζητά και να παρέχει βοήθεια. [...]

Η προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας και τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο περιβάλλον. Το παιδί προσχολικής ηλικίας ενδιαφέρεται να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομηλικούς και δοκιμάζει τις δυνατότητες και τα όρια του. Στην προσχολική αγωγή επομένως ενισχύονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ικανοποιητική λειτουργία του τόσο στο σχολείο όσο και στην ζωή του γενικότερα και μελλοντικά. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν σκοπό και μέσο για την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού.

Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία, 1ο Μέρος, X-X. Ανάκτηση από: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Βασική λοιπόν παράμετρος παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης είναι ο τρόπος εργασίας στην τάξη του νηπιαγωγείου και ο βαθμός στον οποίο ο/η νηπιαγωγός ενθαρρύνει και υποστηρίζει την συνεργασία και την ομαδική δράση στις ποικίλες εκδοχές της.

Διαβάστε προσεκτικά την παρακάτω καταγραφή:

Η νηπιαγωγός έχει απλώσει στο πάτωμα καρτέλες στις οποίες έχουν σχεδιαστεί και καταγραφεί διάφορα καιρικά φαινόμενα (καταιγίδα, βροχή, αστραπή, κεραυνός, δυνατός αέρας, ελαφρύ αεράκι) και διάφορα μουσικά όργανα. Αφού χώρισε τα παιδιά σε ομάδες τους ζήτησε να διαλέξουν στην τύχη μια καρτέλα και κάποια μουσικά όργανα με τα οποία θα φτιάξουν μια σύνθεση και θα παρουσιάσουν το καιρικό φαινόμενο που καταγράφεται στην καρτέλα που διάλεξαν. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και πήγαν σε μια γωνιά όπου προσπάθησαν να ετοιμάσουν την παρουσίαση. Προκλήθηκε βέβαια μεγάλη αναστάτωση όσο διαρκούσαν οι αυτοσχεδιασμοί. Τέλος έγινε η παρουσίαση στην ολομέλεια. Η ομάδα της βροχής διάλεξε τα κουδούνια, αυτή με το ελαφρύ αεράκι τα τρίγωνα, η ομάδα του κεραυνού τα ταμπούρλα και η ομάδα της αστραπής τα ντέφια....

Είναι εμφανές από την ανάπτυξη της διαδικασίας ότι η νηπιαγωγός έχει οργανώνει την δραστηριότητα με ομάδες εργασίας.

- Σε ποια σημεία εστιάζει η φοιτήτρια;
- Ποια ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα ως προς την εργασία των παιδιών σε ομάδες;

Συγκρίνετε την παραπάνω καταγραφή με αυτή που ακολουθεί:

Η νηπιαγωγός τοποθέτησε ένα κουτί στο κέντρο της παρεούλας το οποίο στο εξωτερικό του μέρος είχε ένα φάκελο με ένα γράμμα. Τα παιδιά άρχισαν να το επεξεργάζονται και την ρωτούσαν για το περιεχόμενό του. Στο γράμμα ο Φιλέας Φόγκ, πρωταγωνιστής του έργου του Ιουλίου Βερν «Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες», καλούσε τα παιδιά σε ένα γύρο του κόσμου με αριθμούς μέσα από μια διαδικασία παιχνιδιών διάρκειας μιας εβδομάδας σε ομάδες. Η νηπιαγωγός τους ζήτησε να ανοίξουν το κουτί, στο εσωτερικό του οποίου βρήκαν το βιβλίο και πέντε μικρότερα κουτιά με οδηγίες και υλικό για τα αντίστοιχα μαθηματικά παιχνίδια, ένα για κάθε μέρα. Επίσης, μέσα στο κουτί υπήρχε ένας φάκελος με το όνομα κάθε παιδιού με μια ατομική καρτέλα καταγραφής των πόντων που θα συγκεντρώνει σε κάθε παιχνίδι. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός διάβασε ένα παραμύθι στην ολομέλεια, διασκευή του βιβλίου ειδικά διαμορφωμένη για πολύ μικρά παιδιά. Με το πέρας της αφήγησης, η νηπιαγωγός, αφού τους υπενθύμισε όσα τους είχε αναφέρει ο Φιλέας Φογκ στο γράμμα σχετικά με το γύρο του κόσμου που θα πραγματοποιήσουν και τα ίδια, τους χώρισε σε ομάδες με κριτήριο, όπως ή ίδια μας εξήγησε στη συνέχεια, τα χαρακτηριστικά των παιδιών ώστε να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Στο γράμμα Φιλέας Φογκ τα καλούσε να διασχίσουν την Ευρώπη και να φτάσουν στην Ιταλία μέσα από ένα παιχνίδι ντόμινο, οπότε θα τα καλέσουμε να περάσουν ανά ομάδες στα τραπέζια εργασιών για να παίξουν το παιχνίδι. Στα τραπέζια των τεσσάρων ομάδων μοιράστηκαν χάρτες της Ευρώπης στους οποίους είχε σχεδιαστεί μια διαδρομή με αφετηρία την Αγγλία και τέρμα την Ιταλία. Σε κάθε τραπέζι η νηπιαγωγός μοίρασε από ένα σακουλάκι με κομμάτια ντόμινο. Αφού τους εξήγησε τους κανόνες του παιχνιδιού τα παιδιά άρχισαν να παίζουν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε κάποιες ομάδες όταν τα παιδιά παρέβαιναν κάποιους κανόνες τους επανέφεραν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που έδειχναν στα παιδιά πώς να τοποθετούν τα κομμάτια τους, ενώ κάποια ανέφεραν ξανά κάποιους από τους κανόνες. Ακόμα, παρατηρήθηκε δυσκολία σε δύο από τις ομάδες να τηρήσουν τη σειρά με την οποία έπαιζαν, γιατί κάποια παιδιά ανυπομονούσαν να παίξουν και έπαιρναν τη σειρά άλλων

παρενέβαινε η νηπιαγωγός. Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, μοιράστηκαν τα αυτοκόλλητα στα παιδιά. Τα μέλη της κάθε ομάδας θυμούνταν τη σειρά με την οποία τερμάτισαν το παιχνίδι οπότε έπαιρναν από την νηπιαγωγό τα αντίστοιχα αυτοκόλλητα και τα κολλούσαν στην κάρτα τους.

Στη δεύτερη καταγραφή η φοιτήτρια επιλέγει να δώσει περισσότερα στοιχεία όχι μόνο για την ανάπτυξη της δραστηριότητας, αλλά και για τους στόχους της διαδικασίας, τον ρόλο της νηπιαγωγού στον χωρισμό των ομάδων και στην εξέλιξη της διαδικασίας, και τελικά τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν τα παιδιά επισημαίνοντας και κάποια προσκόμματα της συνεργατικής μάθησης.

- Τι προσφέρει η καταγραφή αυτή α) στους αναγνώστες της και β) στη ίδια την φοιτήτρια που παρατηρεί;

Η εργασία σε ομάδες λοιπόν αποτελεί έναν ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτητικό τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που κατακτιέται σταδιακά μέσα από μια ακολουθία φάσεων με διαφορετικούς τύπους συνεργασίας, από την δυαδική έως την ομαδική. Για αυτό και η καταγραφή είναι πληρέστερη όταν, ως προϊόν συστηματικής παρατήρησης, μας δίνει πληροφορίες για όλες τις παραμέτρους που καθορίζουν την εργασία σε ομάδες από την συγκρότησή τους μέχρι την ολοκλήρωση της συνεργατικής δράσης και την συνδέει με τους στόχους του/της νηπιαγωγού είτε αυτοί αφορούν την ανάπτυξη των συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών είτε άλλους τομείς της ευρύτερης ανάπτυξής τους.

Σε μια τέτοια συστηματική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης μπορούν να μας βοηθήσουν οι άξονες παρατήρησης, που θα μας επιτρέψουν να εστιάσουμε σε ποικίλες παραμέτρους που ορίζουν τη συγκεκριμένη διαδικασία:

Μια σημαντική παράμετρος, που επιδρά καθοριστικά στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας σε ομάδες, είναι η **σταδιακή διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης** μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, που μπορεί να οδηγήσει στην εμπέδωση του αισθήματος του ανήκειν σε μια ευρύτερη ομάδα και στην ανάγκη για συνεργασία και συλλογική δράση.

Για να μπορέσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να επωφεληθούν από τις σχέσεις τους και την επικοινωνία με τους άλλους, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει και να ενισχύσει τις απαραίτητες συνθήκες για τον σχηματισμό σχέσεων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι οργανώνει τον χώρο και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να συζητήσουν τις ιδέες τους, να ακούσουν τους άλλους και να αισθανθούν ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός συνόλου γνώσεων που ανήκει σε όλους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως η μνήμη της ομάδας, παρατηρώντας και καταγράφοντας τις προσπάθειες των παιδιών και τα αποτελέσματά τους, εμπλέκει τα παιδιά σε συζητήσεις που προσφέρονται για γνήσια ανταλλαγή απόψεων, επίλυση προβλημάτων και λήψη κοινών αποφάσεων και ενθαρρύνει την εργασία σε ομάδες γύρω από πραγματικά προβλήματα που απαιτούν κριτική και δημιουργική σκέψη.

## Δραστηριότητα 2

Μελετήστε προσεκτικά την παρακάτω καταγραφή

Αφού τα παιδιά ως «εξερευνητές της γης» ολοκλήρωσαν την εξερεύνηση της αυλής του σχολείου τους και συζήτησαν τα στοιχεία που συνέλεξαν στην παρεούλα η νηπιαγωγός τους προτείνει να ενημερώσουν τα παιδιά του διπλανού τμήματος για τις ανακαλύψεις τους. Αποφασίζουν να τοποθετήσουν τις δημιουργίες τους σε ένα κουτί το οποίο θα αφήσουν στην τάξη του διπλανού τμήματος κάποια στιγμή που τα παιδιά θα λείπουν αφήνοντας μαζί με το κουτί και ένα μήνυμα. Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά τι μπορεί να λέει αυτό το μήνυμα και αφού καταγράφει τις ιδέες τους ακολουθεί συζήτηση για το τι θα καταγράψουν τελικά στο μήνυμα που θα συνοδεύει το κουτί. Πολλές φορές η νηπιαγωγός τους επισημαίνει τον στόχο του μηνύματος. Στη συνέχεια τους δίνεται χρόνος για να αποτυπώσουν τα στοιχεία που βρήκαν στην αυλή με ζωγραφική, κολλάζ, φωτογραφία και πλαστελίνη. Τους δείχνει τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους και τους εξηγεί ότι είναι μια δουλειά που θα κάνουν σε ζευγάρια. Κάνει μια συζήτηση για το πώς συνεργάζονται επισημαίνοντας ότι πρέπει πριν αρχίσουν να δουλεύουν να συζητήσουν πρώτα τα δύο μέλη του ζευγαριού τι θέλουν να αποτυπώσουν και πώς θα το κάνουν και στη συνέχεια να λειτουργούν συμπληρωματικά, προσθέτοντας, ρωτώντας και ακούγοντας τη γνώμη του ζευγαριού τους. Τα ζευγάρια χωρίζονται με φαινομενικά τυχαίο τρόπο (χρωματιστά αυτοκόλλητα και παιχνίδι μη λεκτικής επικοινωνίας) αλλά στην πραγματικότητα με τρόπο που η σύνθεση του ζευγαριού να ευνοεί την συνεργασία μεταξύ των μελών. Κατά τη διάρκεια των δημιουργιών η νηπιαγωγός λειτουργεί συντονιστικά χωρίς να επεμβαίνει στα έργα των παιδιών, αλλά βοηθώντας όπου προκύπτει κάποιο πρόβλημα ή εξηγώντας τους κάποια τεχνική αν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα. Δεν λειτούργησαν όλα τα ζευγάρια με τον ίδιο τρόπο. Υπήρξαν μάλιστα αρκετά ζευγάρια, στα οποία κάθε παιδί δούλεψε μόνο του παρά τις παρεμβάσεις της νηπιαγωγού.

- Ποιες πληροφορίες δίνει η παρατηρήτρια για τους τρόπους οργάνωσης της διαδικασίας;
- Η περιγραφή της δραστηριότητας σας δίνει στοιχεία ώστε να κατανοήσετε τις επιλογές της νηπιαγωγού και να τις συσχετίσετε με τους στόχους της;
- Τα στοιχεία που παραθέτει σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε τους τρόπους με τους οποίους επιδιώκει να δημιουργήσει ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα και να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας;

Να τη συγκρίνετε με την παρακάτω καταγραφή

Η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να αποτυπώσουν τις ανακαλύψεις τους από την εξερεύνηση της αυλής και να τοποθετήσουν τις δημιουργίες τους σε ένα κουτί με μια επιγραφή που θα εξηγεί το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια τα παιδιά σε ζευγάρια που δημιουργούνται με τυχαίο τρόπο (χρωματιστά αυτοκόλλητα και παιχνίδι μη λεκτικής επικοινωνίας) αποτυπώνουν τα στοιχεία που βρήκαν στην αυλή με ζωγραφική, κολλάζ, φωτογραφία και πλαστελίνη. Κατά τη διάρκεια των δημιουργιών η νηπιαγωγός λειτουργεί συντονιστικά χωρίς να επεμβαίνει στα έργα των παιδιών, αλλά βοηθώντας όπου προκύπτει κάποιο πρόβλημα ή εξηγώντας τους κάποια τεχνική αν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα. Τα ζευγάρια όμως δεν λειτούργησαν συνεργατικά. Καθένας δούλεψε μόνος του.

Είναι εμφανές ότι η δεύτερη είναι μια πολύ συνοπτική καταγραφή.

Ποιες είναι οι πληροφορίες που παραλείπονται στη δεύτερη καταγραφή και θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε πληρέστερα τον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας;

Ποια εικόνα δίνει κάθε καταγραφή για την διαδικασία;

Αν τις διάβαζε η νηπιαγωγός ποια καταγραφή θα την βοηθούσε να κατανοήσει την εξέλιξη της διαδικασίας, ώστε να μπορέσει να την βελτιώσει;

Η συνεργατικότητα λοιπόν είναι μια δεξιότητα που αποκτιέται σταδιακά και για αυτό χρειάζεται σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, την συμπληρωματική δράση. Σταδιακό άλλωστε πρέπει να είναι και το πέρασμα από την κατευθυνόμενη στην αυτόνομη μάθηση. Και η ομάδα αποτελεί το στάδιο που θα επιτρέψει μια τέτοια μετάβαση και μάλιστα με ιδιαίτερη ασφάλεια. Σε αυτή την μετάβαση είναι σημαντικός ο ρόλος που αναλαμβάνει ο/η νηπιαγωγός, καθώς μπορεί να είναι συντονιστικός, υποστηρικτικός αλλά και παρεμβατικός, που καθορίζει με ένα κλειστό πλαίσιο τους τρόπους με τους οποίους η ομάδα θα εργαστεί και ορίζει τους ρόλους που κάθε παιδί θα αναλάβει εντός της ομάδας. Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει κίνδυνος να υπονομεύσει την ίδια την λειτουργία της ομαδικής εργασίας. Κάποιες φορές βέβαια ο/η νηπιαγωγός μπορεί με ευελιξία να υιοθετεί και διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με τη φάση της μετάβασης, την ηλικία των παιδιών αλλά και το κλίμα που έχει διαμορφωθεί στη συγκεκριμένη τάξη.

Η αποκέντρωση της εξουσίας αλλά και των ευθυνών που συνεπάγεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η ομάδα ως σύνολο ή συγκεκριμένα μέλη αναλαμβάνουν τον ρόλο της καθοδήγησης, της βοήθειας, της ανατροφοδότησης και της επίλυσης προβληματικών καταστάσεων [...] Ο δάσκαλος [...] παρέχει ανατροφοδότηση και άμεση ή έμμεση βοήθεια, όταν η ομάδα περιέλθει σε αδιέξοδο και, κυρίως εκπαιδεύει τους μαθητές στις συνεργατικές διαδικασίες.

Ματσαγγούρας, 2000: 162

Συνεπώς αναδεικνύονται δύο σημαντικά σημεία στην σκιαγράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η παρατήρηση των ομάδων και η παρέμβαση υποστήριξης. Το πρώτο στοιχείο επιτρέπει μια σφαιρρότερη και συστηματικότερη αξιολόγηση της σχολικής μάθησης από αυτήν που προσφέρει η ατομική εργασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξακριβώσει αν οι γνωστικές δεξιότητες είναι κατακτημένες ή απαιτείται γέμισμα των κενών. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αποσκοπεί κυρίως να ευνοήσει την επίλυση προβλημάτων, να ενθαρρύνει τη συζήτηση, να ανταποκριθεί σε ατομικές δυσκολίες.

Κακανά, 2008: 32

Μια επιπρόσθετη επομένως παράμετρος που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι το είδος της εργασίας σε ομάδες που επιλέγεται σε συνάρτηση με τους στόχους του/της νηπιαγωγού, αλλά και τον ρόλο που ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

### **Δραστηριότητα 3**

Αφού ξαναδιαβάσετε την πρώτη καταγραφή της παρατηρήτριας στην δραστηριότητα 2 μελετήστε προσεκτικά την ακόλουθη αναφορά στοχασμού της ίδιας της νηπιαγωγού κατά την αξιολόγηση της δραστηριότητας

δίναμε στο μήνυμα τους υπενθύμιζα ότι πρέπει να λάβουν υπόψη τους τον στόχο της διαδικασίας, να ενημερώσουμε το άλλο τμήμα για την έρευνά μας. Με αυτό τον τρόπο επεδίωκα να τους βάλω στη λογική της επικοινωνίας με τους άλλους, να αποκτήσει νόημα αυτό που έκαναν και ταυτόχρονα να συσχετίσουν το είδος του λόγου και το περιεχόμενο του μηνύματος με τον στόχο της επικοινωνίας. Αυτό έχω την αίσθηση ότι άρχισε να γίνεται κατανοητό από τα παιδιά. Υπήρξαν ιδέες τους που στη συνέχεια απορρίφθηκαν από τα ίδια με την αιτιολογία ότι τα παιδιά του διπλανού τμήματος δεν θα καταλάβουν. Κατά την παραγωγή επίσης των έργων των παιδιών αναπτύχθηκε συνεργασία και σχετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη κάθε ζευγαριού. Παρότι στην αρχή ξεκινούσαν να ζωγραφίζουν μόνα τους με αποτέλεσμα να μοιράζονται απλώς το χαρτί με δική μου προτροπή και υπενθύμιση και αναφορές στη συζήτηση που είχε προηγηθεί για τους όρους της συνεργασίας υπήρξε τελικά αλληλεπίδραση, που σε κάποια ζευγάρια ήταν μεγαλύτερη (γινόταν συζήτηση σχετικά με το τι θα σχεδίαζαν, πώς θα το σχεδίαζαν, τι θα έκανε κάθε παιδί...) και σε κάποια μικρότερη (έλεγαν απλώς τις ιδέες τους αλλά κάθε παιδί ζωγράφιζε το δικό του). Ήταν σαφές πάντως ότι έκαναν ένα βήμα προς τη συνεργασία που αν αξιοποιηθεί σωστά στην επόμενη δραστηριότητα μπορεί να εξελιχθεί.

- Ποιοι ήταν οι στόχοι της νηπιαγωγού με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Ο τρόπος που επέλεξε να οργανώσει την εργασία σε ομάδες σχετίζονται με αυτό τον στόχο;
- Ποιος είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού στη διαδικασία;
- Οι άξονες εστίασης που χρησιμοποίησε η παρατηρήτρια και η καταγραφή της δραστηριότητας σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε τους στόχους της νηπιαγωγού και τις επιλογές της, όπως τα αναφέρει η ίδια στην αναφορά στοχασμού;

Έχουν προταθεί στην βιβλιογραφία πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να οργανώσουμε δραστηριότητες που θα απαιτούν συνεργασία ή εργασία σε ομάδες. Οι τρόποι αυτοί βέβαια δεν επιλέγονται τυχαία, αλλά σχετίζονται με τους στόχους της δραστηριότητας αλλά και τη φάση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά στην πορεία προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Ωστόσο η εργασία σε ομάδες έχει μερικά χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διερευνούμε σε όποια εργασία ορίζεται ως «ομαδοσυνεργατική».

Μολονότι έχουν προταθεί και εφαρμοστεί πολλοί και διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής της συνεργατικής προσέγγισης, ουσιαστικά υπάρχουν δύο κοινά, κυρίαρχα στοιχεία-στόχοι, στα οποία συγκλίνουν όλοι οι εισηγητές: α) η αλληλεξάρτηση των μελών μιας ομάδας με ίση και ενεργό συμμετοχή όλων των μελών, β) η ατομική ευθύνη απέναντι στην ομάδα.

Κακανά, 2008: 28

Εξίσου σημαντικές λοιπόν παράμετροι σε μια συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης με εστίαση στην ομαδοσυνεργατική οργάνωση της διαδικασίας είναι α) οι τρόποι με τους οποίους συγκροτούνται οι ομάδες και εξελίσσεται η διαδικασία της εργασίας εντός των ομάδων και β) η ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην ομαδοσυνεργατική δράση (ισοτιμία & ανάληψη ευθύνης).

#### Δραστηριότητα 4

α) να επισημάνετε τους άξονες που οι παρατηρητές/ήττριες αξιοποιούν για την καταγραφή της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας  
και β) να κατανοήσετε τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται η ομαδική εργασία σε κάθε νηπιαγωγείο:

Η νηπιαγωγός στην παρεούλα ρωτάει τα παιδιά αν θέλουν να κατασκευάσουν ένα επιδαπέδιο παιχνίδι. Προκειμένου να σκεφτούν ιδέες η νηπιαγωγός τους προτείνει, αφού χωριστούν σε δυάδες, να μιλήσουν το ένα στο άλλο για τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Τους μοιράζει χαρτιά και έτσι με τυχαίο τρόπο σχηματίζει δυάδες. Τα παιδιά αφού δουλεύουν στις δυάδες χωρίς προβλήματα επιστρέφουν στην παρεούλα, όπου με τη σειρά του καθένα περιγράφει στους υπολοίπους το παιχνίδι του διπλανού του. Μόνο ένα προνήπιο δεν μπόρεσε να περιγράψει επαρκώς το παιχνίδι του διπλανού του και η νηπιαγωγός ζήτησε την βοήθεια του άλλου μέλους της δυάδας. Αφού ακούστηκαν όλα τα παιχνίδια η νηπιαγωγός άπλωσε στο πάτωμα το χαρτί του μέτρου, όπου τους εξήγησε ότι θα δημιουργήσουν το δικό τους επιδαπέδιο παιχνίδι παίρνοντας ιδέες από όσα ακούστηκαν. Η νηπιαγωγός τους ζήτησε να προτείνουν τρόπους για την κατασκευή του παιχνιδιού. Μόνο δυο κορίτσια έκαναν προτάσεις τις οποίες επαναλάμβαναν και τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι μετά από ψηφοφορία, αλλά και άμεση παρέμβαση της νηπιαγωγού, αποφάσισαν να χρωματίσουν σε κάθε κουτάκι το αγαπημένο παιχνίδι κάθε παιδιού. Ανέλαβαν έτσι δράση και πάλι ανά δυάδες. Στη συνέχεια για τον καθορισμό των κανόνων του παιχνιδιού η παρέμβαση της νηπιαγωγού ήταν καθοριστική. Μετά το διάλειμμα τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και έπαιζαν το επιδαπέδιο παιχνίδι.

Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τις εικόνες από μια εικονογραφημένη ιστορία επισημαίνοντας ένα σοβαρό πρόβλημα: οι εικόνες μπερδεύτηκαν και η ίδια δεν θυμόταν τη σειρά της ιστορίας. Για αυτό ζήτησε από τα παιδιά να την βοηθήσουν να μπου οι εικόνες στη σειρά. Τους ρώτησε πώς νόμιζαν ότι έπρεπε να δουλέψουν για να καταφέρουν να βάλουν τις εικόνες σε μια σειρά. Ακούστηκαν κάποιες ιδέες, όχι βέβαια πολλές, (να τις βάλουν σε μια τυχαία σειρά και να τοις αλλάζουν μέχρι να βρουν το σωστό τρόπο, να βγάλουν όσες δεν ταιριάζουν...) και τελικά δέχτηκαν την πρόταση της νηπιαγωγού: Να παρατηρήσουν τις εικόνες, να περιγράψει κάθε παιδί τι βλέπει σε μια εικόνα και να προτείνουν μια σωστή σειρά αφού τις βάλουν όλες στο πάτωμα. Στη συνέχεια έχοντας μπροστά τους όλες τις εικόνες πρότειναν την πλοκή της ιστορίας, διατυπώνοντας απόψεις, άλλες από τις οποίες γίνονταν αποδεκτές από την ομάδα, ενώ άλλες απορρίπτονταν. Οι ιδέες που τελικά γίνονταν αποδεκτές καταγράφονταν από την νηπιαγωγό και έτσι δημιουργήθηκε η ιστορία. Για τον τίτλο της ιστορίας διατυπώθηκαν πολλές απόψεις και η ομάδα αποφάσισε με ψηφοφορία. Στη συνέχεια και αφού η νηπιαγωγός διάβασε την ιστορία ένα παιδί πρότεινε να ζωγραφίσει καθένας ένα κομμάτι, να το κάνουν παραμύθι, γράφοντας κάτω από τις ζωγραφιές λόγια.

Ο νηπιαγωγός ξεκινάει να διαβάζει ένα παραμύθι με πολύ παραστατικό τρόπο. Σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη φάση για την εξέλιξη της πλοκής σταματάει την ανάγνωση. Ζητάει από τα παιδιά να χωρισθούν σε ομάδες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να φανταστεί την συνέχεια του παραμυθιού και να την αποδώσει με ζωγραφιές για να την παρουσιάσει συνέχεια στην ομαδούλα. Τα παιδιά όλα μαζί στη συνέχεια θα γράψουν την εξέλιξη που θα

δουλεύουν στα τραπεζάκια. Η νηπιαγωγός περνούσε από κάθε ομάδα και βοηθούσε τα παιδιά με ερωτήσεις που τους διατύπωνε σχετικά με τον τρόπο που δούλευαν αλλά και δίνοντάς τους ιδέες. Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη δουλειά τους μαζεύτηκαν στην ολομέλεια και κάθε ομάδα απλώνοντας τις ζωγραφιές στο πάτωμα άρχισε να παρουσιάζει τη δική της ιστορία.

Ως προς τους άξονες που αξιοποιούνται για την καταγραφή της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας μπορούν να σας βοηθήσουν τα ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι καταγραφές δίνουν μια πλήρη εικόνα για την ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα; Ποιες παραμέτρους λαμβάνουν υπόψη τους οι παρατηρήτριες και ποιους άξονες εστίασης φαίνεται να έχουν ορίσει;
- Ποια από τις καταγραφές θεωρείτε πληρέστερη και που το αποδίδετε;

Ως προς την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οργανώνεται η ομαδική εργασία σε κάθε νηπιαγωγείο:

- Ποιους τρόπους οργάνωσης της εργασίας σε ομάδες επιλέγει κάθε νηπιαγωγός στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία;

Για να επισημάνετε τις διαφορές θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Πόσο παρεμβατικός είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού σε κάθε μια από αυτές;
- Ποιος ο αριθμός των παιδιών σε κάθε ομάδα και πώς συνεργάζονται τα παιδιά μεταξύ τους;

Σε ποια νέα ερωτήματα σας οδηγούν οι επισημάνσεις αυτές;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε τη σημασία της εργασίας σε ομάδες και της συνεργατικής μάθησης για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Συζητώντας τους τρόπους οργάνωσης της εργασίας σε ομάδες και τους όρους της αποτελεσματικής λειτουργίας της καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η εργασία σε ομάδες αλλά και τη σημασία της επιλογής κάθε φορά πρέπει να ορίσουμε συγκεκριμένες παραμέτρους παρατήρησης και διερεύνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο: η σταδιακή διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, οι τρόποι με τους οποίους συγκροτούνται οι ομάδες και εξελίσσεται η διαδικασία της εργασίας εντός των ομάδων, η ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην ομαδοσυνεργατική δράση (ισοτιμία & ανάληψη ευθύνης), το είδος της εργασίας σε ομάδες που επιλέγεται σε συνάρτηση με τους στόχους του/της νηπιαγωγού, αλλά και τον ρόλο που ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Προσπάθησε στην επόμενη παρατήρηση στο νηπιαγωγείο που παρακολουθείς στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης να καταγράψεις μια δραστηριότητα που οργανώνεται με βάση την εργασία σε ομάδες. Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ποια κριτήρια θα ορίσεις και ποια ερωτήματα θα θέσεις ώστε να εστιάσεις σε όλες τις παραμέτρους;

## 2.4. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού

Αναφερθήκαμε μέχρι εδώ στο ρόλο της παρατήρησης και στους ποικίλους άξονες με βάση τους οποίους μπορούμε να οργανώσουμε την παρατήρηση στο νηπιαγωγείο, ώστε να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια γενική εικόνα και μια ευρεία αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στη συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου που κάθε φορά παρακολουθούμε. Αυτή η συστηματική παρατήρηση μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για έναν διερευνητικό προσανατολισμό, που θα μας επιτρέψει να διατυπώσουμε ερωτήματα για καίρια ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν.

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνουμε και τα στοιχεία που συλλέγουμε μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε επίσης ερωτήματα ως προς τον ρόλο του/της νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πώς δηλαδή αντιλαμβάνεται τον εαυτό του/της στη συγκεκριμένη δουλειά; Ποιο θεωρεί ότι είναι το έργο του/της, ποιους στόχους θέτει και με ποιους τρόπους προσπαθεί να τους επιτύχει; Ποιες φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις του/της σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία;

### **Δραστηριότητα 1**

Διαβάστε προσεκτικά τις καταγραφές από δύο διαφορετικές παρατηρήσεις τάξεων νηπιαγωγείου από δύο φοιτήτριες.

Η επικοινωνία της νηπιαγωγού με τα παιδιά είναι πολύ καλή, αφού με πολύ στοργικό τρόπο τα βοηθάει και τους επιτρέπει να κάνουν τις δραστηριότητες που θέλουν. Δεν τα κατευθύνει ούτε τα διακόπτει γιατί δεν θέλει να τα στενοχωρήσει, αλλά αντίθετα τα ακούει και τα ενθαρρύνει να εκφράζουν την άποψη τους. Κάθε φορά που ένα παιδάκι λέει κάτι σωστό το επιβραβεύει συχνά με ένα χάδι, μια αγκαλιά ακόμη και με ένα φιλί. Τα παιδιά την ρωτάνε ό,τι θέλουν και αυτή τους απαντάει με υπομονή. Βέβαια, κάποια παιδιά ένταξης δεν την ακούνε πάντα και κάνουν αταξίες, οπότε εκείνη ανεβάζει τον τόνο της για να τα συμμορφώσει. Τα υπόλοιπα παιδιά όταν κάνουν μια ζημιά και δέχονται παρατήρηση, την ακούνε. Γενικά μπορεί και επιβάλλεται στα παιδιά. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η δασκάλα τα αντιμετωπίζει σαν δικά της παιδιά και με φροντίδα προσπαθεί να τους μεταδώσει αξίες χρήσιμες για τη ζωή τους. Τα παροτρύνει να συμμαζεύουν τα πράγματά τους, να καθαρίζουν και να είναι τακτικά. Πρόκειται για μια πολύ στοργική και υπομονετική νηπιαγωγό με μεγάλη κατανόηση για τα παιδιά και αφοσίωση στη δουλειά της.

Η νηπιαγωγός ήδη από την αρχή του προγράμματος δίνει το έμμεσο μήνυμα ότι η γλώσσα του σπιτιού τους και κατά συνέπεια η πολιτιστική τους ταυτότητα είναι αποδεκτή. Ζητάει στα παιδιά στην παρεούλα να πουν πώς λέγονται στη γλώσσα τους διάφορα αντικείμενα (σκύλος, καλημέρα) δίνοντας και το έμμεσο μήνυμα ότι η πολυγλωσσία συνιστά πλούτο. Τους ενθαρρύνει επίσης να μιλούν για τις χώρες τους ακούγοντας με προσοχή και ενδιαφέρον όσα λένε. Οι δραστηριότητες που επιλέγει να προτείνει στα παιδιά συχνά αφορούν κάτι πολύ προσωπικό τους ή αφορούνται από αυτό. Η νηπιαγωγός με συστηματικό τρόπο και αξιοποιώντας όλες τις ευκαιρίες που της δίνονται υποβάλλει στα παιδιά ερωτήσεις, ανοικτές τις περισσότερες φορές, που τους δίνουν ευκαιρία να επεκτείνουν την σκέψη τους και να ενεργοποιήσουν την φαντασία τους και παράλληλα συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας τους στην ελληνική γλώσσα. Όταν μάλιστα κάποιο παιδί κάνει λάθος στα ελληνικά στη διατύπωση ξαναλέει η νηπιαγωγός επαναδιατυπώνει τη φράση χρησιμοποιώντας σωστά τον/τους όρο/ όρους χωρίς να επισημαίνει το λάθος. Ενθαρρύνει τέλος τα παιδιά να συμμετέχουν στα δρώμενα της τάξης, δημιουργώντας κυρίως ένα ασφαλές και οικείο κλίμα στην τάξη. Πρόκειται για μια επαγγελματία με ιδιαίτερες επικοινωνιακές ικανότητες που τις αξιοποιεί για να υπηρετήσει

- Ποια είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δύο νηπιαγωγών όπως τα καταγράφουν οι φοιτήτριες;
- Με βάση την καταγραφή τι φαίνεται να επιδιώκει κάθε νηπιαγωγός στην τάξη της;
- Πώς προσπαθεί να το επιτύχει;

Για να ορίσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια τις διαφορές καλό είναι να εστιάσουμε:

- Στις επιλογές κάθε νηπιαγωγού, όπως αυτές έχουν καταγραφεί, ως προς τις δραστηριότητες που προτείνει.
- Στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα παιδιά.
- Στους στόχους που φαίνεται να θέτει.
- Σε ποια σημεία της καταγραφής κάθε φοιτήτρια προχωρά από την καταγραφή σε αξιολόγηση και ερμηνεία; Οι ερμηνείες αυτές στηρίζονται σε στοιχεία της καταγραφής;

Αυτά τα στοιχεία, όπως τα έχουν καταγράψει οι φοιτήτριες, μπορούν να μας επιτρέψουν να κάνουμε υποθέσεις για τον ρόλο που θεωρεί κάθε νηπιαγωγός ότι αναλαμβάνει στο νηπιαγωγείο και την αντίληψή της για το επάγγελμα και την επαγγελματική της ταυτότητα.

Η αντίληψη που επικρατούσε μέχρι πριν από λίγα χρόνια για τον 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. 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 τον ρόλο που μπορεί να παίζει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους και στην προώθηση του εγγραμματος και της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για τον 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 LorisMalaguzzi (1987, σελ. 24) προσδιορίζοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης του ReggioEmilia. 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

Δαφέρμου κ.ά., 2006: 31

- Επιστρέφοντας στο παράδειγμα της δραστηριότητας 1 και με βάση το απόσπασμα από το κείμενο που παρατίθεται ποιο ρόλο φαίνεται να υιοθετεί κυρίως καθεμιά από τις νηπιαγωγούς;
- Σε ποια στοιχεία βασίζεστε την απάντησή σας για κάθε νηπιαγωγό;

Ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουμε αντανακλά συχνά και τις προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις μας. Αν για παράδειγμα εστιάσουμε στα όρους που χρησιμοποιεί κάθε φοιτήτρια στην καταγραφή της για να περιγράψει την στάση της νηπιαγωγού, μπορούμε να κάνουμε κάποιες υποθέσεις για το πώς αντιλαμβάνεται και ο/η παρατηρητής/παρατηρήτρια τον ρόλο της νηπιαγωγού και τους σκοπούς ευρύτερα του νηπιαγωγείου. Η πρώτη φοιτήτρια χρησιμοποιεί όρους που παραπέμπουν σε συναισθηματική περισσότερο σχέση (με πολύ στοργικό τρόπο, δεν θέλει να τα στενοχωρήσει, τα αγαπάει σαν παιδιά της). Περιγράφει την νηπιαγωγό με βάση χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της (υπομονετική, στοργική, καλή). Ως προς του σκοπούς αναφέρεται κυρίως σε φρονηματοπιστικού τύπου επιδιώξεις (να συμμορφώσει, να μεταδώσει αξίες, αλλά και να μην τα στενοχωρεί). Αντίθετα η δεύτερη φοιτήτρια χρησιμοποιεί όρους που παραπέμπουν σε επαγγελματικές δεξιότητες (επαγγελματίας, επικοινωνιακές ικανότητες) και κυρίως εστιάζει σε επιλογές της νηπιαγωγού που αναδεικνύουν τους στόχους της, που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών (Οι δραστηριότητες που επιλέγει να προτείνει στα παιδιά συχνά αφορούν κάτι πολύ προσωπικό τους ή αφορούνται από αυτό, Η νηπιαγωγός με συστηματικό τρόπο και αξιοποιώντας όλες τις ευκαιρίες που της δίνονται υποβάλλει στα παιδιά ερωτήσεις, ανοικτές τις περισσότερες φορές, που τους δίνουν ευκαιρία να επεκτείνουν την σκέψη τους και να ενεργοποιήσουν την φαντασία τους και παράλληλα συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας τους στην ελληνική γλώσσα). Η μία φοιτήτρια φαίνεται να εστιάζει περισσότερο στη συναισθηματική σχέση της νηπιαγωγού με τα παιδιά, ενώ η δεύτερη στην επιδίωξη της νηπιαγωγού να ενδυναμώσει τα παιδιά και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.

