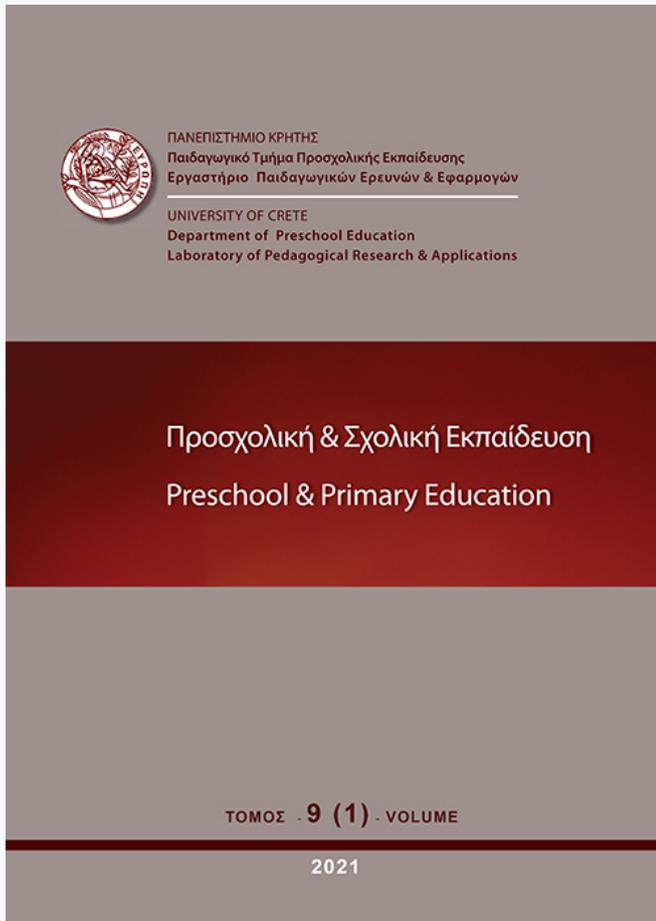


Preschool and Primary Education

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2021)



Εκπαιδευτικές πρακτικές και δυσκολίες κατανόησης χρονικών εννοιών στο πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης

Μαρία Μουμουλίδου

doi: [10.12681/ppej.23097](https://doi.org/10.12681/ppej.23097)

Copyright © 2025, Μαρία Μουμουλίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μουμουλίδου Μ. (2021). Εκπαιδευτικές πρακτικές και δυσκολίες κατανόησης χρονικών εννοιών στο πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 92-125. <https://doi.org/10.12681/ppej.23097>

Εκπαιδευτικές πρακτικές και δυσκολίες κατανόησης χρονικών εννοιών στο πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης

Μαρία Μουμουλίδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Το άρθρο αυτό εστιάζει στις εκπαιδευτικές πρακτικές μιας νηπιαγωγού για τη διδασκαλία χρονικών εννοιών και στις δυσκολίες των νηπίων, όπως εκδηλώνονται στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων, με μια προσέγγιση που προτάσσει τόσο τη δράση τους όσο και το πλαίσιο της μαθησιακής κατάστασης. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που σκοπό έχει την κατανόηση και την εξήγηση των πρακτικών της νηπιαγωγού (λεκτικών και μη) στη πολυπλοκότητά τους και των δυσκολιών των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ιδιαιτερότητα των διδασκομένων χρονικών εννοιών όσο και αυτήν του υλικού περιβάλλοντος, μέσα από μια κοινωνικο-οικοδομιστική λογική. Η ανάλυση των δεδομένων είναι ποιοτική, η συλλογή τους έγινε με παρατήρηση με χρήση κάμερας σε μια αίθουσα νηπιαγωγείου με 22 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και συμπληρώθηκε από συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν έλαβαν υπόψη τα γεγονότα ζωής των παιδιών που συνδέονται με τις έννοιες του χρόνου, ότι ήταν προσανατολισμένες στην αναγνώριση των λέξεων και των συμβόλων των χρονικών εννοιών και όχι στην κατανόησή τους. Κατά συνέπεια, οι δυσκολίες των παιδιών σχετιζόνταν με τη μορφή διδασκαλίας που δεν ανταποκρινόταν στις ιδιαιτερότητες των χρονικών εννοιών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους, δυσκολίες που ενέτεινε η συλλογική και τελετουργική διαδικασία των ημερολογίων.

Λέξεις-κλειδιά: δυσκολίες νηπίων, εκπαιδευτικές πρακτικές, τελετουργικό ημερολογίων, υλικά αντικείμενα, χρονικές έννοιες

Abstract. This contribution investigates the teaching practices a teacher deployed to teach temporal concepts to pre-schoolers and the difficulties the latter encountered during the performance of calendar rituals. Our approach focuses on the children's action during the process of teaching-learning, as well as on the learning situation within which their action developed. In the theoretical part, we present indicative multidisciplinary studies – empirical research and theoretical approaches– on the social construction of time by children, its significance for their socialization and on ritualistic activities in education as a factor conducive to children's integration into the cultural environment. In the empirical part, employing a socio-constructivist approach, we present a case study to gain insight into and explain the complexity of the teacher's verbal and non-verbal practices, as well as the difficulties children might encounter when attempting to understand temporal concepts, taking into account their special nature and that of the material environment. More specifically, we present the reasons why studying calendar time within the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Μαρία Μουμουλίδου*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη.

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

framework of calendar rituals is important; the material environment within which the ritual develops; the method and the research questions. For the purposes of this study, data was collected in a kindergarten classroom with 22 children aged 4-6, through observation using a camera. Interviews were also conducted with the teacher and were then analysed qualitatively. The findings point out that the teaching practices did not consider events in children's lives linked with temporal concepts; they were orientated to recognising words and symbols related to temporal concepts, and not towards understanding them. Consequently, the difficulties faced by children were related to the form of teaching which did not address the particularities of temporal concepts in connection with the features of this age group. The collective and ritualistic approach to calendars served to further intensify these difficulties.

Keywords: pre-schoolers' difficulties, teaching practices, calendar ritual, material environment, temporal concepts

Ο κοινωνικός χρόνος και οι εκπαιδευτικές πρακτικές

Ο κοινωνικός χρόνος: ενδεικτικά στοιχεία ενός εμπειρικού και θεωρητικού πλαισίου

Όπως αναφέρει η De Coster (2004, σ.3), είναι «εντοπωσιακή η διαπίστωση ότι ο χρόνος δεν έδωσε αφορμή για τόσες έρευνες όσες για άλλες πτυχές ή κατηγορίες της γνώσης, όπως ο αριθμός, ο χώρος, το αντικείμενο, η αιτιότητα». Τη θέση αυτή υποστηρίζουν και οι Tartas, Coudron, Ambias, Boya, & Graincourt, (2020), αναφέροντας ότι λίγες εργασίες ενδιαφέρονται για τον χρόνο και, αν υπολογιστούν οι σχολικές καταστάσεις και τα προτεινόμενα πολιτισμικά εργαλεία τα οποία δεν μελετώνται *insitu*, ακόμη λιγότερες, ενώ, επίσης, πολύ λίγες ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά, σε καταστάσεις επικοινωνίας, παράγουν ή κινητοποιούν αυτά τα εργαλεία, όπως και για τις εννοιολογικές αλλαγές που δημιουργούνται από τις τυπικές γνώσεις.

Η κατανόηση της έννοιας του χρόνου και της αναπαράστασής του από τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας τέθηκε ως αντικείμενο πολυεπιστημονικής έρευνας στον χώρο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, ιδιαίτερα της Πολιτισμικής Ψυχολογίας και της Διδακτικής της Ιστορίας, υιοθετώντας συνήθως μια αναπτυξιακή προσέγγιση. Αφετηρία γι' αυτές τις μελέτες υπήρξαν οι εργασίες του J. Piaget για την ανάπτυξη του χρόνου στο παιδί (Perraudau, 1996), έννοια αντιληπτή ως διάρκεια συνδεδεμένη με την κίνηση και το χώρο (Σαμαρτζή, 2003· Samartzi, 2008). Αναφερόμενος στις έννοιες, ο Vygotsky (1988, σ. 321, 141, 304) υποστήριξε ότι κάθε έννοια είναι μια γενίκευση, για τη διαμόρφωση της οποίας το μέσον είναι η λέξη και ότι «οι ψευδοέννοιες είναι η πλέον διαδεδομένη και συχνά η αποκλειστική μορφή της συμπλεκτικής σκέψης στη ζωή του παιδιού προσχολικής ηλικίας». τέλος, σύμφωνα με την θεωρία του, η εργασία με κοινωνικές έννοιες γίνεται «με τη βοήθεια του δασκάλου».

Σύγχρονοι ψυχολόγοι, όπως οι Tillman και Barner (2015), οι Wagner, Tillman, και Barner (2016), οι Tillman, Marghetis, Barner, και Srinivasan (2017), εστιάζουν τις έρευνές τους στην προέλευση αφηρημένων εννοιών, όπως ο κοινωνικά οργανωμένος χρόνος, και την κατάκτησή τους από τα παιδιά. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται πολλά χρόνια για να αποκτήσουν λεξιλόγιο που να εκφράζει τον χρόνο, ότι η πρώιμη χρήση των δεικτικών λέξεων του χρόνου, όπως 'χθες' και 'αύριο', αντικατοπτρίζει τη σταδιακή κατασκευή ενός δομημένου λεξιλογικού τομέα και ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν τις σημασίες των λέξεων του χρόνου (λεπτό, ώρα, ημέρα, εβδομάδα, μήνας, έτος), αλλά έχουν μικρή έως καθόλου γνώση της απόλυτης διάρκειας, που την αποκτούν πολύ αργότερα.

Από την πλευρά τους, οι Tartas (2001, 2009), Tartas, et al. (2020), Mendes de Carvalho Alt και Tartas (2015) στις μελέτες τους για την ανάπτυξη πολιτισμικών γνώσεων στο σχολείο, ερευνούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ηλικίας 4-10 ετών οικοδομούν τον κοινωνικό χρόνο με πολιτισμικά εργαλεία, όπως το ημερολόγιο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να εντοπίζουν τα γεγονότα στον χρόνο αλλάζουν με την ηλικία και τη σχολική τους εμπειρία: τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν τα γεγονότα, ενώ τα μεγαλύτερα την ώρα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν συμβατικά χρονικά εργαλεία για τον εντοπισμό γεγονότων πριν τα χρησιμοποιήσουν, για να βάλουν διαφορετικά γεγονότα στην ίδια χρονική ακολουθία. Για τις προαναφερόμενες συγγραφείς, αυτές οι χρονικές έννοιες βασίζονται στην αναπαράσταση βιωμένων γεγονότων. Στις έρευνές τους επισημαίνονται οι αναπτυξιακές φάσεις της χρήσης τοπικών προσδιορισμών για τον χρόνο σε σχέση με την κατασκευή των νοημάτων τους, δείχνοντας ότι οι τρόποι αναπαράστασης της διαδοχής, του ταυτόχρονου, αλλά και ο ορισμός του 'σήμερα', του 'χθες' και του 'αύριο' είναι σύνθετες διεργασίες για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και απαιτούν εκμάθηση και χρόνο για να κατανοηθούν. Στην ίδια λογική εντάσσεται και η έρευνα που μελετά τους τρόπους με τους οποίους παιδιά ηλικίας 5-9 ετών αποκτούν χρονικό προσανατολισμό, όπως η σύνδεση εννοιών με εικόνες, η λεκτική διαμεσολάβηση, οι προσωπικές εμπειρίες, κ.λπ. (Godard & Labelle, 1998).