### Δραστηριότητα 3

Μελετήστε προσεκτικά τις παρακάτω καταγραφές της ίδιας δραστηριότητας από δύο φοιτήτριες

Με αφορμή την γιορτή της 28ης Οκτωβρίου η νηπιαγωγός, επιδιώκοντας προφανώς να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αισθανθούν καλά για την καταγωγή τους, είχε ζητήσει από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους την σημαία της πατρίδας τους. Αφού κάθε παιδί αναφέρθηκε στην καταγωγή του ξεκίνησαν συζήτηση για την χρησιμότητα των χαρτών. Η νηπιαγωγός θέλοντας να ξεκινήσει από τα βιώματα των παιδιών τους ζητάει να θυμηθούν πού έχουν ξαναδεί χάρτη. Έτσι τα παιδιά μίλησαν για χάρτες του κρυμμένου θησαυρού, για πειρατές, ακόμα και για gps). Στην συνέχεια η νηπιαγωγός ζητάει από κάθε παιδί να δείξει στην υδρόγειο σφαίρα την χώρα του και να αναφερθεί στα χρώματα της σημαίας του. Έτσι με πολύ φυσικό τρόπο τα παιδιά αποκτούν γεωγραφικές γνώσεις και

Με αφορμή λοιπόν την 28<sup>η</sup>, η δασκάλα με τη βοήθεια της υδρόγειας σφαίρας άρχισε να μιλάει για τις διάφορες χώρες από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά. Μίλησε για τους χάρτες, τις θάλασσες και ότι σχετίζεται με αυτούς. Στη συνέχεια, η δασκάλα έκοψε σημαίες και τις έδωσε στα παιδιά, ώστε να ψάξουν και να κολλήσουν στον παγκόσμιο χάρτη τις αντίστοιχες σημαίες, δίνοντας έτσι το κίνητρο στα παιδιά να αναγνωρίσουν τη χώρα και να την ψάξουν. Έτσι με έμμεσο και ευχάριστο τρόπο διδάσκει γεωγραφία. Αφού ολοκλήρωσαν το χάρτη τους, μαζεύτηκαν όλοι στον υπολογιστή με σκοπό να ακούσουν τον εθνικό ύμνο από

<p>χρησιμότητα των χαρτών. Ύστερα κάθε παιδί βρίσκει στον υπολογιστή την χώρα του και ακούνε όλοι μαζί τον εθνικό ύμνο της χώρας του. Στο τέλος βέβαια τους ζητάει να τραγουδήσουν όλοι μαζί τον εθνικό ύμνο της Ελλάδας. Η δεύτερη δραστηριότητα περιλαμβάνει έναν παγκόσμιο χάρτη και αυτοκόλλητα με τις σημαίες των χωρών. Κάθε παιδί με τη σειρά του παίρνει στην τύχη ένα αυτοκόλλητο και ψάχνει να βρει στον χάρτη τη συγκεκριμένη χώρα. Όσα παιδιά δυσκολεύονται η νηπιαγωγός ζητάει τη βοήθεια των υπολοίπων ή δίνει εκείνη τη λύση εξηγώντας στα παιδιά πώς σκέφτηκε. Φροντίζει γενικά να έχει έναν συντονιστικό και, όπου χρειάζεται, υποστηρικτικό ρόλο. Για παράδειγμα για την Μοζαμβίκη, επειδή κανένα παιδί δεν ξέρει πού βρίσκεται, τους προτρέπει να ψάξουν στον υπολογιστή για να βρουν σε ποια ήπειρο ανήκει και στη συνέχεια να ανατρέξουν στον χάρτη... Τέλος διάλεξε το καθένα όποια σημαία ήθελε και την ζωγράφισε.</p>	<p>ζωγράφισε τη σημαία που είχε διαλέξει στην αρχή. Έτσι η εκπαιδευτικός πέτυχε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα τη γλωσσική τους συμμετοχή.</p>
---	--

- Πώς αντιλαμβάνεται κάθε φοιτήτρια τον ρόλο της νηπιαγωγού;
- Από τον τρόπο με τον οποίο περιγράφει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ποιο φαίνεται να είναι κατά τη γνώμη της οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης;

#### **Δραστηριότητα 4**

Μελέτησε τις παρακάτω καταγραφές.

- Κατάγραψε σε κάθε μια τα στοιχεία που προδιαγράφουν τον ρόλο της νηπιαγωγού
- Προσπάθησε να εστιάσεις στους όρους που κάθε φοιτήτρια χρησιμοποιεί. Ποιες αντιλήψεις κάθε παρατηρήτριας για τους σκοπούς της προσχολικής αγωγής αναδεικνύονται;

Η επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ καλή. Επικρατεί πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δείχνουν να αγαπούν και να εμπιστεύονται την δασκάλα τους. Εκείνη με την σειρά της καθοδηγεί τους μαθητές, μοιράζει τις δραστηριότητες και τις εξηγεί όσες φορές χρειαστεί. Είναι ακούραστη και υπομονετική. Βρίσκεται μόνιμως σε εγρήγορση για να παρέμβει σε ό,τι μπορεί να συμβεί. Όποιο πρόβλημα αντιμετωπίσει κάποιο από τα παιδιά απευθύνεται κατευθείαν στην νηπιαγωγό και εκείνη το λύνει. Αφού εξηγήσει τις δραστηριότητες που τα παιδιά καλούνται να ακολουθήσουν, τα παροτρύνει να προσπαθήσουν. Όποιο και να είναι το αποτέλεσμα τα επιβραβεύει. Παράλληλα επιτρέπει, σε όσα από τα παιδιά δεν επιθυμούν να συμμετέχουν, να ασχοληθούν με κάτι άλλο χωρίς να ενοχλούν τους υπόλοιπους. Επιπλέον, συμμορφώνει και πειθαρχεί τους «απειθαρχούς». Επιβάλλεται χωρίς να γίνεται δυσάρεστη στα παιδιά και επιλέγει να κάνει ατομικά την παρατήρηση, ώστε να μην γίνεται αντιληπτή από τα άλλα παιδιά, ήρεμα και χαμηλόφωνα.

Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων η νηπιαγωγός έχει κυρίως καθοδηγητικό ρόλο και τις ορίζει η ίδια ακολουθώντας το πρόγραμμα της ημέρας. Παραδείγματος χάριν, το μάθημα της ημέρας ήταν για τον ζωγράφο Βαν Γκογκ και η δραστηριότητα εξελίχθηκε απευθύνοντας η νηπιαγωγός στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις και παρακινώντας τα να αναγνωρίσουν ορισμένα χαρακτηριστικά του ζωγράφου μέσω παράθεσης των έργων του. Έπειτα, παρουσιάστηκε ένα βίντεο που έδειχνε να ζωντανεύει το έργο του ζωγράφου "Η έναστρη νύχτα" ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις για την εμπέδωση του μαθήματος. Τέλος, τα παιδιά έδειχναν μέσω αυτού να έχουν ενεργητικό ρόλο συμμετέχοντας στην επεξεργασία και κατανόηση της ύλης αλλά και παθητικό ρόλο κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των εικόνων και των βίντεο.

Οι δραστηριότητες, ορίζονται κατά βάση από τις νηπιαγωγούς, όμως τα παιδιά δίνουν και αυτά τις δικές τους ιδέες για τη διεξαγωγή και την εκτέλεση τους. Για παράδειγμα, στην τάξη τη μέρα πριν τη παρατήρηση είχαν μιλήσει για την ελιά και την συγκομιδή της και αφού έκαναν μία ανακεφαλαίωση σε αυτά που είχαν πει, αποφάσισαν να κάνουν μία σχετική δραστηριότητα. Η νηπιαγωγός είχε φέρει, σχεδιασμένο σε ένα χαρτί, ένα κλαδί ελιάς και πλαστελίνες σε διάφορα χρώματα και ρώτησε τα παιδιά τι θα μπορούσαν να κάμουν με αυτά. Τα περισσότερα παιδιά πρότειναν να ζωγραφίσουν το κλαδί και τα φύλλα και στο σημείο που βρίσκονταν οι ελιές να βάλουν πλαστελίνη στο χρώμα που θα επέλεγαν. Όση ώρα τα παιδιά ζωγράφιζαν, η νηπιαγωγός, βοηθούσε αυτά που είχαν τελειώσει να κολλήσουν την πλαστελίνη στη ζωγραφιά τους. Επιπλέον, μετά το διάλειμμα η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να προτείνουν αυτά μία δραστηριότητα που θα έκαναν πριν τελειώσουν το μάθημα. Τα παιδιά πρότειναν διάφορα ομαδικά παιχνίδια και στο τέλος διάλεξαν δύο, τα οποία έπαιξαν όλοι μαζί (και με τις νηπιαγωγούς) πριν ετοιμαστούν για να φύγουν.

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε τον ρόλο του/της νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του/της στη συγκεκριμένη δουλειά και ποιο θεωρεί ότι είναι το έργο της) σε άμεση συσχέτιση με τους στόχους που ο/η νηπιαγωγός θέτει και τους τρόπους με τους οποίους προσπαθεί να τους επιτύχει. Ορίσαμε με αυτό τον τρόπο ένα σημαντικό άξονα παρατήρησης αναδεικνύοντας και τη σημασία της καταγραφής του. Επισημάναμε όμως ταυτόχρονα ότι ο τρόπος καταγραφής, οι γλωσσικές μας κυρίως επιλογές, αποκαλύπτει συχνά και δικές μας αντιλήψεις για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής, στοιχείο που μας επιτρέπει να εμπλακούμε και σε αναστοχαστικές πρακτικές μελετώντας τις δικές μας καταγραφές.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Ανάτρεξε στις δικές σου καταγραφές. Επίλεξε κάποιες που θεωρείς χαρακτηριστικές και προσπάθησε με βάση τους όρους που χρησιμοποιείς να καταλάβεις ποιες αντιλήψεις σου αναδεικνύονται α) για τον ρόλο της νηπιαγωγού και β) για τους σκοπούς της προσχολικής αγωγής.

## 2.5 Παρατηρώντας τις μαθησιακές δραστηριότητες

Για την ανάπτυξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων κάθε εκπαιδευτικός στηρίζεται σε

παιδαγωγική θεωρία και επιλέγει να κινηθεί σε συγκεκριμένη προοπτική, είτε έχει προσχωρήσει εμπειρικά σε έναν συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης της τάξης και της μάθησης. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσει τις μαθησιακές δραστηριότητες συνδέεται με μια αντίληψη σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Μπορεί να πιστεύει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης, ότι τα παιδιά μαθαίνουν σωστά όταν προσέχουν τι λέει ο εκπαιδευτικός και το επαναλαμβάνουν και ίσως ότι όλοι σε μια τάξη πρέπει να φτάσουν στο ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα την ίδια χρονική στιγμή. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης συνήθως ζητείται όλοι οι μαθητές να ολοκληρώσουν ‘σωστά’ σε έναν προσδιορισμένο χρόνο τις ίδιες δραστηριότητες, που έχουν κυρίως ‘αναπαραγωγικό’ χαρακτήρα, καλούνται δηλαδή τα παιδιά να αναπαράγουν όσα έχουν ήδη διδαχτεί. Στις τάξεις των μικρών ηλικιών αυτό συνδέεται συνήθως με ‘τεχνικό’ χαρακτήρα δραστηριότητες όπως οι αντιγραφές, οι αντιστοιχήσεις επί χάρτου, οι κατασκευές με βάση ένα ‘σωστό’ υπόδειγμα -πρότυπο κ.λπ. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν σε θεωρητικές παραδοχές που συνδέονται με τη συμπεριφοριστική θεωρία.

Η αντίθετα με τα παραπάνω ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να πιστεύει ότι το παιδί μαθαίνει στηριγμένο στη δική του δραστηριότητα, σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει αυτήν του την προσπάθεια. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη σκέψη των παιδιών και που δεν είναι πανομοιότυπες για όλα τα παιδιά, αλλά καθένα μπορεί να έχει μια προσωπική συμβολή, θεωρούνται πολύ σημαντικές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν δηλαδή οι προτεινόμενες δραστηριότητες έναν περισσότερο ‘παραγωγικό’ χαρακτήρα καθώς προϋποθέτουν την ενεργοποίηση της σκέψης και τη δημιουργική προσπάθεια των παιδιών. Επίσης διαφορετική είναι η διαχείριση του λάθους, το οποίο συζητιέται προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο σκέφτηκε το παιδί, που συχνά, όπως έχει αποκαλύψει η έρευνα, καταλήγει σε αυτό μέσω ευφυών συλλογισμών. Αυτές οι αντιλήψεις παραπέμπουν σε θεωρητικές παραδοχές που συνδέονται με την θεωρία του κονστρουκτιβισμού και τις αρχές που έθεσε με το έργο του ο Piaget

#### 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 μέσω της δικής τους δραστηριότητας*

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 ενήλικους. 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.

Δαφέρμου κ.ά, 2006:10.

Συμβατή με τις παραπάνω αντιλήψεις είναι η ενθάρρυνση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και των παιδιών με τους ενήλικες, με τα υλικά και με το χώρο, καθώς η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική δραστηριότητα, δηλαδή ως διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη συναναστροφή του ατόμου με άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι πρακτικές αυτές παραπέμπουν στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που τις αρχές της έθεσε ο Vygotsky.

#### 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, βοηθά το παιδί 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).

Δαφέρμου κ.ά, 2006: 10.

#### **Δραστηριότητα**

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρονται παραπάνω, σχολιάστε με ποια αντίληψη για τη μάθηση κατά τη γνώμη σας συνδέεται η εκπαιδευτική πρακτική της εκπαιδευτικού σε καθένα από τα τρία στιγμιότυπα που αποτυπώνονται στις καταγραφές που ακολουθούν.

#### *Καταγραφή 1*

Ενώ τα παιδιά βρίσκονται στα τραπέζια των εργασιών, μοιράζονται από τη νηπιαγωγό φωτοτυπίες για τον αριθμό 6. Στο πάνω μέρος υπάρχει ο αριθμός 6 και δίπλα του γραμμές για να γράψουν τον αριθμό τα παιδιά. Κάτω από τις γραμμές υπάρχουν 6 πεταλούδες. Τα παιδιά με το που παίρνουν τη φωτοτυπία σημειώσαν τον αριθμό με τον

μαρκαδόρους τις πεταλούδες με χρώματα δικής τους επιλογής. Αντιγράφουν το όνομά τους από το καρτελάκι που βρίσκεται πάνω στο θρανίο τους και δίνουν τη φωτοτυπία στη νηπιαγωγό.

### *Καταγραφή 2*

Φτιάχνουν τα σκηνικά για τη γιορτή του τέλους της σχολικής χρονιάς. Θα δραματοποιήσουν το αγαπημένο τους παραμύθι. Η δραματοποίηση θα γίνει στο θεατράκι του δημοτικού σχολείου με το οποίο συστεγάζεται το νηπιαγωγείο τους. Επισκέφτηκαν το θεατράκι για να σκεφτούν πόσα χαρτιά θα ζωγραφίσουν για να φτιάξουν τα σκηνικά. Αποφάσισαν ότι χρειάζεται να ζωγραφίσουν 6 μεγάλα χαρτιά, μέτρησαν με βήματα, τα έκοψαν από χαρτί του μέτρου και τα έστρωσαν το ένα δίπλα στο άλλο στην αυλή. «Πόσοι είστε σήμερα στην τάξη»; ρωτάει η νηπιαγωγός. «Μαρκέλα, μπορείς να μετρήσεις;». Η Μαρκέλα απαριθμεί αγγίζοντας κάθε παιδί: 1, 2, 3, 4, ..... 18. «Ωραία, 18 είστε όλοι», λέει η νηπιαγωγός. Θα πρέπει να μοιραστείτε, ίδιος αριθμός παιδιών να ζωγραφίσετε σε κάθε χαρτί για να τελειώσουμε μέχρι να σχολάσουμε. Πόσοι θα πρέπει να πάτε να ζωγραφίσετε σε κάθε χαρτί;». «6 λέει ο Βλάντικ. «8» λέει η Κλεάννα. «Για πηγαίνετε 6 στο πρώτο χαρτί», λέει η νηπιαγωγός. Πηγαίνουν 6 και ο Βλάντικ τους μετράει για να βεβαιωθεί. Είναι πράγματι 6. «Πηγαίνετε 6 και στο δεύτερο χαρτί», λέει η νηπιαγωγός. Πηγαίνουν άλλοι έξι. «Πόσοι θα πάνε στα υπόλοιπα χαρτιά;». Είχαν μείνει άλλα 6 παιδιά και 4 χαρτιά. «Άμα πάμε 6 εκεί», είπε η Τζένη δείχνοντας το τρίτο χαρτί «τα άλλα χαρτιά να μην τα ζωγραφίσουμε». «Αύριο τα άλλα», είπε η Ντέζη. «Ναι, αλλά αυτό δεν γίνεται», είπε η νηπιαγωγός. «Αποφασίσατε ότι πρέπει να ζωγραφίσετε 6 χαρτιά για τα σκηνικά για την παράσταση και θυμάστε που είπατε ότι χρειάζονται όλα. Και πρέπει να τελειώσετε σήμερα, αύριο έχουμε να φτιάξουμε τα κοστούμια. Οπότε μάλλον δεν γίνεται να πάτε 6 σε κάθε χαρτί, τι σκέφτεστε ότι μπορούμε να κάνουμε για να βρούμε πώς θα μοιραστείτε;», ρωτάει τα παιδιά. Τα παιδιά προβληματίζονται. «Τώρα να πάμε 5», λέει ο Μάριο. «Λέτε να δοκιμάζουμε κάθε φορά;», ρωτάει η νηπιαγωγός. «Θα αργήσουμε αν κάνουμε πολλές δοκιμές και δεν έχουμε πολύ χρόνο, δεν θα προλάβετε να φτιάξετε τα σκηνικά μέχρι να σχολάσουμε. Μπορεί να σκεφτεί κανείς κανένα τρόπο για να τα καταφέρουμε χωρίς πολλές δοκιμές;». Τα παιδιά δείχνουν να το σκέφτονται. Κάποια παιδιά πηγαίνουν από το ένα χαρτί στο άλλο και μοιάζουν κάτι να υπολογίζουν. «Να πάμε ένας και μετά ένας», λέει ο Αρμάντο. «Τι εννοείς;», ρωτάει η νηπιαγωγός. «Να πάει ένας στο ένα χαρτί, ένας στο άλλο χαρτί, ένας στο άλλο, ένας στο άλλο. Και μετά άλλος, και μετά άλλος...». «Συμφωνείτε με την πρόταση του Αρμάντο;», ρωτάει η νηπιαγωγός. «Προτείνει να πάει ένας σε κάθε χαρτί, μετά δεύτερος, μετά τρίτος, μέχρι να μοιραστείτε όλοι». Τα παιδιά συμφωνούν και έτσι κάνουν. «3 είμαστε, μόνο τρεις!» φωνάζει η Κλεάννα. «Είστε σίγουροι;», ρωτάει η νηπιαγωγός. «Τρία παιδιά θα ζωγραφίσετε σε κάθε χαρτί, σε όλα τα χαρτιά ίσος αριθμός;». «Ναι, εδώ 3», φωνάζουν από το πρώτο χαρτί, «κι εδώ», «κι εδώ», φωνάζουν από όλοι. «Ωραία, άρα ήταν καλή η πρόταση του Ραφαέλ. Στρωθείτε στη δουλειά τώρα», λέει η νηπιαγωγός. Τα παιδιά μοιράζονται πινέλα και μαρκαδόρους, συζητούν ξανά όλοι μαζί τι είχαν συμφωνήσει να ζωγραφίσουν σε κάθε χαρτί για να είναι ωραία τα σκηνικά τους, σε κάθε τριάδα συζητούν τι θα κάνει ο καθένας και αρχίζουν να ζωγραφίζουν.

### *Καταγραφή 3*

Η νηπιαγωγός μοίρασε στα παιδιά μία φωτοτυπία του εμπορίου που είχε επάνω αριθμούς και δίπλα σε κάθε αριθμό εικόνες (π.χ. μολύβια, γόμες, μπάλες κ.λπ)

Μαριλένα: Αριθμούς!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ποιοι αριθμοί είναι;

Νικόλ: Το 1, το 2, το 5, το 6 και το 8.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ωραία! Τώρα δίπλα από κάθε αριθμό θα βάψετε τόσες εικόνες όσες σας λέει ο αριθμός, π.χ. έχετε τον αριθμό 1, θα χρωματίσετε με ό,τι χρώμα θέλετε μόνο ένα απ' όλα τα μολύβια που υπάρχουν δίπλα στο 1.

Τα παιδιά πήραν τη φωτοτυπία και τους μαρκαδόρους και άρχισαν να χρωματίζουν τις εικόνες. Μερικά έβλεπαν από τους διπλανούς τους, άλλα σα να δίσταζαν να αρχίσουν και έξυναν για πολύ ώρα τις μπογιές τους, άλλα έκαναν γκριμάτσες στο διπλανό τους. Όποιος τελείωνε, έδειχνε τη φωτοτυπία στη νηπιαγωγό, εκείνη την κοίταζε και αν ήταν 'σωστή' έλεγε: «Μπράβο! Πήγαινε τώρα και βάλε την εργασία στο συρτάρι σου» ή αν είχε γίνει κάποιο λάθος: «Για μέτρησε καλύτερα πόσα χρωμάτισες. Ποιος αριθμός είναι αυτός είπαμε;» και αν το παιδί δεν κατάφερνε να το βρει του έλεγε: «Είναι το 5. Χρωμάτισες 6 μπάλες. Πρέπει να σβήσεις εδώ μία μπάλα» ή «Εδώ πρέπει να χρωματίσεις άλλες δύο γόμες». Με αυτό τον τρόπο όλα τα παιδιά τελείωσαν τη δραστηριότητα και την έβαλαν στο συρτάρι τους.

## **2.6. Τα κρίσιμα συμβάντα ως μεθοδολογικό εργαλείο για περαιτέρω κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.**

Καθώς οι σπουδές σας προχωρούν και εμβαθύνετε όλο και περισσότερο στην ανάλυση και κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι καταγραφές σας αναμένεται να είναι περισσότερο εστιασμένες. Σε αυτή την προοπτική προτείνεται η υιοθέτηση της οπτικής των 'κρίσιμων συμβάντων'. Η επισήμανση και η ανάλυση σημαντικών επεισοδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται ότι είναι από τα μεθοδολογικά 'εργαλεία' που προάγουν τις διαδικασίες αναστοχασμού και ενισχύουν το 'οπλοστάσιο' του εκπαιδευτικού ερευνητή. Ο D.Tripp, στο βιβλίο του *Critical incidents in teaching* (1993), επιχειρώντας να διατυπώσει έναν ορισμό σχετικά με τα 'κρίσιμα συμβάντα' επισημαίνει ότι αυτά παράγονται από τον τρόπο με τον οποίο ο παρατηρητής βλέπει μία κατάσταση.

*Τα κρίσιμα συμβάντα δεν είναι 'αντικείμενα' που υπάρχουν ανεξάρτητα από τον παρατηρητή και περιμένουν να ανακαλυφθούν σαν τα ψήγματα χρυσού ή τα ακατοίκητα νησιά αλλά, όπως όλα τα ερευνητικά δεδομένα τα κρίσιμα συμβάντα δημιουργούνται. Γεγονότα υπάρχουν πάντα, όμως τα κρίσιμα συμβάντα παράγονται από τον τρόπο με τον*

*γεγονότος. Το να θεωρήσουμε ένα συμβάν ως κρίσιμο είναι μια αξιολογική κρίση και η βάση για αυτήν την κρίση είναι η σημασία που αποδίδουμε στο νόημα του συμβάντος[...]*

Tripp, 1993, 8, 24-25

Η επιλογή λοιπόν ενός συμβάντος ως 'κρίσιμου' ενέχει στοιχεία κριτικής προσέγγισης του συμβάντος και απόδοσης συγκεκριμένου νοήματος σε αυτό. Τα κρίσιμα συμβάντα δηλαδή ως μεθοδολογικό εργαλείο προσφέρουν ένα δομημένο πλαίσιο για το στοχασμό σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, που δίνει τη δυνατότητα σε αυτόν που παρατηρεί να επιλέξει τα συμβάντα που θα θεωρήσει σημαντικά, εκείνα που θα τον κάνουν π.χ. να αναρωτηθεί για τις υιοθετούμενες παιδαγωγικές πρακτικές (Hole & McEntee, 1999).

Κατά την ανάπτυξη της πρακτικής σας άσκησης ένα πρώτο βήμα στην προοπτική της αξιοποίησης των κρίσιμων συμβάντων είναι η επιλογή επεισοδίων από όσα παρατηρείται στο σχολείο ή την τάξη που κατά τη γνώμη σας προσφέρονται για στοχασμό. Οι Hole & McEntee (1999), έχοντας ως βάση το πλαίσιο - οδηγό που έχει διαμορφώσει ο D.Tripp (1993) σχετικά με την αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων για τη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνέταξαν ένα πρωτόκολλο καθοδηγούμενου προσωπικού (ανα)στοχασμού, στο οποίο προτείνονται τα βήματα που σε ελεύθερη μετάφραση σας παρουσιάζουμε παρακάτω:

1. Τηρείστε σύντομες σημειώσεις κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με τα συμβάντα που παρατηρείτε στην τάξη, τις οποίες θα αναπτύξετε περισσότερο στο ημερολόγιό σας μόλις απομακρυνθείτε από αυτήν.
2. Επιλέξτε ένα συμβάν που σας φαίνεται περισσότερο ενδιαφέρον και καταγράψτε το με όσες λεπτομέρειες μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας απαντώντας στο ερώτημα «Τι συνέβη».
3. Προσπαθήστε να απαντήσετε στο ερώτημα «Γιατί συνέβη αυτό το επεισόδιο;». Συμπληρώστε στοιχεία του πλαισίου της τάξης προκειμένου να αποδώσετε πληρέστερο νόημα στο περιγραφόμενο συμβάν. Κατά τη διάρκεια ποιας διαδικασίας αυτό συνέβη; Απαντήστε στο ερώτημα με τρόπο που για σας να έχει νόημα.
4. Προσπαθήστε να απαντήσετε στο ερώτημα «Τι θα μπορούσε να σημαίνει αυτό το συμβάν;». Το να αναγνωρίσετε ότι δεν υπάρχει μία μόνο απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ένα σημαντικό βήμα. Πρόκειται για διερεύνηση πιθανών σημασιών και όχι για παρουσίαση της 'σωστής' σημασίας του συμβάντος.
5. Ποιος είναι οι συνέπειες (ή οι επιπτώσεις) στην πρακτική σας; Και εδώ πρόκειται

πρακτική σας (ή η αντίληψή σας για την εκπαιδευτική διαδικασία) σε συνέχεια των νέων κατανοήσεων που αναδύθηκαν από τα προηγούμενα βήματα.

Συμπληρωματικά ή και διευκρινιστικά σε όσα αναφέρουν οι Hole & McEntee, για τις ανάγκες της πρακτικής σας άσκησης μπορείτε να επιλέξετε ως σημαντικό ένα στιγμιότυπο (που αλλού μπορεί να αναφέρεται και ως επεισόδιο ή συμβάν) της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν σηματοδοτεί κατά τη γνώμη σας κάποια στιγμή με ιδιαίτερη μαθησιακή ή/και διδακτική αξία, δηλαδή όταν, για παράδειγμα:

- θεωρήσετε ότι συμβάλλει στο να κατανοήσετε ιδέες – σκέψεις – αντιλήψεις – γνώσεις – ικανότητες – δεξιότητες των παιδιών,
- θεωρήσετε ότι συμβάλλει στην καλύτερη από την πλευρά σας κατανόηση πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- θεωρήσετε ότι επιφέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παιδί,
- θεωρήσετε ότι επιφέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεστε εσείς σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία ή με μία ορισμένη πτυχή της.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα, στα οποία οι φοιτήτριες/τές που επέλεξαν τα συγκεκριμένα συμβάντα αιτιολογούν το λόγο αυτής τους της επιλογής:

#### *Παράδειγμα 1<sup>ο</sup>*

<p>Αφού τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην παρεούλα για να ξεκινήσει το μάθημα, πήραν θέση στα καρεκλάκια γύρω από τη νηπιαγωγό. Κάποια στιγμή, ενώ συζητούσαν για τις κάρτες που θα έφτιαχναν για τη γιορτή της μητέρας, ένα αγοράκι χτύπησε το διπλανό του και αυτό άρχισε να κλαίει. Η νηπιαγωγός καθώς αντιλήφθηκε το γεγονός σηκώθηκε από την καρέκλα της και χωρίς να πει απολύτως τίποτα πήρα από το χέρι το αγοράκι που χτύπησε το συμμαθητή του και του άλλαξε θέση. Έπειτα, και πάλι αμίλητη, επέστρεψε στη θέση της και κοιτώντας το χτυπημένο παιδί το ρώτησε με ήρεμο τόνο στη φωνή της αν είναι εντάξει. Αυτό απάντησε πως 'ναι', κουνώντας το κεφάλι του και σταμάτησε να κλαίει. Αυτομάτως η νηπιαγωγός στράφηκε στο αγόρι που το είχε χτυπήσει και το κοίταξε στα μάτια με ένα πολύ έντονο και αυστηρό βλέμμα. Το παιδί χαμήλωσε το κεφάλι του χωρίς να πει κάτι και το μάθημα συνεχίστηκε κανονικά.</p>	<p>Επέλεξα το συγκεκριμένο στιγμιότυπο ως σημαντικό γιατί κατά τη γνώμη μου αναδεικνύει τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν για μένα εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίο η νηπιαγωγός, χωρίς να μιλήσει, μέσω του βλέμματός της και της απτικής συμπεριφοράς, έδειξε στο αγόρι που χτύπησε το διπλανό του πως γι αυτό που έκανε τιμωρείται με την αλλαγή θέσης. Έπειτα η νηπιαγωγός, υιοθετώντας ήρεμο και γλυκό τόνο στη φωνή εξέφρασε το ενδιαφέρον της για το αγόρι που είχε χτυπηθεί και ακόμη έκλαιγε. Αυτό, προφανώς καταλαβαίνοντας ότι το όλο θέμα είχε λήξει, σταμάτησε να κλαίει. Παράλληλα το αγοράκι που είχε χτυπήσει το συμμαθητή του, αφού δέχτηκε το αυστηρό και απειλητικό βλέμμα της δασκάλας του, ένοιωσε ίσως ντροπή και ενοχή γι αυτό που είχε κάνει και κατέβασε το κεφάλι του χωρίς να βγάλει λέξη. Τα μικρά παιδιά είναι πολύ πιο ευαίσθητοι δέκτες της μη λεκτικής</p>
--	---

έρχονται σε επαφή μαζί τους (Κούρτη, 2003).

### Παράδειγμα 2<sup>ο</sup>

Η νηπιαγωγός έφερε στη μέση της παρεούλας 10 κρίκους χρωματιστούς χοντρούς και 10 κρίκους μονόχρωμους λεπτούς. Τους πρώτους τους έβαλε απλωμένους σε μία σειρά πάνω στο πάτωμα και τους δεύτερους τους έβαλε στοιβαγμένους τον ένα πάνω στον άλλο. Στη συνέχεια ρώτησε τα παιδιά ποιο πιστεύουν ότι είναι περισσότεροι και ποιο λιγότεροι. Τα παιδιά σήκωναν τα χέρια τους και απαντούσαν. Τα περισσότερα παιδιά πίστευαν ότι οι χοντροί απλωμένοι κρίκοι είναι περισσότεροι από τους λεπτούς στοιβαγμένους. Ν."Γιατί κατέληξες σε αυτό το συμπέρασμα;", ρωτούσε η νηπιαγωγός. Π. "Γιατί τα κοίταξα πολύ καλά". Μ (δείχνοντας το χώρο που πιάνουν): Γιατί αυτοί είναι από δώ μέχρι εδώ». Ν. "Όταν κάποιος σας ζητάει να πείτε ποια είναι περισσότερα και ποια λιγότερα υπάρχουν δύο τρόποι. Ο πρώτος είναι να τα μετρήσετε και ο δεύτερος να τα αντιστοιχήσετε. Σηκώνεται και αντιστοιχεί τους μονόχρωμους κρίκους με τους χρωματιστούς. Ενώ υπάρχει πλήρης αντιστοίχιση, τα παιδιά επιμένουν να λένε πως οι χοντροί είναι περισσότεροι. Η Χριστίνα λέει πως είναι ίδια. Η νηπιαγωγός λέει πως λέγονται 'ίσα' και παροτρύνει τη Χριστίνα να τα μετρήσει. Η νηπιαγωγός τονίζει: «Τα άσπρα είναι τόσα όσα και τα χρωματιστά". Και όλα τα παιδιά, ένα - ένα, με την υπόδειξή της επαναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη φράση. Σηκώνεται και μετράει η ίδια τους κρίκους. Ξαναρωτάει τη Χριστίνα η οποία απαντάει και πάλι σωστά. "Ποιος είναι ο άλλος τρόπος;", ρωτάει η νηπιαγωγός. "Σήκω Φαίδρα να μας δείξεις". Η Φαίδρα σηκώνεται, έχει το χέρι στο στόμα κοιτώντας κάτω: 'εε...'. Ν."Κάτσε κάτω Φαίδρα. Σήκω Άγγελε. Ο Άγγελος σηκώνεται και κοιτά τη νηπιαγωγό με απορία. Ν."Χριστίνα, σήκω να μας δείξεις". Η Χριστίνα ξανασηκώνεται και αντιστοιχεί τους κρίκους. "Βλέπω να σκέφτεται μόνο η Χριστίνα", λέει η

Επέλεξα το συγκεκριμένο συμβάν γιατί νομίζω ότι μου αποκαλύπτει τον τρόπο σκέψης των παιδιών, αλλά και της εκπαιδευτικού. Η νηπιαγωγός κάνει στα παιδιά μία μάλλον ανοιχτή ερώτηση ρωτώντας τα ποιο πιστεύουν ότι είναι περισσότεροι και ποιο λιγότεροι από τους κρίκους που έχει τοποθετήσει με διαφορετικό τρόπο στο πάτωμα. Ίσως να είναι και λίγο παραπλανητική η ερώτηση με τον τρόπο που την έθεσε και να προτρέπει τα παιδιά να απαντήσουν ότι κάποιοι κρίκοι είναι περισσότεροι και κάποιοι λιγότεροι. Με τον τρόπο που απαντά η Μαρίτα καταλαβαίνω ότι όταν οι κρίκοι πιάνουν περισσότερο χώρο θεωρεί ότι είναι περισσότεροι. Κάνω τη σκέψη ότι δεν έχει κατακτήσει την έννοια της διατήρησης του αριθμού (Βαρνάβα – Σκούρα, 1991) και αναρωτιέμαι τι θα μπορούσε να τη βοηθήσει να την κατακτήσει. Η νηπιαγωγός δεν στέκεται σε αυτό αλλά, σα να είναι εκείνη ο απόλυτος πομπός της γνώσης και τα παιδιά παθητικοί δέκτες που αναπαράγουν τη γνώση μέχρι να τη μάθουν, τους λέει τι πρέπει να κάνουν όταν τους ζητούν να πουν ποια είναι περισσότερα και ποια λιγότερα και στη συνέχεια βάζει τα παιδιά να επαναλάβουν τη φράση «τα άσπρα είναι τόσα όσα και τα χρωματιστά". Μου έκανε εντύπωση αυτή η επανάληψη γιατί η αποστήθιση της φράσης πιστεύω δεν θα τους βοηθήσει σε άλλη περίπτωση, αν δηλαδή αντιμετωπίσουν μια συνθήκη που πράγματι κάποια θα είναι περισσότερα από κάποια άλλα. Διάβασα πως "Όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη τεχνικών, τα παιδιά δεν μαθαίνουν να στοχάζονται γύρω από τις ενέργειές τους, αλλά ούτε και να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτού του στοχασμού" (Pound, 2003 στο Δαφέρμου κ.ά, 2006, σ.160). Και ενώ μάλλον με την πρακτική που υιοθετεί η εκπαιδευτικός δεν βοηθάει να σκεφτούν, επιπλέον τους αποθαρρύνει λέγοντάς τους

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες και όπως διαφαίνεται στα παραπάνω παραδείγματα, κατά την ανάπτυξη της πρακτικής σας άσκησης παρατηρείτε την εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας για αυτήν σας την παρατήρηση εστιασμένους άξονες. Τα 'κρίσιμα συμβάντα' λοιπόν σε αυτή την περίπτωση επιλέγονται με κριτήριο κάποιον άξονα παρατήρησης, από αυτούς που ήδη έχουμε αναφέρει στα προηγούμενα κεφάλαια, όπως π.χ. ο χώρος ως μαθησιακό περιβάλλον, η μη λεκτική επικοινωνία, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, η διαχείριση των άστοχων απαντήσεων των παιδιών, το είδος των ερωτήσεων που διατυπώνονται και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο χαρακτήρα των μαθησιακών δραστηριοτήτων κ.ά. Αυτό γίνεται για να διευκολύνεται η εμβάθυνση σε συγκεκριμένες κάθε φορά πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο αν σας απασχολήσει ιδιαίτερα κάποιο συμβάν που δεν εμπίπτει στους άξονες της συγκεκριμένης παρατήρησης, το καταγράφετε και αυτό προκειμένου να το επεξεργαστείτε ή να το συζητήσετε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή.

Η επιλογή και η προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας 'κρίσιμων συμβάντων' μπορεί να ενισχύσει εκτός από τον ατομικό και τον συλλογικό στοχασμό. Μπορείτε για παράδειγμα να παρουσιάσετε και να συζητήσετε, στο πλαίσιο συναντήσεων σε μικρές ομάδες, τα 'κρίσιμα συμβάντα' που έχετε εντοπίσει, επιχειρηματολογώντας γιατί τα θεωρήσατε κρίσιμα και ποια σημασία ή ενδιαφέρον τους αποδίδετε. Μπορείτε επίσης να συζητήσετε τα ερωτήματα στη διατύπωση των οποίων σας οδηγούν τα συγκεκριμένα κρίσιμα συμβάντα ή τις πιθανές απαντήσεις σας σε ερωτήματα που έχουν τεθεί.

### **Δραστηριότητα**

Διαβάστε προσεκτικά τα 'κρίσιμα συμβάντα' που αποτυπώνονται στις καταγραφές που ακολουθούν και σχολιάστε αν εσείς θα τα επιλέγατε ως 'κρίσιμα' και γιατί. Στη συνέχεια διαμορφώστε υποθέσεις σχετικά με την αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση που μπορεί κατά τη γνώμη σας να διέπει τις πρακτικές κάθε εκπαιδευτικού. Συζητήστε τις υποθέσεις σας στο πλαίσιο της ομάδας σας.

### *Καταγραφή 1*

**Βασικοί άξονες παρατήρησης: ο χαρακτήρας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.**

Η νηπιαγωγός φωνάζει τα παιδιά να καθίσουν στα τραπεζάκια για να ζωγραφίσουν. Η ζωγραφιά που θα κάνουν είναι μια φωτοτυπία προσχεδιασμένη από την εκπαιδευτικό με δυο γαρύφαλλα σε κάγκελα και την ημερομηνία της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1973. Η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά τι λουλούδια είναι αυτά. Κάποια απάντησαν παπαρούνες άλλα μαοναίτες και άλλα ναούσαλλα. «Είναι ναούσαλλα!» τους τόνισε. «Τι ναούσα θα

κάνετε τα γαρύφαλλα!» είπε με δυνατή φωνή και κοιτώντας όλα τα παιδιά και βλέποντας τη ζωγραφιά συνέχισε «Και τα κάγκελά ό,τι χρώμα θέλετε!» Εκείνη τη στιγμή ένα κορίτσι είπε: «Ροζ!». Η νηπιαγωγός την κοίταξε με απορία και τη ρώτησε «Ροζ θα τα κάνεις τα κάγκελα;» με αποδοκιμασία στον τόνο της φωνής της. Το κοριτσάκι κατέβασε το κεφάλι και δεν μίλησε. Ύστερα τα παιδιά άρχισαν να ζωγραφίζουν. Η νηπιαγωγός τους έδωσε αρκετό χρόνο για να ασχοληθούν με τα έργα τους. Την ώρα που ένα κοριτσάκι ζωγράφιζε στο ίδιο τραπέζι που καθόμουν κι εγώ δείχνοντας τα γράμματα που υπήρχαν στην ημερομηνία άρχισε να μου λέει. «Αυτό το γράμμα το έχω κι εγώ στο όνομά μου. Κι αυτό. Αυτό το έχει το όνομα της μαμάς μου». Αντιλαμβανόμενη ότι μου μιλούσε η νηπιαγωγός είπε: «Συγκεντρωνόμαστε στη δουλειά μας και δεν μιλάμε».

### *Καταγραφή 2*

#### **Βασικός άξονας παρατήρησης: ο ρόλος της ερώτησης στις διαδικασίες μάθησης**

Η νηπιαγωγός έκοψε τρεις άνισες κορδέλες και τις έδειξε στα παιδιά που κάθονταν στην παρεούλα.

N: «Πόσες κορδέλες κρατάω;»

Π: « Τρεις»

N: «Είναι όλες ίδιες μεταξύ τους;»

Π: «Όχι!»

N: «Θέλω να μου πείτε τι διαφορά έχουν.»

Τα παιδιά απαντούσαν ομόφωνα κυρίως και στο τελευταίο ερώτημα σήκωσαν χέρι τα περισσότερα και έλεγαν «Εγώ, εγώ εγώ!» Η νηπιαγωγός έδωσε το λόγο στην Αγγελική λέγοντας προς εμάς: «Μπορεί να πει και λάθος».

Αγγελική: «Η μία είναι μεγάλη, η άλλη μικρή και η άλλη πιο μικρή.»

Νηπιαγωγός: «Αλλά δεν το λέμε έτσι! Λέμε μακριά και κοντή!»

Έπειτα η νηπιαγωγός σήκωνε ένα - ένα τα παιδιά να δείξουν ποια κορδέλα ήταν η κοντή και ποια η μακρυά. Τα παιδιά κοιτούσαν γύρω τους σα να χάζευαν και όταν ερχόταν η σειρά τους να εκτελέσουν την οδηγία της νηπιαγωγού φαίνονταν να προσέχουν πολύ και την κοιτούσαν στα μάτια. Κάποια δείχνοντας π.χ. τη μακριά κορδέλα ταυτόχρονα ρωτούσαν: «Αυτό είναι το σωστό;»

Έχει μια σημασία να σημειώνετε γιατί θεωρείτε σημαντικό το συμβάν που επιλέγετε κάθε φορά. Όταν αιτιολογούμε την επιλογή μας αποδίδουμε συγκεκριμένο νόημα στο συμβάν και παράλληλα δηλώνουμε κατά κάποιο τρόπο την οπτική με βάση την οποία θα επιχειρήσουμε να το ερμηνεύσουμε.. Η διαδικασία αυτή, εκτός του ότι συμβάλλει να κατανοηθούν περισσότερο ιδιαίτερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βοηθά στη συνειδητοποίηση από την πλευρά του παρατηρητή προσωπικών του αντιλήψεων για την διδασκαλία και μάθηση, ακόμη και αυτές μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είναι απολύτως συνειδητοποιημένες.

### **Δραστηριότητα 1**

Διαβάστε προσεκτικά το συμβάν που ακολουθεί και πείτε για ποιο λόγο το επέλεξε ως σημαντικό κατά τη γνώμη σας η φοιτήτρια που το κατέγραψε. Σχολιάστε τη σκοπιμότητα δραστηριοτήτων αυτού του χαρακτήρα.

Ύστερα από ένα παιχνίδι με κάρτες λέξεων σχετικές με την «ελιά» και ύστερα από μια εβδομάδα επεξεργασίας αυτού του θέματος, η νηπιαγωγός είπε στα παιδιά ότι θα τους διαβάσει ένα αίνιγμα και αυτά θα πρέπει να βρουν τι κρύβει:

«Δεν πεθαίνει και αν περάσουν χρόνια εκατό και χίλια.

Μας χορταίνει, μας φωτίζει, μας ανάβει τα καντήλια.

Τι είναι;»

Τα παιδιά βρήκαν σχεδόν αμέσως ότι αναφέρεται στην ελιά. Η νηπιαγωγός, αμέσως μετά μοίρασε σε όλα τα παιδιά την ίδια φωτοτυπία, επάνω στην οποία ήταν γραμμένο από την ίδια το αίνιγμα και τους ζήτησε να γράψουν στο κενό που υπάρχει γι αυτό το σκοπό την απάντηση («ελιά») και να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με την ελιά.

Κάποιες ενδιαφέρουσες παραγωγές που κατέγραφα ήταν οι παρακάτω:



Της Αλκυόνης, η οποία αντιγράφει τη λέξη 'είναι' κάτω από εκεί που γράφει 'τι είναι'.



Της Έλενας, η οποία έχει αρχίσει να αντιγράφει το ποίημα από την αρχή, αλλά δεν το ολοκλήρωσε.



Του Κωνσταντίνου που είπε ότι έγραψε τη λέξη 'ελιά' εκεί που διακρίνονται τα ροζ σύμβολα που μοιάζουν με γράμματα



της Άννας, που αντιγράφει 'η ελιά' πάνω από κει που είναι γραμμένο.

Σε πολλά σημεία αυτού του κειμένου έχει τονιστεί η σημασία των λεπτομερών περιγραφών. Όταν οι περιγραφές των 'κρίσιμων συμβάντων' είναι λεπτομερείς, μας επιτρέπουν να επανέλθουμε σε αυτές προκειμένου να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος ό,τι παρατηρήσαμε, προσπαθώντας να το αναλύσουμε και να το ερμηνεύσουμε. Οι λεπτομερείς περιγραφές επιτρέπουν να κάνουμε υποθέσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη και αν δεν ήμασταν εμείς οι ίδιοι παρατηρητές. Οι φωτογραφίες ή οι σκαναρισμένες παραγωγές των παιδιών βοηθούν επίσης σε αυτή την προοπτική.

## **Δραστηριότητα 2**

Διαβάστε προσεκτικά το συμβάν που ακολουθεί και προσπαθήστε να υποθέσετε τις παραδοχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία τις οποίες ενδέχεται να αποδέχεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, αιτιολογώντας και σχολιάζοντας γιατί αυτές οι παραδοχές συνδέονται κατά τη γνώμη σας με τις παιδαγωγικές/διδασκτικές πρακτικές της, όπως

### **Βασικός άξονας παρατήρησης: ο ρόλος της ερώτησης στις διαδικασίες μάθησης**

Η Αλεξάνδρα έχει τα γενέθλιά της και έχουν συζητήσει ότι θέλουν να της χαρίσουν ζωγραφιές. Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά σε τι μέγεθος χαρτί προτιμούν να της ζωγραφίσουν, σε ολόκληρο ή σε μισό. Άλλα απαντούν ότι θέλουν να ζωγραφίσουν σε ολόκληρο και άλλα σε μισό χαρτί. Ένα κορίτσι με την προτροπή της νηπιαγωγού μετρά τα παιδιά που θέλουν να ζωγραφίσουν σε ολόκληρο χαρτί και εκείνα που θέλουν σε μισό για να δουν τι αποφασίζει η πλειοψηφία της τάξης και να το κάνουν. Ν."Σηκώστε χέρι ποιοι θέλουν σε ολόκληρο. Σήκω να μετρήσεις Σοφία". Η Σοφία σηκώνεται και απαριθμεί τα παιδιά που έχουν σηκωμένα τα χέρια τους, ακουμπώντας στο κεφάλι καθενός. Τα παιδιά που είναι καθισμένα στο χώρο της παρεούλας μετρούν και εκείνα μαζί με τη Σοφία είτε χαμηλόφωνα είτε δυνατώτερα. Σ."1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.". Ν."Τώρα σηκώστε χέρι όσοι θέλετε σε μισό χαρτί". Σ."1,2,3, 4". Ακούγονται και τα υπόλοιπα παιδιά να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα λέγοντας φράσεις όπως: "Ναι, σε ολόκληρο!", "Νικήσαμε!", "Χάσαμε", "Το 4 είναι λίγο".

Η νηπιαγωγός ρωτά: "Αλεσάντρο, ξέρεις αν κόψουμε ένα ολόκληρο χαρτί πόσα μισά θα πάρουμε;" Α."5". Ν."Έχει κάποιος άλλη ιδέα;", Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους και καθένα λέει αυτό που πιστεύει. Η νηπιαγωγός δίνει το λόγο σε όλα τα παιδιά και δείχνει ενδιαφέρον με τις εκφράσεις του προσώπου της σε κάθε απάντηση. Ρ."3", Μ."2", Α."6". Ν."Ραφαήλ μπορείς να μας φέρεις ένα ολόκληρο χαρτί και ένα ψαλίδι; Για δείξε μας, αν κόψεις το χαρτί στη μέση πόσα μισά χαρτιά θα έχεις;". Ο Ραφαήλ κόβει το χαρτί υπολογίζοντας τη μέση 'με το μάτι' και απαντά: "2". Ν."Είναι ίσα τα κομμάτια που έκοψες;". Ρ."όχι". Ν."Ποιος ξέρει πώς πρέπει να κόψουμε το χαρτί στη μέση για να μας βγάλει δύο ίσα μισά χαρτιά;".

Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους και λένε τις ιδέες τους. Μ."Πρέπει πρώτα να το διπλώσεις και μετά να το κόψεις από πάνω". Ρ."Το κοιτάς, σκέφτεσαι και το κόβεις". Η νηπιαγωγός ακούει με προσοχή τους συλλογισμούς των παιδιών. Ν."Για ελάτε να κόψουμε όλοι να δούμε πώς θα κάνουμε από ένα ολόκληρο χαρτί δύο ίσα μισά χαρτιά". Οι υπεύθυνοι της τάξης μοιράζουν ψαλίδια και χαρτιά και όλα τα παιδιά μαζί με τη νηπιαγωγό κάθονται στο πάτωμα μπροστά από τα παγκάκια της παρεούλας για να κόψουν τα χαρτιά τους. Πολλά παιδιά προσπαθούν να υπολογίσουν 'με το μάτι' πού βρίσκεται η μέση του χαρτιού. Άλλα παιδιά διπλώνουν πρώτα το χαρτί και έπειτα το ανοίγουν για να το κόψουν. Άλλα ακόμη, αφού βλέπουν πως τα κομμάτια που έκοψαν δεν είναι ίσα, κόβουν από αυτό που περισσεύει ένα κομμάτι για να μοιάζει με το άλλο. Αφού τελειώσουν όλοι, βλέπουν τα χαρτιά που έκοψε ο καθένας, τα συγκρίνουν και ο καθένας εξηγεί στον υπόλοιπο πώς το έκοψε με την παρότρυνση της νηπιαγωγού.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας όλοι θέλουν να ζωγραφίσουν σε μισό χαρτί «για να μοιάζει με κάρτα» όπως είπε η Κρίσταμπελ.

Η συζήτηση των κρίσιμων συμβάντων με άλλα μέλη μιας μικρότερης ή μεγαλύτερης ομάδας και η διαχείριση συμφωνιών, διαφωνιών και αντιπαραθέσεων, συμβάλλει στη ανάπτυξη μιας στοχαστικής συζήτησης που οδηγεί στην παραγωγή κοινής γνώσης

εκπαίδευσής σας είτε αργότερα, κατά την επαγγελματική σας δράση ως εκπαιδευτικοί. Η μεθοδολογική προσέγγιση των κρίσιμων συμβάντων επιτρέπει να αποκτήσετε σαφέστερη επίγνωση των επαγγελματικών σας αξιών και να θέτετε ερωτήματα για την πρακτική σας συγκεκριμενοποιώντας γενικές αξίες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός του άλλου κλπ. (Gripp, 1993: 17).

### **Δραστηριότητα 3**

Μελετήστε στο πλαίσιο της ομάδας σας τα κρίσιμα συμβάντα που επέλεξε καθεμία και καθένας από σας αξιοποιώντας τον ίδιο άξονα παρατήρησης. Ποιες διαφορές επισημαίνετε; Πώς θεωρείτε ότι συνδέονται οι διαφορές που εντοπίζετε με την αντίληψη που έχει διαμορφώσει καθεμία και καθένας σας σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία ή και γενικότερες εκπαιδευτικές αξίες;

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε αναφερθήκαμε στην προσέγγιση των ‘κρίσιμων συμβάντων’ ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Η βαθύτερη αυτή κατανόηση θεωρείται ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να προσεγγίζουν κριτικά τη δουλειά τους συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη και, αναστοχαζόμενοι/ες, να αναθεωρούν τις πρακτικές τους. Στο επίπεδο της πρακτικής άσκησης ο εντοπισμός ‘κρίσιμων συμβάντων’ και η προσπάθεια ανάλυσής τους συμβάλλει στη διείσδυση σε όλο και πιο σύνθετες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, μέσω των αναστοχαστικών διαδικασιών που αναπτύσσονται, οδηγεί σε πιθανή αναθεώρηση ιδεών, αντιλήψεων ή και πεποιθήσεων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και στην προοπτική της συγκρότησης μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού που στέκεται κριτικά απέναντι στη δουλειά του.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Μελετώντας δύο κρίσιμα συμβάντα που έχεις επιλέξει και καταγράφει στο ξεκίνημα της πρακτικής σου άσκησης και τα δύο περισσότερο πρόσφατα κρίσιμα συμβάντα και πάλι δικής σου επιλογής και καταγραφής και δεξ προσεκτικά αν διαπιστώνεις μετακινήσεις σου ως προς τις αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία που αποτυπώνονται στις επιλογές σου.

## **2.7. Η αξιοποίηση της θεωρίας**

Όπως έχει διαφανεί η παρατήρηση μπορεί να σας βοηθήσει να κατανοήσετε την εκπαιδευτική πράξη, εάν μπορέσετε να διευρύνετε τη ματιά μας αξιοποιώντας και στοιχεία της θεωρίας. Εάν αξιοποιήσετε δηλαδή και θεωρητικά πορίσματα από τις διάφορες επιστήμες της αγωγής, που ήδη έχετε προσεγγίσει στα πανεπιστημιακά σας μαθήματα, όπως επισημάνθηκε σε διάφορα σημεία μέσα στο κείμενο. Στα κεφάλαια που προηγούνται δόθηκαν οι βασικές αρχές της παρατήρησης, ο βηματισμός που ακολουθείται στην πορεία κατανόησης αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου, οι άξονες παρατηρήσης με αναφορά στη σημασία τους και τέλος τα κρίσιμα συμβάντα με παραπομπές σε θεωρητικά πορίσματα και αναφορές στις Επιστήμες της Αγωγής στοιχεία των οποίων είναι σημαντικό να αξιοποιήσετε για την πληρέστερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Δεν αξιοποιούμε βέβαια την θεωρία όταν απλώς αναφερόμαστε διεκπεραιωτικά σε αυτή ενώ καταγράφουμε κάτι που παρατηρήσαμε. Αξιοποίηση της θεωρίας προϋποθέτει κατανόησεις που επιτρέπουν να παρατηρήσουμε περισσότερα από αυτά που θα παρατηρούσαμε αν δεν την γνωρίζαμε. Η αξιοποίηση της θεωρίας μας επιτρέπει επίσης τη βαθύτερη κατανόηση και την προσπάθεια ερμηνείας όσων παρατηρούμε. Η αξιοποίηση βέβαια της θεωρίας μετά τη παρατήρηση και με βάση τις καταγραφές δεν γίνεται με ενιαίο τρόπο. Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, που αναδεικνύουν και διαφορετικές οπτικές.

Ας δούμε δυο παραδείγματα που δείχνουν διαφορετικούς τρόπους αξιοποίησης της θεωρίας. Πρόκειται για διαφορετικές καταγραφές δύο φοιτητριών, οι οποίες εστιάζουν σε εκπαιδευτικές συνθήκες σε συγκεκριμένη τάξη νηπιαγωγείου. Η παρατήρηση της ημέρας εστίαζε στη διαμόρφωση του χώρου, ως μαθησιακού περιβάλλοντος, και ένας από τους άξονες αυτής της παρατήρησης ήταν αν ο χώρος αντανακλά τις δραστηριότητες των παιδιών στην τάξη. Οι δύο φοιτήτριες έχουν παρατηρήσει την ίδια τάξη, όμως διαφέρουν τα περιγραφικά μέρη των καταγραφών τους, αποκαλύπτοντας τη διαφορετική οπτική και τις διαφορετικές κατανόησεις, μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Διαφέρουν επίσης τα σχόλιά τους, τα οποία εναρμονίζονται με την οπτική που διέπει το περιγραφικό μέρος:

### 1<sup>η</sup> Καταγραφή

### 2<sup>η</sup> Καταγραφή

Περιγραφικό	Ερμηνευτικό	Περιγραφικό	Ερμηνευτικό
Οι τοίχοι της αίθουσας είναι στολισμένοι με έργα των παιδιών. Υπάρχουν και κάποιοι πίνακες που έχει φτιάξει η νηπιαγωγός (αλφαβήτα, χάρτης...)	Η τάξη αντανακλά τις δραστηριότητες των παιδιών. Το ότι οι τοίχοι είναι στολισμένοι με τα έργα των παιδιών τα κάνει να αισθάνονται περήφανα (Edwardsetal, 2000).	Στους τοίχους βρίσκονται αναρτημένες δημιουργίες κυρίως της νηπιαγωγού όπως η αλφαβήτα και προκατασκευασμένες σε φωτοτυπίες τις οποίες τα παιδιά έχουν απλά χρωματίσει ή έχουν γεμίσει κάνοντας	Τα παιδιά νοιώθουν περήφανα όταν αναγνωρίζουν τα έργα τους αναρτημένα στους τοίχους και τους αρέσει να μιλούν γι αυτά (Edwardsetal, 2000). Στη συγκεκριμένη τάξη κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν τα έργα τους στους τοίχους. Οι παραγωγές των παιδιών

	<p>έχουν χρησιμοποιήσει τα ίδια χρώματα για να χρωματίσουν π.χ. λουλούδια, ακόμη και ομπρέλες. Κρεμασμένες στον αέρα υπάρχουν ελληνικές σημαίες και φιγούρες του Καραγκιόζη, και πάλι χρωματισμένες από τα παιδιά.</p>	<p>είναι εντυπωσιακό ότι μοιάζουν να είναι τυποποιημένες και αυτές ακόμη οι επιλογές των χρωμάτων που έχουν χρησιμοποιήσει. Νομίζω ότι ο χώρος αντανακλά κυρίως την άποψη της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση και θέλω να διερευνήσω περισσότερο ποια διδακτική προσέγγιση υιοθετεί. Θέλω επίσης να διερευνήσω αν αυτού του χαρακτήρα είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, που δύσκολα θα τις χαρακτηρίζαμε 'δραστηριότητες των παιδιών'. Κάνω την υπόθεση ότι πρόκειται για δραστηριότητες που επιβάλλει η εκπαιδευτικός και τα παιδιά πειθαρχούν.</p>
--	--	---

Ας εντοπίσουμε τις διαφορές στις δύο περιγραφές και ας προσπαθήσουμε να τις ερμηνεύσουμε.

Ας προσέξουμε πού εστιάζουν οι δύο καταγραφές, ποια σχόλια περιλαμβάνουν και τι αποκαλύπτουν ως προς τρόπο αξιοποίησης της θεωρίας;

Η περιγραφή της πρώτης φοιτήτριας είναι λιγόλογη και γενικόλογη, δεν επιτρέπει σε κάποιον που δεν ήταν παρών στη συγκεκριμένη τάξη να κατανοήσει τι είδους έργα ήταν αυτά των παιδιών που 'στόλιζαν' τους τοίχους. Ο τρόπος επίσης της περιγραφής δεν προσφέρει στην ίδια την φοιτήτρια υλικό για περαιτέρω διερεύνηση. Καθώς δηλαδή δεν αναφέρεται πιο αναλυτικά στα έργα των παιδιών, για παράδειγμα τι είδους έργα είναι, αν τα σκέφτηκαν και τα σχεδίασαν μόνα τους τα παιδιά ή αν είναι προσχεδιασμένα από την εκπαιδευτικό, δεν διαθέτει και τα στοιχεία που θα της επιτρέψουν να τα συσχετίσει με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που οδήγησαν σε αυτά τα έργα αλλά και να κάνει αναγωγές αξιοποιώντας και θεωρητικά στοιχεία στο ερμηνευτικό μέρος. Για αυτό στο θεωρητικό μέρος φαίνεται να επαναλαμβάνει κάτι που ακούστηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων στηρίζοντάς το και σε μια ιδέα που αντλήθηκε από τη βιβλιογραφία χωρίς να συμβάλει σε αυτό. Φαίνεται να αξιοποιεί μια θεωρία προεπιλεγμένη διανομοησιακά

αναρτώνται εργασίες των παιδιών και η εκπαιδευτικός υιοθετεί την πρόταση. Η φοιτήτρια στέκεται σε αυτό το γεγονός χωρίς να συνεξετάζει ποιος ήταν ο ρόλος των παιδιών σε αυτές τις εργασίες, τι σήμαινε για την εκπαιδευτική διαδικασία η ανάρτησή τους στους τοίχους.

Η δεύτερη φοιτήτρια καταγράφει με περισσότερες λεπτομέρειες ό,τι παρατηρεί σε σχέση με τους προσδιορισμένους άξονες (τα είδη των έργων των παιδιών και το πλαίσιο πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας που μαρτυρούν, αλλά και τις κατασκευές της νηπιαγωγού και άλλα εκθέματα, όπως σημαίες και φιγούρες του καραγκιόζη ... Τα στοιχεία που παραθέτει μαρτυρούν την προσπάθειά της να προσεγγίσει τα όσα παρατηρεί με μια πιο διευρυμένη και συστηματική ματιά από την πρώτη φοιτήτρια. Αυτό της επιτρέπει να εμβαθύνει αξιοποιώντας τη θεωρία, σχολιάζοντας δηλαδή κριτικά τα δεδομένα που συνέλεξε από την παρατήρηση. Σε αυτή την προσπάθεια ανάλυσης, τής γεννιούνται ερωτήματα τα οποία εκτιμά ότι χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση (*θέλω να διερευνήσω περισσότερο ποια διδακτική προσέγγιση υιοθετεί. Θέλω επίσης να διερευνήσω αν αυτού του χαρακτήρα είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, που δύσκολα θα τις χαρακτηρίζαμε 'δραστηριότητες των παιδιών'*). Η παρατήρηση της πράξης δηλαδή την οδηγεί στη θεωρία και ο θεωρητικός αυτός στοχασμός την επαναφέρει στη διερεύνηση της πράξης. Η θεωρία δηλαδή την βοηθάει να ερμηνεύσει σε κάποιο βαθμό τα όσα παρατήρησε, αποτελεί ωστόσο και έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της πράξης, που ίσως επιτρέψει και τον εμπλουτισμό και γιατί όχι και την αναμόρφωση της θεωρίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάνει βήματα σε μια προοπτική διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Με αφορμή τον τρόπο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη από τις δύο φοιτήτριες στα παραδείγματα που προηγήθηκαν και τις διαφορές που παρουσιάζουν, ας προσεγγίσουμε τις διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση θεωρίας και πράξης.

**Η πράξη εφαρμογή της θεωρίας:** Κάποιοι αντιμετωπίζουν την πράξη ως εφαρμογή της θεωρίας και αναζητούν σε αυτήν στοιχεία που συντείνουν ή αποκλίνουν από την θεωρία. Σε αυτή την περίπτωση αντιμετωπίζουν τη θεωρία ως καθοδηγητική της πράξης, καθώς έρχεται να την επικυρώσει ή να την ακυρώσει με βάση κριτήρια που δεν προέρχονται από την πράξη. Σε έναν τέτοιο πλαίσιο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν για τον εαυτό τους έναν διεκπεραιωτικό ρόλο και μια λιγότερο υπεύθυνη θέση.

**Θεωρία και πράξη σε σχέση αλληλεπίδρασης:** Κάποιοι άλλοι υιοθετούν σταδιακά την αλληλεπιδραστική διαλεκτική λογική, σύμφωνα με την οποία η πράξη τροφοδοτείται και εμπλουτίζεται από την θεωρία, την οποία στη συνέχεια εξετάζει και ανατροφοδοτεί με νέα δεδομένα σε μια πορεία συνεχούς αναμόρφωσης και των δύο στο πλαίσιο μιας αδιάλειπτης αμφίδρομης «συνομιλίας».

Ας μελετήσουμε προσεκτικά την παρακάτω καταγραφή. Πρόκειται για την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από φοιτήτριες σε ένα νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της πρακτικής τους.

Επιπλέον, η ανασκόπηση της πρώτης μας παρέμβασης μας οδήγησε στην ανάγκη να ανατρέξουμε στις θεωρητικές βάσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας των παιδιών του τμήματος. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ηλικίας τους, που δεν λάβαμε υπόψη μας κατά τον πρώτο σχεδιασμό, είναι ο εγωκεντρικός λόγος. Ο όρος

λειτουργίες δεν είναι επαρκώς ευέλικτες για να του επιτρέψουν να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες του άλλου. Επιπλέον, ο στόχος μας να δουλέψουν συνεργατικά τα παιδιά σε ομάδες των πέντε ατόμων, παρέβλεπε τις ικανότητες της συγκεκριμένης ηλικίας σχετικά με το είδος παιχνιδιού. Στο 4ο έτος εμφανίζεται το συντροφικό παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά, ανταλλάζει μαζί τους πράγματα, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, στις οποίες όμως δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομής εργασιών.

Επιπλέον, θεωρούμε ότι μια αδυναμία στην καταλληλότητα του πρώτου σχεδιασμού μας ήταν το γεγονός ότι δεν είχαμε καταφέρει να συλλέξουμε αρκετές πληροφορίες για τα παιδιά. Η επιθυμία μας να δημιουργήσουμε μια δραστηριότητα που θα δώσει κίνητρο στα παιδιά, δεν μπόρεσε να εκπληρωθεί καθώς δεν γνωρίζαμε τι τους ενδιέφερε, ποιες ήταν οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω, αποφασίσαμε με άξονα τους **ίδιους στόχους** (την κινητοποίηση και αυτενέργεια των παιδιών, την ανάπτυξη συνεργασίας και σεβασμού και την ενίσχυση της ομαδικότητας τους) να εκμεταλλευτούμε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και τη δυνατότητα τους να συνεργάζονται περισσότερο επιτυχημένα σε αυτή τη συνθήκη. Στην πραγματικότητα θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε μια συνθήκη συμβολικού παιχνιδιού με στόχο την εμπλοκή και την κινητοποίηση τους κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Οι φοιτήτριες αναφέρονται στην ανάγκη που προέκυψε για να ανατρέξουν στη θεωρία. Η θεωρία δεν λειτουργεί καθοδηγητικά. Ανατρέχουν σε αυτή για να κατανοήσουν δυσλειτουργίες της παρέμβασής τους στην τάξη, ώστε να σχεδιάσουν το επόμενο τους βήμα. Η θεωρία δηλαδή τις βοηθά να ερμηνεύσουν και να δώσουν απάντηση σε ερωτήματά τους σχετικά με την κατανόηση της δράσης τους και της εξέλιξης της διαδικασίας. Δεν τους υποδεικνύει επίσης λύσεις. Τους επιτρέπει να προβληματιστούν λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της πράξης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να προχωρήσουν στον επανασχεδιασμό. Πρόκειται ουσιαστικά για συνομιλία θεωρίας και πράξης: η θεωρία έρχεται να απαντήσει σε ερωτήματα που προέκυψαν από την πράξη και τροφοδοτώντας με νέα δεδομένα κατευθύνει σε νέες πρακτικές διερευνήσεις.

## **Δραστηριότητα 1**

Μελετήστε προσεκτικά τις παρακάτω καταγραφές:

Μεταξύ το αρχικού σχεδιασμού της δεύτερης παρέμβασης και της υλοποίησης της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας και μια έρευνα και μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία οδήγησε σε μια διαφορετική οπτική των μελών της ομάδας όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι και την χρησιμότητά του ως εκπαιδευτικό μέσο. Έτσι με το διάλογο και τη σχετική μελέτη, μεταβλήθηκε η δυναμική της ομάδας, μειώθηκαν οι αντιστάσεις όσον αφορά την ανοιχτή και ίσως ρευστή διάσταση του είδους της παρέμβασης δηλαδή της συνθήκης του ελεύθερου παιχνιδιού.

Έτσι ενώ ο σχεδιασμός ήταν αρχικά πιο κλειστός και περιλάμβανε την πρόβλεψη κάποιων οργανωμένων δραστηριοτήτων την δεύτερη μέρα, αλλά και μιας μεγαλύτερης παρέμβασης στο ελεύθερο παιχνίδι με προετοιμασμένα σενάρια, οργανωμένες παρεμβάσεις στις γωνιές του ελεύθερου παιχνιδιού, τελικά αφεθήκαμε σαν ομάδα στα μέλη των παιδιών και τα ακολουθήσαμε στο ελεύθερο παιχνίδι. Προσπαθήσαμε όμως

εμπειρίας κάποιων μελών της ομάδας από προηγούμενες πρακτικές, να εξελίξουμε το παιχνίδι των παιδιών και να το κατευθύνουμε με σεβασμό και έμφαση στην αυτενέργεια των παιδιών σε κατευθύνσεις που θέλαμε να διερευνήσουμε.

Σύμφωνα με τους ορισμούς, όπως παρατίθενται στο βιβλίο της Αυγητίδου «Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες», με τον όρο συμμετοχή των παιδιών εννοούμε την διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά για τα ζητήματα που προκύπτουν. Επίσης η συμμετοχή λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, όπως φαίνεται στο μοντέλο του Shier. Αναγκαία και πρωταρχική προϋπόθεση, σε ένα πρώτο επίπεδο, είναι να δίνεται η ευκαιρία σε κάθε παιδί να ακουστεί. Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις που αυτό συνέβη μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου που παρακολουθήσαμε. Για παράδειγμα, ενώ η νηπιαγωγός είχε προγραμματίσει να ασχοληθεί με την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου με αφορμή τα όσα είπε ένα παιδί για ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού αναπροσάρμοσε τελείως το σχεδιασμό της [...] Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο συμμετοχής στο μοντέλο του Shier, κατά πόσο δηλαδή τα παιδιά υποστηρίζονται στην έκφραση των ιδεών τους, προκύπτει αβίαστα από την καταγραφή της παρατήρησης ότι η νηπιαγωγός διατύπωνε ανοικτές ερωτήσεις και προσπαθούσε να υπενθυμίζει στα παιδιά να απαντούν βασιζόμενοι στις εμπειρίες τους και δίνοντας στοιχεία από αυτές. Πολλές φορές μάλιστα τους επανέφερε σε συγκεκριμένες εμπειρίες και τις συνέδεε με το θέμα που συζητούσαν.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης η ενεργός εμπλοκή των παιδιών μπορεί να γίνει μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες όπου τα παιδιά δρουν, αρχικά, μέσα στον υλικό χώρο, συμμετέχοντας με όλο το σώμα τους, στη συνέχεια, μεταφέρουν τη δράση αυτή στα αντικείμενα με τα μέλη του σώματός και στο τέλος, γενικεύουν την εμπειρία τους με τη μεσολάβηση εικόνων, σχημάτων και συμβόλων (Τζεκάκη, 2007: 110-111). Ωστόσο στην συγκεκριμένη δραστηριότητα η νηπιαγωγός κατηύθυνε τα παιδιά να δουλέψουν με τα αντικείμενα (περνούν τις χάντρες στο κολιέ), χωρίς προηγούμενη συμμετοχή τους με το σώμα τους, στοιχείο που δεν επέτρεψε στα παιδιά να αντιληφθούν βιωματικά τη συγκεκριμένη μαθηματική έννοια (κανονικότητα και διαδοχή). Δεν ακολούθησε επίσης η γενίκευση με την αξιοποίηση εικόνων, σχημάτων η συμβόλων.

- Πώς αξιοποιεί την θεωρία κάθε φοιτήτρια και πώς την συσχετίζει με την πράξη;
- Ποιο ρόλο αναγνωρίζουν στην πράξη και από ποια στοιχεία αυτό γίνεται φανερό;

Ο διερευνητικός βέβαια και αναστοχαστικός αυτός προσανατολισμός στην προοπτική της συνομιλίας της θεωρίας με την πράξη προκύπτει από τον τρόπο που προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πράξη συνολικά σε όλη την αλληλουχία των φάσεων από την παρατήρηση και την κατανόηση του πλαισίου σε μια πρώτη φάση ως και τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον ανασχεδιασμό κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της πρακτικής άσκησης.

Το ομολογούν οι ίδιες οι φοιτήτριες του παραπάνω παραδείγματος στην αναφορά στοχασμού:

Παρόλο που την πρώτη ημέρα δυσκολευτήκαμε αρκετά να δουλέψουμε τον αρχικό μας σχεδιασμό και να τον προσαρμόσουμε στις συνθήκες που προέκυψαν και δεν είχαμε προβλέψει, αποκομίσαμε μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα που μας βοήθησε να οργανώσουμε τα επόμενα μας βήματα. Θεωρούμε ότι μπορέσαμε μέσω της αυτοαξιολόγησης και του ανασχεδιασμού να βελτιώσουμε αισθητά την διαδικασία και να συμπεριλάβουμε το αποτέλεσμα – θετικό και αρνητικό – της εμπειρίας μας από την πρώτη ημέρα σε έναν νέο σχεδιασμό με περισσότερο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες της ομάδας και του πλαισίου. Μέσω του εργαλείου της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, είχαμε την ευκαιρία να δώσουμε έμφαση στη συμπεριφορά μας και στις διάφορες παραμέτρους που την επηρεάζουν και δρουν εμφανώς ή αφανώς. Η δεύτερη διήμερη παρέμβαση αποτελεί για εμάς μια σημαντική πρόκληση καθώς θα κληθούμε να αξιολογήσουμε ξανά και πιο δομημένα την δράση μας μέσα στην τάξη έχοντας αυτή τη φορά μεγαλύτερη γνώση της τάξης αλλά και των ιδιαιτεροτήτων της.

Πρόκειται μάλιστα για μια οπτική που υποστηρίζει την διερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης όχι μόνο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Γιατί υιοθετώντας αυτή την οπτική γινόμαστε σταδιακά εκπαιδευτικοί ερευνητές, οπότε και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε διερευνητικά την ανάπτυξη του προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Σε μια τέτοια προοπτική αναπτύσσουμε την ικανότητα να διερευνούμε συστηματικά την δουλειά μας, ελέγχοντας τόσο την πρακτική μας όσο και τις θεωρίες στις οποίες αυτή θεμελιώνεται και την ευρύτερη παιδαγωγική θεωρία.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, εμπλέκοντας τον εκπαιδευτικό σε μια ερευνητική διαδικασία τον προτρέπει ουσιαστικά να συνδυάσει έρευνα και διδασκαλία, καθιστώντας τον ουσιαστικά εκπαιδευτικό ερευνητή. Η διερεύνηση ωστόσο της πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς δεν σημαίνει ότι εγκαταλείπουν τη θεωρία. Αποδεχόμενοι όμως την πρακτική φύση της εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζουν τη θεωρία ως αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων, ούτε τους εαυτούς τους ως καταναλωτές επιστημονικών θεωριών. Αντίθετα, καθώς δεν αντιμετωπίζουν τεχνοκρατικά τη διδασκαλία, ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές, διαμορφώνουν κι εφαρμόζουν στρατηγικές δράσης, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Έτσι διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική, που αποτελεί τον πιο τεκμηριωμένο τρόπο ανάπτυξης και των δύο σε ένα πλαίσιο διαρκών πρακτικών και θεωρητικών μετασχηματισμών. Με αυτές τις προϋποθέσεις η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας και η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται και παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση. Κατσαρού & Τσάφος, 2003

Αντιμετωπίζοντας έτσι αλληλεπιδραστικά την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη μαθαίνουμε όχι μόνο ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αλλά και ως επαγγελματίες πλέον να δρούμε συνειδητά, τόσο όταν παρατηρούμε και σχεδιάζουμε όσο και όταν παρεμβαίνουμε στις τάξεις, να ελέγχουμε στοχαστικά με συστηματικό τρόπο τις ενέργειές μας, όταν αξιολογούμε, και να αντιμετωπίζουμε κριτικά όχι μόνο τις παιδαγωγικές θεωρίες και την κυρίαρχη εκπαιδευτική θεωρία αλλά και τα ευρήματα και

## **Δραστηριότητα 2**

Διερευνώντας τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις σου στο νηπιαγωγείο να επιλέξεις σημεία που αναφέρεσαι στη θεωρία.

- Πώς αξιολογείς τα θεωρητικά πορίσματα, κατά την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης ή κατά την φάση της αξιολόγησης της δική σου παρέμβασης;
- Πώς προσεγγίζεις τη σχέση της θεωρίας με την πράξη;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζεις αυτή τη σχέση με την εξέλιξη των παρατηρήσεων και των αντίστοιχων καταγραφών;
- Ανταλλάξτε με τα μέλη της ομάδας σας και συζητήστε τις διαπιστώσεις σας.

### **2.8. Το ημερολόγιο και η αξιοποίησή του στην προοπτική της διερεύνησης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου**

Έχοντας συζητήσει για την παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας και για την καταγραφή όσων παρατηρούμε στη βάση αξόνων που συνδέονται με την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και στη βάση εντοπισμού ‘κρίσιμων συμβάντων’, θεωρούμε ότι θα ήταν βοηθητικό να πούμε λίγα λόγια για τη σημασία της τήρησης ενός ερευνητικού ημερολογίου, αλλά και για τον τρόπο τήρησής του ώστε να είναι λειτουργικό και να υποστηρίζει τις κατανοήσεις και την εξέλιξή σας.

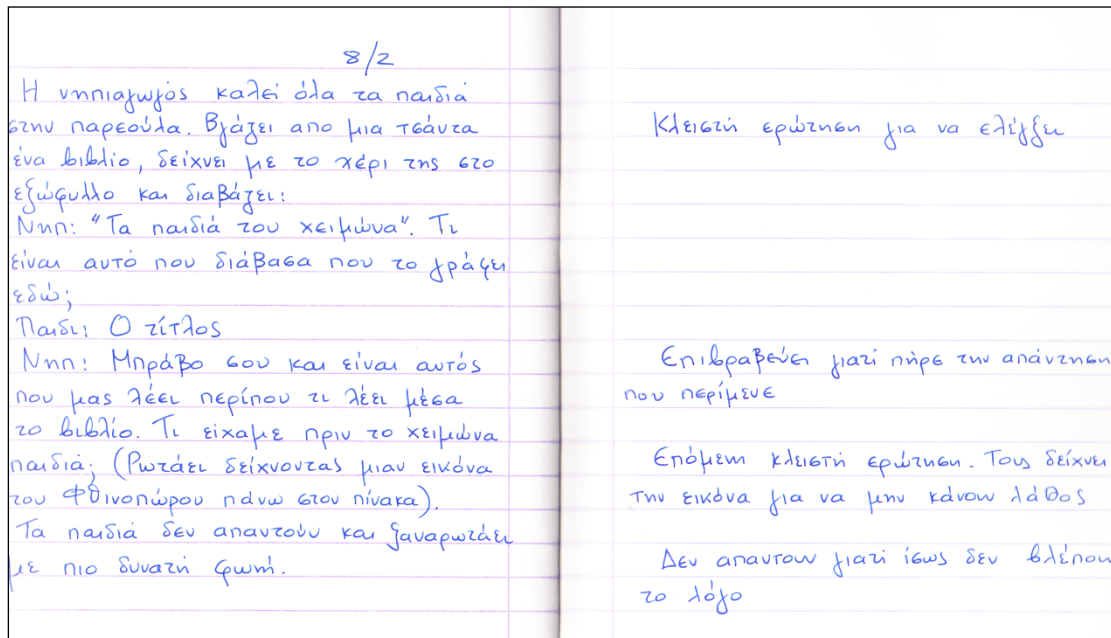
#### **2.8.1. Ο ρόλος του ημερολογίου**

Η τήρηση του ημερολογίου θεωρείται ένας καλός τρόπος μύησης στην εκπαιδευτική έρευνα (Altrichter et al, 2001), κατά συνέπεια εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εκπαίδευσή σας ως εκπαιδευτικών – ερευνητών. Από το ξεκίνημα λοιπόν της παρουσίας σας σε σχολικές τάξεις για την πρακτική σας άσκηση, για την καταγραφή των παρατηρήσεών σας προτείνεται η τήρηση ημερολογίου. Βασική επιδίωξη, το ημερολόγιο να καταστεί πιστός σύντροφός σας, που θα σας ακολουθεί καθώς θα εξελίσεστε ως ερευνητές αλλά και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Και θα εξελίξεσαι και αυτό μαζί σας...