Ενδεικτικά πάντα, από τον χώρο της Διδακτικής της Ιστορίας, η Royet (2009, 2013) μελετά τις αναπαραστάσεις του χρόνου σε παιδιά νηπιαγωγείου και του πρώτου κύκλου του δημοτικού σχολείου, καθώς πιστεύει ότι για να οδηγηθούν στην οικοδόμηση των αναπαραστάσεών τους, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει συνείδηση των αρχικών αναπαραστάσεών τους. Γι αυτήν, η ημερομηνία και το προσωπικό γεγονός προσδίδουν νόημα στο ημερολόγιο και έτσι οι μαθητές εισάγονται στις έννοιες του προγενέστερου, του μεταγενέστερου και στον υπολογισμό της διάρκειας. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει ότι με τις καθημερινές ρουτίνες, όπως η τοποθέτηση της ημερομηνίας κάθε πρωί στο ημερολόγιο της τάξης, προσφέρονται στους μαθητές καταστάσεις που τους επιτρέπουν να βάζουν τον χρόνο σε σειρά, να συσχετίζουν μια σειρά γεγονότων σε σχέση με την αρχή ταξινόμησης τύπου «πριν/μετά», «χθες/σήμερα» κ.λπ. Το ημερολόγιο προτείνει όχι μόνο έναν τύπο γραφικής αναπαράστασης του χρόνου, αλλά και έναν τρόπο αφαιρέσής του ως έννοιας, καθώς νοείται ως κυκλικός χρόνος, μια ασταμάτητα επανερχόμενη κίνηση.

Οι εργασίες στον χώρο της Διδακτικής των Μαθηματικών (Aldridge & White, 2002· Boulton-Lewis, Wilss, & Mutch, 1997) εστιάζουν κυρίως στις ικανότητες και τις στρατηγικές των παιδιών στην ανάγνωση του χρόνου από αναλογικά και ψηφιακά ρολόγια, αλλά και στην εννοιολογική του κατανόηση, εντάσσοντας στην έννοια της ανάγνωσης του ρολογιού την έννοια «του χρόνου που περνά» με την «αφήγηση του χρόνου».

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες για την έννοια του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι περιορισμένες σε αριθμό - επικεντρώνονται μάλλον σε μεγαλύτερες ηλικίες - και εστιασμένες σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία, όπως αυτό της Διδακτικής της Ιστορίας (Καραμανώλη, 2019· Φαρδή, 2013), της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (Πλακίτση, 2001) και των Τεχνολογιών της Πληροφορικής (Panagiotakopoulos & Ioannidis, 2002). Τέλος, η Ζακοπούλου (1995, σ. 7) προτείνει ένα δοκίμιο με «σκέψεις και προτάσεις για μια καλύτερη εφαρμογή της διδακτικής της έννοιας του χρόνου στην αγωγή παιδιών από τη βρεφική ηλικία έως το τέλος του δημοτικού σχολείου» που στηρίζεται στη θεωρία του Piaget και προτείνει σχετικές δραστηριότητες. Τέλος, στις Επιστήμες της Τεχνολογίας, οι Panagiotakopoulos και Ioannidis (2002) εξέτασαν τη χρήση πολυμέσων για την αντίληψη των βασικών χρονικών εννοιών από τα παιδιά και έδειξαν ότι επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα στις κρίσεις τους με τη χρήση του λογισμικού πολυμέσων, ιδιαίτερα γι' αυτά των 4-5 και 5-6 ετών, όταν οι πληροφορίες είναι ακριβείς.

Εκτός από τις εμπειρικές έρευνες για τον χρόνο, αναπτύχθηκαν και πολυεπιστημονικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σημασία του κοινωνικά οργανωμένου

χρόνου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και για τα τελετουργικά στην εκπαίδευση. Με δεδομένο ότι η κοινωνικοποίηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται μέσα από αλληλεπιδραστικές πρακτικές κι ένα διαμεσολαβούμενο από πολιτισμικά αντικείμενα διδακτικό περιβάλλον (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009· Wulf, 2003, 2005), το παιδί εξοικειώνεται με έννοιες, όπως αυτή του χρόνου «για την προώθηση της διαθεματικότητας» (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003, σ. 591), καθώς, σύμφωνα με τον Elias,

«τόσο την έννοια όσο και τον αλληλένδετο μαζί της κοινωνικό θεσμό του χρόνου τον μαθαίνουμε εξ απαλών ονύχων μεγαλώνοντας μέσα σε μια κοινωνία, όπου ενδημούν αυτή η έννοια και αυτός ο θεσμός [...]. Κάθε νέο μέλος μιας τέτοιας κοινωνίας διδάσκεται από νωρίς τον «χρόνο» ως σύμβολο ενός κοινωνικού θεσμού, την καταναγκαστική υφή του οποίου εξ ίσου πρόωγα διαισθάνεται» (Elias, 2004, σ. 20-21).

Η διδασκαλία του χρόνου ως αντανάκλαση της κοινωνίας είναι προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη του παιδιού στην κοινωνία, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αναπτύσσονται με την ίδια για όλους γλώσσα, αυτήν της μέτρησης του χρόνου. Αυτή συνάδει με εσωτερικευμένα – «αν είναι δυνατόν» – υπακοή, καθώς οι «ενδείξεις του χρόνου είναι επιταγές»· υποδεικνύουν «μια πειθαρχία του χρόνου», χωρίς την οποία ο πολιτισμός θα ήταν αδιανόητος (Landes, 2017, σ. 28).

«Δοκιμάζοντας το χρόνο ως κοινωνικό χρόνο, το μικρό παιδί ενσωματώνει τα σχήματα (lesschémas) και τις αξίες που συνδέονται με αυτόν» (Wulf, 2003, σ. 67).

Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης του παιδιού παραπέμπουν σε ελέγχους που προκύπτουν

«μέσω της ρύθμισης του χώρου και του χρόνου [και] συμβάλλουν, όταν εσωτερικευθούν, στην τυλοποίηση των συμπεριφορών και στην περιβολή τους με τελετουργικότητα» (Varela, 2004, σ. 86).

Την ιδιαίτερη αυτή διαδικασία ένταξης του παιδιού στο πολιτισμικό περιβάλλον, της αποδοχής και της οικειοποίησής του, αναλαμβάνει το νηπιαγωγείο με τελετουργικές δραστηριότητες, καθώς η πραγματικότητα γίνεται κατανοητή «χάρης σε συνήθειες δράσεις, εικόνες ή σύμβολα» (Bruner, 1996, σ. 192).

Τι ακριβώς είναι τα τελετουργικά; Τι εξυπηρετούν και ποιος είναι ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία; Με ποιο τρόπο συμβάλλουν στην κατανόηση από τα παιδιά της έννοιας του χρόνου; Πώς διδάσκεται ο χρόνος στα παιδιά; Για ανθρωπολόγους¹ όπως ο Wulf, τα τελετουργικά (les rituels)

«προσφέρουν στις δασκάλες και στους μαθητές τη δυνατότητα να ζουν με διαφορετικό τρόπο τις ίδιες δράσεις [...]. Τους ενώνουν σε μια κοινή δράση και δημιουργούν μια σχολική κοινότητα όπου ο καθένας ξέρει τι περιμένει ο άλλος από αυτόν. Οι σχολικές τελετουργικές δραστηριότητες διευθετούν την κοινή ζωή στη βάση θεσμικών αξιών και κανόνων [...]. Τα τελετουργικά [...] επιτρέπουν στους μαθητές και τις δασκάλες να γνωρίζουν αυτό που είναι να γίνει, τότε πρέπει να γίνει και με ποιο τρόπο» (Wulf, 2003, σ. 69).

Χάρης στα τελετουργικά, τα παιδιά αφομοιώνουν τις διαφορετικές μορφές συμμετοχής στον πολιτισμό, ανάλογα με τις παραδόσεις μέσα στις οποίες είναι ενταγμένα με φυσικό τρόπο, όπως αυτή του τυπικού σχολείου της Δύσης που οργανώνει τις μαθησιακές τους ευκαιρίες με ενεργητική συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez et Solís, 2007). Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να ενστερνιστούν έναν τρόπο σχολικής κοινωνικοποίησης² «στενά συνδεδεμένο με τη γραπτή φύση των προς μετάδοση γνώσεων» (Lahire, 2008, σ.233).

Ως κοινωνικός μηχανισμός τα τελετουργικά καθιερώνουν ένα ιδιαίτερο συλλογικό πλαίσιο μάθησης, ώστε η γνώση να στηρίζεται στη μίμηση και τα μικρά παιδιά να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του θεσμού: «ένα σημαντικό μέρος αυτής της [πρακτικής] γνώσης αποκτάται μέσα από τελετουργικές μιμητικές διαδικασίες» (Wulf, 2005, σ. 19). Ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων συνθηκών επεξεργασίας της πληροφορίας, εξασφαλίζοντας «ένα στοιχείο οικειότητας σε κοινωνικές περιστάσεις που ενδεχομένως αρχικά να χαρακτηρίζονταν ως άγνωστες ή ξένες» (Μακρυγιώτη, 1994, σ. 151).

Όντας «συνήθειες πρακτικές» που επαναλαμβάνονται καθημερινά και συνδέονται με αντικείμενα γνώσης (Amigues & Zerbatou-Poudou, 2009, σ. 122, 134) όπως ο χρόνος, για να υλοποιηθούν, τα τελετουργικά στηρίζονται σε δομημένα υλικά, συμβολικά αντικείμενα πάνω στα οποία τα παιδιά επενεργούν με καθορισμένους τρόπους, με σκοπό να εξοικειωθούν με ορισμένα εργαλεία, τεχνικές και διαδικασίες της κοινωνίας, βιώνοντας την εμπειρία των συμβόλων του πολιτισμού (Garcion-Vautor, 2003).

Η χρήση υλικών, όπως οι καρτέλες λέξεων, στοχεύει στον σχηματισμό μιας ημερομηνίας σε προκαθορισμένη θέση στο ημερολόγιο, ενώ η αντικατάστασή τους την επομένη με ανάλογες καρτέλες επιχειρεί να απλοποιήσει την έννοια της διαδοχής των ημερών ως συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας που κάθε μέρα, την ίδια ώρα, με τον ίδιο τρόπο, αλλάζει και δείχνει ότι ο χρόνος πέρασε ανεπιστρεπτί.

«Διά του ημερολογίου εντοπίζουμε με μεγάλη ακρίβεια το σημείο όπου εντασσόμαστε μέσα στη ροή των κοινωνικών και φυσικών εξελίξεων» (Elias, 2004, σ. 40).

Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας σημειωτικά συστήματα όπως το ημερολόγιο –μέσο μέτρησης του χρόνου– μαθαίνουν να υπάρχουν στην κοινωνία, μαθαίνουν τον πολιτισμό της. Η κοινή προκαθορισμένη χρήση του τα εντάσσει στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς που το μοιράζονται και ρυθμίζουν ανάλογα τις δραστηριότητές τους. Για τους Portes και Vadeboncoeur (2009), πολιτισμικά εργαλεία, όπως σημειωτικά συστήματα και έννοιες, διαμορφώνονται και εξελίσσονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ συνιστούν ένα συνεχές που υφίσταται από τη μια τον αναγκασμό των κοινωνικών θεσμών και των οικονομικών συνθηκών και από την άλλη εξελίσσονται ανάλογα με τα άτομα που τα αλλάζουν με διαμεσολαβημένες δράσεις. Δεν θα εσωτερικευθούν παρά αργότερα και θα αλλάξουν για να χρησιμοποιηθούν από τα ίδια τα παιδιά.

Πρόκειται για θέση με την οποία ταυτίζεται ο Bruner (1996), καθώς υποστηρίζει ότι τα πολιτισμικά πλαίσια που ευνοούν τη νοητική ανάπτυξη είναι κυρίως και αναπόφευκτα διαπροσωπικά, καθώς εμπλέκουν συμβολικές ανταλλαγές και ότι το παιδί, στη διάρκεια της ανάπτυξης, μέσα από συνεργασίες, βρίσκει οδούς πρόσβασης σε λύσεις, σε συμβολικά συστήματα, ακόμα και στην τεχνολογία της κουλτούρας μέσα στην οποία εξελίσσεται. Σε αυτήν, η μάθηση σχετικά με τα ημερολόγια περιλαμβάνει «την εκμάθηση της πεποίθησης της κοινωνίας μας ότι είναι χρήσιμο να σπάζουμε το χρόνο σε ξεχωριστές μονάδες ετών, μηνών, ημερών, ωρών, λεπτών και δευτερολέπτων», αλλά και τους τρόπους χρήσης τους που «διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά ακόμα και για έννοιες τόσο βασικές όσο ο χρόνος» (Siegler, 2002, σ. 48). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους γνωρίζει και να προσαρμόζει τις πρακτικές του, ώστε «το παιδί να έχει την ευκαιρία να εγκαταστήσει σχέσεις ανάμεσα σε σύμβολα και γεγονότα» και ο ίδιος να «παρέχει μέσα αναπαράστασης και υλοποίησης των σχέσεων ανάμεσα σε μέσα και σκοπούς, όταν το παιδί δεν μπορεί ακόμα να καταλάβει τον σκοπό που πρέπει να φτάσει ή τα αποτελεσματικά μέσα για να τα καταφέρει» (Bruner, 2002, σ. 288). Σε κάθε περίπτωση, για να επωφεληθεί το παιδί από τη γνώση των αποτελεσμάτων, η κατανόηση πρέπει να προηγείται της παραγωγής (Bruner, 2002).

Ο χρόνος δεν είναι μόνο αντικείμενο εμπειρικής έρευνας και θεωρητικού στοχασμού, αλλά και κατηγοριοποίησης και τυπολογιών. Οι κατηγοριοποιήσεις και οι διαστάσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία είναι πολλές και προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά

πεδία. Ο Siegler (2002, σ. 378) υποστηρίζει ότι «η έννοια του χρόνου περιλαμβάνει εμπειρικές και λογικές πλευρές. Ο εμπειρικός χρόνος αναφέρεται στην υποκειμενική μας εμπειρία για τη σειρά και τη διάρκεια των γεγονότων. Ο λογικός χρόνος περιλαμβάνει ιδιότητες που συνάγονται με το λογικό συλλογισμό». Ταυτόχρονα, ο χρόνος νοείται και ως κοινωνικά οργανωμένος, καθώς περιλαμβάνει τις έννοιες της ηλικίας, της ημέρας, των μηνών, της εβδομάδας, του ημερολογίου, κ.λπ., ως κινηματικός (cinématique) όσον αφορά τη σχέση του με την ταχύτητα και τον χώρο, αλλά και μη κινηματικός, αντιληπτικός (de perception) κ.λπ. (Jamet, 2009). Η πλειονότητα των σχετικών ερευνών αναφέρεται στην ηλικία που τα παιδιά αναγνωρίζουν τις έννοιες, υποστηρίζοντας ότι αποκτώνται πολύ προοδευτικά: «στην ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά καταλαβαίνουν τις πιο απλές από αυτές και στην εφηβεία τις πιο σύνθετες» (Jamet, 2009, σ. 139). Τέλος, ο χρόνος είναι βιωμένος και δηλώνει την εμπειρία που έχει ο καθένας για τη διάρκειά του, είναι σχεδιασμένος και αντιστοιχεί στη διαίρεση σε μονάδες μέτρησης, είναι ιστορικός, βιωμένος από πολλούς και σχεδιασμένος σε μετρήσιμες μονάδες που ορίζονται κυκλικά (ώρα, λεπτό, έτος) (Poyet, 2009), ψυχολογικός (Σαμαρτζή, 2003), κ.λπ.

Στην παρούσα μελέτη υιοθετούμε τον κοινωνικά δομημένο χρόνο, καθώς κάποιες έννοιές του (ημέρα) αποτελούν αντικείμενο μελέτης στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και άλλες (ημερολόγιο) εργαλεία εξοικείωσης με αυτές, αλλά και γιατί η κατανόησή τους θέτει όρια και γίνεται διαισθητικά, θεωρώντας ότι είναι «έμφυτες»· συνεπώς η παιδαγωγική «οφείλει να μεταδώσει τα «εργαλεία» που ανέπτυξε ο πολιτισμός» (Bruner, 1996, σσ. 32-34). Ο κοινωνικός χρόνος είναι ταυτόχρονα ο συμβατικός χρόνος, αυτός που «προκύπτει από συμβατικά συστήματα μέτρησης, όπως το ρολόι, το ημερολόγιο, το χρονικό λεξιλόγιο (ημέρες της εβδομάδας, μήνες, κλπ.)» (Σαμαρτζή, 2003, σ. 69).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές

Με τον όρο εκπαιδευτικές πρακτικές εννοείται «αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη παρουσία των μαθητών» [...] «γνωρίζοντας ότι το περιεχόμενο της γνώσης, το αντικείμενο της μάθησης ως εργαλείο ανάπτυξης του παιδιού, είναι η συνθήκη *sine qua non* της λειτουργίας κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής» (Altet, 2008, σσ. 254-255). Η κατανόηση και η εξήγησή τους, όπως και των δυσκολιών των παιδιών, συνδέονται με τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων τους που αναφέρονται στη γνώση (Sensevy, 2001), αλλά και στα υλικά αντικείμενα, συμβολικά, λεκτικά και μη, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο διδακτικό πλαίσιο. Η διαδικασία υπέρβασης των δυσκολιών περιλαμβάνει απαραίτητα μια σειρά αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον, που νοηματοδοτείται όταν αναφέρεται στο σχέδιο του μαθητή για μια έννοια (Brousseau, 2004).

Σε αυτό το περιβάλλον, η μάθηση προϋποθέτει είτε αντιμετώπιση των αντιστάσεων της κατάστασης ή αντιμετώπιση της αδιαφάνειας ενός πολιτισμικού έργου και ενός δομημένου λόγου (Sensevy & Mercier, 2007). Πρόκειται για οργάνωση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και συνεπώς για ρύθμιση των δυσκολιών των παιδιών μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι τελευταίες νοούνται ως άμεσα συνδεδεμένες με τη δράση των παιδιών: «οι γνώσεις δίνουν τις μορφές τους στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης» (Sensevy & Mercier, 2007, σ. 9). Το διδακτικό περιβάλλον ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για την προέλευση των δυσκολιών του παιδιού, καθώς σε αυτό το παιδί επιχειρεί να βρει απαντήσεις που αφορούν το αντικείμενο της διδασκόμενης γνώσης. Αλλά και γενικότερα, όπως υποστηρίζεται από τις Διδακτικές των Επιστημών, «οι δυσκολίες στη διδασκαλία και στη μάθηση τοποθετούνται στο περιεχόμενο της προς μετάδοση γνώσης» (Amigues, Félix, & Saujat, 2008, σ. 36).

Όταν το διδασκόμενο αντικείμενο είναι μια αφηρημένη διεπιστημονική έννοια, όπως αυτή του χρόνου, τίθεται το ζήτημα των ιδιαίτερων δυσκολιών που αυτή ανακινεί, καθώς κάθε επιστημονική προσέγγιση το προσεγγίζει από διαφορετική οπτική γωνία. Η διεπιστημονική

προσέγγιση έρχεται να δώσει μια απάντηση, καθώς οι πρακτικές της αναφέρονται σε αυτού του τύπου τις έννοιες με σκοπό «την οικοδόμηση μιας διεπιστημονικής αναπαράστασης μιας έννοιας, μιας κατάστασης, μιας προβληματικής» που «απαιτεί ένα σύνολο γνώσεων, ταυτόχρονα δηλωτικών, διαδικαστικών και σχετικών με τις συνθήκες» (Maingain & Dufour, 2002, σ. 46, 47). Για να διδαχθεί διεπιστημονικά μια έννοια, προτάσσεται μια κατάσταση προβληματισμού με τη μορφή παιδαγωγικού σχεδίου που νοηματοδοτεί τον τρόπο απόκτησης της γνώσης, τοποθετεί τον μαθητή σε κατάσταση εκ νέου οικοδόμησης των γνώσεων του έχοντας ως βάση την κοινωνική ζωή ή τις πολιτισμικές του αναφορές· συνεπώς, η διεπιστημονικότητα έχει κοινωνικο-οικοδομιστική διάσταση (Maingain & Dufour, 2002).