Όπως ήδη αναφέραμε, το ημερολόγιο προτείνεται γιατί είναι ο απλούστερος τρόπος να καταγράφετε συστηματικά ό,τι παρατηρείτε και να το έχετε συγκεντρωμένο ώστε να μπορείτε να ανατρέχετε σ’ αυτό στην πορεία του χρόνου και να το εμπλουτίζετε με σχολιασμούς και προσπάθειες ερμηνείας στην προοπτική ανάπτυξης αναστοχαστικών διαδικασιών.

Για να είναι λειτουργικό το ημερολόγιο είναι βοηθητικό να τηρείται σε τετράδιο: στην αριστερή σελίδα οι σημειώσεις σας στις οποίες προσπαθείτε να αποτυπώσετε ό,τι παρατηρήσατε με όσο μεγαλύτερη λεπτομέρεια μπορείτε και στη δεξιά σελίδα σχόλια

χρόνο από αυτόν της παρατήρησης. Το περιγραφικό δηλαδή μέρος, όπως εμφανίζεται στο παράδειγμα που ακολουθεί, γράφεται στην αριστερή σελίδα του τετραδίου και το 'ερμηνευτικό' μέρος στη δεξιά σελίδα.



Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, επειδή κάποιες φορές οι συνθήκες μπορεί να μην διευκολύνουν την τήρηση σημειώσεων, μπορούν να τηρούνται πρόχειρες σημειώσεις, πιο πρόχειρες από τις εμφανιζόμενες στο παράδειγμα, οι οποίες θα αναπτύσσονται το συντομότερο δυνατόν, μόλις απομακρυνθείτε από το χώρο της τάξης. Η αναπτυγμένη τους εκδοχή είναι σημαντικό να αποκατασταθεί μόλις υπάρξει το χρονικό περιθώριο - πολύ κοντά στο χρόνο της παρατήρησης - προκειμένου να διατηρηθεί η πλειονότητα των λεπτομερειών που παρατηρήθηκαν. Αν παρέλθει χρόνος, σημαντική πληροφορία χάνεται....

Μετά την απομάκρυνση από την τάξη τα στοιχεία του ημερολογίου μπορεί να πληκτρολογηθούν, αν θεωρηθεί σκόπιμο οι περιγραφές μπορεί να αναδιατυπωθούν και τα σχόλια του ερμηνευτικού μέρους να εμπλουτιστούν και, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, αλλά και πρόσθετης μελέτης της βιβλιογραφίας, να εμβαθύνουν. Αυτή η πρόσθετη επεξεργασία των αρχικών σημειώσεων θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών και στη συγκρότηση ερωτημάτων που αφορούν πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ίδιος/η ίδια φοιτητής/φοιτήτρια επίσης που παρατηρεί, μελετώντας εκ των υστέρων την λεπτομερή καταγραφή του/της, μπορεί να αντλήσει στοιχεία που θα του/της επιτρέψουν να εμβαθύνει σε παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενδεχομένως μη ορατές σε μία πρώτη προσέγγιση.

Ας δούμε τη 'μεταγραφή' του παραπάνω παραδείγματος:

## Περιγραφικό μέρος

## Ερμηνευτικό μέρος

Η νηπιαγωγός μετά το διάλειμμα καλεί όλα τα παιδιά στην παρεούλα. Από μια τσάντα που κρατούσε βγάζει ένα βιβλίο. Στην βιβλιοθήκη της τάξης τα περισσότερα βιβλία είναι φτηνές εκδόσεις του εμπορίου και αρκετά από αυτά είναι στραπατσαρισμένα. Το

συγκεκριμένο βιβλίο το έφερε μάλλον από το σπίτι της. Δείχνει με το χέρι της στο εξώφυλλο και διαβάζει:

**Νηπ.:** «Τα παιδιά του χειμώνα». Τι είναι αυτό που διάβασα που το γράφει εδώ;

**Παιδί.:** Ο τίτλος

**Νηπ.:** Μπράβο σου, και είναι αυτός που μας λέει περίπου τι λέει μέσα το βιβλίο. Τι είχαμε πριν το Χειμώνα παιδιά;

(Διατυπώνει αυτή την ερώτηση δείχνοντας ταυτόχρονα μία εικόνα που βρίσκεται πάνω από τον πίνακα με δέντρα με κίτρινα φύλλα που παραπέμπει στο Φθινόπωρο.).

Τα παιδιά δεν απαντούν. Η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει την ερώτηση με πιο δυνατή φωνή.

Το γεγονός ότι στη βιβλιοθήκη της τάξης υπάρχουν μόνο φτηνές εκδόσεις του εμπορίου αποκαλύπτει ίσως το φόβο της εκπαιδευτικού μήπως ακριβότερες εκδόσεις τις καταστρέψουν τα παιδιά. Αυτό όμως του στερεί κατά τη γνώμη μου τη δυνατότητα επαφής με βιβλία ποιότητας στον ελεύθερο χρόνο τους, συνθήκη που θεωρείται σημαντική και για την προώθηση του γραμματισμού τους (Δαφέρμου κ.ά, 2006).

Η ερώτηση που διατυπώνει η εκπαιδευτικός προς τα παιδιά είναι μια κλειστού τύπου ερώτηση γιατί επιδέχεται μια μονολεκτική απάντηση και ανήκει κατά τη γνώμη μου στην παραδοσιακή προσέγγιση. Είναι μια ερώτηση με την οποία η νηπιαγωγός ήθελε να ελέγξει τη γνώση των παιδιών, αν ήξεραν τη λέξη ‘τίτλος’ και σε ποιο μέρος του εξωφύλλου είναι γραμμένος ο τίτλος ενός βιβλίου. Ένα παιδί της δίνει την απάντηση που ήθελε και η νηπιαγωγός το επιβραβεύει.

Στη συνέχεια απευθύνει προς τα παιδιά άλλη μία κλειστού τύπου ερώτηση. Αυτή τη φορά τους υποδεικνύει, δείχνοντας την εικόνα του Φθινοπώρου, τι θα πρέπει να απαντήσουν. Δεν ζητάει να σκεφτούν κάτι ή να πουν τη γνώμη τους, ζητάει να πουν το ‘σωστό’, αυτό που αντιστοιχεί στην εικόνα που τους δείχνει. Τα παιδιά όμως δεν απαντούν. Κάνω δύο υποθέσεις: ή η εικόνα δεν είναι τόσο σαφής για τα παιδιά, όσο νομίζει η εκπαιδευτικός, ή θεωρούν ότι είναι άσκοπο να απαντήσουν κάτι, αφού δείχνοντας την εικόνα η νηπιαγωγός έχει δώσει την απάντηση μόνη της. Η Κατή (2009) επισημαίνει ότι τα παιδιά συνήθως δεν απαντούν σε ερωτήσεις που τις θεωρούν χωρίς νόημα.

## Δραστηριότητα

Σύγκρινε τις αρχικές σημειώσεις σου κατά την παρατήρησή σου στο νηπιαγωγείο με το αναπτυγμένο κείμενο που προέκυψε από την πρόσθετη επεξεργασία του στη συνέχεια.

Ποια νέα στοιχεία πρόσθεσες; Ποια ερωτήματα προέκυψαν μετά την πρόσθετη

Κάθε ημερολογιακή καταγραφή είναι σημαντικό να συνοδεύεται από την ημερομηνία παραγωγής της, το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η παρατήρηση και τους άξονες παρατήρησης. Σημαντικό επίσης είναι να γράφονται λίγα λόγια σχετικά με τη χρονική στιγμή (π.χ., σε ό,τι αφορά το νηπιαγωγείο, ότι το περιστατικό σημειώθηκε το πρωί, κατά την υποδοχή των παιδιών, μετά το κολατσιό τους, στο χρόνο ελεύθερων δραστηριοτήτων ή στο πλαίσιο της τάδε οργανωμένης δραστηριότητας που έχει το τάδε θέμα). Αυτή η πλαισίωση δίνει πληροφορίες σημαντικές για την καλύτερη κατανόηση και την προσπάθεια ανάλυσης όσων έχουν καταγραφεί.

Στο ημερολόγιο, εκτός από την περιγραφή χώρων, εγκαταστάσεων και καταστάσεων, δραστηριοτήτων και συμβάντων, την αποτύπωση ενδεικτικών διαλόγων, την περιγραφή χειρονομιών και λοιπών εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως τόνος φωνής, εκφράσεις και βλέμματα, που καταγράφονται περιγραφικά στην αριστερή του σελίδα, στη δεξιά σελίδα είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται εξ αρχής πρόσθετες πληροφορίες που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης ή στη μετέπειτα ανάκλησή της, όπως αντιδράσεις ή συναισθήματα που προκλήθηκαν, σκέψεις, ιδέες, σχόλια, εξηγήσεις... (Altrichter et al, 2001). Μπορούν επίσης να περιλαμβάνονται παραπομπές σε εικόνες από παραγωγές των παιδιών, απομαγνητοφωνήσεις<sup>2</sup> κ.λπ.

Ωστόσο ο πραγματικός πλούτος του ημερολογίου, όπως έγινε ορατό στη συζήτηση σχετικά με τις καταγραφές και τα 'κρίσιμα συμβάντα', είναι οι λεπτομερείς περιγραφές, αυτές που μπορούν να δώσουν και σε κάποιον που δεν ήταν παρών κατά τη διαδικασία την εικόνα αυτού που έχει συμβεί, αλλά και το γενικότερο κλίμα της τάξης που έχει παρατηρηθεί. Είναι σημαντικό να θυμάστε ότι τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης για το κλίμα που έχει διαμορφωθεί σε κάθε τάξη, γι αυτό και η μη λεκτική επικοινωνία, όπως είδαμε παραπάνω, έχει προταθεί ως διακριτός άξονας παρατήρησης. Επίσης σημαντική πηγή πληροφόρησης είναι η καταγραφή διαλόγων και όχι η περιγραφή τους. Δηλαδή είναι άλλο να πει κανείς «Η εκπαιδευτικός έκανε στο παιδί παρατήρηση σχετικά με το έργο ή τη συμπεριφορά του» και άλλο να έχει καταγράψει τι ακριβώς του είπε, συμπεριλαμβάνοντας τα εξωγλωσσικά στοιχεία στην περιγραφή του. Τηρώντας βέβαια πάντα διακριτική στάση κατά την τήρηση των σημειώσεων.

## **Δραστηριότητα 1**

<sup>2</sup> Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση πρόσθετου υλικού, όπως φωτογραφίες του χώρου ή εγγραφές των παιδιών ή και μαγνητοφωνήσεις κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων

Μελετήστε τις παρακάτω καταγραφές από δύο φοιτήτριες που παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο ίδιο νηπιαγωγείο τις παραμονές της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και πείτε ποιες διαφορές εντοπίζετε ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένες φοιτήτριες παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ποια στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης εστιάζει κάθε φοιτήτρια την προσοχή της; Πώς διαφοροποιούνται κατά τη γνώμη σας αυτά τα στοιχεία ως προς τη θεωρητική οπτική που υιοθετείται από τη φοιτήτρια που παρατηρεί;

### *Καταγραφή 1*

Η ομάδα είναι συγκεντρωμένη στην παρεούλα. Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά τις σημαίες της Ελλάδας, της Αλβανίας, Γερμανίας, Ιταλίας, Ευρώπης τις οποίες και αναγνωρίζουν(!). Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τους εξηγεί τι θα πρέπει να κάνουν. Σε ένα πλαστικό πιάτο από την πίσω μεριά τα παιδιά θα γράψουν με κεφαλαία γράμματα στο κέντρο «ΟΧΙ» και κάτω θα σχηματίσουν δαφνόφυλλα και στο πλάι του πιάτου θα κολλήσουν άσπρα και μπλε εναλλάξ κομματάκια χαρτονιού. Έχει κατασκευάσει η ίδια ένα υπόδειγμα που το έχει κρεμάσει στον πίνακα.

Νηπ.: «Ζωγραφίζουμε το «ΟΧΙ» με κεφαλαία γράμματα με μαρκαδόρο, βλέπετε, όπως εδώ»

Παιδ.: «Βάζουμε όποιο χρώμα θέλουμε;»

Νηπ.: «Όχι! Μόνο μπλε. Μπορείτε άμα θέλετε και με άλλα χρώματα, αλλά με το μπλε θα είναι πιο ωραία. Μετά ζωγραφίζουμε δύο δαφνόφυλλα με κλαδιά» (τα δείχνεις στο υπόδειγμα).

Παιδ.: «Μπορούμε να βάλουμε και λουλούδια;»

Νηπ.: «Όχι! Αλλά εντάξει άμα θέλετε θα μπορούσατε να βάλλετε λουλούδια αλλά δε θα είναι τόσο σωστό.»

Η νηπιαγωγός δείχνει στον πίνακα πώς σχηματίζονται τα φύλλα και τα κλαριά και στη συνέχεια πώς γίνονται τα γράμματα πιο «χοντρά». Προτείνει μάλιστα σε μας να βοηθήσουμε κάθε ομάδα στο σχηματισμό του «ΟΧΙ» για να είναι στο κέντρο του πιάτου και χοντρό.

Παιδ.: «Όπως μπορούμε όμως κυρία!»

Νηπ.: «Ε βέβαια! Λάθη γίνονται, αλλά έτσι μαθαίνουμε!»

### *Καταγραφή 2*

Η νηπιαγωγός πριν ξεκινήσει την εργασία, συγκέντρωσε τα παιδιά στην παρεούλα και τους έκανε μια εισαγωγή σχετική με τον πόλεμο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου του 1940 και τους έβαλε και το τραγούδι 'Βάζει ο Ντούτσε τη στολή του'. Αρχικά τους έδειξε ένα πλαστικό άσπρο πιατάκι, στο οποίο τα παιδιά έπρεπε να γράψουν στη μέση τη λέξη 'ΟΧΙ' με μεγάλα κεφαλαία γράμματα, να ζωγραφίσουν από κάτω δυο φύλλα δάφνης και να κολλήσουν γύρω γύρω εναλλάξ άσπρα και μπλε έτοιμα τετράγωνα κομματάκια. Όταν ολοκληρώθηκε η εργασία τα πιατάκια κρεμάστηκαν στον τοίχο της τάξης.

Επισημαίνουμε άλλη μια φορά ότι στο περιγραφικό μέρος του ημερολογίου, όπως έχει ήδη καταστεί σαφές στις προηγούμενες ενότητες, είναι σημαντικό οι προηγούμενες να είναι

λεπτομερείς και όσο γίνεται πιο ‘ζωντανές’ και απαλλαγμένες από αξιολογικά στοιχεία ή χαρακτηρισμούς. Να θυμάστε ότι οι περιγραφές είναι που επιτρέπουν να επιστρέψετε σε αυτές εμβαθύνοντας περισσότερο στους σχολιασμούς σας καθώς η ερευνητική σας οπτική εξελίσσεται.

*Σε όλα τα περιγραφικά κείμενα η λεπτομέρεια είναι πιο σημαντική από την περίληψη, το ειδικό είναι πιο σημαντικό από το γενικό και η καταγραφή μιας δραστηριότητας είναι πιο σημαντική από την αξιολόγησή της*

Altrichter κ.ά., 2001: 46

Το ημερολόγιο είναι ένα ιδιωτικό κείμενο, που γράφεται αρχικά χωρίς αυτολογοκρισία. Όπως ήδη έχει αναφερθεί περιέχει προσωπικές καταγραφές, όσο γίνεται λεπτομερείς, αλλά και σκέψεις, συναισθήματα, ερωτήματα, προβληματισμούς. Ωστόσο για τις ανάγκες των μαθημάτων συχνά μπορεί να σας ζητηθεί να καταθέσετε - στο πλαίσιο συναντήσεων εποπτείας, παρουσιάσεων στην ολομέλεια ή εκπονούμενων εργασιών - αποσπάσματα ημερολογίου, τα οποία συνδέονται με το προτεινόμενο κάθε φορά θέμα παρατήρησης ή με τη διδακτική παρέμβαση που αργότερα στο χρόνο καλείστε να πραγματοποιήσετε. Τα αποσπάσματα που παρουσιάζονται ή κατατίθενται είναι προφανές, όπως ήδη φάνηκε από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ότι αντλούνται από το κατά πολύ ευρύτερο υλικό του ημερολογίου και προφανώς είναι επιλεγμένα.

Παρότι ο χαρακτήρας του ημερολογίου είναι αυστηρά ιδιωτικός, όταν επισκέπτεσθε τις σχολικές τάξεις ομαδικά, θα σας βοηθούσε αν μοιραζόσασταν μεταξύ σας μέρη των καταγραφών σας. Όπως ήδη αναφέραμε και στο κεφάλαιο με τα κρίσιμα συμβάντα, συζητώντας διαφορετικές καταγραφές που έχουν προκύψει από παρατήρηση στην ίδια τάξη την ίδια χρονική στιγμή και διαπιστώνοντας ότι έχετε καταγράψει διαφορετικά στιγμιότυπα ή τα έχετε προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο, κατανοείτε καλύτερα την υποκειμενική σας οπτική, αλλά και τις παρατηρούμενες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και σε αυτή τη συνθήκη τα μέρη του ημερολογίου που ανταλλάσσονται είναι φυσικά επιλεγμένα από σας.

### **Δραστηριότητα 2**

Διαβάστε προσεκτικά τις δύο καταγραφές που ακολουθούν. Οι δύο αυτές φοιτήτριες έχουν παρατηρήσει την ίδια τάξη. Σχολιάστε πού κατά τη γνώμη σας μπορεί να οφείλονται οι διαφορές που παρατηρείτε στις περιγραφές, αλλά και στους σχολιασμούς τους.

*Καταγραφή 1*

**Περιγραφή**

**Σχολιασμός**

με έργα των παιδιών.	των παιδιών. Το ότι οι τοίχοι είναι στολισμένοι με τα έργα των παιδιών τα κάνει να αισθάνονται περήφανα (Edwards et al, 2000).
----------------------	--

### Καταγραφή 2

<p><b>Περιγραφή</b></p> <p>Στους τοίχους βρίσκονται αναρτημένες δημιουργίες κυρίως της νηπιαγωγού όπως η αλφαβήτα και προκατασκευασμένες εικόνες σε φωτοτυπίες τις οποίες τα παιδιά έχουν απλά χρωματίσει ή έχουν γεμίσει κάνοντας κολλάζ. Τα περισσότερα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει τα ίδια χρώματα για να χρωματίσουν π.χ. τα λουλούδια, ακόμη και τις ομπρέλες. Κρεμασμένες στον αέρα υπάρχουν ελληνικές σημαίες και φιγούρες του Καραγκιόζη, και πάλι χρωματισμένες από τα παιδιά, όλες με τις ίδιες χρωματικές επιλογές.</p>	<p><b>Σχολιασμός</b></p> <p>Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά νοιώθουν περήφανα όταν αναγνωρίζουν τα έργα τους αναρτημένα στους τοίχους και τους αρέσει να μιλούν για αυτά (Edwards et al, 2000). Στη συγκεκριμένη τάξη κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν τα έργα τους στους τοίχους. Οι παραγωγές τους που είναι αναρτημένες είναι τυποποιημένες, είναι εντυπωσιακό ότι μοιάζουν να είναι τυποποιημένες και αυτές ακόμη οι επιλογές των χρωμάτων που έχουν χρησιμοποιήσει. Νομίζω ότι ο χώρος αντανακλά κυρίως την άποψη της εκπαιδευτικού για την ομοιομορφία και το κοινό για όλους αποτέλεσμα. Τα παιδιά δεν έχουν να σκεφτούν κάτι, πρέπει μόνο να πειθαρχήσουν στις οδηγίες που τους δίνει η εκπαιδευτικός, που υποθέτω ότι είναι εξαιρετικά λεπτομερείς για να υπάρχει τέτοια ομοιομορφία στο αποτέλεσμα.</p>
--	---

**Τι αξίζει να καταγράφεται στο ημερολόγιο;** Πρόκειται για ένα καίριο ερώτημα. Τι έχει νόημα δηλαδή να καταγράφετε και πώς θα κάνετε τις επιλογές σας, με ποια κριτήρια. Αξίζει λοιπόν να καταγράφετε ό,τι θεωρήσετε σημαντικό, στη βάση των συγκεκριμένων αξόνων παρατήρησης που σας προτείνονται κάθε φορά.

**Και τι θεωρείται σημαντικό;** Κάθε τι που θα προσελκύσει το ενδιαφέρον σας, που θα σας δημιουργήσει ένα συναίσθημα, που θα το συσχετίσετε με κάποια ιδέα που έχετε προσεγγίσει στο πλαίσιο των μαθημάτων σας ή της σχετικής βιβλιογραφίας, που θα σας δημιουργήσει μια απορία, ένα ερώτημα ή έναν προβληματισμό ή θα σας οδηγήσει σε πρόσθετες κατανοήσεις σε σχέση με την παρατηρούμενη εκπαιδευτική συνθήκη.

Μέσω του ημερολογίου μπορεί να επιτευχθεί ένας τρόπος συμμετοχής σας με την έννοια της ενεργού εμπλοκής σας στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κινητοποιείστε για να κατανοήσετε την εκπαιδευτική κατάσταση που εκτυλίσσεται μπροστά στα μάτια σας, γίνεστε ενεργοί παρατηρητές μιας διαδικασίας

μέλλον, – από μίαν άλλη θέση – να τη διαμορφώσετε έτσι ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με τα επιστημονικά δεδομένα (Carr&Kemmis, 2002). Ξεκινώντας το ημερολόγιό σας ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κάνετε ένα πρώτο βήμα στην προοπτική της συγκρότησης μιας ταυτότητας εκπαιδευτικού – ερευνητή.

*Η χρήση των ημερολογίων ως μέσου αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναμένεται να προωθήσει την προσωπική κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, την κριτική σκέψη, τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης, την ανάληψη της ατομικής ευθύνης και λογοδοσίας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, τη διαμόρφωση μιας προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση και την επανεξέταση προηγούμενων γνώσεων και αντιλήψεων.*

Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013: 101

### **2.8.2. Η εξέλιξη του ημερολογίου**

Το ημερολόγιο εξελίσσεται καθώς εξελίσσεται η ερευνητική σας οπτική και διευρύνεται η θεωρητική σας ευαισθησία (Τσώλης, 2014).

*Η θεωρητική ευαισθησία' αποτελεί ένα λανθάνον εννοιολογικό σύστημα που διαθέτει ο ερευνητής και του παρέχει τη δυνατότητα να θέτει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις του αλλά και να αναγνωρίζει όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον». Η θεωρητική ευαισθησία επιτρέπει στους ερευνητές να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες'*

Graser και Strauss, 1967, στο Τσώλης, 2014: 82 - 83

Η 'θεωρητική ευαισθησία' αναπτύσσεται καθώς, ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, προχωράτε στις σπουδές σας, προσεγγίζετε όλο και ευρύτερη σχετική βιβλιογραφία και εμβαθύνετε όλο και περισσότερο στους προβληματισμούς σας. Έχοντας περισσότερο προσεγγίσει ζητήματα στο επίπεδο της θεωρίας παρατηρείτε με διαφορετικό τρόπο, αφού πληθώρα πραγμάτων περνούν απαρατήρητα αν δεν έχουμε τη θεωρία να τα ερμηνεύσουμε (Ferreiro, 1990).

Η αξιοποίηση του ημερολογίου, όπως ήδη αναφέρθηκε, προτείνεται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Καθώς λοιπόν αυτή εξελίσσεται και εμβαθύνετε όλο και περισσότερο στη θεωρία, διαφοροποιούνται και τα ζητούμενα. Στην αρχή οι άξονες που σας δίνονται για την παρατήρηση στοχεύουν σε μία πρώτη προσέγγιση της παρατηρούμενης εκπαιδευτικής συνθήκης, προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία για μια πρώτη ανάλυση που θα οδηγήσει στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης: π.χ. παρατήρηση του χώρου, της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά ή των παιδιών μεταξύ τους, παρατήρηση του τρόπου εργασίας στην τάξη, παρατήρηση του είδους των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται και πώς αναδεικνύεται μέσα σ' αυτές ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια οι άξονες

επικοινωνίας στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος στη σχολική τάξη, αν ο χώρος ως μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνει διερευνήσεις και αναζητήσεις ή την ανάπτυξη του παιχνιδιού προσποίησης των παιδιών, ποιος ο ρόλος του νηπιαγωγείου σχετικά με την κατασκευή του κοινωνικού φύλου, αν ανιχνεύονται κοινωνικές ανισότητες στη συγκεκριμένη τάξη και αν λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας κ.ά. Αφού παρατηρηθούν, αναλυθούν και σχολιαστούν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παρατήρηση επικεντρώνεται σε όλο και πιο συγκεκριμένες όψεις της μάθησης και της διδασκαλίας.

Σε αυτή την περίπτωση η καταγραφή του ημερολογίου διευκολύνεται από ερωτήματα που μπορεί να τίθενται με βάση τους άξονες παρατήρησης ή τα θέματα προς διερεύνηση. Π.χ. παρατηρώντας την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας βοηθητικά για την παρατήρηση και τις καταγραφές σας θα μπορούσαν να είναι τα παρακάτω ερωτήματα:

- Σε ποια αντίληψη για τη μάθηση, που συνδέεται με ποια θεωρία, φαίνεται να παραπέμπουν οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται;
- Ποιοι είναι οι μαθησιακοί στόχοι που φαίνεται να έχουν οι δραστηριότητες και πώς επιδιώκονται;
- Ενθαρρύνουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες διαδικασίες σκέψης;
- Αποσκοπούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες στην ενεργοποίηση της συμμετοχής όλων των παιδιών σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος ή απαιτούν 'ορθή εκτέλεση' οδηγιών και κυρίως στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικού χαρακτήρα;
- Έχουν όλα τα παιδιά ευκαιρίες και περιθώριο συμμετοχής στα δρώμενα της τάξης, λαμβάνονται υπόψη βιώματα, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους ή η μαθησιακή διαδικασία απευθύνεται μόνο σε όσους μπορούν για διάφορους λόγους που έχουν διαμορφωθεί έξω από το σχολείο να την παρακολουθήσουν;
- Ποιος κυρίως ρωτά σε αυτή την τάξη, ο/η εκπαιδευτικός ή τα παιδιά; Τι ρωτούν και πώς ανταποκρίνονται οι ερωτώμενοι;
- Οι προτεινόμενες στα παιδιά δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη προηγούμενες γνώσεις, βιώματα ή/και εμπειρίες τους; Επιτρέπουν στα παιδιά να καταθέσουν γνώσεις που έχουν προσεγγίσει εκτός σχολικού πλαισίου;

Ήδη από όσα φάνηκαν παραπάνω καθώς εμβαθύνετε σε διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι σχολιασμοί και η ερμηνεία είναι ζητούμενο να αξιοποιούν τη θεωρία. Ως πηγές αξιοποιούνται οι εισηγήσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των

πηγές αυτές άλλοτε αναφέρονται ρητά - με τον τρόπο που γίνονται οι αναφορές σε βιβλιογραφικές πηγές στα ακαδημαϊκά κείμενα - και άλλοτε υπονοούνται. Η παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών δεν σημαίνει αναγκαστικά καλύτερη κατανόηση της θεωρίας. Κάποιες φορές ενδέχεται να μην υπάρχει βιβλιογραφική αναφορά μέσα στο κείμενο και να παρατίθεται μόνο στο τέλος, ενώ από το σχολιασμό σας να γίνεται εμφανές σε ποιες θεωρητικές παραδοχές έχετε στηριχτεί για την παρατήρηση και το σχολιασμό της εκπαιδευτικής συνθήκης.

## **Δραστηριότητα 2**

Διαβάστε προσεκτικά τις ημερολογιακές καταγραφές και τους σχολιασμούς που ακολουθούν: σε ποιες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας εντοπίζετε ότι εστιάζουν οι συγκεκριμένες φοιτήτριες; Μπορείτε να διακρίνετε θεωρητικές παραδοχές που διέπουν τόσο την καταγραφή όσο και την προσπάθεια ερμηνείας κάθε φοιτήτριας;

### *1<sup>η</sup> καταγραφή*

<b>Περιγραφή</b>	<b>Σχολιασμός – ερμηνεία</b>
<p>Η νηπιαγωγός φέρνει στην παρεούλα μια λεκάνη με λίγα πλαστικά φρούτα, κουζινικά, και παιχνίδια. Παίρνει τα φρούτα και τα δείχνει στα παιδιά.</p> <p>-Αυτά τι είναι;</p> <p>-Φρούτα.</p> <p>-Πόσα φρούτα είναι;</p> <p>-4! λένε τα παιδιά.</p> <p>-Ωραία. Αυτά εδώ; δείχνει τα παιχνίδια.</p> <p>-Παιχνίδια και είναι 5! λέει η Κωνσταντίνα.</p> <p>-Και αυτά που έμειναν τι είναι;</p> <p>-Κουζινικά και είναι 3, λέει ένα κορίτσι.</p> <p>-Ωραία, όλα αυτά τα πράγματα που δείξαμε μαζί τα λέμε «σύνολο». Αυτό το σύνολο μπορούμε να το χωρίσουμε σε μικρές ομάδες, αυτές που δείξαμε. Δηλαδή σε ποιες ομάδες;</p> <p>Δείχνει ένα-ένα τα αντικείμενα και τα παιδιά λένε τις ομάδες (παιχνίδια, κουζινικά, φρούτα). Ακουμπάει στο πάτωμα τα αντικείμενα χωρισμένα ανά ομάδες. Παίρνει ένα μεγάλο χαρτί και γράφει κάθε ομάδα αντικειμένων στην</p>	<p>Επέλεξα το συγκεκριμένο συμβάν ως κρίσιμο γιατί μου αποκάλυψε κάποια στοιχεία για τη μαθηματική σκέψη των παιδιών, για το πώς κατανοούν την έννοια των αριθμών και τη γραφή τους αλλά και ότι κάποιες φορές ο τρόπος που προσπαθούμε να τα διδάξουμε τα σχετικά με τις ομαδοποιήσεις δεν βοηθάει το να προχωρήσουν στις κατανοήσεις τους.</p> <p>Ο Ντέιβι φαίνεται ότι έχει κατανοήσει πως ο αριθμός 5 ως λέξη αναφέρεται σε ένα πλήθος πέντε αντικειμένων, αλλά όχι ότι το «5» ως σύμβολο δηλώνει από μόνο του ότι έχουμε πέντε αντικείμενα και για αυτό πιστεύει ότι πρέπει να γράψει το σύμβολο «5» πέντε φορές, όσα είναι και τα αντικείμενα. Αντίστοιχη αντίληψη έχουμε συναντήσει στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά, 2006, σελ.144) και το σχόλιο γράφει ότι το συγκεκριμένο παιδί διατηρεί μία εικονιστική αντίληψη για τη γραφή των αριθμών, δηλαδή ενώ ξέρει να γράφει το 5, θεωρεί ότι για να είναι σωστό πρέπει να γράψει τόσα 5</p>

Ντείβι για να φτιάξει στο χαρτί την ομάδα με τον αριθμό 5.

-Ποια ομάδα έχει 5 αντικείμενα; ρωτάει η νηπιαγωγός.

-Τα παιχνίδια, απαντάει ο Ντείβι.

-Ωραία γράψε τον αριθμό 5 και ζωγράφισε δίπλα πέντε παιχνίδια.

Βλέπω τον Ντείβι να γράφει πέντε φορές τον αριθμό 5 (δηλαδή έγραψε «5 5 5 5 5»).

-Γιατί το γράφεις τόσες φορές; τον ρωτάει η νηπιαγωγός.

-Αφού είναι 5 παιχνίδια το γράφω πέντε φορές.

- Μία φορά είναι αρκετό, λέει η νηπιαγωγός. Ο Ντείβι την κοιτάζει με απορία και κάθεται στη θέση του χωρίς να το διορθώσει.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ένα φύλλο εργασίας στο οποίο πρέπει να χρωματίσουν με το ίδιο χρώμα όσα αντικείμενα ανήκουν στην ίδια ομάδα (πχ. όσα είναι ζώα με ένα χρώμα, όσα είναι ρούχα με διαφορετικό κτλ.). Αρκετά παιδιά δεν έχουν καταλάβει τι πρέπει να κάνουν και τα χρωματίζουν όπως θέλουν.

-Μάριο είπαμε αυτά που είναι στην ίδια ομάδα να τα κάνεις με το ίδιο χρώμα. Αφού έκανες και το δελφίνι μπλε, πρέπει να κάνεις και την αρκούδα, του λέει η νηπιαγωγός.

-Μα δεν είναι μπλε οι αρκούδες. Καφέ θα την κάνω, απαντάει εκείνος.

αναφέρεται ο αριθμός. Πιστεύω δηλαδή ότι δεν έχει ταυτίσει το σύμβολο με την έννοια του αριθμού και ότι αντίστοιχα αν είχε να γράψει το «3» θα το έγραφε τρεις φορές για να δηλώσει ότι αναφέρεται σε 3 αντικείμενα. Προβληματίστηκα που η εκπαιδευτικός όταν κατάλαβε τι κάνει ο Ντείβι του είπε πιο είναι το σωστό 'μία φορά είναι αρκετό', χωρίς να ασχοληθεί περισσότερο με την απάντησή του. Δεν ξέρω τι θα μπορούσε να κάνει, έμεινα με την απορία.

Σε ότι αφορά τα φύλλα εργασίας, αν και στην ουσία ήταν ίδια δραστηριότητα με αυτή που έκαναν στην παρεούλα, νομίζω ότι ήταν πιο δύσκολη για τα παιδιά καθώς δεν είχαν να κάνουν με κινητά αντικείμενα, που τα παιδιά μπορούσαν να τα αγγίζουν, να τα μετακινήσουν και να ομαδοποιήσουν, αλλά με τυπωμένες εικόνες. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση πως ο Μάριο ενέπλεξε την εμπειρία του κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, και διαφώνησε με την νηπιαγωγό στο να κάνει την αρκούδα μπλε όπως απαιτούσε η ορθή εκτέλεση της άσκησης, αφού «οι αρκούδες δεν είναι μπλε!».

Με προβληματίζει αν αυτού του τύπου οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη όταν δεν έχουν κάποιο ιδιαίτερο νόημα γι αυτά. Αναρωτιέμαι αν είχαν να ομαδοποιήσουν πράγματα προκειμένου να κάνουν κάποια κατασκευή και αυτή η ομαδοποίηση τους ήταν βοηθητική για την κατασκευή τους μήπως κατανοούσαν καλύτερα την έννοια της ομαδοποίησης. Ή αν η ομαδοποίηση συνδεόταν με κάποιο παιχνίδι. Πάντως το φύλλο εργασίας κατά τη γνώμη μου δεν φάνηκε να βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν κάτι που δεν είχαν καταλάβει πριν το κάνουν.

### Περιγραφή

Νηπ: Να παίξουμε το παιχνίδι με τις πατάτες και τους αριθμούς; Παιδιά. Ναι!!

Νηπ: Πόσες πατάτες έχουμε εδώ; (Στο πάτωμα υπάρχουν πλαστικές «πατάτες» από την γωνιά του «εστιατορίου»)

Π. 12!!

(Η νηπιαγωγός το γράφει στον πίνακα, ο οποίος βρίσκεται απέναντι από τα παγκάκια σχήματος «Π» που κάθονται οι μαθητές)

Νηπ: Θα τις μοιραστούν ο Κωνσταντίνος, ο Βασίλης και η Σοφία. Καθένα θα παίρνει από μια μέχρι να τελειώσουν! Σε πόσα παιδάκια θα μοιραστούν οι πατάτες;

Π. Σε 3!

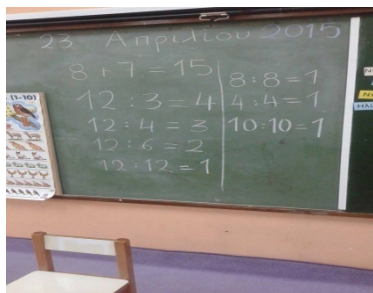
(Η νηπιαγωγός γράφει στον πίνακα το σύμβολο της διαίρεσης και έπειτα το 3 )

Ο Κων., ο Βασίλης, η Σοφία σχηματίζουν μια σειρά μπροστά από το σημείο που βρίσκονται οι πλαστικές «πατάτες» και καθένα, με τη σειρά, τοποθετεί από μια μπροστά του μέχρι όλες να είναι μοιρασμένες.)

Νηπ: Πόσες πατάτες πήρε κάθε παιδάκι;

Π. 4 !

(Γράφει το « = » και στην συνέχεια τον αριθμό 4 // Στον πίνακα είναι γραμμένη η διαίρεση «  $12 : 3 = 4$  » )



Νηπ: Πάμε να πούμε την διαίρεση μας!

(Νηπιαγωγός και μαθητές την διαβάζουν από τον πίνακα)

### Σχολιασμός - ερμηνεία

Σκοπός της δραστηριότητας - που δεν είχε κατά τη γνώμη μου σχέση με παιχνίδι - είναι η επαφή των νηπίων με την πράξη της διαίρεσης. Ο τρόπος που η νηπιαγωγός προσπαθεί να προσεγγίσει μαθηματικές ιδέες φαίνεται να αντανακλά παραδοσιακές αντιλήψεις για τη μάθηση οι οποίες παραπέμπουν στη συμπεριφοριστική θεωρία. Οι μαθητές δεν εκτίθενται σε καταστάσεις όπου η μαθηματική σκέψη ενεργοποιείται, αλλά τα μαθηματικά παίρνουν την μορφή απλού υπολογισμού (υπολογιστικά μαθηματικά). *Γίνεται φανερό, επομένως, ότι μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον «η γνώση έχει διαδικαστικό χαρακτήρα» (Σακονίδης, 2004). Αυτές οι αντιλήψεις βασίζονται στην γενικότερη θεώρηση ότι η γνώση μεταβιβάζεται, με απόρροια να εστιάζουν στην ανάπτυξη μνημοτεχνικών ικανοτήτων («θυμάμαι την πράξη και όχι το νόημα της» και μηχανιστικών δεξιοτήτων («πώς να το κάνω»)* (Σακονίδης, 2004). Τα μαθηματικά σε αυτήν την περίπτωση δεν αποτελούν «ένα εργαλείο επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο ώστε οι μαθητές να θελήσουν να συμμετάσχουν ενεργά στην κατάκτησή τους» (Σακονίδης, 2004) ούτε εστιάζουν «στη σημασία που έχουν για τη ζωή τους με σκοπό να διευκολυνθεί η μύηση σε πολιτισμικές πρακτικές που αφορούν την αξιοποίηση της μαθηματικής σκέψης» (Δαφέρμου κ.α, 2006). Θα λέγαμε ότι σε μια τέτοια δραστηριότητα δε δίνεται βάρος στην κοινωνική διάσταση των μαθηματικών ιδεών, στην κατανόηση δηλαδή ότι «τα μαθηματικά συμβάλλουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και προσφέρουν εφόδια για την ερμηνεία του κόσμου». Δεν προωθούνται, επιπλέον, ευκαιρίες

<p>να μοιράζονται τις πατάτες ώστε η διαίρεση κάθε φορά να αλλάζει.</p> <p>Μια στιγμή, κατά την διάρκεια της αντίστροφης διαίρεσης κατά την οποία είχαμε «12 πατάτες : 4 μαθητές = 3 πατάτες σε κάθε μαθητή) ο Κωνσταντίνος ρωτά :</p> <p>Κ. Δηλαδή, κυρία, όσα περισσότερα παιδάκια τόσες λιγότερες πατάτες θα πάρει το καθένα;</p> <p>Νηπ: Πολύ σωστά Κωνσταντίνε!!</p> <p>Στη συνέχεια εξηγεί στους μαθητές την παρατήρηση του Κωνσταντίνου με βάση τα παραδείγματα που προηγουμένως είχε κάνει. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ</p> <p>Νηπ: Πριν πόσα παιδάκια είχαμε;</p> <p>Π. 3</p> <p>Νηπ: Πόσες πατάτες είχε κάθε παιδάκι;</p> <p>Π. 4</p> <p>Νηπ: Τώρα είχαμε 4 παιδάκια με 3 πατάτες. Πιο λίγα παιδάκια, πιο πολλές πατάτες θα πάρουν, πιο πολλά παιδάκια όπως τώρα πιο λίγες πατάτες σε καθένα.</p> <p>Τα παιδιά, εκτός από την ερώτηση του Κωνσταντίνου, δεν κάνουν ερωτήσεις. Τα περισσότερα παρακολουθούν σιωπηλά, μερικά ασχολούνται με πράγματα που είναι μπροστά τους στο τραπέζι που κάθονται.</p>	<p>γνώσεων «που τα παιδιά έχουν αποκομίσει από πλούσιες μαθηματικές τους εμπειρίες» (Nunes and Bryant, 1996 στο Δαφέρμου κ.ά., 2006) και θα μπορούσαν να επιστρατεύσουν σε μια διαδικασία που θα ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον τους και θα είχε νόημα για τα ίδια. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται εμφανές ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν να στοχάζονται γύρω από τις ενέργειες τους, να προβληματίζονται, να οργανώνουν και να ελέγχουν τις πληροφορίες που έρχονται σε επαφή καθημερινά - μια κατάσταση που τους αποστερεί την ευκαιρία να αναπτύξουν την μαθηματική τους σκέψη (αναλυτικός-συνθετικός τρόπος διαχείρισης της πληροφορίας).</p> <p>Άξια αναφοράς είναι η παρατήρηση ενός μαθητή, που φαίνεται να εμβαθύνει περισσότερο στο νόημα της δραστηριότητας, καθώς διατυπώνει με ένα δικό του τρόπο την ιδέα της αρχής των αναλογιών.</p>
--	---

Η προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των παρατηρούμενων καταστάσεων αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνετε οπτικές για την ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, σε ποιο βαθμό προχωράτε σε αναστοχαστικές διαδικασίες ή και αναρωτιέστε σχετικά με όσα παρατηρείτε, σε ποιο βαθμό επιχειρείτε να αξιοποιήσετε την παιδαγωγική θεωρία για την τεκμηρίωση των σχολιασμών σας.