Η μελέτη περίπτωσης

Η αναγκαιότητα της μελέτης της έννοιας του χρόνου στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων

Το τελετουργικό των ημερολογίων σε μία τάξη νηπιαγωγείου, ως μια καθημερινά επαναλαμβανόμενη συλλογική δραστηριότητα, αποφασίστηκε να εξετασθεί ως μελέτη περίπτωσης στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για απαντήσεις στα διαφορετικά ερωτήματα της έρευνας (Bryman, 2017) που σχετίζονται με τον κοινωνικό χρόνο και τη διδασκαλία του. Αφειρητία υπήρξε η υπόθεση ότι η μελέτη περίπτωσης (Bryman, 2017) στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς μπορεί να δώσει τη δυνατότητα να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές για την κατανόηση της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά, μιας αφηρημένης, 'άορατης' και πολύπλοκης έννοιας, όπως διδάσκεται σε ένα λίγο-πολύ τυποποιημένο πλαίσιο υλοποίησης, αυτό του τελετουργικού των ημερολογίων. «Τα τελετουργικά έχουν μια σταθερή και σχετικά ομοιογενή ανάπτυξη. Οι τεχνικές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται εγγυώνται τις μορφές υλοποίησης του τελετουργικού, εξασφαλίζουν ότι μπορεί να κατευθυνθεί να ελεγχθεί, ότι τα απαραίτητα μέσα και οι δυνατότητες για την εφαρμογή του είναι απλά» (Wulf, 2005, σ. 15), ότι ο χρόνος του αποτελεί ένα κοινό παρόν για τα μέλη μιας κοινότητας, ενώ η επαναληπτική του δομή βοηθά στην κατανόηση του διαρκούς, αυτού που διαφεύγει από τον χρόνο (Wulf, 2005).

Αν και ο χρόνος, ως αντικείμενο διδασκαλίας, έχει μελετηθεί από εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους, η μελέτη του στο πλαίσιο της ανάπτυξης των τελετουργικών στο νηπιαγωγείο δεν είναι αντικείμενο έρευνας στον χώρο της Διδακτικής.³ Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην απουσία αναφοράς των τελετουργικών στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου μέχρι το 2014⁴ ή και στο ότι τόσο αυτά όσο και η έννοια του χρόνου είναι αντικείμενα μελέτης πολλών επιστημών που προσεγγίζονται διεπιστημονικά ή διαθεματικά (ΥΠΕΠΘ/ΠΠ, 2003), διεπιστημονική προσέγγιση που είναι «διακόβευμα για το πανεπιστήμιο» (Σταμέλος, 2009, σ. 194). Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη εμπειρικής μελέτης αυτής της έννοιας –ιδιαίτερα με επιτόπια παρατήρηση– που θα περιγράφει και θα ερμηνεύει πτυχές της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, θα χρησιμεύσει στην κατάρτιση των νηπιαγωγών –με την έννοια της καλύτερης συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών– και θα συνεισφέρει θεωρητικά στη σχετική βιβλιογραφία.

Συνεπώς, η γνώση μας για τα τελετουργικά στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι κυρίως αυτή της καθημερινής συλλογικής δραστηριότητας που επαναλαμβάνεται λίγο πολύ με τον ίδιο τρόπο, την ίδια χρονική στιγμή της ημέρας, και προέρχεται περισσότερο από την επαφή με την πραγματικότητα και λιγότερο από εμπειρικές έρευνες. Καθώς στην περίπτωση μας η νηπιαγωγός εντάσσει τη διδασκαλία του χρόνου στο πλαίσιο των τελετουργικών, υποθέτουμε ότι η μελέτη περίπτωσης σε αυτό το πλαίσιο θα δώσει στοιχεία τόσο για το περιεχόμενο της έννοιας όσο και για τις πρακτικές προσέγγισής της.

Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να κατανοήσει και να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μιας νηπιαγωγού στη διδασκαλία εννοιών χρόνου και τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά στην κατανόησή του, όταν αναπτύσσονται στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων, με χρήση υλικών αντικειμένων με συμβολικό χαρακτήρα – καθώς είναι κυρίαρχα στη «γωνιά συζήτησης», όπου εξελίσσεται το εν λόγω τελετουργικό–, ενώ, ταυτόχρονα, επιχειρεί να συνδέσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές με το είδος της γνώσης που αποκτάται σε αυτό το πλαίσιο.

Το υλικό πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων

Το τελετουργικό των ημερολογίων περιλαμβάνει δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη «γωνιά συζήτησης», όπου τα παιδιά, καθισμένα σε μοκέτα, είναι θεατές και ακροατές της τελετουργικής διαδικασίας. Στον τοίχο είναι τοποθετημένα διάφορα πλαίσια από χαρτόνι, ετικέτες και αφίσες σχετικές με υλικά αντικείμενα, όλα φορείς νοημάτων που, συνδεόμενα μεταξύ τους, παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες σχετικές με την έννοια του χρόνου.

«Τα παρόντα στις ανθρώπινες κοινωνίες υλικά αντικείμενα είναι σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα, διφορούμενα και ασταθή που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με τα άτομα και τις συλλογικότητες που τα χειρίζονται» (Bonnot, 2014, σ. 7).⁵

Κάθε πρωί, τα παιδιά συγκεντρώνονται στη «γωνιά συζήτησης» για το τελετουργικό των ημερολογίων. Κάθε μέρα, εκ περιτροπής, ένα παιδί, ο/η αρχηγός⁶, αναλαμβάνει τη συμπλήρωση των τριών ημερολογίων της τάξης:

- Το πρώτο, *το ημερήσιο*, ή «*ΣΗΜΕΡΑ ΕΧΟΥΜΕ*»⁷ συμπληρώνεται κάθε μέρα με κινητές καρτέλες λέξεων που αντιστοιχούν σε θέσεις λέξεων μηνών, εποχών, ημερών και αριθμών. Οι καρτέλες είναι τοποθετημένες ανά ομάδες σε ένα συγκεντρωτικό πίνακα, απ' όπου ο/η αρχηγός τις παίρνει και τις τοποθετεί στις θέσεις τους στο ημερολόγιο, σχηματίζοντας μια πρόταση, όπως: «σήμερα έχουμε εποχή χειμώνα, ο μήνας είναι Ιανουάριος, η ημέρα είναι Πέμπτη, ο μήνας έχει 22, έξω έχει ήλιο», που πρέπει να διαβάσει. Λέξεις εκτός από τις προαναφερόμενες, είναι γραμμένες στις κατάλληλες θέσεις του ημερολογίου, ώστε να αναγνωστεί πλήρως η πρόταση. Κάθε ομάδα καρτελών έχει δικό της χρώμα στον συγκεντρωτικό πίνακα, ώστε η ομάδα των ημερών να διακρίνεται από την ομάδα των εποχών κ.ο.κ.
- Το δεύτερο, *το μηνιαίο*, περιέχει τον κατάλογο των ημερών ενός μήνα, με αντιστοιχία της ημερομηνίας σε στήλη, δίπλα στην οποία ο/η αρχηγός διαγράφει με μαρκαδόρο το όνομα της μέρας που πέρασε, κυκλώνει το όνομα που αντιστοιχεί στο 'σήμερα' και σχεδιάζει ένα σύμβολο καιρού δίπλα σε αυτήν, αφού κοιτάξει έξω και δει τι καιρό έχει.
- Στο τρίτο ημερολόγιο, *το «ΧΘΕΣ, ΣΗΜΕΡΑ, ΑΥΡΙΟ»*, ο/η αρχηγός τοποθετεί τρεις κινητές ετικέτες με ονόματα ημερών, τη μία κάτω από την άλλη, που αντιστοιχούν στις τρεις αυτές ημέρες, και είναι ήδη γραμμένα σε αντίστοιχες θέσεις του ημερολογίου. Ανάμεσα στις τρεις λέξεις είναι γραμμένα τα ρήματα «ήταν», «είναι», «θα είναι», ώστε να σχηματίζεται μια πρόταση όπως η ακόλουθη: «χθες ήταν Δευτέρα, σήμερα είναι Τρίτη, αύριο θα είναι Τετάρτη».

Εκτός από τα ημερολόγια, στον τοίχο της «γωνιάς συζήτησης» εκτίθενται επίσης διάφορα πλαίσια και εικόνες από χαρτόνι που αναπαριστούν τις μονάδες του χρόνου αλλά και καιρικά φαινόμενα και αριθμούς, όπως:

- Μία φιγούρα που αναπαριστά το έτος ως βασιλιά και τέσσερις φιγούρες των εποχών ως παιδιά, το καθένα σε ένα 'σόννεφο' και όλα σε ένα γαλάζιο πλαίσιο (ουρανός), σε σειρά από

αριστερά προς τα δεξιά κατά μήκος του τοίχου της «γωνιάς συζήτησης» και στο υψηλότερο σημείο του. Σε κάθε φιγούρα εποχής αντιστοιχεί το όνομά της, γραμμένο στο κάτω μέρος της, ενώ για το έτος, ο αριθμός 2017.

- Ο πίνακας της εποχής, όπου αναπαρίστανται με ανθρώπινες φιγούρες η εποχή την οποία διανύει η τάξη και οι μήνες που της αντιστοιχούν, με παράθεση των ονομάτων τους.
- Ο πίνακας των ημερών της εβδομάδας, με πρόσωπα κοριτσιών που τις αναπαριστούν σε κυκλική σειρά στην κατεύθυνση των δεικτών του ρολογιού, με τα ονόματά τους στο κάτω μέρος.
- Μία γυναικεία φιγούρα που συμβολίζει την εβδομάδα και είναι τοποθετημένη δίπλα στον πίνακα των ημερών.
- Ο πίνακας του καιρού, με σύμβολα και λέξεις καιρικών φαινομένων, όπως χιόνι, σύννεφα, κ.λπ.
- Μια λωρίδα από μικρές καρτέλες αριθμών, από το 1 ως το 31, τοποθετημένες σε σειρά στο κάτω μέρος του τοίχου, ως εξής: 1-9, 10-19, 20-29, 30-31.