Καθώς μάλιστα η πρακτική άσκηση εξελίσσεται, προχωράτε σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και διδακτικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο των οποίων αναλαμβάνετε την ευθύνη της τάξης. Συνεχίζοντας τις ημερολογιακές σας καταγραφές σε αυτή τη φάση μπορείτε να αυτοπαρατηρείστε ή να παρατηρείτε η μία (ο ένας) την άλλη (τον άλλο) κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Ζητούμενο είναι η αξιοποίηση των ημερολογιακών καταγραφών για την ενίσχυση αναστοχαστικών διαδικασιών πάνω

Για να επιχειρήσετε τους εκπαιδευτικούς σας σχεδιασμούς, ζητούμενο είναι να λαμβάνετε υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης (βλ. ενότητα 2.2.1). Για την αυτοπαρατήρησή σας μπορείτε να αξιοποιήσετε τους άξονες παρατήρησης που έχουν αναφερθεί σε όλες τις προηγούμενες ενότητες με εστίαση κυρίως σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας (π.χ. σχετικά με το χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται, με το ρόλο των ερωτήσεων που διατυπώνονται κατά τη διάρκειά τους ή/και με τις ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών), αλλά και όλους τους υπόλοιπους άξονες που έχουν αξιοποιηθεί στην πορεία των παρατηρήσεών σας έως εκείνη τη χρονική στιγμή (π.χ. λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, περιβάλλον μάθησης κ.λπ.).

Επομένως κατά την καταγραφή του ημερολογίου στη φάση της ανάληψης της ευθύνης της τάξης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης μπορείτε να εμπλακείτε σε διαδικασίες διερεύνησης της πρακτικής, αλλά και των απόψεών σας, στην προοπτική της ανάπτυξης αναστοχαστικών διαδικασιών για την εξέλιξη των παιδαγωγικών σας προσεγγίσεων. Αυτή άλλωστε είναι μια πρακτική που προτείνεται και σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες δράσης, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί, γραμμένο από τη Σ.Αυγητίδου, ως συντονίστρια ομάδας νηπιαγωγών που ανέπτυξε έρευνα δράσης:

*Προκειμένου, να αποφύγουμε τον περιγραφικό μόνο χαρακτήρα των ημερολογίων και να ενισχύσουμε την ερμηνεία των καταγραφών καθώς και τη συσχέτιση της περιγραφής ενός ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του, πρότεινα ως συντονίστρια μια συγκεκριμένη δομή του ημερολογίου. Η δομή αυτή δοσμένη μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς απάντηση στόχευε να λειτουργήσει βοηθητικά για τις νηπιαγωγούς και να προσανατολίσει αρχικά την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό τους. Η προτεινόμενη δομή βασιζόταν λοιπόν στα εξής κύρια ερωτήματα:*

*ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; (περιγραφή)*

*ΠΩΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)*

*ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)*

*ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)*

*ΠΟΙΑ ΔΡΑΣΗ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΩ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ; (αναστοχασμός).*

*Συμφωνήσαμε από την αρχή ότι το περιεχόμενο των καταγραφών θα αφορούσε κυρίως σε τρεις άξονες: α. τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, β. την κοινωνική απόρριψη και γ. το ομαδικό παιχνίδι και τις ομαδικές οργανωμένες δραστηριότητες. Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν έτσι σε σχέση με κάθε άξονα και περιγράφονται στον πίνακα 1.*

*Πίνακας 1: Η προτεινόμενη δομή και το περιεχόμενο των ημερολογίων.*

#### **A. Σχέσεις**

*Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στην τάξη;*

*Τι είναι αυτό που με ανησυχεί περισσότερο; Πώς μπορώ να το αντιμετωπίσω;*

*Τι σκέφτομαι να κάνω για να βρω λύσεις σ' αυτό που με απασχολεί;*

*Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / πού το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;*

### **B. Κοινωνική απόρριψη**

*Απορρίπτονται τα παιδιά από άλλα παιδιά; Γιατί;*

*Ποιες είναι οι στρατηγικές που σκέφτομαι να χρησιμοποιήσω για να αντιμετωπίσω την κατάσταση;*

*Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / που το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;*

### **Γ. Ομαδικό παιχνίδι και ομαδική εργασία**

*Παίζουν τα παιδιά σε ομάδες; Με ποιους τρόπους παίζουν; Υπάρχουν παιδιά που παίζουν μόνα; Γιατί;*

*Μπορούν τα παιδιά να κάνουν κάτι συνεργατικά; Ποιες είναι οι τρέχουσες συνεργατικές τους*

*δεξιότητες;*

*Τι μπορώ να κάνω για να τα βοηθήσω περισσότερο τα παιδιά να συνεργάζονται;*

*Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς/πού το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;*

*Η προτεινόμενη δομή και τα ερωτήματα προσανατόλισαν τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών αλλά δεν τις περιόρισαν.*

Αυγητίδου, [www.actionresearch.gr](http://www.actionresearch.gr)

### **Δραστηριότητα 3**

Σύμφωνα με τα όσα έχετε κατανοήσει μέχρι τώρα σχετικά με την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών, σχολιάστε και αξιολογήστε τα παρακάτω αποσπάσματα αναστοχαστικών αξιολογήσεων δύο φοιτητριών σχετικά με τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, όπως τις κατέγραψαν στο ημερολόγιό τους. Τι κατά τη γνώμη σας μπορεί να προσφέρει μια τέτοια ημερολογιακή καταγραφή στην προοπτική της διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού - ερευνητή;

#### *1<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση*

Αρχικά, στη προσπάθειά μου να παρουσιάσω στα παιδιά το παραμύθι που επρόκειτο να επεξεργαστούμε με βάση το σχεδιασμό μας, θέλησα να δώσω στην παρουσίαση μία πιο ζωντανή νότα. Αφού ανέφερα πως πρόκειται για ένα πολύ ωραίο αλλά περίεργο κατά τη γνώμη μας παραμύθι<sup>3</sup>, άνοιξα το βιβλίο, ώστε να είναι εμφανή και τα δύο εξώφυλλα και

άφησα τα παιδιά να το παρατηρήσουν και να το επεξεργαστούν. Έτσι, τα παιδιά αμέσως άρχισαν να φωνάζουν και να λένε πράγματα για τη δομή του παραμυθιού. Το γεγονός αυτό μου έδωσε το έναυσμα να συνεχίσω με μια ανοιχτή ερώτηση, θέλοντας να τα ενθαρρύνω να σκεφτούν ελεύθερα και να εκφράσουν υποθέσεις, έχοντας κατά νου ότι η διατύπωση υποθέσεων συμβάλλει στο να γίνουν κριτικοί αναγνώστες :«Τι λέτε να συμβαίνει, λοιπόν, με αυτό το παραμύθι; Προσπαθώντας να «παίζω» με το διπλό εξώφυλλο του παραμυθιού περιστρέφω το παραμύθι και δίνω τη δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργαστούν κάθε εξώφυλλο. Τα παιδιά επικεντρώνονται κάθε φορά στο ‘κανονικό’ εξώφυλλο και συνεχώς αναφέρουν την ανάποδη διάσταση του παραμυθιού (τα δύο εξώφυλλα είναι ανάποδα μεταξύ τους). Με άλλα λόγια, εντοπίζουν, συζητούν και προσπαθούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα («Έτσι είναι το σωστό!», «Όχι και τα δύο ανάποδα είναι!»). Προσπαθώ να τα ενθαρρύνω να διατυπώνουν ερωτήματα και να προσπαθούν να βρουν απαντήσεις μόνα τους και μέσω της αλληλεπίδρασή τους («Και γιατί αυτό να είναι ανάποδα;», «Και το παπάκι πώς καθότανε στο μπλε, στο διάστημα;»). Εκείνα υποθέτουν και αιτιολογούν («Είναι έτσι επειδή είναι κάπου αλλού!», «Είναι νύχτα και τη νύχτα είναι τέτοιο χρώμα ο ουρανός;»). Οι ερωτήσεις που κάνω στα παιδιά έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν τη σκέψη, να καλλιεργήσουν περιέργειες, να ενθαρρύνουν διερευνητικές προσεγγίσεις («Τι συμβαίνει, λοιπόν, με αυτό το παραμύθι;», «Τι να κάνουμε, πώς λέτε να το διαβάσουμε;»). Επιπλέον στοχεύουν στην επανεκτίμηση απόψεων και πεποιθήσεων («Α πολύ καλή η ιδέα σου. Εσείς παιδιά τι λέτε;»). Επιδιώκω τα παιδιά να κατέχουν τον πρώτο ρόλο στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην τάξη. Ωστόσο, ίσως δε χειρίστηκα τις ερωτήσεις των παιδιών με τον καλύτερο τρόπο, καθώς δεν επεκταθήκαμε αρκετά σε αυτές, ενώ κάποιες αγνοήθηκαν («Και το κατσικάκι πως έφτασε στο διάστημα;»). Αυτό ήταν, μάλλον, αποτέλεσμα του άγχους μου να ανταπεξέλθω στις φωνές όλων και εν τέλει να προχωρήσω στην ανάγνωση του παραμυθιού. Γενικότερα ήθελα ο ρόλος που κατέχω στη συζήτηση να είναι κυρίως υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός και όσο μπορούσα συντονιστικός. Η αδυναμία μου όμως να ελέγξω την τάξη ήταν εμφανής, καθώς τα παιδιά έπαιρναν από μόνα τους το λόγο με αποτέλεσμα συχνά να επικρατεί «χάος», το οποίο και ρυθμιζόταν κυρίως με την παρέμβαση της νηπιαγωγού. Κάτι ακόμα που μου δημιουργεί προβληματισμό για την όλη διαδικασία είναι η έκφραση ανυπομονησίας από ένα παιδί («Ας διαβάσουμε επιτέλους το παραμύθι!»). Ίσως, η συζήτηση γύρω από τη δομή του βιβλίου πήρε τελικά πολύ χρόνο, γεγονός που έκανε το παιδί να βαρεθεί, με αποτέλεσμα να αποζητά έντονα την ανάγνωση του παραμυθιού.

## 2<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση

Σε γενικές γραμμές, η παρέμβαση που σχεδιάσαμε πέτυχε τους στόχους που είχαμε θέσει. Τα παιδιά συνεργάστηκαν μαζί μας με μεγάλη ευχαρίστηση, ακόμα και κάποια παιδιά τα οποία συνήθως δεν συμμετείχαν στο μάθημα. Μαζεύτηκαν στην παρεούλα χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης-αναπαράστασης του παραμυθιού τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και ήθελαν να συμμετέχουν (Άρης μικρός: «Θα παίξουμε κι εμείς με τη σειρά;»), κάτι που ήταν μέσα στον αρχικό μας σχεδιασμό και τελικά λειτούργησε πολύ καλά στην ολομέλεια. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά καθώς είχαν μία μικρή συμμετοχή μέσα στο ‘θεατρικό’ κάτι που τα ενθουσίασε. Στις ερωτήσεις που κάναμε κατά την ανάγνωση του παραμυθιού προσπαθήσαμε ότι πολλά από τα παιδιά γνώριζαν ήδη το μήλο

Τα παιδιά μας παρακολουθούσαν με ευχαρίστηση, ακόμα και ορισμένα τα οποία συνήθως δεν συμμετείχαν στο μάθημα. Τέλος όταν είπαμε στα παιδιά ότι θα χωριστούμε σε δύο ομάδες χάρηκαν πολύ και δεν έφεραν καμία αντίρρηση, κάτι που μας εξέπληξε καθώς δεν τα είχαμε δει μέχρι στιγμής να δουλεύουν σε ομάδες.

Κάτι που θα αλλάζαμε στη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι η διάρκειά της. Και αυτό γιατί ένα μέρος του αρχικού σχεδιασμού μας δεν πραγματοποιήθηκε, η συζήτηση δηλαδή για το ποιες σκηνές θυμούνται τα παιδιά και η καταγραφή τους σε χαρτί ώστε να τις βάλουμε στη σειρά και να ξαναδημιουργήσουμε την ιστορία. Επίσης θεωρούμε ότι θα έπρεπε να διαμορφώσουμε την δραστηριότητα έτσι ώστε να έχουμε και οι τρεις από μία ομάδα παιδιών.

Συνοψίζοντας, η παρέμβαση που σχεδιάσαμε θεωρούμε ότι ήταν αποτελεσματική, ευχαρίστησε τα παιδιά και εμάς. Τα παιδιά κατανόησαν το μύθο όπως φάνηκε αργότερα από τη συζήτηση που κάναμε και εμείς αποκομίσαμε πολλά καθώς είδαμε πως τα παιδιά με τις απόψεις τους και τις παρατηρήσεις τους μπορούν να κατευθύνουν το μάθημα και τις προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Η συνεργασία με τα παιδιά ήταν καταπληκτική και πολύ ευχάριστη.

Κλείνοντας την ενότητα σχετικά με την τήρηση του ημερολογίου, καλό είναι να επισημάνουμε άλλη μια φορά ότι σε κάθε φάση της πρακτικής άσκησης η ποιότητά του ημερολογίου εξαρτάται από:

- το βαθμό συναισθηματικής απεμπλοκής του παρατηρητή,
- τη συσχέτιση των στοιχείων που καταγράφονται με τους άξονες παρατήρησης,
- την ποιότητα της καταγραφής: η λεπτομερής αναλυτική καταγραφή προσφέρει σημαντική τεκμηρίωση.

Για την όλο και μεγαλύτερη εμπάθυνση σε ζητήματα της διδακτικής πράξης σημαντική είναι η ενεργή εμπλοκή του παρατηρητή και η όλο και συστηματικότερη μελέτη της παιδαγωγικής θεωρίας...

Στο υποκεφάλαιο που προηγήθηκε προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τόσο τη σημασία του ημερολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων κατά την παρατήρηση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης όσο και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί και να αποβεί χρήσιμο σε μια αναστοχαστική προοπτική. Είναι σαφές ότι η αξιοποίηση ημερολογίου συνδέεται με όλες τις φάσεις, οπότε και όλα τα προηγούμενα κεφάλαια και τις καταγραφές που παρατίθενται στα παραδείγματα και στις δραστηριότητες. Αυτό που αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι η εξέλιξη των καταγραφών που προκύπτει ως αποτέλεσμα τόσο της εμπάθυσης σε θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της εξοικείωσης με την μέθοδο της παρατήρησης και της καταγραφής.

**Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:** Αφού ανατρέξεις στις δικές σου αξιολογικές καταγραφές μπορείς να επιλέξεις δύο που θεωρείς ότι σε αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Μελετώντας τες ποιες αντιλήψεις σου αναδεικνύονται α) για ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης και β) για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### Για περαιτέρω μελέτη

#### Για περαιτέρω μελέτη

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Στο βιβλίο αυτό θα βρείτε μια αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της παρατήρησης στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη όπως μπορεί να αξιοποιηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στο βιβλίο αναλύονται ο βηματισμός που ακολουθεί ένας/μία εκπαιδευτικός-ερευνητής/ήτρια για να οργανώσει την έρευνά του. Δίνονται, ανάμεσα στα άλλα, συγκεκριμένα παραδείγματα από τη χρήση του ημερολογίου και αποτυπώνονται οι δυσκολίες που συναντά κανείς σε αυτού του τύπου τη διαδικασία. Το βιβλίο δίνει πολλά συμπληρωματικά στοιχεία σε σχέση με τα κεφάλαια 2.2.1., 2.3.2. & 2.3.3. του δεύτερου τόμου (μεθοδολογία παρατήρησης) καθώς και με τα κεφάλαια 1.2.4. & 1.2.5. του πρώτου τόμου (αναστοχασμός).

“Κλειδιά και Αντικλειδιά”, (2002-2004) Ανδρούσου, Α. ( επιστημ. υπεύθυνη), ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων  
[www.kleidiakaiaantikleidia.net](http://www.kleidiakaiaantikleidia.net)

Στην παραπάνω ιστοσελίδα θα βρείτε 34 μικρά κείμενα που πραγματεύονται ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας συνδέοντάς τα με ποικίλες άλλες οπτικές των επιστημών της αγωγής. Τα κείμενα είναι σύντομα, αναλύουν παιδαγωγικές συνθήκες σε σύνδεση με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και περιέχουν βιβλιογραφικές αναφορές.

Ειδικότερα με το τόμο αυτό συνδέονται τα κείμενα των

Ανδρούσου Α., *Κίνητρο στο σχολείο*

Ασκούνη, Ν. *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*

Ζωγραφάκη Μ., *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*

Σφυρόερα Μ., *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*

Σφυρόερα, Μ. *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006. *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, έκδοση ΥΠΕΠΘ – ΟΕΔΒ. Το βιβλίο βρίσκεται αναρτημένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

[http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi\\_1\\_140.pdf](http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf)

Επίσης μπορείτε να το εντοπίσετε βάζοντας στο google: Οδηγός Νηπιαγωγού 2006.

Το βιβλίο έχει γραφτεί ως οδηγός για τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και αξιοποιείται σε αυτή την προοπτική από το 2006. Μπορείτε να βρείτε σε αυτό μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η πράξη ημερολογίου παρατήρησης από πλάγια που

βασικές θεωρητικές αρχές που συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Στις σελίδες του συναντάτε επίσης επιλεγμένα παραδείγματα πραγματοποιημένων δραστηριοτήτων, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί από νηπιαγωγούς σε διαφορετικές τάξεις, τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία των προαναφερόμενων μεθοδολογικών προτάσεων και συνδέονται με σημαντικές στο πλαίσιο της σύγχρονης συζήτησης παιδαγωγικές προτάσεις όπως η διαμόρφωση περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν την αυτόνομη μάθηση, η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διαδικασιών επίλυσης προβλήματος στη σχολική τάξη, η ενθάρρυνση της ενεργοποίησης της σκέψης των παιδιών κ.ά.

Μπιρμπίλη, Μ. (2014). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσ/νικη: Σοφία.

Το βιβλίο αναφέρεται στη σημασία των ερωτήσεων για την ανάπτυξη της σκέψης και τη μάθηση, τόσο αυτών που τίθενται από τον εκπαιδευτικό όσο και αυτών κάνουν τα ίδια τα παιδιά. Η συγγραφέας εστιάζοντας στην προσχολική εκπαίδευση συσχετίζει τις ερωτήσεις των ίδιων των παιδιών και την αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό με την οικοδόμηση της γνώσης αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση των διδακτικών ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δημήτρης Γερμανός (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο επιχειρείται μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του σχολικού χώρου, καθώς προσεγγίζεται αρχικά από θεωρητική άποψη, ως ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και την εκπαίδευση, το οποίο μπορεί να διευκολύνει ή, αντίθετα, να επιβραδύνει την πορεία του παιδιού προς τη γνώση. Στη συνέχεια εξετάζονται οι σύγχρονες τάσεις για τη σχέση του παιδιού με το χώρο στο σχολείο και αναλύεται η κατάσταση του σχολικού χώρου στην Ελλάδα εστιάζοντας στις δυσλειτουργίες οι οποίες υπάρχουν και επιδρούν αρνητικά στις δυνατότητες για ανανέωση της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή καταλήγει στην πρόταση για μια μεθοδολογία παρέμβασης στο σχολικό χώρο που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος και τεκμηριώνεται με παραδείγματα από εφαρμογές της στην Ελλάδα και την Κύπρο.

Ελένη Κατσαρού (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική

Το βιβλίο αυτό συμπυκνώνει και συνεχίζει τη διεθνή αυτή συζήτηση αναδεικνύοντας την πολυπαραδειγματική φύση της έρευνας-δράσης στη σύγχρονη εποχή, την ιδιότητά της δηλαδή να αντλεί από ποικίλα θεωρητικά παραδείγματα ταυτόχρονα και να νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαίδευση, το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως και την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική με ποικίλους τρόπους. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, το βιβλίο διερευνά τις βασικές αρχές και τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, τη συνθετότητα των διαδικασιών της, τις προκλήσεις που διαμορφώνει για τους συμμετέχοντες, τις προοπτικές που ανοίγει για αυτούς αλλά και το σχολείο και την εκπαίδευση ευρύτερα, όπως και τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε

εκπαίδευσης. Προτείνει τρόπους –θεωρητικά τεκμηριωμένους- με τους οποίους μπορούν να συστηματοποιήσουν, να εμπλουτίσουν και να αξιοποιήσουν καλύτερα τις όποιες διερευνητικές τους προσπάθειες.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν. (2007). *Ετερογένεια και Σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, επιστ. ευθ. Ανδρούσου Α. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Altrichter H., Posch P., Somekh Br., 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (μτφ Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασκούνη, Ν. 2002. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Ανδρούσου, Α. ( επιστημ. υπεύθυνη), ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

Αυγητίδου, Σ. (2008). *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου Σ. «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα – δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες» στην ιστοσελίδα [www.actionresearch.gr](http://www.actionresearch.gr), vol.2, pp. 29-48.

Αυγητίδου Σ., Χατζόγλου Β. (2013), «Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών» στο Ανδρούσου Α. – Αυγητίδου Σ. [επιμέλεια], *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, Δίκτυο πρακτικών ασκήσεων και Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία – ηλεκτρονική έκδοση.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg-Χρήστος Δαρδανός

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., 1991. *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*, εκδόσεις Παπαζήσης.

Bliss J., 2003. «Piaget και Vygotsky: η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών», περιοδικό Γέφυρες, τεύχος 8, σελ.68-81.

Candini, C. (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας, στο Edwards C., Candini C., Forman G., (επιμέλεια Κουτσουβάνου Ε.), *Reggio Emilia : Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πατάκης

Carr, W. & Kemmis S., 2002. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, έρευνα και έρευνα δράσης*, εκδόσεις Κώδικας.

Cohen, D, Stern, V. Balaban, N. 1991. *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*, (μτφ. Δ. Ευαγγέλου), Αθήνα: Εκδ. Gutenberg

Γερμανός, Δ. (2014). «Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί». Στο: Τζεκάκη, Μ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ). *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, 448-467 <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ελ (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Edwards C., Candini C., Forman G., 2000, (επιμέλεια Κουτσοβάνου Ε.), *Reggio Emilia : Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πατάκη

Ζωγραφάκη, Μ. 2004. *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη, στο Κλειδιά και Αντικλείδια*, Ανδρούσου, Α. (επιστημ. υπεύθυνη), ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

Ferreiro E., 1998, «Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες», στο *Το παιδί και η γραφή - Μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου).

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, εισ-επιμ. Κ. Χρυσ αφίδης, μετ. Ε. Νούσια. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Giroux, H. (1991) Cultural politics, reading formations, and the role of teachers as public intellectuals. In S. Aronowitz and H. Giroux (eds), *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 87 - 113.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L., 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Pub. Co.

Hole S. & McEntee G.H., 1999, «Reflection is at the heart of practice». In *Educational Leadership*, 56: 34 – 37.

Κακανά, Δ. (2015). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κατή Δ., 2009. *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδόσεις Οδυσσέας.

Kemmis, St., McTaggart, R. , 1988. *The action research planner. Action Research and the critical analysis of pedagogy*, Deakin University

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κούρτη, Ε. (2003). *Η μη λεκτική επικοινωνία*. Κλειδιά και Αντικλείδια, επιστ. ευθ. Ανδρούσου Α. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.  
Mercer N (2000) *Η συγκρότηση της Γνώσης: Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών*

- Μπιρμπίλη, Μ. (2010). Επικοινωνία, αλληλεπίδραση και μάθηση στην προσχολική τάξη. Στο Μ.Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επ.). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμπυχωτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Nunes T., Bryant P., 1996. *Children doing mathematics*. Oxford, Blackwell.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L.S.Vygotsky, Αθήνα: Gutenberg.
- Perrenoud, Ph. (1996). Sens du travail et travail du sens a l' ecole, *Cahiers Pedagogiques*, Numero hors serie.
- Postic, M. & de Ketele, J.M, 1988. *Observer des situations educatives*, Paris: Puf.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία μάθησης*, Αθήνα: Gytenberg.
- Σακονίδης Χ., 2003, «Μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών: από το μαθητή στις κοινότητες πρακτικής στην τάξη». Στο *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, πρακτικά συνεδρίου ΥΠΕΠΘ (έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002 – 2004, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.3).
- Σακονίδης, Χ. (2004). Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (47 σελίδες). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών/ ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (<http://www.kleidia.kaiantikleidia.net/wardrobe.html>) .
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, επιστ. ευθ. Ανδρούσου Α. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, επιστ. ευθ. Ανδρούσου Α. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tripp D.,1993. *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιώλης Γ., 2014. *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, εκδόσεις Κριτική.
- Vygotsky,L.S., 1997. *Νους στην κοινωνία*, επιμέλεια Βοσνιάδου Σ., εκδόσεις Gutenberg
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου, στο Goehlich, M., *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση, Ανοιχτό σχολείο, Εναλλακτικό σχολείο, Σχολείο της κοινωνίας, Σχολείο του Reggio*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

**Αθανάσιος Γρηγοριάδης, Επίκουρος Καθηγητής** Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Μαρία Μπιρμπίλη, Επίκουρη Καθηγήτρια** Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη Καθηγήτρια** Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

## **Περιεχόμενα**

### **3. Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά**

#### **4.1 Η παιδαγωγική της ακρόασης**

#### **4.2 Συνέντευξη ή συζήτηση;**

#### **4.3 Παρατήρηση ή συνέντευξη;**

#### **4.4 Σχεδιάζοντας μια συνέντευξη με μικρά παιδιά**

##### **4.4.1 Στόχος της συνέντευξης**

##### **4.4.2 Ακούγοντας τα παιδιά και διατυπώνοντας ερωτήσεις**

#### **4.5 Είδη συνεντεύξεων και εναλλακτικές τεχνικές**

##### **4.5.1 Παραδείγματα εναλλακτικών τεχνικών για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης**

##### **4.5.2 Όταν η συνέντευξη υλοποιείται με βάση το σχέδιο των παιδιών**

#### **4.6 Πως συνδέονται οι συνεντεύξεις με την εκπαιδευτική διαδικασία: Αξιοποιώντας το υλικό των συνεντεύξεων**

### **4. Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων**

#### **4. Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων**

##### **4.4 «Γνωρίζω τους γονείς» σημαίνει «γνωρίζω καλύτερα το παιδί»**

##### **4.5 Η σημασία της πρώτης ατομικής συνάντησης-συνέντευξης με τους γονείς**

##### **4.5.1 Η προετοιμασία της πρώτης συνέντευξης**

##### **4.6 Αξιοποιώντας τις πληροφορίες ή Μετά τη συνέντευξη – Απολογισμός**

Περαιτέρω μελέτη



### **3. Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά**

Στα προηγούμενα κεφάλαια ασχοληθήκαμε εκτενώς με τη διαδικασία της παρατήρησης, τα είδη και τη χρήση της για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης. Εστιάσαμε στη σημασία που έχει η μελέτη του πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνουν οι μαθησιακές δράσεις, παρουσιάσαμε και επεξεργαστήκαμε συγκεκριμένους άξονες με βάση τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα είχατε την ευκαιρία να διαπιστώσετε ότι η ανάλυση και η κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί να υλοποιηθεί, χωρίς να λάβετε υπόψη σας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει κάθε φορά μια δράση.

Σε αυτό το κεφάλαιο, έχοντας ως βάση τον ίδιο θεωρητικό προσανατολισμό θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε επιπλέον εργαλεία, τα οποία σε συνδυασμό με την παρατήρηση, θα σας βοηθήσουν να προσεγγίζετε και να κατανοείτε περισσότερο τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά για διάφορα θέματα, τις γνώσεις και εμπειρίες που φέρνουν στο Νηπιαγωγείο από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον τους, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τους τρόπους έκφρασής τους. Με άλλα λόγια, εργαλεία που μας βοηθούν να «ακούσουμε» και να κατανοήσουμε την προοπτική των παιδιών.

Τοποθετώντας αυτές τις μεθόδους στο ευρύτερο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ακρόασης, αρχικά διασαφηνίζουμε διαφορές μεταξύ μιας ανοιχτής, διαπροσωπικής συζήτησης και συνέντευξης. Παράλληλα, αναδεικνύουμε τη συμπληρωματικότητα μεταξύ παρατήρησης και συνέντευξης με στόχο να αξιοποιήσουμε τα πλεονεκτήματα κάθε εργαλείου.

Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης μιας συνέντευξης. Σ' αυτή την ενότητα, θα έχετε την ευκαιρία να διαπιστώσετε την ανάγκη σχεδιασμού στοχευμένων συνεντεύξεων, με ερωτήσεις που έχουν συνοχή και νόημα για τα παιδιά. Υπό αυτή την προοπτική θα κληθείτε να σχεδιάσετε, να υλοποιήσετε και να αξιολογήσετε δικές σας συνεντεύξεις με κάποιο παιδί. Επιπλέον, θα διερευνήσουμε εναλλακτικές τεχνικές για την υλοποίηση συνεντεύξεων που ενεργοποιούν εκτός από τον προφορικό λόγο και γραφικές γλώσσες των παιδιών. Τέλος, μέσα από επεξεργασία συγκεκριμένων περιπτώσεων θα προβληματιστείτε σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των δεδομένων που αντλούμε για τα παιδιά μέσα από τις συνεντεύξεις, με

### **Δραστηριότητα εκκίνησης**

Προτού ξεκινήσετε τη μελέτη αφιερώστε χρόνο στη δημιουργία της δικής σας συνέντευξης. Η δραστηριότητα αυτή θα σας βοηθήσει, στην πορεία, να κατανοήσετε καλύτερα τα ζητήματα της συγκεκριμένης ενότητας. Κατά τη διάρκεια της μελέτης σας θα χρειαστεί να επιστρέψετε σε αυτή τη συνέντευξη αρκετές φορές και να την εξετάσετε με βάση αρχές και προτάσεις που διατυπώνονται σε αυτή την ενότητα.

- Διατυπώστε 4 ερωτήσεις που θα θέλατε να υποβάλετε σε παιδιά νηπιαγωγείου

### **3.1 Η παιδαγωγική της ακρόασης**

#### **Δραστηριότητα 1**

##### **Σχολιάστε με την ομάδα σας:**

*Η επαγγελματική ανάπτυξη του υποψήφιου εκπαιδευτικού θα πρέπει να ξεκινά από τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά και όχι από τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο ίδιος»*

*(Nargund-Joshi, Rogers, Wiebke & Akerson, 2011)*

Όπως γίνεται κατανοητό και από τα προηγούμενα κεφάλαια, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες επισημαίνουν την ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό που μιλάει λιγότερο και ακούει περισσότερο, ώστε να μπορέσει να δώσει στα παιδιά τη θέση που τους ανήκει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική της ακρόασης, όρος που η εκπαιδευτική κοινότητα δανείζεται από τα σχολεία του Reggio Emilia, υποδηλώνει ότι ο/η εκπαιδευτικός «ακούει» με όλες τις αισθήσεις του/της, όχι μόνο την ακοή και διευκολύνει την έκφραση των παιδιών με ποικίλα μέσα επικοινωνίας (Rinaldi, 2001). Η ακρόαση μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών για να τα τοποθετήσουμε στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να καταγράψουμε τις ιδέες τους για να μπορέσουμε να τις αξιοποιήσουμε ή να τις εμπλουτίσουμε, και να εντοπίσουμε τις προσωπικές θεωρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις τους για να οργανώσουμε το πρόγραμμα μας ανάλογα.

Παράλληλα, τα τελευταία 10 χρόνια καταγράφεται μία αύξηση του αριθμού των ερευνών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά «ως ειδήμονες της ζωής τους» και αναζητούν όχι μόνο τη γνώση που έχουν αποκομίσει, αλλά και τις προσεγγίσεις τους για τη ζωή,

2010, σ. 20). Η ανάγκη να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά έχει οδηγήσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν μεθόδους που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τους ποικίλους, λεκτικούς και μη, τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν τα μικρά παιδιά. Η παρατήρηση, όπως αναπτύσσεται και στα προηγούμενα κεφάλαια, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που έχει η εκπαιδευτικός στη διάθεση της για να διερευνήσει τις εμπειρίες των παιδιών καθώς αυτές συμβαίνουν. Ένα άλλο εργαλείο ακρόασης που μας επιτρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα παιδιά, μέσα από τα δικά τους λόγια, είναι η συνέντευξη.

### **Δραστηριότητα 2**

Στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζονται καθημερινά πολλές ευκαιρίες, αυθόρμητες ή οργανωμένες, για να μιλήσουμε με τα παιδιά, αλλά κυρίως να τα ακούσουμε. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες από αυτές;

### **Δραστηριότητα 3**

- ✓ Με βάση την εμπειρία σας από την πρακτική άσκηση πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος για να ακούσουν τα παιδιά της τάξης τους και να μιλήσουν μαζί τους;
- ✓ Την επόμενη φορά που θα βρεθείτε στην τάξη, δοκιμάστε να παρατηρήσετε μια 5λεπτη συζήτηση εκπαιδευτικού-παιδιών και να σημειώσετε τις εντυπώσεις σας σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη συζήτηση.

## **3.2 Συζήτηση ή συνέντευξη;**

Ο ανοιχτός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο προσφέρει αμέτρητες ευκαιρίες για αυθόρμητες αλλά και οργανωμένες συζητήσεις (ή διαλόγους) μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού. Οι συζητήσεις αυτές, ανάλογα το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται, εξυπηρετούν ποικίλους στόχους. Για παράδειγμα, η συζήτηση με ένα παιδί μπορεί να μας βοηθήσει να γνωρίσουμε καλύτερα τα ενδιαφέροντα του, τον τρόπο που σκέφτεται, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες του ή τις ιδέες του για διάφορα θέματα. Τους ίδιους στόχους όμως μπορούμε να εξυπηρετήσουμε και με μια συνέντευξη (Μπιρμπίλη, Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Ιπέκη, 2014).

Αν τα δυο εργαλεία μας δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουμε ένα παιδί και να

κάνει να μιλάμε για συνέντευξη στο νηπιαγωγείο, έναν όρο που δανειζόμαστε από τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και της ψυχολογίας;

Οι Clark και Moss, εμπνευστές της Προσέγγισης του «Μωσαϊκού», ορίζουν τη συνέντευξη με τα παιδιά ως «μια σύντομη δομημένη συνέντευξη μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού ή μιας ομάδας παιδιών και εκπαιδευτικού» (Clark, 2011, σ. 14). Όπως εξηγούν, η συνέντευξη προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο για τις συνομιλίες μας με τα παιδιά και μαζί με το παιχνίδι ρόλων, αποτελεί τη βάση για τη συλλογή απόψεων των μικρών παιδιών (Clark & Moss, 2010, σ. 30).

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» που προτείνουν η Alison Clark και ο Peter Moss συνδυάζει λεκτικές και οπτικές μεθόδους με στόχο «την ακρόαση των μικρών παιδιών αναφορικά με την καθημερινή τους ζωή» (2010, σ. 13). Χωρίς να παραβλέπουν τη σημασία της συζήτησης με τα παιδιά για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι Clark και Moss προτείνουν κι άλλα εργαλεία, που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν με διάφορους τρόπους. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» αναγνωρίζει τις διαφορετικές «φωνές» ή γλώσσες των παιδιών και τα αντιμετωπίζει ως «ειδήμονες της δικής τους ζωής» (Langsted, 1994).

Οι διαφορές μεταξύ μιας δομημένης συζήτησης-συνέντευξης με ένα παιδί και μιας «ελεύθερης» συζήτησης εντοπίζονται στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, στο ρόλο του παιδιού και στο στόχο για τον οποίο επικοινωνούν. Για παράδειγμα, αν στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διερευνήσει τον τρόπο σκέψης ενός παιδιού κατά την επίλυση προβλήματος (βλ. TOMO 3.4.) ή να ανιχνεύσει τις ιδέες του για ένα φυσικό φαινόμενο, στο διάλογο που γίνεται μεταξύ τους κυριαρχούν οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να ξετυλίξει το συλλογισμό του ή να εκφράσει τις σκέψεις του κάνοντας συγκεκριμένες ερωτήσεις, ακούγοντας προσεκτικά τις απαντήσεις που παίρνει και χρησιμοποιώντας τεχνικές που προτρέπουν το παιδί να εμβαθύνει περαιτέρω στην απάντηση του. Όπως γίνεται κατανοητό στην περίπτωση αυτή, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή παίρνει τη μορφή «ερώτηση εκπαιδευτικού - απάντηση μαθητή - επόμενη ερώτηση από τον εκπαιδευτικό». Ο περιορισμένος ρόλος του παιδιού σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας μας κάνει να προτιμούμε τον όρο «συνέντευξη» από τον όρο «συζήτηση», ο οποίος μας παραπέμπει σε μια πιο ανοιχτή διαδικασία, όπου οι ερωτήσεις πραγματοποιούνται και από τα δυο μέρη, ισότιμα (Μπιρμπίλη, 2015).

Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά αναγνωρίστηκαν ως σημαντικό εργαλείο για τη κατανόηση της σκέψης τους, από το έργο του Jean Piaget (1896-1980). Ο Piaget χρησιμοποίησε τη μέθοδο της συνέντευξης για να κατανοήσει και να περιγράψει τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται. Η προσέγγιση του είχε πολλά κοινά με το είδος των συνεντεύξεων που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι (π.χ. διαγνωστική συνέντευξη), αλλά αντί να υποβάλλει σε όλα τα παιδιά τις ίδιες, συγκεκριμένες ερωτήσεις, επέλεξε να προσαρμόσει τις ερωτήσεις του στις απαντήσεις των παιδιών σε προηγούμενες ερωτήσεις. Ο ίδιος ο Piaget (1929, σ. 9) τόνιζε ότι είναι πολύ σημαντικό, στο πλαίσιο μιας τέτοιας συνέντευξης, ο ερευνητής να αποφεύγει δυο «κινδύνους»: να οδηγήσει τα παιδιά στην κατεύθυνση που εκείνος επιθυμεί και να υποβάλλει ερωτήσεις χωρίς συγκεκριμένο στόχο. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποίησε ο Piaget είναι γνωστό ως «κλινική συνέντευξη».

Παρά το δομημένο χαρακτήρα τους ως εργαλείο ακρόασης, οι συνεντεύξεις με τα μικρά παιδιά πρέπει πάντα να έχουν έναν «ενεργητικό, παιδοκεντρικό» προσανατολισμό (Clark & Moss, 2010, σ. 30). Στην πράξη, αυτό σημαίνει, ότι δεν περιορίζουμε το λόγο των παιδιών στις απαντήσεις που ζητάμε, αλλά τους επιτρέπουμε να προσθέσουν πληροφορίες που τους φαίνονται σημαντικές, να εκφράσουν σκέψεις που μπορεί να δημιουργήθηκαν με αφορμή τη συνέντευξη ή να κάνουν δικές τους ερωτήσεις. Όπως εξηγούν οι Clark και Moss (2003), αν δεν είμαστε ευέλικτοι στην υλοποίηση των συνεντεύξεων με παιδιά και ανοιχτοί σε αυτά που λένε, τότε μπορεί να πέσουμε στις παγίδες που συχνά δημιουργεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο: για παράδειγμα, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού γίνονται αντιληπτές ως έλεγχος και οι μαθητές προσπαθούν να «μαντέψουν» ποια είναι η «σωστή/κατάλληλη» απάντηση.

Με τη συνέντευξη μπορούμε να διερευνήσουμε:

- ✓ Συμπεριφορές
- ✓ Ιδέες
- ✓ Απόψεις
- ✓ Ρόλους (επίσημους και ανεπίσημους)
- ✓ Σχέσεις
- ✓ Συναισθήματα
- ✓ «Ιστορίες»
- ✓ Ενδιαφέροντα

Μπορούμε επίσης,

- ✓ Να αντλήσουμε πληροφορίες για τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου

### ζητήματα

- ✓ Να κατανοήσουμε ένα σχέδιο ή μια κατασκευή που δημιούργησαν αυθόρμητα ή μια δημιουργία τους που προέκυψε στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας
- ✓ Να διερευνήσουμε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες για διάφορα θέματα
- ✓ Να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναστοχαστούν προηγούμενες δράσεις τους

### **Δραστηριότητα 3**

Φτιάξε ένα πίνακα με δυο στήλες. Στη μια στήλη σημείωσε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που θεωρείς ότι μπορούν να επηρεάσουν τη συνέντευξη εκπαιδευτικού-μαθητή. Στη δεύτερη στήλη, δίπλα σε κάθε χαρακτηριστικό που έχεις εντοπίσει, σημείωσε τι μπορεί να κάνει η εκπαιδευτικός για να διευκολύνει την επικοινωνία του με το παιδί.

### **3.3 Παρατήρηση ή Συνέντευξη**

Συχνά, ο τρόπος που επιλέγει ένας/μια εκπαιδευτικός για να συλλέξει πληροφορίες για τα παιδιά εξαρτάται και από προσωπικές προτιμήσεις. Για παράδειγμα, μπορεί κάποια να δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε δια-προσωπικές συζητήσεις ή συνεντεύξεις με τα παιδιά, διότι αισθάνεται ότι με την παρατήρηση δεν καταφέρνει να συλλέξει αρκετά στοιχεία για όλα τα παιδιά της τάξης. Άλλος/άλλη εκπαιδευτικός μπορεί να έχει εξοικειωθεί τόσο πολύ με τη διαδικασία της παρατήρησης και καταγραφής, κάνοντάς την μια καθημερινή ρουτίνα, ώστε να θεωρεί ότι οι συνεντεύξεις, ως πιο χρονοβόρες, δεν είναι απαραίτητες.

Ωστόσο, πέρα από την εξοικείωση με τη μια ή με την άλλη μέθοδο που μπορεί να έχει ένας/μια εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό να θυμάστε τρία βασικά κριτήρια για την επιλογή μεθόδου συλλογής πληροφοριών για τα παιδιά.

- Ο στόχος. Τι θέλουμε να μάθουμε; Τα ενδιαφέροντα του παιδιού; Τι δεν του αρέσει στο Νηπιαγωγείο; Τι γνωρίζει για τη σκιά;
- Το πλαίσιο. Αυτό που θέλουμε να μάθουμε συνδέεται με συγκεκριμένη δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σχετίζεται με περισσότερες (π.χ. ελεύθερο παιχνίδι ή ώρα της συζήτησης σε ολομέλεια ή ρουτίνες);
- Οι γνώσεις που έχουμε ήδη για το παιδί για το οποίο ενδιαφερόμαστε (βλ. σχέση του με τους ενήλικες, ικανότητες προφορικού λόγου, μητρική γλώσσα, οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.).

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου βασίζεται στα παραπάνω κριτήρια, αλλά και στις γνώσεις μας για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε μιας. Στόχος μας είναι να αξιοποιήσουμε τα δυνατά σημεία κάθε μεθόδου γι' αυτό, όπως θα δείτε στη συνέχεια, συχνά, τις χρησιμοποιούμε συνδυαστικά.

#### Δραστηριότητα 4

Παρατήρηση	Συνεντεύξεις
<p>Από την παρατήρηση, γιατί μέσω αυτής, μπορούσα να συλλέξω περισσότερες πληροφορίες για τις συνήθειες, τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και την επικοινωνία της με τους ανθρώπους</p>	<p>Περισσότερα θεωρώ ότι έμαθα από τη συνέντευξη καθώς ήρθα πιο κοντά με το παιδί, μου μίλησε το ίδιο για τον εαυτό του και τα ενδιαφέροντα του και με οδήγησε σε μια πιο αντικειμενική κρίση.</p>
<p>Πιστεύω από την παρατήρηση διότι παρατηρώ το παιδί και σε πιο αυθόρμητες στιγμές που απελευθερώνει τον εαυτό του και φέρεται όπως πραγματικά θέλει. Ενώ στη συνέντευξη πολλές φορές απαντά πράγματα που ίσως έχει ακούσει και όχι επειδή το αντιπροσωπεύουν.</p>	<p>Πιστεύω ότι η συνέντευξη μου έδωσε περισσότερες πληροφορίες επειδή μέσω αυτής έμαθα τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού. Αντίθετα με την παρατήρηση υπάρχει ο κίνδυνος για εσφαλμένα συμπεράσματα.</p>
<p>Πιστεύω πως η παρατήρηση με βοήθησε να μάθω περισσότερα πράγματα για το παιδί διότι ήταν πιο ελεύθερο και μπόρεσα να μάθω πιο πολλά για τον τρόπο που συμπεριφέρεται ενώ στην συνέντευξη μου απαντούσε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις</p>	<p>Από τη συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια της μου έλεγε και άλλα πράγματα εκτός από αυτά που της ρωτούσα, έμαθα περισσότερα πράγματα για την καθημερινότητα της, κατάλαβα πως βλέπει αυτή διάφορες καταστάσεις και τον τρόπο που αντιδρά σε αυτές.</p>

Αυτές είναι κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν υποψήφιας εκπαιδευτικοί/φοιτήτριες, μετά την πρακτική τους άσκηση, στο ερώτημα: *Ποια μέθοδος, η παρατήρηση ή η συνέντευξη, θεωρείτε ότι ήταν πιο αποτελεσματική για να γνωρίσετε καλύτερα το παιδί που επιλέξατε να μελετήσετε;* Οι φοιτήτριες αυτές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης χρησιμοποίησαν την παρατήρηση και τη συνέντευξη για να γνωρίσουν καλύτερα ένα συγκεκριμένο παιδί της τάξης.

Μελετήστε τις απαντήσεις τους και απαντήστε τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

- ✓ Με ποιο ή ποια από τα παραπάνω σχόλια συμφωνείτε περισσότερο;
- ✓ Συνοψίζοντας σε δυο στήλες «Παρατήρηση – Συνέντευξη» καταγράψτε τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου όπως προκύπτουν από τα παραπάνω σχόλια. Συνεχίστε με τα πλεονεκτήματα που εντοπίζετε εσείς.
- ✓ Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι δύο μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά. Εντοπίζετε σημεία στα οποία η μια μέθοδος συμπληρώνει την άλλη;

### Δραστηριότητα 5

Οι εκπαιδευτικοί, για να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά της τάξης τους, καλούνται να θέσουν στοχευμένα ερωτήματα και να επιλέξουν τα κατάλληλα εργαλεία για να συλλέξουν τις πληροφορίες που θέλουν. Μελέτησε τους προβληματισμούς μιας νηπιαγωγού για δυο παιδιά της τάξης της και επέλεξε την μέθοδο ή τις μεθόδους (παρατήρηση, συνέντευξη) που θεωρείς εσύ κατάλληλη/ες σε κάθε περίπτωση. Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

- *Ο Νίκος είναι ένα παιδί που δεν έχει πολλούς φίλους και συχνά μένει μόνος του. Στα διαλείμματα σπάνια συμμετέχει σε κάποιο παιχνίδι με άλλα παιδιά. Τις περισσότερες φορές παρατηρεί τους άλλους που παίζουν. Αναρωτιέμαι αν του αρέσει πράγματι να παρατηρεί ή αν θα ήθελε να κάνει κάτι άλλο και τι να είναι αυτό;*
- *Η Μαρία είναι ένα παιδί που ασχολείται σχεδόν με όλες τις γωνιές. Τι περισσότερες φορές όμως μοιάζει να ακολουθεί κάποια από τις φίλες της. Δεν είμαι σίγουρη αν όλα αυτά που κάνει την ενδιαφέρουν. Υπάρχει κάτι άραγε αυτό που της αρέσει να κάνει περισσότερο ή την ενδιαφέρει απλά να είναι με τις φίλες της;*

### 3.4 Σχεδιάζοντας μια συνέντευξη

Παρόλο που η διαδικασία συζήτησης με ένα παιδί αρχικά φαίνεται απλή, για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει σχεδιασμό και οργάνωση. Το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα είναι η διασαφήνιση του στόχου της συζήτησης. Είτε πρόκειται για προγραμματισμένη συνέντευξη, είτε για συζήτηση που προκύπτει από μια τυχαία αφορμή στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του/της και τι

επιδιώκει στην επικοινωνία του/της με το παιδί. Εκτός από το στόχο όμως, καλείται να απαντήσει κι άλλα ερωτήματα, όπως:

- Ποια χρονική στιγμή μέσα στη μέρα είναι κατάλληλη για να διεξάγω μια συνέντευξη με ένα παιδί αυτής της ηλικίας;
- Πως θα προκαλέσω το ενδιαφέρον του, ώστε να μου αφιερώσει χρόνο και να εμπλακεί ουσιαστικά;
- Πως θα διατυπώσω τις ερωτήσεις μου ώστε να έχουν νόημα για το συγκεκριμένο παιδί και να το κινητοποιούν να απαντήσει;
- Πως θα ξεκινήσω τη συνέντευξη και με ποια σειρά θα διατυπώσω τις ερωτήσεις;
- Πως θα αξιοποιήσω τις πληροφορίες που θα συλλέξω;
- Πως θα διαχειριστώ πιθανές αντιδράσεις του παιδιού;

### 3.4.1 Στόχος της συνέντευξης

#### Μελέτη περίπτωσης 1

Οι δυο συνεντεύξεις που ακολουθούν υλοποιήθηκαν από υποψήφιας νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης σε νηπιαγωγείο. Με βάση τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει για ένα συγκεκριμένο παιδί μέσω παρατήρησης το προηγούμενο διάστημα, οι φοιτήτριες είχαν ως εργασία να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια συνέντευξη προκειμένου να το γνωρίσουν καλύτερα.

1 <sup>η</sup> συνέντευξη	2 <sup>η</sup> συνέντευξη
Φ1: Ποια είναι η αγαπημένη σου ώρα στο Νηπιαγωγείο; Π : Δεν μου αρέσει το σχολείο Φ1: Έχεις άλλα αδέρφια; Π : Ναι	Φ2: Έχεις αδέρφια; Π: Ναι ένα μεγαλύτερο που πάει Δημοτικό Φ2: Τι δουλειά κάνει ο μπαμπάς και η μαμά; Π: Η μαμά μου κάνει κάτι με χαρτιά πολλά και ο μπαμπάς μου κάνει με σφυριά

Φ1: Τι σου αρέσει να κάνεις στο σπίτι; Π: Να παίζω με τα παιχνίδια μου	Φ2: Τι σου αρέσει να κάνεις στο σπίτι; Π : (παύση) διάφορα, αλλά πιο πολύ να παίζω με κούκλες
---	--

Μελετώντας την 1<sup>η</sup> συνέντευξη βλέπουμε ότι απαρτίζεται από τρεις ερωτήσεις οι οποίες δε μοιάζουν να έχουν συνοχή μεταξύ τους. Η συνέντευξη δεν φαίνεται να έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο, δεν είναι δηλαδή σαφές για ποιο λόγο έγινε. Επιπλέον, ενώ στην 1<sup>η</sup> ερώτηση, τουλάχιστον, το παιδί παρέχει μια σημαντική πληροφορία («δεν μου αρέσει το σχολείο»), η Φ1 δεν επεκτείνει τη συζήτηση μαζί του πάνω σε αυτό το θέμα. Θα μπορούσε να συνεχίσει με ερωτήσεις όπως: *Τι δεν σου αρέσει στο σχολείο; Τι θα ήθελες να κάνεις; κ.ά.*

Η 2<sup>η</sup> συνέντευξη φαίνεται να εστιάζεται κυρίως στη ζωή του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον. Μαθαίνουμε ότι το παιδί έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό, ότι η μαμά ίσως να κάνει δουλειά γραφείου και ο μπαμπάς ίσως να είναι τεχνίτης και ότι της αρέσει να παίζει με τις κούκλες. Ωστόσο και η Φ2 δεν καταφέρνει να αντλήσει περισσότερες και πιο ολοκληρωμένες πληροφορίες για τα θέματα που θίγουν οι ερωτήσεις της. Αυτό συμβαίνει διότι δεν επεκτείνει τη συζήτηση, παρόλο που οι απαντήσεις του παιδιού το επιτρέπουν. Στην επόμενη ενότητα, θα δούμε τι θα μπορούσε να κάνει ώστε να βοηθήσει το παιδί να περιγράψει με περισσότερες λεπτομέρειες τα επαγγέλματα των γονιών του.

#### **Δραστηριότητα 6**

Η συνέντευξη που ακολουθεί υλοποιήθηκε μετά από το διάλειμμα κατά τη διάρκεια του οποίου η νηπιαγωγός παρατηρούσε μια ομάδα παιδιών να παίζουν με τις σκιές τους. Μελετήστε την και προσπαθήστε να απαντήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

- ✓ Ποιος είναι ο στόχος αυτής της συνέντευξης; Τι επιδιώκει η νηπιαγωγός να μάθει με τις ερωτήσεις της;
- ✓ Υπάρχουν σημεία στη διάρκεια της συνέντευξης που είναι καθοριστικά ως προς τις πληροφορίες που μας δίνουν για το παιδί. Μπορείτε να εξηγήσετε πως το πετυχαίνει η νηπιαγωγός;

N: Ελένη, νωρίτερα στο διάλειμμα σε είδα που έπαιζες με τις φίλες σου και

διασκεδάζατε με τις σκιές σας πάρα πολύ. Σε άκουσα να λες ότι η σκιά είναι λεπτή-λεπτή. Θα ήθελα να μου εξηγήσεις τι εννοείς, τι είναι η σκιά;

E: Λεπτή είναι η σκιά , λεπτή. Φαίνονται τα μαλλιά σου και οι τρίχες που πετάνε από τα μαλλιά σου, και τα πόδια και τα χέρια, μόνο αυτά, τα άλλα δεν φαίνονται

N: Ποια είναι αυτά που δεν φαίνονται;

E: Να σου πω ...[παύση, δείχνει να σκέφτεται] Η σκιά δεν έχει μάτια, ούτε μύτη, δεν δείχνει αυτό που έχεις μέσα, αλλά το απέξω, το σχεδιασμό.

N: Μάλιστα, νομίζω ότι κατάλαβα. Δηλαδή η σκιά μου δεν δείχνει τι ρούχα φοράω;

E: Ναι βρε κυριά αφού στο είπα, μόνο το απ' έξω.

N: Και δεν μου λες Ελένη πως γίνονται οι σκιές;

E: Πρέπει να έχει ήλιο και έναν άνθρωπο και θα φτιάχεται μια σκιά

N: Δηλαδή, όταν δεν έχουμε ήλιο, δεν έχουμε σκιές;

E: Όχι ...[το λέει διστακτικά και κάνει παύση, δείχνει να σκέπτεται, η νηπιαγωγός δεν μιλάει, την αφήνει να σκεφτεί]

E: Έχουμε! [φωνάζει ικανοποιημένη μετά από λίγα δευτερόλεπτα]

N: Για πες μου λοιπόν, που αλλού έχεις δει σκιές;

E: Όταν είναι βράδυ δεν φαίνονται οι σκιές, αλλά όταν είναι βράδυ και έχουμε πολλά φώτα φαίνονται πάλι οι σκιές

*[η συνέντευξη συνεχίστηκε]*

### **Επιστροφή στη Δραστηριότητα εκκίνησης**

Τώρα μπορείς να επιστρέψεις στη δική σου συνέντευξη και να ελέγξεις εάν έχει συγκεκριμένο στόχο και εάν οι ερωτήσεις σου έχουν συνοχή μεταξύ τους.

### 3.2.2 Ακούγοντας τα παιδιά και διατυπώνοντας ερωτήσεις

#### Μελέτη Περίπτωσης 2

**Συνέντευξη: «Ενδιαφέροντα των παιδιών»**

Φ: Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

Π : Η Μουλάν

Φ: Γιατί σου αρέσει η Μουλάν;

Π : Γιατί έχει πολέμους

Φ: Δηλαδή σου αρέσει όταν πολεμάνε οι άνθρωποι;

Π: Έχει και αυτοκράτορες και πριγκίπισσες με φορέματα

Φ: Σου αρέσουν δηλαδή τα φορέματα στις πριγκίπισσες;

Π: Ε βέβαια και η Γιασμίν μου αρέσει που είναι πριγκίπισσα

Αυτό το απόσπασμα είναι από μια συνέντευξη που στόχο είχε να διερευνήσει τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού 5 ετών. Η φοιτήτρια η οποία υλοποιεί τη συνέντευξη ξεκινά με μια ερώτηση που δίνει στο παιδί την ευκαιρία να μιλήσει για κάτι που του είναι οικείο και «αγαπημένο»: το παραμύθι που προτιμά. Στην πρώτη απάντηση του παιδιού η φοιτήτρια ανταποκρίνεται με μια *συμπληρωματική*, ανοιχτή ερώτηση που το προτρέπει, με επιτυχία, να σκεφτεί και να τεκμηριώσει την προτίμηση του. Στη συνέχεια όμως, φαίνεται να δυσκολεύεται να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες για το ενδιαφέρον του παιδιού, για τη Μουλάν. Ερωτήσεις όπως «δηλαδή, σου αρέσει όταν πολεμάνε οι άνθρωποι;» και σου «αρέσουν τα φορέματα στις πριγκίπισσες;» μοιάζει να υποβάλλουν συγκεκριμένες απαντήσεις και να απομακρύνουν τη συζήτηση από τους ήρωες που έχουν εντυπωσιάσει το παιδί και τους λόγους για τους οποίους του αρέσει το συγκεκριμένο παραμύθι.

Χωρίς να είναι το μοναδικό μέσο που έχει στη διάθεση του ο/η εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μιλήσουν για τον εαυτό τους, οι κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να τα βοηθήσουν να στοχαστούν τις εμπειρίες τους και να οργανώσουν τη σκέψη και το λόγο τους. Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητο, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, να ακούμε πραγματικά αυτά που μας λένε τα παιδιά και να υποβάλλουμε ερωτήσεις γνωρίζοντας το στόχο της επικοινωνίας μας. Για παράδειγμα,

αν ο στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού, όπως στο απόσπασμα παραπάνω, χρειαζόμαστε περισσότερες ανοιχτές και συμπληρωματικές ερωτήσεις που μας δίνουν πρόσβαση στις επιλογές και στα λόγια του ίδιου του παιδιού. Ερωτήσεις που μοιάζει να ερμηνεύουν βιαστικά αυτά που λέει το παιδί («δηλαδή σου αρέσει όταν πολεμάνε οι άνθρωποι;») ή περιορίζουν το λόγο του σε μονολεκτικές απαντήσεις («σου αρέσουν δηλαδή τα φορέματα στις πριγκίπισσες;»), παρ' όλο που γίνονται με καλή διάθεση, μπορεί να του δώσουν το μήνυμα ότι δεν ακούμε πραγματικά αυτά που λέει ή να το αποπροσανατολίσουν ή να το κάνουν να χάσει το ενδιαφέρον του. Την ίδια δυσκολία να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες φαίνεται να έχει και η Φ2 στη μελέτη περίπτωσης 1 που αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα (3.4.1). Θα μπορούσε για παράδειγμα να κάνει επιπλέον ερωτήσεις ώστε να βοηθήσει το παιδί να περιγράψει με περισσότερες λεπτομέρειες την εργασία των γονιών του, π.χ. *τι κάνει ο μπαμπάς με τα σφυριά; Εσύ τον έχεις βοηθήσει καμιά φορά; κ.ά.*

Η διατύπωση των κατάλληλων ερωτήσεων, ιδιαίτερα κατά την επικοινωνία μας με τα μικρά παιδιά, είναι μια δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται σταδιακά με την πρακτική και την εμπειρία. Για να αποκτήσουμε την ευελιξία που κάνει μια συνέντευξη ή συζήτηση με παιδιά προσχολικής ηλικίας επιτυχημένη, χρειάζεται επίσης να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και στρατηγικές διαχείρισης των απαντήσεων τους. Ο πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διευκολύνουμε τις συνεντεύξεις, αλλά και γενικότερα την επικοινωνία μας, με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Όπως γίνεται σαφές από την εμπειρία εκπαιδευτικών και ερευνητών, δεν υπάρχουν «συνταγές» για την αίσια διεξαγωγή μιας συνέντευξης ή μιας συζήτησης. Αυτή που ταιριάζει σε ένα παιδί μπορεί να μην είναι κατάλληλη για κάποιο άλλο, γιατί κάθε παιδί είναι διαφορετικό.

#### **Η εμπειρία από έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνει ότι:**

- \* *Οι ανοιχτές ερωτήσεις αυξάνουν την πιθανότητα να πάρουμε μεγαλύτερες και πιο πλούσιες απαντήσεις από τα παιδιά (πιο αφηγηματικού τύπου απαντήσεις).*
- \* *Οι κλειστές ερωτήσεις μπορεί να διευκολύνουν ένα παιδί που δεν μιλάει καλά τη γλώσσα του εκπαιδευτικού να απαντήσει με το σώμα ή με κινήσεις.*

- \* Όταν ο/η εκπαιδευτικός συνοδεύει τις ερωτήσεις της με μια προσωπική «σκέψη» τα παιδιά αντιλαμβάνονται την επικοινωνία περισσότερο ως συζήτηση παρά ως συνέντευξη (π.χ. «Θυμάμαι όταν ήμουν μικρή και ήμουν στο νηπιαγωγείο είχαμε τόσα παιχνίδια... εσένα με τι σου αρέσει να παίζεις περισσότερο; Αναρωτιέμαι αν είναι εύκολο ή δύσκολο να... εσένα πως σου φαίνεται...;»).
- \* Κάποια παιδιά προτιμούν να έχουν κάποιο φίλο ή φίλη δίπλα τους, καθώς απαντούν τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού.
- \* Κάποια παιδιά προτιμούν να κινούνται (ή να παίζουν) κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (είτε γιατί συνεχίζουν αυτό που έκαναν είτε γιατί δεν αισθάνονται άνετα με μια κατά-πρόσωπο συνέντευξη).
- \* Αν και στις συνεντεύξεις με μικρά παιδιά υπάρχει πάντα ο «κίνδυνος» να βγουν «εκτός θέματος», ο/η εκπαιδευτικός θα κερδίσει περισσότερα αν αντισταθεί στην τάση να διακόψει τις «ιστορίες» των παιδιών. Αν αναζητάμε αυθεντικές απαντήσεις, θυμόμαστε ότι τα παιδιά αποκαλύπτουν πολλά μέσα από τις «ιστορίες» τους.
- \* Η χρήση αντικειμένων όπως ένα τηλέφωνο-παιχνίδι ή μια κούκλα μπορεί να διευκολύνουν το διάλογο εκπαιδευτικού-παιδιού καθώς προσδίδουν στη συνέντευξη το χαρακτήρα παιχνιδιού (π.χ. η εκπαιδευτικός 'τηλεφωνεί' στο παιδί για να του κάνει κάποιες ερωτήσεις).

Μια τεχνική που μας βοηθάει να εκμαιεύσουμε περισσότερες πληροφορίες από τα παιδιά είναι η χρήση των συμπληρωματικών ερωτήσεων. Οι συμπληρωματικές ερωτήσεις παροτρύνουν τα παιδιά:

- ✓ Να διευκρινίσουν αυτά που λένε (π.χ. Εννοείς ότι...; Θέλεις να πεις ότι...; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα; Γιατί το λες αυτό;)
- ✓ Να συμπληρώσουν/ ολοκληρώσουν την απάντησή τους («για πες μου περισσότερα για την επίσκεψη που κάνατε...», «τι άλλο είδες εκεί που πήγες;»)
- ✓ Να υποστηρίζουν τις απόψεις, τις ιδέες, τις προτάσεις ή τα συμπεράσματά τους με αποδείξεις («λες ότι... πως το ξέρεις αυτό; Ποιος σου το είπε; Πού το είδες αυτό; Γιατί νομίζεις ότι...; Από πού το κατάλαβες;»)

Μια άλλη τεχνική που διευκολύνει την επικοινωνία μας με τα παιδιά είναι η επαναδιατύπωση των απαντήσεων τους, όταν κρίνουμε ότι αυτό χρειάζεται για να μην διακοπεί η ροή της

συνέντευξης ή της συζήτησης (π.χ. «άρα λες ότι...», «σκέφτεσαι λοιπόν ότι...»). Δίνοντας στα παιδιά «μια προσεγμένη εκδοχή αυτού που λέχθηκε» διευκολύνουμε τη σκέψη τους και τα βοηθάμε να δίνουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η επαναδιατύπωση δεν αποτελεί, ούτε στοχεύει σε, ερμηνεία των απαντήσεων των παιδιών.

(Μπιρμπίλη, 2015, σσ. 93, 169)

### **Δραστηριότητα 7**

Διάβασε τα παρακάτω αποσπάσματα με την ομάδα σου και φτιάξτε μια λίστα από πρακτικές που θα μπορούσαν να σας φανούν χρήσιμες κατά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης με ένα παιδί νηπιαγωγείου.

*«Ανακάλυψα ότι τα παιδιά θα απαντήσουν κάπως διστακτικά και μονολεκτικά αν η διαδικασία είναι τυπική και μονότονη. Αν ωστόσο η συνέντευξη εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, γίνει την ώρα που το παιδί ασχολείται με κάτι που του αρέσει θ' απαντήσει πιο εύκολα, ιδιαίτερα αν το κλίμα είναι φιλικό και η συνέντευξη γίνει σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Αν βρεις τρόπο να κεντρίσεις το ενδιαφέρον του θα ενδιαφερθεί και θα κάτσει με προσοχή να ακούσει και να απαντήσει.»*

*«Όπως κατάλαβα μερικές φορές είναι πιο εύκολο να συζητήσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα με ένα παιδί όταν ασχολείται με κάτι και είναι απορροφημένο σ' αυτό.»*

*«Η Ελένη είναι αρκετά ντροπαλή και σκέφτηκα να βρω κάποιο 'κόλπο' για να αισθανθεί πιο άνετα. Έτσι την φώναξα μαζί με 2-3 φίλες της και ζητούσα από όλες να πουν την άποψή τους σε κάθε ερώτηση. Όπως φάνηκε τα κορίτσια διασκέδασαν πάρα πολύ και μου απαντούσαν με προθυμία. Μάλιστα έκαναν και συναγωνισμό ποια θα πει πιο πολλά.»*

*«Αποφάσισα να κάνω την συνέντευξη κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, δηλαδή στο διάλειμμα. Εκείνη την ώρα ήθελε να παίζει και να τρέξει*

στο προαύλιο και δεν μου έδινε σημασία, έτσι ανέβαλα τη συνέντευξη για άλλη στιγμή.»

«Στην αρχή της συζήτησής μας, την άφησα να τρέξει αλλά εκείνη έκανε ένα κύκλο και ξανακάθισε δίπλα μου. Το επανέλαβε αρκετές φορές, έτρεχε λίγο και μετά ερχόταν από μόνη της και συνεχίζαμε τη συζήτηση»

«Υπήρχαν σημεία που βαριόταν και ήθελε να συνεχίζει τις ζωγραφιές του ή που αναρωτιόταν γιατί ρωτάω μόνο αυτόν. Οπότε και εγώ σταμάτησα τη συνέντευξη για να τη συνεχίσω αργότερα και έβαλα στη διαδικασία της συνέντευξης και το φίλο του που παίζανε μαζί. Επίσης, όταν ξεκίνησα μια ερώτηση λέγοντας: «Τώρα θα σου κάνω μια δύσκολη ερώτηση» φάνηκε να τον ιντριγκάρει και τότε μου απάντησε με ενθουσιασμό: «Κι αυτή θα την απαντήσω!»

«Το παιδί έφτιαχνε μια κατασκευή με τα τουβλάκια και εγώ δίπλα του έκανα τις ερωτήσεις. Είχε καλή διάθεση και όρεξη να μου απαντήσει στις ερωτήσεις, χωρίς να σταματάει αυτό που έκανε.»

«Προσέγγισα το παιδί με μια κούκλα κουκλοθέατρου. Με αυτό τον τρόπο δημιούργησα οικειότητα και πιο ευχάριστο περιβάλλον, από αν του έκανα κατευθείαν τις ερωτήσεις.»

«Το παιδί ήταν αρκετά κλειστό, δε μιλούσε πολύ και απαντούσε σχεδόν μονολεκτικά ή μου έδινε σύντομες απαντήσεις. Έκανα ξανά την ερώτηση διαφορετικά διατυπωμένη και περισσότερο εμπλουτισμένη. Έδινα έμφαση στον τρόπο που τις διατύπωνα και έκανα και άλλες ερωτήσεις γύρω από αυτό το θέμα ώστε να αντλήσω επιπλέον στοιχεία».

## Επιστροφή στη Δραστηριότητα εκκίνησης

Τώρα μπορείς να επιστρέψεις στη δική σου συνέντευξη και να ελέγξεις τη διατύπωση των ερωτήσεων.

## Δραστηριότητα 8

Αφού μελετήσετε τα Άρθρα που παρατίθενται στη συνέχεια από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σχολιάστε με την ομάδα σας την άποψη:

*«Οι ενήλικες που σχεδιάζουν συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όχι μόνο τα μεθοδολογικά αλλά και τα ηθικά ζητήματα που εγείρει η συγκεκριμένη διαδικασία»*

\*\*\*\*\*

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989\* ένα παιδί:

### ΑΡΘΡΟ 12

Έχει το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του για τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του και οι απόψεις του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

### ΑΡΘΡΟ 16

Έχει δικαίωμα σεβασμού στην ιδιωτική του ζωή.

### ΑΡΘΡΟ 42

Έχει το δικαίωμα να γνωρίζει τα δικαιώματά του.

\*Πηγή: <https://www.unicef.gr/>

## Δραστηριότητα επέκτασης

Για να εφαρμόσεις όσα μελέτησες μέχρι τώρα για τις συνεντεύξεις, εστίασε σε ένα παιδί από αυτά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο που κάνεις την πρακτική σου. Διάλεξε καλύτερα ένα από τα λιγότερο «ομιλητικά» παιδιά και σχεδίασε μια συνέντευξη που το παροτρύνει να μιλήσει για τις εμπειρίες του στη συγκεκριμένη τάξη και νηπιαγωγείο.

Αφού τη σχεδιάσεις, έλεγξε την προσπαθώντας να απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα αναστοχασμού:

	✓ Τι θα απαντούσες εσύ σε κάθε ερώτηση;
Αφού	✓ Θα μπορέσει να κατανοήσει το παιδί τις ερωτήσεις σου;
υλοποίησε	✓ Αν δεν σου απαντά, τι μπορείς να κάνεις για να το ενθαρρύνεις;
ις τη	✓ Αν οι απαντήσεις του/της είναι μονολεκτικές ή πολύ σύντομες,
συνέντευξ	τι θα κάνεις;
η* στο	✓ Πότε και πού σκέφτεσαι να υλοποιήσεις τη συνέντευξη;
νηπιαγωγέ	✓ Θα κάνεις κάποια εισαγωγή;
ίο	✓ Αν δείξει αδιαφορία ή ανυπομονησία να τελειώσει η
προσπάθη	συνέντευξη, πως θα το διαχειριστείς;
σε να	✓ Αν ξεφύγει από το θέμα, τι σκέφτεσαι να κάνεις;
απαντήσει	

ς τις παρακάτω ερωτήσεις αναστοχασμού:

- ✓ Ποια ήταν τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία της όλης διαδικασίας. Αιτιολόγησε τις απαντήσεις σου.
- ✓ Αντιμετώπισες δυσκολίες; Αν ναι, πως τις διαχειρίστηκες;

\* *Οδηγίες: Μη ξεχάσεις να ζητήσεις άδεια από τη Νηπιαγωγό και να πάρεις τη συγκατάθεση του παιδιού. Ηχογράφησε τη διαδικασία ή κάνε πλήρη καταγραφή με το χέρι, για να μπορέσεις να τη μελετήσεις αργότερα. Μόλις τελειώσεις ρώτησε το παιδί αν θέλει να ακούσει τη συνέντευξη.*

### 3.5 Συνέντευξη και εναλλακτικές τεχνικές

Εντάσσοντας τη διαδικασία της συνέντευξης στο ευρύτερο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ακρόασης, στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου, αναφέρθηκε ότι τα παιδιά επικοινωνούν με διάφορα μέσα έκφρασης. Η κίνηση, οι χειρονομίες, ο χορός, το τραγούδι και οι ήχοι, η ζωγραφική, τα σχεδιαγράμματα και η φωτογραφία αποτελούν μόνο μερικές από τις «γλώσσες» που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφραστούν και να αναπαραστήσουν σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις,

εμπειρίες και προηγούμενες γνώσεις. Σε αυτή την ενότητα, θα επεξεργαστείτε εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης μιας συνέντευξης και θα δοκιμάσετε να επικοινωνήσετε μαζί τους και να τα «ακούσετε» συνδυάζοντας τον προφορικό λόγο με μια οικεία, οπτική γλώσσα των παιδιών, το σχέδιο.

Παρατηρώντας τα σε διάφορες δραστηριότητες συχνά διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις «γλώσσες» που έχουν στη διάθεση τους συνδυαστικά, για να δημιουργήσουν προσωπικές αφηγήσεις. Για παράδειγμα, την ώρα που ζωγραφίζουν μπορεί να τραγουδούν ένα αγαπημένο τους τραγούδι, να κάνουν χειρονομίες για να εξηγήσουν καλύτερα σε ένα συμμαθητή τους τι είναι αυτό που σχεδιάζουν, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν και γραφή για να συμπληρώσουν το μήνυμα που θέλουν να μεταφέρουν (Papandreou, 2014). Γι' αυτό και αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά είναι «έμπειροι κατασκευαστές» πολυτροπικών μηνυμάτων, και ιδιαίτερα σήμερα που μεγαλώνουν σε ένα κόσμο που κυριαρχεί η πολυτροπική επικοινωνία, (Hope, 2008, Kress, 1997). Όλα αυτά είναι χρήσιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει και να αξιοποιήσει με ουσιαστικό τρόπο τις «γλώσσες» των παιδιών για να τα γνωρίσει καλύτερα και κατ' επέκταση να ενισχύσει τη μάθησή τους.

Σχεδιάζοντας μια συνέντευξη, όταν συμπεριλαμβάνουμε κι άλλες «γλώσσες» για να επικοινωνήσουμε με τα παιδιά, έχουμε περισσότερες πιθανότητες να:

- τα εμπλέξουμε σε μια εις βάθος συζήτηση
- τα διευκολύνουμε
  - να οργανώσουν και να επικοινωνήσουν τη σκέψη τους,
  - να ανακαλέσουν γνώσεις, εμπειρίες
  - να εκφραστούν όταν δυσκολεύονται να μιλήσουν
- τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους ή και
- τα βοηθήσουμε να αισθανθούν πιο άνετα

(Clark, 2005, Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010, Παπανδρέου, Καμπεζά και Βελλοπούλου, 2014).

### **3.5.1 Παραδείγματα εναλλακτικών τεχνικών για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης**

*Το σχέδιο:* Τα παιδιά σχεδιάζουν κάτι σχετικό με το θέμα της συνέντευξης και η συζήτηση βασίζεται στο σχέδιο του παιδιού. Για παράδειγμα, τα παιδιά μετά από το πρώτο διάστημα εισαγωγής τους στο σχολείο μπορεί να κληθούν να σχεδιάζουν σε μια σελίδα A4 χωρισμένη στη μέση τις απόψεις τους για το σχολείο («όταν ξεκίνησα ... και τώρα», δηλ. μετά από λίγο καιρό) (Dockett, & Perry, 2004). Στη συνέχεια υλοποιείται η συνέντευξη με βάση τα σχέδια των παιδιών. Σε άλλη περίπτωση, με στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών των παιδιών με τη μέτρηση, μπορούν να διενεργηθούν συνεντεύξεις αφού στα παιδιά δοθεί μια σχετική οδηγία πχ «ζωγράφησε ένα μέτρο και κάτι που μπορείς να μετρήσεις με αυτό» (Παπανδρέου, Σοφιανοπούλου, Καλογιαννίδου & Μπιρμπίλη, 2015).

*Η αφήγηση μιας ιστορίας:* Πριν από τη συνέντευξη προηγείται η αφήγηση μια μικρής ιστορίας σχετικής με το θέμα της διερεύνησης, έτσι ώστε τα δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό. Οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν τον κατάλληλο διαμεσολαβητή για να μοιραστούν κοινά νοήματα εκπαιδευτικός και παιδί, ειδικά για φαινόμενα και καταστάσεις που τα παιδιά δεν έχουν άμεση πρόσβαση (φυσικά φαινόμενα ή αφηρημένες έννοιες) (Παπανδρέου, κ.ά., 2014). Στη συνέχεια, ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της ιστορίας πχ *πως δημιουργείται η βροχή ή τα σύννεφα, πως γίνεται και έχουμε μέρα και μετά νύχτα;* κ.ά. (Fleer, 1997).