Εικόνα 1 Τα υλικά αντικείμενα για την υλοποίηση του τελετουργικού των *ημερολογίων*

Το υλικό δεν είναι σταθερό και αμετάβλητο: στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι ποσοτικά περιορισμένο και αυξάνεται ανάλογα με την πρόοδο των γνώσεων των παιδιών. Οι πίνακες συνιστούν συμβολικές αναπαραστάσεις γραπτού λόγου, αλφαβητικές και αριθμητικές, εκφράζουν έννοιες κοινωνικά τυποποιημένες και ανεπανάληπτες (μέρες, μήνες, εβδομάδες, εποχές, έτος) και είναι δηλωτικές γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν. Πρόκειται για προσωπικές επιλογές της εκπαιδευτικού για την αναπαράσταση των εννοιών του χρόνου, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με αυτές, να μπορούν να επικοινωνούν με έναν κοινό κώδικα και να τοποθετούνται στον χρόνο με κοινά σημεία αναφοράς. Τα παιδιά θα μοιράζονται εμπειρίες και θα συγκρίνουν καταστάσεις έχοντας χρονικά σημεία αναφοράς τις μονάδες του χρόνου, όπως αυτές αναπαριστώνται στα ημερολόγια. Μέσω της καθημερινής χρήσης τους, τα παιδιά θα απομνημονεύουν λέξεις, αριθμούς, εικόνες, κινήσεις και τεχνικές, θα τις αναπαράγουν καθημερινά στον ίδιο πάντα χώρο-χρόνο, μέσα από το τελετουργικό των ημερολογίων.

Η μέθοδος της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα, ένας μέρος της οποίας παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, υιοθετήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και χρησιμοποιήθηκε η μη συμμετοχική παρατήρηση (Bryman, 2017) για την απόκτηση μιας πιο σίγουρης γνώσης για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση χρονικών εννοιών στη διάρκεια των πρωινών τελετουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας σχολικής χρονιάς (2017-2018). Πιο συγκεκριμένα,

για μία περίπου φορά τον μήνα, πραγματοποιήθηκαν έντεκα λήψεις βίντεο σε μια τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου ηλικιακά μεικτή, με 22 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και μια εκπαιδευτικό με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας με αντικείμενο την καταγραφή των πρωινών τελετουργικών. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκαν τρεις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, στις 29-09-2017 και 11-06-2018 και στις 22-01-2018, ώστε να εξηγήσει η ίδια το νόημα που δίνει στο τελετουργικό των ημερολογίων και να διευκρινισθούν οι εκπαιδευτικές της πρακτικές για τη διδασκαλία και το περιεχόμενο αυτής της γνώσης⁸. Επιδίωξη είναι τα δεδομένα των συνεντεύξεων να διασταυρωθούν με αυτά της παρατήρησης (τριγωνοποίηση) για πιο έγκυρη ανάλυσή τους. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων δομήθηκε και αναλύθηκε σύμφωνα με τους ακόλουθους άξονες: α. Τα πρωινά τελετουργικά, το τελετουργικό των ημερολογίων: οι διδασκόμενες γνώσεις/δεξιότητες και η σκοπιμότητά του. β. Τα μέσα, τα υλικά και η διαδικασία ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων. γ. Ο ρόλος του/της αρχηγού στο τελετουργικό των ημερολογίων δ. Ο ρόλος της νηπιαγωγού στη σύλληψη και τη διαδικασία ανάπτυξης των πρωινών τελετουργικών.

Τόσο η παρατήρηση και η περιγραφή των πραγματικών πρακτικών όσο και η συνέντευξη εγγράφονται στη λογική της πολυπαραγοντικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών πρακτικών που λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητά τους (Altet, 2002). Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποιοτικά μέσα από τέσσερις καταγραφές βίντεο με τελετουργικά των ημερολογίων. Τα κριτήρια επιλογής τους επιδιώχθηκε να είναι τα πλέον αντιπροσωπευτικά ως προς τις διδασκόμενες έννοιες. Με αφετηρία την αντιπροσωπευτικότητά τους, επιλέχθηκαν καταρχήν οι συνεδρίες της πρώτης διδασκαλίας χρονικών εννοιών στη σχολική χρονιά –που απευθύνονταν σε όλα τα παιδιά ταυτόχρονα– και στη συνέχεια οι συνεδρίες υλοποίησης του τελετουργικού των ημερολογίων για διδασκαλία χρονικών εννοιών με ένα παιδί-αρχηγό, στις οποίες να εκπροσωπούνται και οι δύο ηλικίες παιδιών της τάξης: ένα νήπιο κι ένα προνήπιο. Τέλος κριτήριο ήταν και η τοποθέτηση των συνεδριών στη σχολική χρονιά, ώστε τα παιδιά-αρχηγοί να έχουν, θεωρητικά τουλάχιστον, εξοικειωθεί με τη διαδικασία του τελετουργικού και τις διδασκόμενες έννοιες, αλλά και να διαφανεί η ενδεχόμενη εξέλιξή του. Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικές συνεδρίες κατατάσσονται ως εξής:

A. Δύο συνεδρίες –με δύο παιδιά-αρχηγούς– υλοποίησης του τελετουργικού των ημερολογίων με εμφανείς διαφορές, τουλάχιστον όσον αφορά τη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ημερολογίων, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς. Η πρώτη περιλαμβάνει δύο επεισόδια, πραγματοποιήθηκε με αρχηγό την Λ (προνήπιο)⁹ στις 29-01-2018, είχε διάρκεια 13:30 λεπτά και εστίασε στη συμπλήρωση του ημερήσιου και μηνιαίου ημερολογίου, με αντικείμενα τη διάκριση των χρονικών μονάδων «εποχή», «μήνας», «μέρα», «ημερομηνία», την αναγνώριση του ονόματος της ημέρας και την ανάγνωση πρότασης στο ημερήσιο ημερολόγιο. Η δεύτερη περιέχει ένα επεισόδιο, πραγματοποιήθηκε με την Κ (νήπιο) στις 31-05-2018, είχε διάρκεια 4:19 λεπτά και είχε ως επίκεντρο τη συμπλήρωση του ημερήσιου, του μηνιαίου και του ημερολογίου «χθες, σήμερα, αύριο».

B. Δύο συνεδρίες διδασκαλίας/πρώτης παρουσίασης των εννοιών «χθες», «σήμερα», «αύριο» και της έννοιας της εποχής από την εκπαιδευτικό στην αρχή και στη μέση της σχολικής χρονιάς, ενταγμένες στο πλαίσιο των πρωινών τελετουργικών του ημερολογίου. Η πρώτη συγκαταλέγονται τέσσερα επεισόδια –όπως και στη δεύτερη–, πραγματοποιήθηκε στις 28-09-2017, είχε διάρκεια 19:40 λεπτά και αφορά το έτος και τις εποχές του. Η δεύτερη πραγματοποιήθηκε στις 22-01-2018, είχε διάρκεια 9:24 λεπτά και αφορά τη διδασκαλία των εννοιών «χθες», «σήμερα», «αύριο» στο πλαίσιο συμπλήρωσης του ημερολογίου του μήνα.

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς συγκεκριμενοποιούν την έρευνα και την προσανατολίζουν στην ακριβέστερη επιλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, ώστε να επιχειρηθεί η διαμόρφωση μιας εμπειρικά

θεμελιωμένης θεωρίας (Bryman, 2017). Τα δεδομένα αυτά εντάχθηκαν στις εξής κατηγορίες/θεματικά μοτίβα και υποκατηγορίες/υποθέματα που προέκυψαν «μέσα από ενδεδειγμένη ανάγνωση και εκ νέου ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων» (Bryman, 2017, σ. 633, 634):

1. **Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με τη διδασκαλία των εννοιών του χρόνου**
 - Προφορικός λόγος
 - Φωνή
 - Χρήση σώματος
 - Χρήση χεριού
 - Οπτική επικοινωνία
 - Συνδυασμός προηγούμενων υποκατηγοριών
2. **Ενδεικτικές αντιδράσεις παιδιών που δηλώνουν δυσκολίες στην κατάκτηση των εννοιών του χρόνου**
 - Προφορικός λόγος
 - Φωνή
 - Χρήση σώματος
 - Χρήση χεριού
 - Οπτική επικοινωνία
 - Συνδυασμός προηγούμενων υποκατηγοριών

Τα δεδομένα και ο τρόπος προσέγγισής τους

Η προσέγγιση των δεδομένων είναι ποιοτική και έλαβε υπόψη της τη σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων κάθε φορά χρονικών εννοιών και τις δυσκολίες του παιδιού, εντάσσοντάς τις στο υλικό πλαίσιο ανάπτυξης της διαδικασίας του τελετουργικού των ημερολογίων. Πιο συγκεκριμένα, μονάδα ανάλυσης ήταν ο διάλογος, δηλαδή η εναλλαγή τουλάχιστον δύο προτάσεων, με μία ή και περισσότερες λέξεις η κάθε μία ή απουσία λέξεων στη μία από τις δύο προτάσεις (έλλειψη απάντησης) –μόνες ή σε συνδυασμό με κίνηση χεριού ή και σώματος ή και άλλων μη λεκτικών συμπεριφορών– των δύο πρωταγωνιστών του διαλόγου, που να δηλώνουν εκπαιδευτική πρακτική ή δυσκολία κατανόησης με βάση τις προαναφερόμενες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίστηκαν και εντάχθηκαν στις κατηγορίες σχετικά αποσπάσματα διαλόγων, ενώ επιχειρήθηκε και η συσχέτισή τους με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μελέτης. Η ανάλυση εστίασε στην περιγραφή και κατανόηση του νοήματος των διαλόγων με σκοπό την κατανόηση και την εξήγηση τόσο των εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και των δυσκολιών κατανόησης των παιδιών.

Οι διάλογοι απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη, μεταγράφηκαν λεπτομερώς και συνοδεύτηκαν με την περιγραφή της κίνησης και των μη λεκτικών συμπεριφορών των πρωταγωνιστών (δισταγμοί, παύσεις, έμφαση στον τόνο της φωνής, έντονη οπτική επικοινωνία, προσέγγιση των σωμάτων) ως στοιχεία του πλαισίου της διδακτικής αλληλεπίδρασης: «*οι παύσεις και οι εμφάσεις δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως περιστασιακά στοιχεία από την άποψη των όσων προσπαθεί να επιτύχει ο ομιλητής*» (Bryman, 2017, σ. 575). Ταυτόχρονα, συνυπολογίστηκε το πλαίσιο των υλικών αντικειμένων ως μέρος των σημειωτικών συστημάτων της τάξης καθώς πληροφορούν για τις πιθανές δράσεις των πρωταγωνιστών (Sensevy & Mercier, 2007). Στη συνέχεια εντοπίστηκαν ένδεκα (11) ενδεικτικές ενότητες/επεισόδια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης ως μέρος των τεσσάρων συνεδριών που περιλάμβαναν στοιχεία δηλωτικά των εκπαιδευτικών πρακτικών και των δυσκολιών κατανόησης των χρονικών εννοιών από τα παιδιά.

Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Ημέρα, εποχή, ημερομηνία: η συμπλήρωση των ημερολογίων

Το απόσπασμα διαλόγου που ακολουθεί αφορά τον εντοπισμό της ημέρας στο ημερολόγιο του μήνα και είναι ενδεικτικό των δυσκολιών κατανόησης της χρονικής έννοιας από το παιδί.

Η συμπλήρωση του μηνιαίου ημερολογίου. Δευτέρα 29-01-2018, Αρχηγός: Λ (προνήπιο), Διάρκεια 13:30

N:¹⁰ Πήγαινε να πάρεις ένα μαρκαδόρο για να κυκλώσεις τη λέξη (Δευτέρα).

Λ: Την κυκλώνει.

N: Πάρα πολύ ωραία. Γιατί κύκλωσες εδώ και όχι εκεί; [Δείχνει τις λέξεις 'Σάββατο' και 'Κυριακή']¹¹. Γιατί το άφησες αυτό [δύο γραμμές γαλάζιου χρώματος που αντιστοιχούν στο 'Σάββατο' και την 'Κυριακή']; Ξέρεις γιατί το αφήνουμε;

Λ: Δεν ξέρω. [Την κοιτάζει επίμονα στα μάτια].

N: Δεν ξέρεις! Τότε γιατί το έκανες; [Κοιτάζουν και οι δυο το ημερολόγιο]. Γιατί το έκανες; Γιατί δεν κύκλωσες αυτό ή αυτό; [Δείχνει τις λέξεις 'Σάββατο' και 'Κυριακή'].

Λ: Ξέχασα. [Αργοπορημένη απάντηση].

N: Ξέχασες. Λύπη στη φωνή. [Στα παιδιά]: Το έχουμε πει γιατί δεν σβήνουμε το 'Σάββατο' και την 'Κυριακή'.

Πδ: Γιατί είναι Σάββατο και Κυριακή.

N [στη Λ]: Δεν θυμάσαι ότι με το γαλάζιο έχουμε το 'Σάββατο' και την 'Κυριακή';

Πάμε στο σχολείο το Σάββατο και την Κυριακή; [Την κοιτάζει επίμονα στα μάτια].

Πδ: Όχι.

N: Πάμε στο σχολείο το Σάββατο;

Λ: Όχι.

N: Την Κυριακή;

Λ: Ναι.

N: Πάμε στο σχολείο την Κυριακή! Έκπληξη στη φωνή.

Λ: Όχι. [Πολύ σιγανά].

N: Όχι, γι' αυτό δεν το σβήνουμε. Πολύ ωραία, Λ μου. Την κύκλωσες αυτήν την ημερομηνία. [Δείχνει].



Εικόνα 2. Η νηπιαγωγός δείχνει στη Λ τη θέση των ημερών που δεν πρέπει να κυκλώσει

Στο επεισόδιο αυτό η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί το χέρι για να δείξει, να εξηγήσει, ενώ εκφράζει τα συναισθήματά της δίνοντας έμφαση στη φωνή και στην οπτική επικοινωνία, απευθύνεται στα παιδιά για επιβεβαίωση της λανθασμένης απάντησης και ενισχύει τη θετική. Γι' αυτήν, η γνώση της ημέρας είναι σημαντική *«όχι γιατί πρέπει να ξέρουν ότι σήμερα είναι Πέμπτη, αλλά γιατί πρέπει να μάθουν ότι όλα τα πράγματα έχουν μια σειρά στο χρόνο»*. Η Λ δεν μπορεί να αιτιολογήσει τις σωστές επιλογές της, δίνει απάντηση χωρίς συνοχή ή λανθασμένη απάντηση. Δεν καταλαβαίνει γιατί πρέπει να κυκλώσει τη «Δευτέρα» και όχι το «Σάββατο» και τι εξυπηρετεί ο χρωματικός κώδικας. Αντίθετα, έχει αποκτήσει διαδικαστική γνώση, έχει μάθει να κάνει μηχανικά τις σωστές κινήσεις, μέσα από την καθημερινή επανάληψή τους.

Η Λ δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του έργου, καθώς η διδακτική κατάσταση δεν φαίνεται να έχει νόημα για αυτήν, δεν ευνοεί την ιδιοποίηση της γνώσης μέσα από το συμβολικό υλικό (αλφαβητικά σύμβολα) και την αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό. Η αιτιολόγηση μιας κοινωνικής σύμβασης, όπως αυτή της αργίας του Σαββατοκύριακου και η γραπτή επισήμανσή της, είναι ικανότητες που δεν έχει ακόμα κατακτήσει, ενδεχομένως λόγω ηλικίας και της συνεπαγόμενης αντιληπτικής ανωριμότητας, καθώς η υλική συνθήκη απαιτεί προηγούμενη γνώση και εξοικείωση με το γραπτό λόγο. Τέλος, οι διστακτικές κινήσεις της και ο αναποφάσιτος λόγος της δείχνουν έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό της, παθητική στάση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και έλλειψη αυτονομίας στην απόκτηση της γνώσης.

Η διδασκαλία του χρόνου, με την τυποποιημένη συμπλήρωση των ημερολογίων, με τα ίδια υλικά αντικείμενα και τις ίδιες ενέργειες, συνέβαλλαν στην αυτοματοποίηση των κινήσεων μέσα από τη συνήθεια. Η Λ θεωρείται ότι θα εξοικειωθεί με τις κοινωνικές συμβάσεις που αφορούν τη διαίρεση του χρόνου, μέσα από κινήσεις που αφήνουν ίχνη, όπως η κύκλωση λέξεων με μαρκαδόρο, δηλαδή αλφαβητικών συμβόλων που αναπαριστούν μια χρονική μονάδα: το ίχνος παραμένει ορατό, τονίζοντας το παρόν χρονικό διάστημα, ενώ η χρονική μονάδα που προσδιορίζει το διάστημα παύσης της λειτουργίας του νηπιαγωγείου επισημαίνεται με χρώμα ώστε να εντυπωθεί στη μνήμη και να τονιστεί η διαφορά της από τις άλλες. Η προσέγγιση αυτή του ημερολογίου σημαίνει την ταυτόχρονη οργάνωση συγκεκριμένων χρονικών εννοιών στη σκέψη του παιδιού ή προσπάθεια ανάκλησης στη μνήμη του των ονομάτων των ημερών, όπως απαιτεί το τελετουργικό;

Το ακόλουθο απόσπασμα επιβεβαιώνει τις δυσκολίες της Λ να αναγνωρίσει λέξεις με κριτήριο το αρχικό τους γράμμα, ώστε να συμπληρώσει το ημερολόγιο της ημέρας.

**Η συμπλήρωση του ημερήσιου ημερολογίου. Δευτέρα 29-01-2018, Αρχηγός: Λ,
Διάρκεια 13:30**

Λ: Παίρνει την καρτέλα «χειμώνας», πηγαίνει προς τον πίνακα και επιστρέφει.

N: Είσαι σίγουρη ότι είναι η σωστή καρτέλα;

Λ: Ναι

N: Πώς το ξέρεις;

Λ: Αρχίζει από Χ.

N: Το Χ. Πολύ ωραία. Καμιά άλλη λέξη δεν αρχίζει από χου;

Λ: Δεν απαντά.

N: Από αυτές τις λέξεις, είναι κάποια που αρχίζει από χου; Δείχνει τον κατάλογο των λέξεων: εποχή, μήνες, μέρα, αριθμός, καιρός, καμία από τις οποίες δεν αρχίζει από Χ.

Λ: Ναι

N: Ποια;

Λ: Δεν απαντά.

N: Αυτές αρχίζουν από χου; Δείχνει τρεις καρτέλες μία προς μία.

N: Όχι

N: Άρα, δεν υπάρχει λέξη που να αρχίζει από χου.

Λ: Όχι

Στο απόσπασμα αυτό η δυσκολία της Λ εντοπίζεται στη μεταφορά της διαδικαστικής γνώσης που απέκτησε (αναγνώριση λέξης από το αρχικό γράμμα) σε άλλες λέξεις, όταν ο αριθμός τους είναι μεγάλος. Η Λ μπορεί να αιτιολογήσει τη σωστή επιλογή της για τη λέξη «χειμώνας». Όταν όμως καλείται να αναγνωρίσει το ίδιο γράμμα, το Χ, ανάμεσα σε πολλές λέξεις ή καταφεύγει στη σιωπή –σημάδι άγνοιας– ή δίνει μια τυχαία απάντηση. Απαντά σωστά μόνο όταν η νηπιαγωγός μειώνει τον αριθμό των καρτελών με τις λέξεις και τις απομονώνει δείχνοντάς τες μία προς μία.



Εικόνα 3 Η Λ διαβάζει τη πρόταση που σχημάτισε στο ημερολόγιο της ημέρας

Και σε αυτό το επεισόδιο η διδακτική παρέμβαση εστιάζει περισσότερο στη συμπλήρωση του ημερολογίου της ημέρας μέσα από την εκμάθηση της τεχνικής του αρχικού γράμματος –παραπέμποντας σε πρακτικές ανάγνωσης και όχι στη διδασκαλία της έννοιας των εποχών– καθώς η εστίαση του ενδιαφέροντος βρίσκεται στην αναγνώριση της λέξης

«χειμώνας»: το ημερολόγιο πρέπει να συμπληρωθεί με καρτέλες λέξεων, σημειωτικά συστήματα που αναπαριστούν χρονικές έννοιες, και πρέπει να διαβαστούν.

Στο ακόλουθο απόσπασμα, η Κ, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αφού συμπλήρωσε το ημερολόγιο της ημέρας, επιχειρεί να διαβάσει την πρόταση που σχημάτισε, όπως επιτάσσει το τελετουργικό. Οι αντιδράσεις της θέτουν ερωτήματα σχετικά με την κατανόηση των χρονικών εννοιών και τον ρόλο του τελετουργικού στη διδασκαλία τους.

**Η συμπλήρωση των ημερολογίων. Πέμπτη, 31-05-2018, Αρχηγός Κ (νήπιο),
Διάρκεια 4:19**

Κ: *Παίρνει τη βέργα και δείχνει ό,τι διαβάσει: «Σήμερα έχουμε εποχή άνοιξη, ο μήνας είναι Μάιος, η μέρα είναι Πέμπτη». Σταματά για λίγο. «Ο μήνας έχει...». Παύση.*

N: «Ο μήνας ...». Μπροστά ποιος αριθμός είναι;

Κ: Το 3.

N: Πίσω;

Κ: Το 1.

N: Ο αριθμός που έχει δύο ψηφία και μπροστά έχει το τρία πώς διαβάζεται;

Πδ: Τριάντα ένα.

N + Πδ: Τριάντα ένα.

Κ: Τριάντα ένα. Έξω έχει ήλιο.

Πδ: *Χειροκροτούν.*

N: Πες μας και το «χθες, σήμερα, αύριο». Χθες ήταν...