*Η λήψη φωτογραφιών:* Τα παιδιά τραβούν μόνα τους φωτογραφίες για ένα συγκεκριμένο θέμα π.χ. «τι σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο» (Einarsdottir, 2005) ή «τράβηξε φωτογραφίες που να δείχνουν κάτι σχετικό με τη 'μέτρηση'» (Macdonald, 2012), στη συνέχεια εκπαιδευτικός (ή ερευνητής) και παιδί τις βλέπουν μαζί, επιλέγουν κάποιες και συζητούν πάνω σε αυτές με βάση το αρχικό ερώτημα της εκπαιδευτικού.

### **3.5.2 Όταν η συνέντευξη υλοποιείται με βάση το σχέδιο των παιδιών**

#### **Μελέτη περίπτωσης 3**



Ο Δημήτρης συζητά με την Νηπιαγωγό για το σχέδιό του.

N: Δημήτρη θέλεις να μου πεις τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Δ: Ζωγράφισα τη Γη, τον ήλιο και το φεγγάρι

N: Για δείξε μου, τι έχεις ζωγραφίσει στη Γη;

Δ: Εδώ είναι η Ελλάδα και είναι νύχτα (δείχνει στα αριστερά της Γης) και εδώ είναι η Αυστραλία που έχει μέρα (δείχνει στα δεξιά της Γης)

N: Πως γίνεται αυτό θέλεις να μου εξηγήσεις;

Δ: Γιατί η Ελλάδα τώρα, εδώ στη ζωγραφιά εννοώ, βλέπει το φεγγάρι (δείχνει το φεγγάρι στα αριστερά) και έτσι έχει νύχτα

N: Και για πες μου, πότε θα γίνει μέρα;

Δ: Μέρα έχει η Αυστραλία, δεν βλέπεις τον ήλιο;

N: Ναι, αλλά η Ελλάδα θα έχει συνέχεια νύχτα;

Δ: Όχι βρε κυρία, θα γυρίσει η γη σιγά-σιγά (το λέει αργά περιστρέφοντας την παλάμη του) και μετά η Ελλάδα θα βλέπει τον ήλιο και η Αυστραλία το φεγγάρι.

Εικόνα 1: Το σχέδιο του Δημήτρη και η συνέντευξη που ακολούθησε σχετικά με τη Γη

Η συνέντευξη που προηγήθηκε (εικόνα 1) υλοποιήθηκε στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης για τις Φυσικές Επιστήμες. Στόχος της συνέντευξης ήταν να διερευνηθούν οι αρχικές ιδέες των παιδιών για το σχήμα της Γης, με τη βοήθεια του σχεδίου (Papandreou & Terzi, 2011). Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν «τη Γη μας». Στη συνέχεια, ακολούθησε συνέντευξη με κάθε παιδί (από τη Νηπιαγωγό) με βάση το σχέδιό του.

Μελετώντας το σχέδιο του Δημήτρη βλέπουμε ότι αναπαριστά τη Γη μάλλον με κάποια γεωφυσικά χαρακτηριστικά επάνω (θάλασσα και στεριά), ενώ σχεδιάζει δεξιά και αριστερά τη Σελήνη και τον Ήλιο. Μπορεί εύκολα κάποιος να υποθέσει ότι ο Δημήτρης έχει σχετικές εμπειρίες, πιθανόν από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η

νηπιαγωγός αρχίζει τη συνέντευξη με το Δημήτρη ζητώντας του να της περιγράψει το σχέδιό του. Αυτή είναι μια συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών (να ρωτούν δηλαδή τα παιδιά ερωτήσεις «όπως τι έχεις ζωγραφίσει/σχεδιάσει;»). Συχνά όμως κάνουν το «λάθος» να αρκεστούν στην πρώτη απάντηση του παιδιού, με αποτέλεσμα να χάνουν σημαντικές ευκαιρίες να εμβαθύνουν στη σκέψη του. Πράγματι, εάν η νηπιαγωγός σε αυτή την περίπτωση δεν είχε συνεχίσει με πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν θα είχαν αποκαλυφθεί οι προηγούμενες γνώσεις του παιδιού και μόνο εικασίες θα μπορούσαμε να κάνουμε.

Συγκεκριμένα η ερώτηση: «Για δείξε μου, τι έχεις ζωγραφίσει στη Γη;» βοήθησε το παιδί να εξηγήσει ότι δεν έχει απλώς «αντιγράψει» μια εικόνα που μπορεί να έχει δει στην υδρόγειο σφαίρα ή στο χάρτη, αλλά ότι με πρόθεση προσπάθησε να ζωγραφίσει δυο περιοχές της Γης που την ίδια στιγμή στην μια έχει ημέρα και στην άλλη νύχτα. Στη συνέχεια, η Νηπιαγωγός ανταποκρίνεται με κατάλληλο τρόπο στις απαντήσεις που δίνει ο Δημήτρης, ο οποίος με αυτό τον τρόπο καταλήγει να διατυπώσει την εξήγησή τους για τη διαδικασία εναλλαγής μέρας-νύχτας. Βλέπουμε λοιπόν ότι, η νηπιαγωγός με λεπτούς χειρισμούς κατάφερε να ξεδιπλώσει σιγά-σιγά τη σκέψη του παιδιού. Αξιοποίησε τα δεδομένα που είχε από το σχέδιο και πάνω σε αυτά δημιούργησε τις ερωτήσεις της, οι οποίες σταδιακά στηρίζονταν στις απαντήσεις που έδινε ο Δημήτρης.

Όταν αξιοποιούμε το σχέδιο για να διερευνήσουμε τις ιδέες, εμπειρίες, απόψεις των παιδιών:

- (1) επιδιώκουμε να εξασφαλίσουμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο ο έλεγχος της επικοινωνίας μοιράζεται ανάμεσα στον ενήλικα και τα παιδιά,
- (2) θεμελιώνουμε μια βάση αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να έχουν συνεχή και άμεση οπτική επικοινωνία με τους ενήλικες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι δομές εξουσίας είναι τέτοιες που ωθούν τα παιδιά να ανταποκρίνονται σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών,
- (3) εξασφαλίζουμε οικεία εργαλεία και υλικά που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν σε συζητήσεις που έχουν νόημα γι' αυτά
- (4) παρέχουμε στα παιδιά χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας καθώς σχεδιάζουν, αναγνωρίζοντας ότι η συν-οικοδόμηση του νοήματος χρειάζεται χρόνο
- (5) αναγνωρίζουμε ότι κάποια παιδιά προτιμούν να μεταφέρουν τις απόψεις και εμπειρίες του μέσα από ένα συνδυασμό λεκτικών και μη-λεκτικών τρόπων

(Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009, σελ. 220)

## Δραστηριότητα 9

Η συνέντευξη που θα διαβάσετε στη συνέχεια υλοποιήθηκε από ένα φοιτητή κατά τη διάρκεια της Πρακτικής του Ασκησης. Ο αρχικός στόχος της συνέντευξης ήταν να βοηθήσει το παιδί να περιγράψει τη ζωγραφιά του. Ο Σ έκανε αυτή τη ζωγραφιά στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και αργότερα την διάλεξε για να την βάλει στο προσωπικό του φάκελο). Την ώρα της συνέντευξης παρακολουθεί και μερικές φορές συμμετέχει και ο φίλος του Σ, ο Γ.

Αφού τη μελετήσετε καλά, προσπαθήστε να απαντήσετε τα παρακάτω:



- Με ποιο τρόπο χρησιμοποιεί το σχέδιο ο Φ για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες από το παιδί;
- Καταγράψτε σε δυο στήλες τα στοιχεία που αποκαλύπτονται για το παιδί και που α) συνδέονται άμεσα με το σχέδιό του, β) δεν έχουν εμφανή σχέση με το σχέδιό του;

- Συνοψίστε τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες της συνέντευξης. Αιτιολογήστε.

Φοιτητής: Εσύ Σ, τι έκανες σ' αυτή τη ζωγραφιά;

Σ.: Έκανα ένα σπίτι. (δείχνει με το δάχτυλο)

Φ: Ναι (περιμένει)

Σ: Και μετά ...έ και μετά έκανα δέντρα και έγραψα "για σένα ..." (λέει το όνομα του φοιτητή)

Φ: Κι αυτό εδώ το σπίτι ποιανού είναι;

(Παρεμβαίνει ο Γ)

Γ: Κανονικά εγώ του έμαθα να κάνει το μπαλκόνι (δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λέξη).

Σ: Κανονικά εγώ το ήξερα από μόνους. (δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λέξη)

Γ: Εγώ στο 'μαθα.

Σ: Γιάννη! Σταμάτα!

Φ: Στο σπίτι αυτό ποιος μένει;

Σ: Εγώ, η μαμά μου, η αδερφή μου, η θεία μου και η γιαγιά μου.

Φ: Κι αυτό εδώ τι είναι; (του δείχνω με το δάχτυλο)

Σ: Η κεραία.

Φ: Σε τι χρησιμεύει αυτό;

Σ: Σε δορυφορική τάπα. Για να έχει νόβα, οτέ τιβί

Φ: Εσύ βλέπεις τηλεόραση;

Σ: Ναι έχουμε σύνδεση οτέ τιβί. Έχει το Ντίσνεϊ εξντι, το Ντίσνεϊ τζούνιερ πως το λένε δεν ξέρω»

Φ: Και τι σου αρέσει να βλέπεις στην τηλεόραση;

Σ: Εε, την ... είναι η ... και μου αρέσει και η πριγκίπισσα Σοφία επειδή έχει και αγόρια. Έχει. Εεε το κλαπ του Μίκυ, τα Χελωνονιτζάκια, τα Ράμπιτς, τα Ποπ, τα Πόπετροολ, ο Μπλεις και οι φίλοι του, τα μυστικά της φάρμας, ο Μπ ο Μπομπ ο Σφουγγαράκης, εεε»

Φ: Με ποιους βλέπεις τηλεόραση στο σπίτι;

Σ: Εεε πολλές φορές δε μ' αφήνει η γιαγιά και δε βλέπω τηλεόραση.

Φ: Όταν βλέπεις τηλεόραση, με ποιους βλέπεις μαζί;

Σ: Με κανέναν.

Φ: Μόνος σου βλέπεις;

Σ: Δεν κοιμούνται όλοι, απλά εγώ κάθομαι και βάζω ότι θέλω. Πάμε: Είμαι ο Λίο με τα σπαθιά. Που είναι κάτι χελώνες που μιλάνε και ο .. που είναι ο πιο ο πιο αστείος που λέει όλα τα αστεία. Που ήταν ένα επεισόδιο (σηκώνεται από την καρέκλα και κάνει κάτι φιγούρες με τα χέρια)

Γ: Σ. για πες μου, εδώ λέει “για”, “για” (Ο Γ. προσπαθεί να διαβάσει δείχνοντας τα γράμματα στο σχέδιο του Σ.)

Φ: Αυτή η γραμμή εδώ τι δείχνει; (του δείχνω με το δάχτυλο)

Σ: «Είναι ο καπνός.

Γ: Φ εδώ δε λέει “για”; (Ο Γ. απευθύνεται σε εμένα)

Φ: Ναι

Σ: Δε λέει Γιάννης. Λέει “για, σένα, στε, φα, νε” δείχνει με το δάχτυλο. Άντε τόσο δύσκολο;

Γ + Σ: «“Για, σε, να, στε» (δείχνουν και οι δύο με το δάχτυλο καθώς διαβάζουν)

Σ: “φα, νε”. Αυτό γράφει εδώ “για σένα Στέφανε”

νε.

Φ: Αυτό εδώ πίσω τι είναι; (του δείχνω με το δάχτυλο)

Σ: Είναι ουρανός γιατί όταν βγαίνουμε έξω ο ουρανός όλος ο ουρανός είναι μπλε (κάνει χειρονομίες-κουνάει τα χέρια πάνω-κάτω). Και μετά έκανα ήλιο, στόμα, μύτη και μάτια στον ήλιο (δείχνει με το δάχτυλο)

Φ: Γιατί έκανες στόμα και μάτια στον ήλιο;

Σ: Γιατί είναι πιο ωραίος, πιο ωραίος φαίνεται. Είναι χαρούμενος επειδή έχει καλό καιρό, Μάρτης είναι εδώ.

Σ+Γ: ‘Μάρτης είναι νάζια κάνει. Πότε κλαίει πότε γελάει’ (λένε και οι δυο μαζί μια παροιμία που πρόσφατα αναφέρθηκε στο Νηπιαγωγείο)

Σ: Χαχαχα. Σαν παροιμία είναι αυτό (δείχνει το σχέδιό του). Και τώρα ο Μάρτης γελάει και

τώρα ο ήλιος γελάει. Τώρα ο ήλιος γελάει... Έκανα παράθυρα και κουρτίνες... Και έκανα και μια μπλε πόρτα με ένα με ένα σκούρο μπλε χερουλάκι για να μπαίνουμε. *(δείχνει με το δάχτυλο)* Και μια ζωγραφιά πάνω στην πόρτα. Τέλος. Για σένα όμως. Να το βάλεις στο συρτάρι που έχεις στο σπίτι σου *(και μου δίνει τη ζωγραφιά του)*

Φ: Ευχαριστώ πολύ Σ, θα την φυλάξω.

### **3.6. Πως συνδέονται οι συνεντεύξεις με την εκπαιδευτική διαδικασία:**

#### **Αξιοποιώντας το υλικό των συνεντεύξεων**

Η ανεπαρκής κατανόηση των παιδιών και της σκέψης τους έχει μια συνέπεια, καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση και διδασκαλία. Οδηγεί σε προγράμματα του τύπου «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» που είτε υποτιμούν τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών για μάθηση είτε δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Kalantzis & Cope, 2013). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά άλλοτε εμπλέκονται σε δραστηριότητες χαμηλού επιπέδου που δεν αποτελούν πρόκληση για τη διανοητική τους ανάπτυξη κι άλλοτε σε δραστηριότητες τις οποίες δεν καταφέρνουν να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν (Jordan, 2010). Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση αυτό το μοντέλο θεωρείται ακατάλληλος για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των σημερινών παιδιών.

Οι συχνές διαπροσωπικές συζητήσεις και συνεντεύξεις του/της εκπαιδευτικού με κάθε παιδί της τάξης έρχονται να ενισχύσουν τις πληροφορίες που συλλέγει ο/η εκπαιδευτικός με την παρατήρηση και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις του γι' αυτά. Με βάση αυτό το υλικό θα είναι σε θέση να σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανταποκρίνεται στις ποικίλες και διαφορετικές ανάγκες όλων των παιδιών επεκτείνοντας τη σκέψη και τη μάθησή τους σε διάφορους τομείς.

Επιπλέον είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι:

- Η συχνή υλοποίηση μικρών ανοιχτών συζητήσεων ή συνεντεύξεων με τα παιδιά βοηθούν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.
- Τα παιδιά αισθάνονται την αποδοχή του εκπαιδευτικού και ότι έχουν αξία τόσο τα πράγματα που κάνουν όσο κι αυτά που λένε και σκέφτονται.
- Όταν ο/η εκπαιδευτικός, αφιερώνει ιδιαίτερο χρόνο σε κάθε παιδί της τάξης, μεταφέρει το μήνυμα ότι ενδιαφέρεται για όλα τα παιδιά.
- Όταν προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους αξιοποιώντας τις διαφορετικές «γλώσσες» τους, δείχνει ότι σέβεται και αναγνωρίζει την προσωπικότητα όλων.

--

### **Δραστηριότητα 10**

Μελετήστε στην ομάδα σας τρεις συνεντεύξεις που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου: 1. Συνέντευξη με την Ελένη για τη σκιά (Δρ 6), 2. συνέντευξη με το Δημήτρη για τη Γη (Μελέτη περίπτωσης 3) και 3. συνέντευξη με το Γιώργο για τη ζωγραφιά του (Δρ. 9). Για κάθε συνέντευξη δημιουργήστε ένα πίνακα με δυο στήλες και με βάση τα παραπάνω συζητήστε και καταγράψτε:

- ✓ Στην πρώτη στήλη ποιες πληροφορίες σας δίνει η συνέντευξη για το παιδί.
- ✓ Στη δεύτερη στήλη, πως μπορεί η νηπιαγωγός να αξιοποιήσει τις πληροφορίες αυτές; Ποιες ευκαιρίες για μάθηση παρέχουν;

Μόλις τελειώσετε συνεργαστείτε με μια άλλη ομάδα, ανταλλάξτε και συζητήστε τις καταγραφές σας.

Σε αυτό το κεφάλαιο υιοθετώντας την προοπτική της Παιδαγωγικής της ακρόασης εστίασαμε στην ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό που τον/την βοηθούν να «ακούει» και να κατανοεί τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδείξαμε τη σημασία των δια-προσωπικών συζητήσεων και συνεντεύξεων για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από διαδοχικά παραδείγματα διαπιστώσαμε ότι οι συνεντεύξεις, ως μέθοδος γνωριμίας με τα παιδιά, δρουν συμπληρωματικά με την μέθοδο της παρατήρησης. Επιπλέον, αναλύσαμε τις βασικές προϋποθέσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διαπροσωπικής συνομιλίας με τα παιδιά.

Μέσα από δραστηριότητες είχατε την ευκαιρία να αξιολογήσετε διαφορετικές συνεντεύξεις, να δημιουργήσετε και να υλοποιήσετε τη δικές σας ημιδομημένες συνεντεύξεις, αλλά και να επικοινωνήσετε με τα παιδιά αξιοποιώντας το σχέδιο ως εργαλείο διαμεσολάβησης. Τέλος, προβληματιστήκατε για τους τρόπους αξιοποίησης των πληροφοριών που συλλέγουμε από τις συνεντεύξεις στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή τη διάσταση θα έχετε την ευκαιρία να την επεξεργαστείτε περισσότερο και πιο διεξοδικά στο τρίτο μέρος αυτού του Οδηγού (στον τρίτο τόμο;) και να τη δοκιμάσετε στην πράξη κατά την πρακτική σας άσκηση. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα εξοικειωθείτε με το σχεδιασμό συνεντεύξεων με τους γονείς των παιδιών. Πρόκειται για μια συμπληρωματική πρακτική που μας βοηθάει να γνωρίσουμε τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της οικογένειας.

### **Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης**

Αν θέλεις τώρα να πειραματιστείς,

- ✓ Σχεδίασε μια συνέντευξη με έναν συγκεκριμένο στόχο, με άξονα πέντε βασικές ερωτήσεις.
- ✓ Σκέψου καλά τι θέλεις να μάθεις και διατύπωσε ανάλογα τις ερωτήσεις σου, αλλά και εναλλακτικές διατυπώσεις.
- ✓ Συνδύασε τη συνέντευξη με μια άλλη τεχνική και περίγραψε τη διαδικασία υλοποίησης.
- ✓ Επέλεξε ένα παιδί στο νηπιαγωγείο που κάνεις Πρακτική Άσκηση και εφάρμοσε όλη τη διαδικασία
- ✓ Κατέγραψε το υλικό της συνέντευξης και σχολίασέ την με βάση όλα αυτά που έμαθες μέχρι τώρα

### **Περαιτέρω μελέτη**

*Για τη σημασία των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία*

Mercer, N. (2000) *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέσα από παραδείγματα μαγνητοφωνημένων συνομιλιών που έλαβαν χώρα σε σχολικές τάξεις, το βιβλίο αυτό μελετά το ρόλο που παίζει η γλωσσική αλληλεπίδραση, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στη διαδικασία της μάθησης.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Μπιρμπίλη, Μ. (2013). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 91, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2013.

Στο άρθρο αυτό εκτός από τη σημασία των ερωτήσεων για τη μάθηση τονίζεται και ο καθοριστικός ρόλος που παίζει ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτικός «αντιδρά» στις απαντήσεις των παιδιών. Παρουσιάζονται στρατηγικές που

διευκολύνουν και υποστηρίζουν το διάλογο εκπαιδευτικού-παιδιών.

*Για την ανάπτυξη των παιδιών*

Cole, M. & Cole, S. (2003). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών, Τόμος 2: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.

Το βιβλίο περιέχει σφαιρική περιγραφή της ανάπτυξης του παιδιού μετατοπίζοντας την οπτική του απ' το βιολογικό στο κοινωνικό και το ψυχολογικό πεδίο.

Siegler, R. (2009). *Πώς Σκέφτονται τα Παιδιά: Επισκόπηση της Ψυχολογικής Έρευνας και Θεωρίας*. Αθήνα: GUTENBERG

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η σκέψη των παιδιών. Το πρώτο μέρος εξετάζει τις θεωρητικές απόψεις για τη γνωστική ανάπτυξη. Το δεύτερο μέρος εξετάζει έξι εξειδικευμένες πλευρές της σκέψης των παιδιών. Το τρίτο μέρος συνοψίζει τα βασικά συμπεράσματα που συνάγονται σε σχέση με διαφόρους τομείς της σκέψης των παιδιών.

- Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*. Αθήνα: GUTENBERG.

Το βιβλίο αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους παιδαγωγούς που επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια συνολική εικόνα του παιδιού για να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και υποκινεί την ανάπτυξή του και του επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση προβλημάτων της συναισθηματικής ανάπτυξης και μάθησης.

*Για την προσέγγιση του Μωσαϊκού*, μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά συνδυάζοντας λεκτικές και οπτικές μεθόδους να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους συμμετέχοντας ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην έρευνα.

Clark, A., Moss, P. & Kjørholt, A. (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Σοφού Ευστρατία. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Researcher in Education*, 2, 6-17.

*Για το ρόλο της σχεδιαστικής δραστηριότητας στην επικοινωνία και τη σκέψη των παιδιών*

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*. 28(1), 85-100, DOI: 10.1080/02568543.2013.851131

Στο άρθρο αυτό, το σχέδιο προσδιορίζεται ως μια κοινωνικο-πολιτισμική δραστηριότητα κατασκευής νοήματος. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και συγκεκριμένα παραδείγματα αναλύονται οι τρόποι μέσα από τους οποίους η σχεδιαστική δραστηριότητα διαμεσολαβεί τις διαδικασίες σκέψης και επικοινωνίας των παιδιών.

## **Βιβλιογραφία**

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.

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

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). Exploring the field of listening to and consulting with young children. Report 445. Department of Education and skills. Ανάκτηση από <http://dera.ioe.ac.uk/8367/1/RR445.pdf>

Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217- 232.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523 — 541.

Hope, G. (2008). *Thinking and learning through drawing*. London: Sage Publications Ltd.

- Fargas-Malet M., McSherry D., Larkin E. & Robinson C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 175-193.
- Fleer, M. (1997). A cross-cultural study of rural Australian aboriginal children's understandings of night and day. *Research in Science Education*, 27(1), 101-116.
- Jordan, B. (2010). Co-constructing knowledge: Children, teachers and families engaging in a science-rich curriculum. Στο L. Brooker & S. Edwards (Eds), *Engaging play* (σελ. 96-107). Berkshire: Open University Press.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In Peter Moss & Alan Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services* (pp. 28-42). London: Paul Chapman.
- MacDonald, A. (2012) Young children's photographs of measurement in the home. *Early Years: An International Research Journal*, 32(1), 71-85.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία
- Μπιρμπίλη, Μ., Παπανδρέου, Μ., Γρηγοριάδης, Α. & Ιπέκη, Β. (2014). Οι ατομικές συνεντεύξεις ως μέσο γνωριμίας με τα παιδιά: Εμπειρίες αρχάριων φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, ειδικό τεύχος: «Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές»*, 32-53.
- Nargund-Joshi, V. Park Rogers, M. A. Wiebke, H., Akerson, V. L. (2012). Re-thinking early field experiences for the purpose of preparing elementary preservice teachers pedagogical content knowledge. National Association for Research in Science Teaching (NARST), Indianapolis, IN.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*. 28(1), 85-100, DOI: 10.1080/02568543.2013.851131

- Παπανδρέου, Μ., Σοφianoπούλου, Ι., Καλογιαννίδου, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2015). «Το τεντώνω και βλέπω πόσο ψηλός είμαι!» παιδιά νηπιαγωγείου αναπαριστούν γραφικά τις ιδέες τους για το «μέτρο» και τη χρήση του. Στο Δ. Δεσλή, Ι. Παπαδόπουλος, & Μ. Τζεκάκη, *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου συνέδριου της ΕΝΕΔΙΜ: Μαθηματικά ΜΕ διάκριση και ΧΩΡΙΣ διακρίσεις* (σελ. 570-579). Θεσσαλονίκη: ΕνεΔιΜ. <http://enedim6.web.auth.gr/>
- Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2014). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με το φυσικό κόσμο: τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική εκπαίδευση Τάσεις και Προτάσεις* (σελ. 157-176). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Papandreou, M. & Terzi, M. (2011) Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating 'eliciting activities' *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5, 2, 27-47.

#### 4. Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων

Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους οι περισσότερες εμπειρίες των παιδιών προέρχονται από το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Ιδιαίτερα, η γλώσσα και η κουλτούρα της οικογένειας λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους και αποκτούν νέες γνώσεις.

Ο πρωταρχικός ρόλος της οικογένειας στη ζωή των παιδιών της δίνει το πλεονέκτημα, όχι μόνο να κατέχει σημαντικές πληροφορίες γι' αυτά, αλλά και να έχει στη διάθεση της αμέτρητες, αυθεντικές ευκαιρίες για μάθηση. Σε συνδυασμό με την άνεση που νιώθει ένα παιδί στο δικό του περιβάλλον, την απεριόριστη προσοχή που επιτρέπει ο μικρός αριθμός των μελών μιας οικογένειας και τη δυνατότητα για εξατομικευμένη φροντίδα και αγωγή, η οικογένεια λειτουργεί, όπως και το σχολείο, ως μαθησιακό περιβάλλον. Ως «μαθησιακό περιβάλλον» λειτουργεί κάθε οικογένεια, ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα της.

Από τη διαπίστωση ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα, που το κάθε ένα έχει τα πλεονεκτήματά του, προκύπτει η ανάγκη τα περιβάλλοντα αυτά να συμπληρώνουν το ένα το άλλο με συστηματικό τρόπο και να συντονίζουν την πορεία τους προς την ίδια κατεύθυνση: θέτοντας κοινούς στόχους και ακολουθώντας κοινές πρακτικές. Αυτός είναι και ο πρωταρχικός στόχος της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας.

Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία, 1ο Μέρος, X-X. Ανάκτηση από:  
<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, σελ. 50

Βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι αρχικά η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και στη συνέχεια η δημιουργία καναλιών αμφίδρομης επικοινωνίας. Σε αυτή την ενότητα, θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε δυο σημαντικά μέσα επικοινωνίας που έχει στη διάθεση της η εκπαιδευτικός για το σκοπό αυτό, τη συνέντευξη και τη συζήτηση. Συγκεκριμένα, θα έχετε την ευκαιρία να αναγνωρίσετε τη σημασία των συνεντεύξεων για τη δημιουργία ολοκληρωμένων προφίλ των παιδιών της τάξης σας. Θα επεξεργαστείτε κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς για τη

δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Επιπλέον, θα εξετάσετε στρατηγικές που διευκολύνουν τη διαδικασία προσέγγισης των γονέων αλλά και την ανάπτυξη ουσιαστικών συζητήσεων μαζί τους, ειδικά στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Τέλος, θα έχετε τη δυνατότητα να προβληματιστείτε σχετικά με την αξία και τη χρήση των δεδομένων που συλλέγετε μέσω των συνεντεύξεων από τους γονείς για τα παιδιά τους.

### **Δραστηριότητα εκκίνησης**

Πριν ξεκινήσετε τη μελέτη, αφιερώστε λίγα λεπτά στη δημιουργία της δικής σας συνέντευξης. Η δραστηριότητα αυτή θα σας βοηθήσει στην πορεία να κατανοήσετε καλύτερα τα ζητήματα της συγκεκριμένης ενότητας. Κατά τη διάρκεια της μελέτης σας θα χρειαστεί να επιστρέψετε σε αυτή τη συνέντευξη και να την ελέγξετε με βάση αρχές και προτάσεις που διατυπώνονται σε αυτή την ενότητα.

- ✓ Σκεφτείτε τι θα θέλατε να μάθετε από τους γονείς των παιδιών στην αρχή της χρονιάς. Διατυπώστε τις ερωτήσεις γύρω από τις οποίες θα οργανώνετε τη συγκεκριμένη συνέντευξη.

Η επικοινωνία και οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς όσο και κατά τη διάρκεια της είναι πολύ σημαντικές για δυο κυρίως λόγους:

- 1) Συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προφίλ του μαθητή. Οι οικογένειες διαθέτουν πολύτιμες πληροφορίες για τη ζωή του παιδιού εκτός σχολείου, οι οποίες εμπλουτίζουν ή/και συμπληρώνουν την εικόνα της νηπιαγωγού για αυτό.
- 2) Συμβάλλουν στη συνέχεια της μάθησης μεταξύ σχολείου και σπιτιού/οικογένειας. Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι η οικογένεια λειτουργεί, όπως και το σχολείο, ως «μαθησιακό περιβάλλον». Η συνεργασία και ο συντονισμός των προσπαθειών και των στόχων σχολείου-οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι συζητήσεις με τους γονείς στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν κυρίως τη μορφή συνέντευξης καθώς τις περισσότερες ερωτήσεις τις κάνει ο/η εκπαιδευτικός με στόχο τη γνωριμία της με το μαθητή και την οικογένεια του. Καθώς εκπαιδευτικός και γονείς γνωρίζονται καλύτερα και βάζουν τις βάσεις για μια ουσιαστική συνεργασία, οι συναντήσεις μεταξύ τους παίρνουν τη μορφή συζήτησης όπου επιδιώκεται η διπλής-κατεύθυνσης επικοινωνία. Με άλλα λόγια, όπως και στην επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά, έτσι και στην επικοινωνία με τους γονείς, τα όρια μεταξύ συνέντευξης και συζήτησης δεν είναι αυστηρά ούτε πάντα διακριτά. Στόχος είναι η ουσιαστική επικοινωνία, και ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει το μέσο που την εξυπηρετεί καλύτερα.

#### **4.1 «Γνωρίζω τους γονείς» σημαίνει «γνωρίζω καλύτερα το παιδί»**

Σε μια έρευνα σε ελληνικά νηπιαγωγεία (Κανάκη & Παπανδρέου, 2015), κατά την οποία διερευνήθηκαν οι γνώσεις των νηπιαγωγών για τα παιδιά της τάξης τους, διαπιστώθηκε ότι οι περιγραφές των νηπιαγωγών για τα παιδιά πολύ συχνά διέφεραν αρκετά από αυτές των γονέων. Αυτές οι διαφορές οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Ένας από αυτούς έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν, με συστηματικό τρόπο, πρακτικές για να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά της τάξης τους και ιδιαίτερα τη ζωή τους έξω από το σχολείο (McLachan, Fleeer & Edwards, 2010).

#### **Μελέτη Περίπτωσης 1**

*Η Ελένη είναι νήπιο και φοιτά για 2<sup>η</sup> χρονιά στο νηπιαγωγείο με την ίδια Νηπιαγωγό.*

*Η νηπιαγωγός της Ελένης σε ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με τις δραστηριότητες που προτιμά η Ελένη αναφέρει: «Η Ελένη δεν ασχολείται με κατασκευές, ποτέ δεν την έχω δει να παίζει στο οικοδομικό υλικό...»*

*Αντίθετα η μητέρα της δηλώνει: ««Ναι, της αρέσει να κάνει κατασκευές. Φτιάχνει με κουτιά κουζίνα, ντουλάπια. Κάνει και φάρμες, σπίτια. Μου εξηγεί πάντα τι φτιάχνει. Ναι, τις βάζει στο παιχνίδι της. Βάζει ζωάκια, ανθρωπάκια, κούκλες και φτιάχνει ιστορίες».*

*Η Σοφία είναι νήπιο και φοιτά για 2<sup>η</sup> χρονιά στο νηπιαγωγείο με καινούργια όμως Νηπιαγωγό.*

*Σε ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με προσπάθειες γραφής που πιθανόν κάνει η Σοφία στο νηπιαγωγείο η νηπιαγωγός αναφέρει: «Γράφει το όνομά της στις εργασίες της, αλλά σπάνια να γράψει κάτι άλλο, δεν δείχνει να την ενδιαφέρει και πολύ»*

*Αντίθετα η μητέρα της αναφέρει: «Κάνει πολλές προσπάθειες, τις αρέσει πολύ να γράφει, όχι κανονικά έχει ένα δικό της τρόπο, φωνήεντα βάζει σπάνια ...ίσως μόνο στο όνομά της. Στις ζωγραφιές της γράφει πάντα το όνομά της, αλλά μερικές φορές γράφει και τις ιστορίες που ζωγραφίζει Όταν γράφω για το σούπερ μάρκετ έρχεται και γράφει κι αυτή μαζί μου τη δική της λίστα, γράφει και τις συνταγές. Όταν παίζει στο δωμάτιό της γράφει, φτιάχνει πινακίδες, εισιτήρια ... »*

Και στις δυο περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί δε φαίνεται να γνωρίζουν μια σημαντική πλευρά αυτών των παιδιών. Οι αναλυτικές περιγραφές των γονιών αποκαλύπτουν μέσα επικοινωνίας και έκφρασης (βλ. κατασκευές, συμβολικό παιχνίδι, αφηγήσεις ιστοριών, γραφή) που προτιμούν τα παιδιά τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Στο πρώτο παράδειγμα, βλέπουμε ότι η Ελένη στο σπίτι, αξιοποιώντας διάφορα υλικά, δημιουργεί κατασκευές και αντίστοιχες ιστορίες, εμπλουτίζει το συμβολικό παιχνίδι της, ενώ της αρέσει ταυτόχρονα να επικοινωνεί το περιεχόμενο του παιχνιδιού της στη μητέρα της. Διαβάζοντας στη συνέχεια το δεύτερο παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι η μητέρα περιγράφει με αρκετή ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές γραμματισμού της Σοφίας, οι οποίες δείχνουν ότι στο σπίτι εμπλέκεται αυθόρμητα και με ιδιαίτερη όρεξη, σε αυθεντικές καταστάσεις γραφής. Οι πληροφορίες αυτές σκιαγραφούν αρκετά καλά το μαθησιακό προφίλ της Σοφίας σε αυτό τον τομέα. Ωστόσο, και στις δυο περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί φαίνεται να μη γνωρίζουν αυτές τις σημαντικές διαστάσεις της προσωπικότητας των δυο κοριτσιών. Αν γνώριζαν αυτά τα χαρακτηριστικά, και ταυτόχρονα τα αξιολογούσαν ως δυνατά στοιχεία των δύο κοριτσιών, θα μπορούσαν ίσως να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και τη μάθησή τους με μεγαλύτερη επάρκεια.

Όπως επισημαίνει η βιβλιογραφία, τέτοιου είδους πληροφορίες τροφοδοτούν και υποστηρίζουν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και βοηθούν την

εκπαιδευτικό να συνδεθεί με τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου και να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες τους (βλ. Αγαπητού, Ανδρούσου, Γκότση, Καλαφάτη, Κωστούδη, Φάκου, 2013; Παπανδρέου, 2013; Birbili & Tzioga, 2014). Σε αυτή την προοπτική, η πραγματοποίηση διαπροσωπικών συνεντεύξεων με τους γονείς μπορεί να έχει μία ιδιαίτερα σημαντική συμβολή, διευκολύνοντας την εκπαιδευτικό να γνωρίσει καλύτερα ικανότητες, εμπειρίες και ενδιαφέροντα που αναπτύσσονται στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε παιδιού.

Οι συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων – κηδεμόνων,

- ✓ δίνουν στους γονείς την ευκαιρία να μοιραστούν πληροφορίες για το παιδί τους,
- ✓ προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αποκτήσει, εκτός από πληροφορίες, μια εικόνα για τη σχέση γονέα-παιδιού, καθώς και τα συναισθήματα των γονέων για τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο,
- ✓ θέτουν τις βάσεις για τη μετέπειτα συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων. Δίνουν, δηλαδή, το μήνυμα στους γονείς ότι ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για το παιδί και ότι οι οικογένειες έχουν πληροφορίες που είναι σημαντικές για τη μάθηση του παιδιού,
- ✓ δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να κάνουν ερωτήσεις στον/στην εκπαιδευτικό χωρίς την παρουσία άλλων ή χρονική πίεση.

### **Δραστηριότητα 1**

Τα παρακάτω αποσπάσματα προέρχονται από αφηγηματικές περιγραφές νηπιαγωγών για τις σχέσεις τους με τους γονείς

- ✓ Κατέγραψε τις διαφορές που εντοπίζεις ανάμεσα στις τέσσερις περιπτώσεις
- ✓ Προσπάθησε να ερμηνεύσεις τις απόψεις κάθε νηπιαγωγού

#### **1<sup>ο</sup> απόσπασμα**

*«...υπάρχουν γονείς που δείχνουν ενδιαφέρον και γονείς που δεν ενδιαφέρονται. Ότι και να κάνω αυτοί οι γονείς δεν έρχονται ποτέ σε ομαδικές συναντήσεις και αρκετές φορές πρέπει να επιμείνω πολύ για να έρθουν να μιλήσουμε για το παιδί τους. Είναι πολύ δύσκολο, μερικοί θέλουν να προσαρμοστείς στις δικές τους ανάγκες, αλλά και εμείς δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα...»*

## **2<sup>ο</sup> απόσπασμα**

*«...μετά από την πρώτη φορά που πραγματοποίησα ατομικές συναντήσεις με τους γονείς κάθε παιδιού στην αρχή της χρονιάς παρατήρησα σημαντική διαφορά στη συνεργασία μαζί τους. Συμμετείχαν πολύ περισσότερο σε όλες τις επόμενες συναντήσεις μας, έρχονταν πιο συχνά να ζητήσουν τη γνώμη μου για διάφορα θέματα που αφορούσαν το παιδί τους και γενικά η σχέση μας έγινε πιο στενή. Ένωσα να με εμπιστεύονται περισσότερο»*

## **3<sup>ο</sup> απόσπασμα**

*«Παρατήρησα εκείνη τη χρονιά ότι οι γονείς είχαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου και επίσης ήταν πολύ πιο θετικοί όταν χρειαζόταν να συζητήσουμε για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Τώρα πια πιστεύω ότι αξίζει τον κόπο να αφιερώσεις αυτό το χρόνο στην αρχή της χρονιάς για να έρθεις πιο κοντά με τους γονείς και να δεις τα παιδιά της τάξης σου μέσα από τα μάτια των γονιών τους».*

## **4<sup>ο</sup> απόσπασμα**

*«Επειδή πέρσι δεν ήρθαν πολλοί γονείς στην αρχική ατομική συνάντηση, φέτος αποφάσισα να δοκιμάσω τις τηλεφωνικές συνεντεύξεις. Οι περισσότεροι γονείς σε αυτό το σχολείο έχουν μαγαζιά και περίεργα ωράρια. Μετά από τις πρώτες 2-3 συνεντεύξεις τα παιδιά άρχισαν να συζητούν το γεγονός μεταξύ τους και κάθε πρωί έκαναν σειρά στο γραφείο μου και μου ζητούσαν με μεγάλη επιμονή να τηλεφωνήσω και στους δικούς τους γονείς, μου έδιναν μάλιστα τα ίδια τους αριθμούς τηλεφώνου»*

## **Μελέτη περίπτωσης 2**

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια ιδιαίτερη περίπτωση. Ο/Η νηπιαγωγός που περιγράφει την εμπειρία της υιοθετεί την πρακτική των συνεντεύξεων με τους γονείς στην αρχή της χρονιάς και αναγνωρίζει ότι τον/την βοηθούν πολύ στη δουλειά του/της. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση το βασικό πρόβλημα που αντιμετώπισε ήταν να βρει κάποιο τρόπο να πείσει τους γονείς του παιδιού να δεχτούν την πρόσκλησή της για μια διαπροσωπική συζήτηση.