Κ: *Διοτάζει. Δείχνει με τη βέργα: «Χθες ήταν Πα...» και κοιτάζει τη Ν.*

N: Παρασκευή λέει εκεί; *Ερωτηματικός τόνος.*

Κ: Σήμερα είναι Πέμπτη, αύριο θα είναι Παρασκευή.

N: Μπράβο, Κ μου, μπράβο κούκλα μου, πάρα πολύ ωραία.

Η δυσκολία της Κ εντοπίζεται τόσο στην αναγνώριση του διψήφιου αριθμού όσο και σε αυτήν των αλφαβητικών συμβόλων στην προσπάθειά της να ξεχωρίσει την «Πέμπτη» από την «Παρασκευή». Στην πρώτη περίπτωση, η νηπιαγωγός, για να τη βοηθήσει, απομονώνει τα δύο ψηφία, χρησιμοποιώντας προσδιορισμούς που δηλώνουν τη θέση τους στον χώρο, ζητώντας να τα διαβάσει μαζί. Στη δεύτερη, με ερωτηματικό ύφος, δηλώνει έμμεσα ότι αμφισβητεί την απάντηση της Κ, κατευθύνοντάς την στη σωστή. Με άλλα λόγια, προσανατολίζει την εύρεση της σωστής απάντησης, μειώνοντας το επίπεδο δυσκολίας στην πρώτη περίπτωση, ενώ στη δεύτερη δίνει την αρχή της σωστής απάντησης, επιδιώκοντας και επιβραβεύοντας το αποτέλεσμα.

Η Κ έχει μάθει μηχανικά τα αλφαβητικά και αριθμητικά σύμβολα, αλλά δυσκολεύεται στην αναγνώρισή τους. Θα περίμενε κανείς, σύμφωνα με την κυκλική επανάληψη των ημερών της εβδομάδας, ότι θα είχε μάθει τη διαδοχή των ημερών τον μήνα Μάη. Ο διαταγμός της δείχνει ότι έχει υιοθετήσει μια 'φωτογραφική' αναγνώριση των συμβόλων με την επανάληψη του τελετουργικού, χωρίς να έχει κατανοήσει την έννοια της διαδοχής και της συνέχειας των ημερών.

Η κατανόηση της διαδικασίας συμπλήρωσης των ημερολογίων έχει επιτευχθεί, αλλά όχι ακόμα η οικειοποίηση των συμβόλων που αναπαριστούν χρονικούς προσδιορισμούς. Το τελετουργικό εξοικείωσε την Κ με μια πρακτική και διαδικαστική γνώση, ενθαρρύνοντας την εσωτερικευση συγκεκριμένων κινήσεων, ιδίων για όλα τα παιδιά. Η γνώση του χρόνου δεν φαίνεται να έχει κατακτηθεί από την Κ, καθώς δεν επεξεργάζεται όσα κάνει. Ταυτόχρονα, το τελετουργικό των ημερολογίων εξελίσσεται σε ρουτίνα, καθώς η καθημερινή επανάληψη κατέστησε τη συμπλήρωσή τους μια σχεδόν αυτοματοποιημένη και σύντομη σε διάρκεια διαδικασία (4:19 λεπτά).

Οι έννοιες «χθες», «σήμερα», «αύριο»

Στο πλαίσιο των πρωινών τελετουργικών η νηπιαγωγός διδάσκει για πρώτη φορά, Γενάρη, τις έννοιες «χθες», «σήμερα», «αύριο», με τη βοήθεια του ομώνυμου ημερολογίου, το οποίο στο εξής τα παιδιά θα συμπληρώνουν καθημερινά.

Η διδασκαλία των εννοιών «χθες, σήμερα, αύριο». Δευτέρα, 22-01-2018

Διάρκεια: 9:24

N: [Όρθια μπροστά στον τοίχο]. Θα σας δείξω κάτι. [Δείχνει ένα χαρτόνι που αναπαριστά ένα λουλούδι με 3 πέταλα το ένα κάτω από το άλλο (ημερολόγιο χθες, σήμερα, αύριο), ήδη αναρτημένο στον τοίχο]. Το βλέπετε αυτό εδώ; [Το παίρνει στα χέρια και το δείχνει].

Π: Τι είναι;

N: Για πες;

N: [Ακατάληπτο στην αρχή]. Χθες, σήμερα και αύριο.

N: Επειδή η Ν μπορεί και διαβάζει, διάβασε τον πίνακα. Λοιπόν. Έβαλα εδώ.... [Δείχνει το ημερολόγιο].

Γ: Μια πινακίδα.

N: Μπράβο, Γ μου.... Μια πινακίδα! [Ικανοποίηση]. Που έχει τρία διαφορετικά...;

K: Τρεις διαφορετικές λέξεις.

N: Δεν είστε παιδιά εσείς! Είστε υπέροχοι! Τρεις διαφορετικές λέξεις πρέπει να βάλουμε.

N: Όταν λέμε... Βάλαμε εδώ το βελάκι μας. [Δείχνει το βελάκι του πίνακα των ημερών της εβδομάδας]. Αυτό το βελάκι, τι σημαίνει;

Πδ: Δείχνει ότι είναι Δευτέρα.

N: Ποια μέρα είναι πότε.

Π: Σήμερα.

N: Αυτό το βελάκι δείχνει το σήμερα. Το σήμερα τι είναι; Αυτό που τώρα είναι, ε; [Έμφαση]. [Κίνηση με το χέρι προς τα κάτω, μπροστά στο σώμα της].

Πδ: Ναι [πολύ σιγανό και διστακτικό].

N: Αυτό που πέρασε, πώς το λέμε; Κίνηση με το χέρι πίσω από το σώμα της.

Πδ: Χθες.

N: Χθες. Επομένως, πρώτα είναι το χθες [κίνηση αριστερού χεριού προς το σώμα της] ή το σήμερα [κίνηση χεριού δείχνοντας προς τα πάνω];

Π: Το χθες [πολύ σιγανό].

N: Πρώτα είναι το χθες. Πάρα πολύ ωραία. Περνάει το χθες [κίνηση χεριού πίσω από το σώμα της], έρχεται το σήμερα [κίνηση του χεριού προς κάτω και άνοιγμα χεριού] και...

K: Μετά έρχεται το αύριο.

N:και μετά. [Γυρίζει προς τον τοίχο και δείχνει τη φιγούρα της Δευτέρας/κυκλικότητα ημερών εβδομάδας]. Πρώτα είναι η Δευτέρα. Εντάξει; Σήμερα είναι Δευτέρα. Χθες τι μέρα ήταν; [Δείχνει τη φιγούρα της Δευτέρας].

Π: Κυριακή.

Πδ: Κυριακή, Κυριακή.

N: Κυριακή ήταν χθες. [Δείχνει τη φιγούρα της Κυριακής]. Δεν θέλω να το λες, γιατί εσύ το ξέρεις. Κυριακή. [Γυρίζει πίσω]. Ενώ είπαμε ότι οι μέρες πηγαίνουν κυκλικά. [Δείχνει τη φορά στον πίνακα των ημερών]. Τελειώνουν ποτέ, είπαμε, οι μέρες;

Πδ: Όχι [δυνατά].

N: [Τοποθετεί το ημερολόγιο στον τοίχο]. Ποτέ δεν τελειώνει αυτό. Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας, είπαμε X;

X: Δευτέρα.

Ν: Δευτέρα.¹² [Τη δείχνει]. Γι' αυτούς που δουλεύουν, η εβδομάδα ξεκινάει τη Δευτέρα. Η πρώτη... Δευτέρα.... [Τις ονομάζει και τις δείχνει ταυτόχρονα μία-μία. Ονομάζει και δείχνει]. Μπορώ να πάω από τη Δευτέρα στην Τετάρτη; [Δείχνει τις αντίστοιχες φιγούρες των ημερών].

Πδ: Όχι.

Ν: Δεν μπορώ. Οι μέρες λοιπόν είναι συνεχόμενες. [Κάνει με το χέρι έναν κύκλο στον αέρα]. Μία περνά [δείχνει τη φιγούρα της Κυριακής], μία έρχεται [δείχνει τη φιγούρα της Δευτέρας], μια περνά, μία έρχεται, και μετά και μετά... [δείχνει]. Και ξανά και ξανά και ξανά. Το λέει και το τραγούδι μας, ε; «Δεν δουλεύω την Κυριακή [τη δείχνει], γιατί είναι μεγάλαααλη γιορτή» [κίνηση με τα χέρια ανοιχτά και έμφαση στη φωνή] και άντε πάλι από την αρχή», λέει το τραγούδι μας. Ωραία; Επομένως, η μέρα που είναι σήμερα, είναι μετά από αυτό που πέρασε. Είναι πίσω μου. [Κίνηση με το χέρι της δείχνοντας τον χώρο πίσω από το σώμα της και στέκεται πλάι στα παιδιά]. Αν εδώ είναι το σήμερα [οι παλάμες της ευωμένες μπροστά στο στήθος της], ε, το χθες πού θα είναι; Από δω ή από δω; [Δείχνει μπροστά και πίσω από το σώμα της].

Πδ: [Κουνούν τα χέρια τους προς μια κατεύθυνση].

Η συλλογική αυτή κατάσταση αναπτύσσεται από τη νηπιαγωγό, όρθια, μπροστά στα καθισμένα στο χαλί παιδιά: εξηγεί, ρωτά, δείχνει και τα παιδιά απαντούν, συνήθως μονολεκτικά, αλληλεπίδραση που δεν επιτρέπει να γνωρίζουμε επακριβώς τι κατανόησαν. Η νηπιαγωγός παρουσιάζει τρεις χρονικές έννοιες και την αλληλουχία τους, όπως τις απαιτεί το ημερολόγιο, χωρίς κάποια δραστηριότητα –ενδεχομένως μια κατάσταση προβληματισμού– που θα βοηθούσε να τις επεξεργαστούν τα ίδια, που θα συνέδεε τις διδασκόμενες έννοιες με γεγονότα ζωής και βιωμένες καταστάσεις των παιδιών, ώστε να νοηματοδοθούν και να κατανοηθούν καλύτερα.