*«Εδώ και τρία χρόνια εφαρμόζω αυτή την πρακτική, να κάνω δηλαδή συνεντεύξεις με τους γονείς στην αρχή της χρονιάς, Μπορώ να πω ότι με έχει βοηθήσει πολύ. Πέρσι είχα μια πολύ περίεργη εμπειρία. Στην αρχή της χρονιάς και*

*αφού είχα σχεδόν ολοκληρώσει τις αρχικές συνεντεύξεις με τους γονείς, άρχισα να προσπαθώ με επιμονή να επικοινωνήσω με τους γονείς ενός νηπίου, αλλά δεν τα κατάφερα. Οι γονείς αυτοί ποτέ δεν εμφανίζονταν στο σχολείο, το παιδί έφτανε πάντα μόνο του, και δεν απαντούσαν στα γραπτά σημειώματα που έστελνα στο σπίτι.*

*Κάποια μέρα αποφάσισα να τηλεφωνήσω στο σπίτι, με λίγο φόβο πρέπει να ομολογήσω. Ήταν βραδινή ώρα γιατί νωρίτερα δεν έβρισκα κανέναν. Μου απάντησε ο πατέρας του παιδιού και θα έλεγα ότι δεν ήταν καθόλου φιλικός στο τηλέφωνο, ενώ τα Ελληνικά του δεν ήταν πολύ καλά. Μου είπε ότι εργάζεται όλη την ημέρα και δεν μπορεί να έρθει στο σχολείο τις ώρες που εμείς είμαστε στο σχολείο. Του πρότεινα λοιπόν να πει εκείνος κάποια ώρα που θα τον βόλευε. Αρχικά έμεινε άφωνος και στη συνέχεια σχεδόν θυμωμένα μου είπε ότι δεν έχει χρόνο τις κανονικές ώρες που βολεύουν εμάς. Μετά από δική μου επιμονή, μου έδωσε τελικά μια μέρα και ώρα που θα μπορούσε αλλά με μεγάλη επιφύλαξη. Ευτυχώς ήρθε! Από τα πρώτα λεπτά της συνάντησης είχε αλλάξει δεν ήταν πια επιθετικός όπως στο τηλέφωνο, μου είπε μάλιστα ότι δεν περίμενε ότι θα προσάρμοζα τη συνάντηση στο δικό του πρόγραμμα, ότι ποτέ δεν του έχουν φερθεί έτσι τα προηγούμενα χρόνια (με τα άλλα του παιδιά) οι άλλοι δάσκαλοι. Με μεγάλη προθυμία συζήτησε μαζί μου και απάντησε όλες τις ερωτήσεις που του έκανα. Από τότε δεν σταματούσε να μου λέει με κάθε ευκαιρία πόσο εκτιμούσε το γεγονός ότι νοιαζόμουν τόσο πολύ το παιδί του. Πρέπει να πω ότι εκείνη την ημέρα μάλιστα δεν έλειψε ποτέ από τις προγραμματισμένες συναντήσεις μας. Όσο για το παιδί, ενώ στην αρχή έδειχνε σχεδόν αδιαφορία για όλα και πίστευα ότι θα είχε μεγάλη δυσκολία να προσαρμοστεί με εξέπληξε θετικά. Καθώς η σχέση με την οικογένεια άρχισε να γίνεται πιο στενή, το παιδί άρχισε να συμμετέχει όλο και περισσότερο, έδειχνε χαρούμενος και είχε πολύ καλή εξέλιξη»*

Όπως θα παρατηρήσατε, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός δοκίμασε διάφορους τρόπους για επικοινωνήσει με τους γονείς: περίμενε το πρωί στην πόρτα, έστειλε γραπτά σημειώματα, και στο τέλος τηλεφώνησε στο σπίτι και μάλιστα βραδινή ώρα, καθώς την υπόλοιπη μέρα κανείς δεν απαντούσε. Η τηλεφωνική συνομιλία με τον πατέρα του παιδιού δεν φαίνεται να ξεκίνησε καλά. Ωστόσο, η επιμονή της νηπιαγωγού μαζί με τη δυνατότητα που έδωσε στον πατέρα να προτείνει εκείνος κάποια ώρα βολική για διαπροσωπική συνάντηση, άνοιξε μια πρώτη, ‘μικρή’ γέφυρα επικοινωνίας.

Η ευελιξία της Νηπιαγωγού και η ανταπόκρισή της στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτού του γονέα επέτρεψε τελικά όχι μόνο να πραγματοποιηθεί η πρώτη συνέντευξη, αλλά και να δημιουργηθεί, στη συνέχεια, ένα καλό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ τους, με θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδιού.

Αρκετά συχνά, ειδικά τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν από τη μεριά των γονέων μια σχετική καχυποψία, ειδικά γονέων που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές εμπειρίες. Είναι πολύ πιθανόν κάποιοι γονείς να μην κατανοούν το νόημα των δια-προσωπικών συνεντεύξεων, να τις αντιμετωπίζουν ως μια προσπάθεια αδιάκριτης εισβολής στο οικογενειακό τους περιβάλλον από την πλευρά της νηπιαγωγού ή απλά μπορεί να αισθάνονται ανεπιθύμητοι στο χώρο του σχολείου, όπως συμβαίνει να αισθάνονται συχνά σε άλλες κοινωνικές τους δραστηριότητες. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι σε κάθε είδους ιδιαίτερη περίπτωση, τη λύση μπορεί να τη δώσει η εκπαιδευτικός. Εκείνη κατέχει την επαγγελματική γνώση για να διαχειριστεί κατάλληλα τέτοιες καταστάσεις.

Είναι φανερό λοιπόν ότι, η πρώτη συνέντευξη με τους γονείς δεν είναι σημαντική απλά επειδή προσφέρει πληροφορίες στην εκπαιδευτικό για το παιδί, αλλά κυρίως γιατί θέτει τις βάσεις για τη μετέπειτα συνεργασία και τη συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου.

#### **4.2 Η σημασία της πρώτης ατομικής συνάντησης-συνέντευξης με τους γονείς των παιδιών**

Η πρώτη ατομική συνάντηση-συνέντευξη με τους γονείς στην αρχή της σχολικής χρονιάς επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέων καθ' όλη της διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο: μπορεί να βάλει τις βάσεις για μια ουσιαστική σχέση ή να κάνει πιο έντονες τις παραδοσιακές διαφορές μεταξύ σχολείου και οικογένειας (βλ. την παραδοσιακή αντίληψη ότι το σχολείο 'ανήκει' στον εκπαιδευτικό) (Hughes & MacNaughton, 2002, Mendoza et al., 2003).

Γονείς και εκπαιδευτικοί έρχονται στη πρώτη συνάντηση φέρνοντας μαζί τους, ο καθένας, τις δικές του απόψεις και αντιλήψεις για μια σειρά ζητήματα: την ανατροφή των παιδιών, το θεσμό της προσχολικής εκπαίδευσης, το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, το ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση κ.ά (Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis, & Zachoroulou, 2012). Φέρνουν επίσης τα δικά τους σχολικά βιώματα, τις δικές τους οικογενειακές εμπειρίες, διαφορετικούς χαρακτήρες και προσωπικότητες, διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αλλά και προσωπικές αγωνίες (π.χ. «θα συμπαθήσει ο εκπαιδευτικός το παιδί μου;», «θα καταλάβει ότι είναι ξεχωριστό;», «θα μπορέσω να συνεργαστώ με τους καινούργιους γονείς;» κ.ά.) (Elliott, 2005). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέων, και αναφέρονται ως «εξωτερικοί», είναι ο διαθέσιμος χρόνος, η γλώσσα επικοινωνίας και τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα.

#### **4.2.1. Η προετοιμασία της πρώτης συνέντευξης: Οι πρώτες εντυπώσεις μετράνε!**

Η σημασία της πρώτης συνέντευξης εκπαιδευτικού-γονέων/κηδεμόνων για το παιδί και τη μετέπειτα σχέση σχολείου-οικογένειας, όπως τονίζεται παραπάνω, επιβάλλει καλή προετοιμασία ώστε η εμπειρία να είναι θετική και για τις δυο πλευρές. Η προετοιμασία γίνεται έχοντας,

- α) σαφείς στόχους για τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας (γιατί επιδιώκω την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς;) και
- β) διάθεση για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία (κατανοώ και αποδέχομαι τη διαφορετικότητα; επιδιώκω μια μορφή συνεργασίας διπλής κατεύθυνσης;)

Καθώς ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει την αρχική συνέντευξη, καλείται να σκεφτεί μια σειρά ζητήματα και ερωτήσεις που θα τον/την βοηθήσουν να κάνει την πρώτη συζήτηση με τους γονείς ευχάριστη και αποτελεσματική. Για παράδειγμα:

**Ο χρόνος και ο χώρος της συνάντησης.** Η συνέντευξη γίνεται στο νηπιαγωγείο σε χρόνο που εξυπηρετεί και τους γονείς. Η ευελιξία του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας για να μπορέσουν οι δυο πλευρές να βρουν κοινό χρόνο.

Σκέφτομαι τα παρακάτω ερωτήματα: *«Τι κάνω αν κάποιος γονέας δεν μπορεί να έρθει στο νηπιαγωγείο λόγω του επαγγέλματος του ή άλλων υποχρεώσεων; Μπορώ να προτείνω το τηλέφωνο ως μέσο επικοινωνίας; Μήπως είναι πιο βολικό για τους γονείς να τους ζητήσω να φέρουν συμπληρωμένο ένα ερωτηματολόγιο με τα βασικά θέματα, ώστε να είναι προετοιμασμένοι και να μειωθεί ο χρόνος της συνέντευξης;»*

Η πρώτη συνάντηση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων με στόχο τη γνωριμία και τη συλλογή πληροφοριών είναι καλύτερα να γίνεται σε χρονική στιγμή στην οποία οι γονείς μπορούν να έρθουν στο νηπιαγωγείο χωρίς τα παιδιά. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να μιλήσουν ελεύθερα για το παιδί τους, ενώ η εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών απερίσπαστη.

**Η πρόσκληση προς τους γονείς.** Ο τρόπος που θα επιλέξω για να καλέσω τους γονείς είναι καθοριστικός. Μπορεί να χρειάζεται να χρησιμοποιήσω διάφορα μέσα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους που μπορεί να γνωρίζω. *«Ποιο θα είναι το θέμα της συνάντησης και άρα της πρόσκλησης; Πως θα τους ενημερώσω; Θα στείλω σημείωμα στο σπίτι, θα βγάλω ανακοίνωση, θα στείλω e-mail; Είναι όλοι οι γονείς εξοικειωμένοι με την ηλεκτρονική επικοινωνία; Μήπως πρέπει να τηλεφωνήσω σε κάποιους; Πως θα επικοινωνήσω με τους γονείς που δεν μιλάνε ελληνικά; Ποιος θα μπορούσε να με βοηθήσει σε αυτή την περίπτωση;»* Στην πρόσκληση μπορούμε, επίσης, να παροτρύνουμε τους γονείς να σκεφτούν ερωτήσεις που θα ήθελαν να μας κάνουν.

**Η δημιουργία μιας ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας.** Η πρώτη συνάντηση μαζί τους είναι μια καλή ευκαιρία για τους δείξω ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, ενδιαφέρομαι για το παιδί τους, έχουμε κοινές επιδιώξεις και κυρίως ότι η μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας. *«Πως θα τα καταφέρω ώστε να κατανοήσουν/αναγνωρίσουν το ενδιαφέρον μου για το παιδί τους;»*

**Οι πληροφορίες που θα δώσει η εκπαιδευτικός στους γονείς για το παιδί.** Παρόλο που είναι αρχή της χρονιάς και ο στόχος αυτής της συνάντησης είναι να συλλέξω πληροφορίες για το παιδί και την οικογένεια πρέπει να έχω προετοιμαστεί, ώστε να δώσω κι εγώ λίγα στοιχεία στους γονείς για τις πρώτες μέρες του παιδιού

τους στο νηπιαγωγείο. Επιλέγω 2-3 χαρακτηριστικά παραδείγματα από διαφορετικές δράσεις και επισημαίνω τα θετικά στοιχεία. Έτσι δείχνω στους γονείς το ενδιαφέρον μου.

**Οι πληροφορίες που θα ζητήσει η εκπαιδευτικός από τους γονείς.** Οργανώνω ένα πλάνο με τις βασικές ερωτήσεις που θα ήθελα να τους κάνω. *«Τι θέλω να μάθω από τους γονείς σε αυτή τη φάση; Τι θα τους απαντήσω όταν με ρωτήσουν γιατί ζητάω τις συγκεκριμένες πληροφορίες;».*

### **Δραστηριότητα 2**

Κατέγραψε σε στήλες τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής της πρόσκλησης προς τους γονείς. Στη συνέχεια κάνε τις δικές σου προτάσεις.

#### **Πρόσκληση γονέων για την 1<sup>η</sup> συνέντευξη της χρονιάς**

Στον πίνακα ανακοινώσεων ενός Νηπιαγωγείου αναρτάται η παρακάτω ανακοίνωση, η οποία μπαίνει και στις τσάντες των παιδιών

*«Σας ενημερώνουμε ότι την Δευτέρα, Τετάρτη 5 & 7/10 καθώς και 12 & 14/10 θα πραγματοποιηθούν ατομικές συναντήσεις με τους γονείς από τις 17.00 - 20.00 μμ.»*

*Οι νηπιαγωγοί της τάξης*

### **Δραστηριότητα 3**

Τώρα μελετήστε καλά την πρόσκληση που ακολουθεί και σχολιάστε την στην ομάδα σας. Στη συνέχεια δημιουργήστε έναν πίνακα με τρεις (3) στήλες και καταγράψτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που επισημάνατε. Στην 3<sup>η</sup> στήλη αιτιολογήστε τις απόψεις σας.

#### **Πρόσκληση γονέων για την 1<sup>η</sup> συνέντευξη της χρονιάς**

Σε ένα νηπιαγωγείο στην 1<sup>η</sup> ενημερωτική ομαδική συνάντηση, η νηπιαγωγός ζητάει από τους γονείς να γράψουν σε ένα πίνακα, που έχει ετοιμάσει με τα ονόματα των παιδιών, τις ημέρες και ώρες που θα μπορούσαν να είναι διαθέσιμοι για ατομικές συναντήσεις μαζί της. Με βάση τις προτιμήσεις των γονιών ετοιμάζει ένα πρόγραμμα πιθανών συναντήσεων (με ημέρες και ώρες), το οποίο επισυνάπτεται στην επιστολή που ακολουθεί. Στέλνει την επιστολή στους γονείς με e-mail, σε έντυπη μορφή ενώ την αναρτά και στο πίνακα ανακοινώσεων.

*Αγαπητοί γονείς,*

*η σχολική χρονιά ξεκίνησε και τα παιδιά σας παρακολουθούν τώρα πια κανονικά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στόχος του νηπιαγωγείου είναι η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Για να μπορέσουμε να γνωρίσουμε καλύτερα κάθε παιδί, τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και να ανταποκριθούμε σε αυτές χρειαζόμαστε τη βοήθειά σας. Θα χαρούμε λοιπόν αν βρείτε λίγο χρόνο μέσα στις δυο επόμενες εβδομάδες για να συζητήσουμε για το παιδί σας.*

*Σας παρακαλούμε λοιπόν, από τον πίνακα που ακολουθεί να επιλέξετε την ημέρα και ώρα που σας βολεύει για μια συνάντηση μαζί μας. Ενημερώστε μας με e-mail, τηλέφωνο, γραπτό σημείωμα στην τσάντα του παιδιού ή την ώρα της άφιξης ή αναχώρησης των παιδιών.*

*Θα θέλαμε επίσης, να σημειώσετε θέματα που σας απασχολούν και θα θέλατε να συζητήσουμε.*

*Θα έχετε την ευκαιρία να δοκιμάσετε τα κουλουράκια που θα φτιάξουν τα παιδιά σας  
μαζί με ζεστό καφέ ή τσάι!  
Οι νηπιαγωγοί της τάξης*



#### **Δραστηριότητα 4**

Για ποιο λόγο η νηπιαγωγός στη Δρ3 ζητάει από τους γονείς να καταγράψουν «θέματα που θα επιθυμούσαν να συζητήσουν μαζί της για το παιδί τους»;

Τώρα ξαναγυρίστε στη **μελέτη περίπτωσης 2**. Τι νομίζετε ότι θα είχε συμβεί αν η νηπιαγωγός εκείνου του Νηπιαγωγείου είχε ακολουθήσει κάθε μια από τις προηγούμενες πρακτικές που παρουσιάστηκαν στην Δρ2 και Δρ3;

## **Δραστηριότητα 5**

Ακολουθούν δυο παραδείγματα συνέντευξης. Διάβασε με προσοχή τις ερωτήσεις και στη συνέχεια κατέγραψε για κάθε ερώτηση άλλες εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερωτήσεις που πιθανόν θα βοηθούσαν τους γονείς στη κατανόηση.

Τι επιδιώκει κάθε συνέντευξη;

### **1<sup>η</sup> συνέντευξη**

1. Πώς θα περιγράφατε το παιδί σας με λίγα λόγια;
2. Ποιες θα λέγατε ότι είναι οι ικανότητες-ταλέντα του/της; (Κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις που έχει) Μιλήστε μου για κάποια περίπτωση που έδειξε αυτές τις ικανότητες.
3. Τι περιμένετε από αυτή τη χρονιά; Ποιες είναι οι προσδοκίες σας; Έχετε κάποιες ανησυχίες; Υπάρχει κάτι που σας απασχολεί;
4. Πως θα θέλατε να επικοινωνούμε αυτή τη χρονιά; (αναφέρω τα πιθανά μέσα)
5. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να μου πείτε για το παιδί σας και που θα μπορούσε να με βοηθήσει ώστε να τον/την ενισχύσω;

### **2<sup>η</sup> συνέντευξη**

1. Θα θέλατε να μου πείτε από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένεια σας; Ζει μαζί σας κάποια γιαγιά ή παππούς; Αν όχι, έχει συχνή επαφή μαζί τους; Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι; (για δίγλωσσα παιδιά)
2. Ποιες δραστηριότητες κάνετε συνήθως μαζί με το παιδί σας; (π.χ. μαγείρεμα, ψώνια, βόλτες-που, διάβασμα βιβλίων, παιχνίδια). Δώστε μου κάποια παραδείγματα.
3. Ποιες είναι οι δραστηριότητες που της/του αρέσουν;
4. Όταν κάτι τον/την ενδιαφέρει πολύ, πως συμπεριφέρεται;
5. Υπάρχουν φορές που σας εκπλήσσει με αυτά που κάνει ή λέει;
6. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να μου πείτε για το παιδί σας;

## **Επιστροφή στη Δραστηριότητα εκκίνησης**

Και τώρα μπορείς να επιστρέψεις στη δραστηριότητα εκκίνησης που σχεδίασες στην αρχή αυτού του κεφαλαίου και να ελέγξεις τους στόχους της δικής σου συνέντευξης

### 4.3 Μετά τη συνέντευξη: Η Αξιοποιώντας τις πληροφορίες

Οι πληροφορίες που συλλέγει η εκπαιδευτικός από την πρώτη συνέντευξη-συζήτηση με τους γονείς τη βοηθούν, πρώτα απ' όλα να γνωρίσει τα παιδιά της τάξης της καλύτερα, να δει κάθε παιδί ως ξεχωριστή προσωπικότητα και να αντιληφθεί τον πλούτο των εμπειριών που φέρνουν όλα τα παιδιά μαζί. Επιπλέον, της δίνουν τη δυνατότητα,

- ✓ Να βρει σημεία επαφής μαζί τους («έμαθα ότι έχετε στην οικογένεια ένα σκύλο που τον λένε...», «έμαθα ότι σου αρέσει πολύ να παίζεις με τα τουβλάκια και να φτιάχνεις κάστρα...»)
- ✓ Να σχεδιάσει δράσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους αλλά και να προτείνει στους γονείς δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους, ώστε να ενισχύσουν κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του.
- ✓ Να εντοπίσει συμπεριφορές ή καταστάσεις που θα της επισημάνουν οι γονείς (π.χ. η πρόσφατη άφιξη ενός μωρού στην οικογένεια).
- ✓ Να μάθει την εικόνα, τους στόχους και τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς για το παιδί τους.

#### **Δραστηριότητα 6**

Μελετήστε στην ομάδα σας τη «συνέντευξη της εκπαιδευτικού με τη μητέρα του Γιώργου» που ακολουθεί. Συζητήστε και καταγράψτε:

- ✓ Ποιες πληροφορίες σας δίνει;
- ✓ Πως μπορεί η νηπιαγωγός να αξιοποιήσει τις πληροφορίες αυτές;

Μόλις τελειώσετε συνεργαστείτε με μια άλλη ομάδα και ανταλλάξτε απόψεις.

#### **Συνέντευξη**

N: Εκτός από τον Γιώργο έχετε άλλα παιδιά;

M: έχουμε άλλον ένα γιο τεσσάρων χρονών

N: Ζει μαζί σας η γιαγιά ή ο παππούς;

M: Όχι, αλλά ζουν στη Θεσσαλονίκη οι γονείς μου και τα παιδιά τους βλέπουν πολύ συχνά, 2-3 φορές την εβδομάδα. Πάνε σινεμά, βόλτες, παίζουν επιτραπέζια, ζωγραφίζουν

N: Εσείς ποιες δραστηριότητες κάνετε συνήθως μαζί με τον Γιώργο;

M: Τις ώρες που είμαστε μαζί κάνουμε τα πάντα. Δυστυχώς δεν έχω πάρα πολύ χρόνο, εργάζομαι πολύ.

N: Δώστε μου κάποια παραδείγματα

M: Μαγειρεύουμε, συνήθως κάνουμε ζαχαροπλαστική, παίζουμε με αυτοκίνητα, ζώα, αεροπλάνα, επιτραπέζια και διαβάζουμε βιβλία. Με τον μπαμπά του, του αρέσει να παίζει μπάλα και να παλεύει. Με την κοπέλα που τους προσέχει πάει στο πάρκο εγώ το αποφεύγω. Περισσότερο νομίζω του αρέσει το πάρκο και όταν παλεύει με τον μπαμπά του.

N: Πώς θα περιγράφατε τον Γιώργο με λίγα λόγια;

M: Ευαίσθητος αλλά και απόλυτος, θέλει να γίνεται το δικό του.

N: Ποιες θα λέγατε ότι είναι οι ικανότητες-ταλέντα του/της;

M: Δεν θα έλεγα ότι έχει κάτι το ξεχωριστό είναι όπως όλα τα παιδιά.

N: Υπάρχουν δραστηριότητες που τον κάνουν να ξεχνιέται- απορροφάται, για τις οποίες δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον;

M: Ναι όταν ακούει μουσική και τραγουδάει,

N: Δηλαδή, τι κάνει ακριβώς σε αυτές τις περιπτώσεις, θέλω να πω, πως συμπεριφέρεται;

M: Κοιτάζτε του αρέσει να ακούει κυρίως ξένα τραγούδια, προσπαθεί να επαναλάβει τα λόγια. Τις περισσότερες φορές το κάνει σωστά και έρχεται και με ρωτάει τι σημαίνει αυτό και τι το άλλο. Φαίνεται να έχει μουσικό αυτί γιατί πιάνει αμέσως το ρυθμό, τον ακούω συχνά να τραγουδάει όταν παίζει η τηλεόραση ξένα τραγούδια. Προχτές μου ζητούσε να βρούμε ένα τραγούδι στο you tube, άρχισε να μου το τραγουδάει, βάλαμε κάποια λόγια από το τραγούδι και το βρήκαμε

N: Τι άλλο του αρέσει να κάνει στο σπίτι;

M: Ασχολείται πολύ με τουβλάκια,

N: Μπορείτε να μου δώσετε κάποιο παράδειγμα για τον τρόπο που παίζει, τι κάνει;

M: Φτιάχνει σπίτια, πύργους, αεροπλάνα, όλα τα μέσα μεταφοράς γενικά, επειδή στο σχολείο κάνατε τα σχήματα τα έκανε και στο σπίτι με τα τουβλάκια. Πολλές φορές με φωνάζει για να μου εξηγήσει τι έφτιαξε και πάλι μου διηγείται τις ιστορίες του.

N: Τι περιμένετε από αυτή τη χρονιά;

M: Να προσαρμοστεί καλά στο σχολείο και να προετοιμαστεί για το δημοτικό

N: Τι εννοείτε όταν λέτε να προετοιμαστεί καλά για το Δημοτικό;

M: Θα ήθελα να αποκτήσει καλές βάσεις ώστε να μην δυσκολευτεί του χρόνου, που αλλάζουν κάπως τα πράγματα. Ας πούμε θα ήθελα να κάνει που και πού κάποιες εργασίες στο σπίτι για να συνηθίσει λίγο τον τρόπο δουλειάς του Δημοτικού.

N: Τι είδους εργασίες εννοείτε;

M: Να, ας πούμε μήπως πρέπει να μάθει να γράφει φέτος, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος; χρειάζεται να κάνουμε ασκήσεις στο σπίτι;

...

*(η συζήτηση συνεχίστηκε λίγο ακόμα γι' αυτό το θέμα και έκλεισε με την επόμενη ερώτηση)*

N: Πως θα θέλατε να επικοινωνούμε αυτή τη χρονιά; Σας βολεύει να στέλνω σημείωμα στο σπίτι ή να στέλνω e-mail;

M: Δεν κοιτάζω καθημερινά τα e-mail μου, καλύτερα με σημειώματα. Μόνο να το ξέρω για να κοιτάζω την τσάντα του ή να τον ρωτάω γιατί ο Γιώργος ξεχνιέται.

N: Να, αυτό το σημείωμα που στείλατε τυχαία το βρήκα.

Σε αυτό το κεφάλαιο προσεγγίσαμε μια άλλη παιδαγωγική πρακτική που μας βοηθάει να εμπλουτίσουμε το μαθησιακό προφίλ των παιδιών της τάξης μας. Συζητήσαμε για τη σημασία των συνεντεύξεων με τους γονείς των παιδιών. Συνεντεύξεις μπορούν να υλοποιηθούν σε διάφορες φάσεις μιας σχολικής χρονιάς και για διάφορους λόγους. Στο παρόν κεφάλαιο επιλέξαμε να εστιάσαμε στην πρώτη συνέντευξη, αναγνωρίζοντας ότι πέρα από τις πρώτες πληροφορίες που μας παρέχει για τη ζωή ενός παιδιού εκτός σχολείου, θέτει τις βάσεις για ουσιαστική συνεργασία και σταθερή επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς. Για το λόγο αυτό δώσαμε έμφαση στο σχεδιασμό της πρώτης συνέντευξης, αλλά και στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την υλοποίησή της. Επιπλέον, μέσα από τα παραδείγματα είδαμε πώς οι συνεντεύξεις αυτές, συχνά, μας εξασφαλίζουν σημαντικές πληροφορίες και στοιχεία για τα παιδιά που δεν είναι εμφανή μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Όταν αξιολογούμε και αξιοποιούμε το υλικό αυτό δημιουργούμε γέφυρες ανάμεσα στη μάθηση που συμβαίνει στο σχολείο και στη μάθηση που συμβαίνει στο σπίτι με στόχο την εξέλιξη των παιδιών.

#### **Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης**

Αν θέλεις τώρα να πειραματιστείς,

- ✓ Σχεδίασε μια αρχική συνέντευξη 5 ερωτήσεων με έναν συγκεκριμένο στόχο.
- ✓ Σκέψου καλά και κατέγραψε τι επιδιώκεις με αυτή την συνέντευξη-συζήτηση με τους γονείς.
- ✓ Διατύπωσε εναλλακτικές ερωτήσεις ώστε να γίνεται κατανοητό το νόημα που επιδιώκεις να επικοινωνήσεις
- ✓ Σχεδίασε με ακρίβεια τις ενέργειες που θα κάνεις για να προετοιμάσεις την υλοποίηση των συνεντεύξεων
- ✓ Ζήτησε από ένα συμφοιτητή σου να αξιολογήσει εγγράφως τη συνέντευξη και τη διαδικασία που σχεδίασες.

### **Περαιτέρω μελέτη**

Δαφέρμου, Χ., Μπασαγιάννη, Ε. & Κουλούρη, Π. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (σε συνεργασία με, ΠΙ & ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ).

Στο κεφάλαιο 4: «Η συνεργασία με το σπίτι», εκτός από το πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου οικογένειας που παρουσιάζεται, προτείνονται χρήσιμες πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς (σελ. 49-56).

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Α' μέρος. (2011). *Στο Ψηφιακό Σχολείο, Α. Προγράμματα Σπουδών. 2. Συμπληρωματικά προς τα Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία 1<sup>ο</sup> μέρος*, σελ. 50-54. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Παρουσιάζεται η σύγχρονη άποψη για την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους και πως συνδέεται η συνεργασία με τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Harvard Family Research Project (HFRP) <http://www.hfrp.org/>.

Το HFRP ιδρύθηκε το 1983 και αποτελεί μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που προωθεί τη μάθηση των παιδιών από την προσχολική έως την ενηλικίωση σε κάθε πλαίσιο της ζωής τους, την οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα. Στόχος τους είναι να ενισχύσουν τη ισότητα και την προσβασιμότητα των παιδιών σε μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα και έξω από το σχολείο, δοκιμάζοντας και προτείνοντας καινοτόμες πρακτικές.

[Birbili, M. & Tzioga, K.](#) (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years* 34(2), 161-174.

Η μελέτη που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο παρουσιάζει μια έρευνα που υλοποιήθηκε σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Αναπτύσσεται ένα μοντέλο εμπλοκής των γονέων στην αξιολόγηση των παιδιών τους, ενώ προτείνονται και αξιολογούνται εργαλεία γι' αυτό το σκοπό πάντα σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου οικογένειας.

Gilkerson, D. & Hanson, M. F. (2000). Working with Families. Family Portfolios: Involving Families in Portfolio Documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 197-201.

Η μελέτη που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο εστιάζει στην εμπλοκή της οικογένειας στη δημιουργία των προσωπικών φακέλων των παιδιών.

Ένθετο αφιέρωμα: Οικογένεια και σχολείο, μια σχέση αλληλεπίδρασης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94. 61-87. 2013. Το αφιέρωμα αυτό περιλαμβάνει μια σειρά άρθρων που προτείνουν πρακτικές που διευκολύνουν την δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας και ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και αξιολόγηση των παιδιών τους. Περιλαμβάνονται τα παρακάτω άρθρα:

- Μπιρμπίλη, Μ. Συνεργασία Νηπιαγωγείου-Οικογένειας: Από τις καλές σχέσεις στην εμπλοκή των οικογενειών στη μάθηση των παιδιών, 62-65.
- Παπανδρέου, Μ. Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού τους, 66-72.
- Αγαπητού, Κ., Ανδρούσου, Α., Γκότση, Α., Καλαφάτη, Μ., Κωστούδη, Φ. & Φάκου, Αι. Επικοινωνία με τους γονείς: το κελιδί για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου. 73-77.
- Δραγκίνη, Σ., Παπαδοπούλου, Μ. & Χριστοδούλου, Ι. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Δοκιμάζοντας και μαθαίνοντας. 78-82.
- Ζαφειριάδου, Α., Ζησοπούλου, Ε., Καλογιαννίδου, Α. & Σοφianoπούλου, Ι. Εργαστήρια για γονείς και παιδιά. 83-87.

Κοντοπούλου, Μ., Σοφianoπούλου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2013). Ένα πρόγραμμα συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονιών για την προώθηση της αυτορρύθμισης παιδιών

στο νηπιαγωγείο Στο In Kyprianos, P (ed.). *Famille, Ecole, Sociétés locales: Politiques et Pratiques pour l'Enfance, XVème Congrès International de l'AIFREF*, 22-26/5/2013. University of Patras. (pp. 152-163). E-book, ISBN: 978-618-81670-0-1. <http://www.aifref2013.upatras.gr/fr/index.php?menu=1>

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονιών που υλοποιήθηκε σε δύο κλασσικά νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, με στόχο την προώθηση της ΑΡ των παιδιών. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν: ομαδικές και ατομικές συναντήσεις, καταγραφές, παράλληλες δράσεις στο σπίτι και στο σχολείο. Από το σύνολο των δεδομένων που προέκυψαν επιβεβαιώνεται ότι η συνεργασία με τους γονείς, όταν γίνεται με ένα συστηματικό τρόπο κι ανταποκρίνεται στο αίτημα τους, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών, στην ενδυνάμωση των γονιών και στην εδραίωση μιας θετικής σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Παπανδρέου, Μ., (2009). Συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων: Ενισχύοντας την συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. In Μ. Paramythiotou & C. Angelaki (Eds), *Proceedings of the OMEP European regional conference 2009. "Current issues in preschool education in Europe: Shaping the future"* (pp. 424-436). ISBN: 978-960-89439-4-0.

[http://www.omep.gr/texts/Conference\\_proceedings\\_Syros.zip](http://www.omep.gr/texts/Conference_proceedings_Syros.zip).

Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ετήσιου προγράμματος εμπλοκής των γονέων στην μάθηση και αξιολόγηση των παιδιών τους το οποίο επεδίωξε την ανάπτυξη μιας μορφής επικοινωνίας και συνεργασίας «διπλής κατεύθυνσης».

## **Βιβλιογραφία**

Αγαπητού, Κ., Ανδρούσου, Α., Γκότση, Α., Καλαφάτη, Μ., Κωστούδη, Φ. & Φάκου, Α. (2013). Επικοινωνία με τους γονείς: το κλειδί για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, 73-77.

[Birbili, M. & Tzioga, K.](#) (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years*, 34(2), 161-174.

- Elliott, R. (2005). The communication accretion spiral: A communication process for promoting and sustaining meaningful partnerships between families and early childhood service staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 49-58.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, Nikolaos, & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148.
- Hughes, P. & MacNaughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: the challenges of diversity and dissensus. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(2), 14-20.
- Κανάκη, Μ. & Παπανδρέου Μ. (2015). Πόσο καλά γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά της τάξης τους; Μια διερευνητική μελέτη υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (επιμ.) *Ας ξανα-φανταστούμε το σχολείο: Συλλογή κεφαλαίων βασισμένα στο 1<sup>st</sup> Διεθνές Συνέδριο ... για να ξανα-φανταστούμε το σχολείο*, 28-29 Ιουνίου 2013, Παν/μιο Μακεδονίας (σελ. 187-200) E-book. Ανάκτηση από <http://reimaginingschooling.com/%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/>
- McLachlan, C., Fleer, M. & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
- Mendoza, J., Katz, L. G., Robertson, A. S. & Rothenberg, D. (2003). *Connecting with parents in the early years*, (pp. 21-35). University of Illinois: Clearinghouse on Early Education and Parenting (CEEP) Publications. Ανάκτηση από <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/connecting.html> .
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Α΄ μέρος. (2011). Στο *Ψηφιακό Σχολείο, Α. Προγράμματα Σπουδών. 2. Συμπληρωματικά προς τα Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία 1<sup>ο</sup> μέρος*, σελ. 50-54. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Παπανδρέου, Μ. (2013). Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού τους. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, 66-72.

## ΣΥΝΟΨΗ

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν αναπτύξαμε σε συγκεκριμένα βήματα την πορεία εξοικείωσης με τη μεθοδολογία της παρατήρησης και τα εργαλεία της ώστε να στηριχτεί η πρακτική άσκηση που παρακολουθείτε στα Τμήματά σας.

Το πρώτο βήμα είχε ως στόχο να διασαφηνιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο των ειδών της παρατήρησης καθώς και να δοθούν πρώτα στοιχεία για την οργάνωση της παρατήρησης αλλά και τους τρόπους και τις τεχνικές συλλογής και καταγραφής των στοιχείων της παρατήρησης. Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο έχετε μια επισκόπηση των θεμάτων που αφορούν τα είδη της παρατήρησης καθώς και των εργαλείων της.

Στο δεύτερο βήμα, ορίστηκαν οι άξονες της παρατήρησης και αναπτύχθηκε η έννοια του πλαισίου και η σημασία της του όχι μόνο για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο και την οργάνωση τους. Αναλύσαμε τους άξονες της παρατήρησης που αναδεικνύουν ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν. Αναδείχτηκε έτσι η συνθετότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η ανάγκη σταδιακής κατανόησής της συλλέγοντας στοιχεία, που μας επιτρέπουν να την αναλύσουμε αγιοποιώντας και την θεωρία.

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύξαμε την προσέγγιση των κρίσιμων συμβάντων, που επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης αναδεικνύοντας τα ως σημεία κλειδιά για την κατανόησή της

Στην συνέχεια αναφερθήκαμε στο ημερολόγιο και τη σημασία του. Το ημερολόγιο αποτελεί το βασικό εργαλείο της δουλειάς του/της εκπαιδευτικού ερευνητή του έργου του/της. Στο κεφάλαιο αυτό δόθηκαν και αναλύθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα που υποστηρίζουν στην οργάνωση και των καταγραφών και τον τρόπο που οι καταγραφές βοηθούν στην ερμηνεία .

Στα επόμενα δύο κεφάλαια προσπαθήσαμε να σας εξοικειώσουμε με το εργαλείο της συνέντευξης με τα παιδιά και τους γονείς στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ακρόασης. Με τα εργαλεία αυτά όπως είδατε μπορείτε να γνωρίσετε καλύτερα τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, τον τρόπο που σκέφτονται, τις εμπειρίες τους ή τις

απόψεις τους για διάφορα θέματα, αλλά και τις πολιτισμικές πρακτικές με τις οποίες είναι εξοικειωμένα.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι σε όλα αυτά τα βήματα, τα οποία κληθήκατε να ακολουθήσετε, εμπλεκόσασταν σε δραστηριότητες που σας εξοικείωναν σταδιακά και με ενεργητικό τρόπο σε τρόπους παρατήρησης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πράξης. Και αυτό γιατί επιδίωξή μας δεν ήταν να μάθετε τεχνικές παρατήρησης, αλλά να συνειδητοποιήσετε την αξία της συστηματικής παρατήρησης για την κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι αποκτούν νόημα οι διαδικασίες για σας που μαθαίνετε και παράλληλα συνειδητοποιείτε και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει κανείς. Ταυτόχρονα μέσα από την αξιοποίηση της θεωρίας κατά την ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης, σας δινόταν η δυνατότητα να συνειδητοποιήσετε την αλληλεπιδραστική τους σχέση.

Με αυτό τον τρόπο όχι μόνο είστε πιο έτοιμοι για την επόμενη φάση της πρακτικής σας άσκησης αλλά πιστεύουμε ότι εκπαιδεύεστε με έναν ενεργητικό και στοχαστικό τρόπο για την επαγγελματική σας δράση ως εκπαιδευτικοί.