Τι κάνει ακριβώς η νηπιαγωγός; Διδάσκει ξεκινώντας από το αντικείμενο, το ημερολόγιο, δείχνοντας τη χρήση του, κίνηση που δηλώνει τη σημασία του τελετουργικού, αλλά δεν ενημερώνει για το αντικείμενο μελέτης, τον στόχο της δραστηριότητας ή τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτυχθεί. Στη συνέχεια, παρουσιάζοντας επιπρόσθετο υλικό, χρησιμοποιεί χρονικούς προσδιορισμούς και τοπικά επιρρήματα για να διδάξει την έννοια 'σήμερα'. Χρησιμοποιεί το σώμα της ως σημείο αναφοράς, με τα χέρια της να δείχνουν κατευθύνσεις στον χώρο, σε συνδυασμό με έναν αφηρημένο λόγο: το 'σήμερα' («αυτό που είναι τώρα») συσχετίζεται με το 'κάτω', που το δείχνει με το χέρι, ενώ το 'χθες' («αυτό που πέρασε») με το 'πίσω' (από το σώμα της). Τέλος, συσχετίζει χρονικά τις διδασκόμενες έννοιες, εξηγώντας ποια προηγείται και ποια έπεται, ενώ τις συνδέει με ανθρωπόμορφες, γυναικείες αναπαραστάσεις των ημερών της εβδομάδας και τις ταυτίζει με το όνομά τους ως λέξεις.

Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός αντιστοιχεί κάθε διδασκόμενη έννοια με μια θέση στον χώρο κάνοντας μια κίνηση, ενώ η έννοια του συνεχούς χαρακτήρα του χρόνου δηλώνεται με την έννοια της κυκλικότητας στον πίνακα των ημερών της εβδομάδας και με ανάλογη κίνηση του χεριού. Στη συνέχεια, ενισχύει την έννοια της κυκλικότητας των ημερών θυμίζοντας ένα τραγούδι για τη διαδοχή των ημερών και τη σχέση τους με ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η εργασία. Επίσης, δείχνει με το δάχτυλο κάθε τι που αναπαριστάται συμβολικά (εικόνες και λέξεις), τα σώματα και τα σημεία στον χώρο, πρακτική που ενισχύεται με προσδιοριστικούς όρους του χώρου. Το σώμα της είναι σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό των χρονικών εννοιών και ο λόγος της (πεζός και έμμετρος) συμμετέχουν δυναμικά στη διαδικασία μάθησης. Το σώμα των παιδιών, χωρίς να συμμετέχει ενεργητικά,

δεν είναι αδρανές –τα παιδιά κινούνται και μετακινούνται στη/από τη θέση τους– ενώ ο λόγος τους περιορίζεται και εκφέρεται μόνο ως απάντηση σε ερωτήσεις για επαλήθευση της κατανόησης. Οι απαντήσεις προέρχονται κυρίως από νήπια που φοίτησαν την προηγούμενη χρονιά στην ίδια τάξη με την ίδια ως νηπιαγωγό.

Η συνέχεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης προσανατολίζεται προς μια πιο συμμετοχική συνθήκη, προτάσσοντας τη χρήση του σώματος των παιδιών, με σημείο αναφοράς αυτό της νηπιαγωγού. Τα παιδιά καλούνται να συμφωνήσουν με την προσέγγισή της για τη γνώση της χρονικής ακολουθίας, μοιραζόμενα την ίδια μαθησιακή εμπειρία.

**Η διδασκαλία των εννοιών «χθες, σήμερα, αύριο». Δευτέρα, 22-01-2018,
Διάρκεια: 9:24**

N: Ποιος θα 'ρθει να σταθεί πίσω μου;

Πδ: Εγώ, εγώ... [Σηκώνουν το χέρι].

N: Ε, το είπα κατά λάθος! Λοιπόν, εγώ είμαι το σήμερα [απέναντι στα παιδιά με τα χέρια στο στήθος], εντάξει; [Δείχνει το σώμα της]. Εγώ είμαι το σήμερα. [Γυρίζει στο πλάι, όπως προηγούμενως]. Το αύριο πού θα είναι;

Π: Πίσω.

N: Πίσω μου; [Ερωτηματικός τόνος].

Πδ: Μπροστά σου.

N: Αποφασίστε: μπροστά ή πίσω;

Πδ: Μπροστά σου.

N: Μπροστά. Έλα εδώ εσύ. [Δείχνει τον χώρο μπροστά της. Ο Θ σηκώνεται και στέκεται μπροστά της]. Εγώ είμαι το σήμερα. [Δείχνει το χέρι της στα παιδιά]. Αυτός τι είναι; [Ακουμπά το δεξί της χέρι στο κεφάλι του Θ].

Π: Το αύριο. [Διστακτικά και σιγανά].

N: Το αύριο, σήκωσε το χεράκι σου. [Του σηκώνει το χέρι ψηλά]. Το χθες πού θα είναι; Μπροστά από τον Θ [δείχνει], μπροστά από μένα [κάνει δυο βήματα πίσω και δείχνει το κενό διάστημα ανάμεσα σε αυτήν και τον Θ] ή πίσω από μένα; [Δείχνει].

Πδ: Πίσω από σένα.

N: Έλα Δ μου.

Δ: [Σηκώνεται και πηγαίνει πίσω της. Είναι και οι τρεις στη σειρά, ο ένας πίσω από τον άλλον, σε παράταξη σε σχέση με τα παιδιά].

N: Χθες, [δείχνει τον Θ], σήμερα [δείχνει το κεφάλι της], αύριο [δείχνει τον Δ, κάνοντας λάθος επίτηδες]. Χθες... [Αγγίζει το κεφάλι του Θ].

Θ: Όχι, εγώ είμαι το αύριο!

N: Εσύ είσαι το αύριο; [Σιωπή]. Πάρα πολύ ωραία. Μόνο όμως ο Θ το κατάλαβε. Ε; [Κοιτάζοντας προς τα παιδιά]. Μόνο ο Θ το κατάλαβε! [Με έμφαση].

Θ: [Συνεχίζει να κρατά το χέρι του υψωμένο].

K: Ναι, αλλά όλα τα παιδιά είναι έξυπνα!

N: Είπαμε ότι το αύριο είναι πάντα μπροστά μας [δείχνει], δεν έχει περάσει ακόμα, και το χθες [δείχνει πίσω της] είναι αυτό που μας έχει τελειώσει, [δείχνει αντίστοιχα τα παιδιά με το χέρι της].

K: Και ο Δ είναι το χθες.

Οι χρονικές έννοιες είναι πάντα προσωποποιημένες, έχουν ανθρώπινη υπόσταση: ο Θ αναπαριστά το 'αύριο', ο Δ το 'χθες', ενώ η νηπιαγωγός το 'σήμερα', ως κεντρική φιγούρα γύρω από την οποία περιστρέφονται οι δύο έννοιες/παιδιά που τοποθετούνται μπροστά και πίσω της, ενώ ταυτόχρονα αναπαρίστανται συμβολικά ως ανθρώπινες φιγούρες και ως λέξεις.

Ελέγχεται ο χώρος για να ελεγχθεί ο χρόνος. Η χρονική έννοια διδάσκεται με τη συνδρομή μιας έννοιας χώρου. Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τα σώματα των παιδιών για να βοηθηθεί η κατανόηση του χρόνου, συσχετίζοντάς τον με το χώρο, ενώ ο λόγος την επιβεβαιώνει: το εσκεμμένο λάθος της δεν πέρασε απαρατήρητο από τον Θ, όπως και η απάντηση της Κ. Λόγω του συλλογικού χαρακτήρα του τελετουργικού και της περιορισμένης συμμετοχής παιδιών σε αυτό δεν μπορεί να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα των πρακτικών της νηπιαγωγού και συνεπώς η κατανόηση της γνώσης από την πλειονότητα των παιδιών. Οι μεμονωμένες και οι διστακτικές απαντήσεις τους δεν μπορούν να δώσουν μια ακριβή απάντηση. Μήπως, όπως δηλώνει η ίδια, «μόνο όμως ο Θ το κατάλαβε»;

**Η διδασκαλία των εννοιών «χθες, σήμερα, αύριο». Δευτέρα, 22-01-2018,
Διάρκεια: 9:24**

N: Για να σηκωθούν τρεις όρθιοι. Η Ρ, η Α και η Κ [*εγκαταλείπει τη θέση της και πάει πίσω από τα παιδιά*]. Για πηγαίνετε εκεί. Πάρτε μία θέση.

3Πδ: [*Σηκώνονται και μπαίνουν σε παράταξη με πρόσωπο προς τα παιδιά*].

N: Θα κοιτάτε προς τα εκεί [*δείχνει το παράθυρο*]. Α, κοίταξε μπροστά σου. [*Πάει πίσω από τα τρία παιδιά και γυρίζει το σώμα της Α στη σωστή κατεύθυνση*]. Έχει το χέρι της στον ώμο της Α. Θέλω να μου πει η Δ, ποιο παιδάκι από τα τρία [*τα δείχνει*] είναι το σήμερα. [*Απομακρύνεται από την Α*].

Δ: Η Κ [*είναι στη μέση της τριάδας*].

N: Η Κ, πάρα πολύ ωραία. Σ μου, είναι λίγο δύσκολο για σένα, για να δούμε. Ποιο παιδάκι είναι το χθες; Αυτό που πέρασε. [*Δείχνει τα παιδιά. Σιωπή, αναμονή*]. Ποιο παιδάκι από τα τρία είναι το χθες; [*Δείχνει την Α*] [*χθες*]. Αυτό που πέρασε ή αυτό που θα 'ρθει;

Π: Αυτό που πέρασε.

N: Αυτό που πέρασε. Ποιο παιδάκι από τα τρία είναι το τελευταίο; [*Κινήσεις χεριού μπρος-πίσω*]. Το τελευταίο. Αυτό που έγινε.

Σ: Η Α [*πολύ σιγανά*]

N: Μπράβο, Σ. Πάρα πολύ ωραία! Και να μας πει η Κ ποιο κοριτσάκι είναι το αύριο.

Κ: Η Ρ.

Υπάρχουν ενδείξεις κατανόησης για τα υπόλοιπα παιδιά; Μόνο λίγα φαίνεται να δίνουν σωστές απαντήσεις, καθώς η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση να προσανατολίζεται μόνο προς τρία παιδιά. Η αλληλεπίδραση καθορίζεται με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού και η διαδικασία με τις οδηγίες της: τα παιδιά συμμετέχουν αναπαριστώντας τα ίδια την αλληλουχία του «χθες, σήμερα, αύριο» με τα σώματά τους. Η λογική της φαίνεται να είναι αυτή της απόκτησης διαδικαστικής γνώσης μέσα από την πράξη, αλλά και η αποφυγή του λάθους με τον πλήρη έλεγχο της διδακτικής κατάστασης. Η προσομοίωση της χρονικής αλληλουχίας και η ταύτιση των παιδιών με αυτές δεν φαίνεται να είναι η καταλληλότερη. Δεν είναι σίγουρο ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν τη διαφορά ανάμεσα σε μεταφορικό και κυριολεκτικό λόγο. Η παρουσίαση των τριών χρονικών εννοιών με την ταυτόχρονη χρήση πολλών «εργαλείων» (λόγος, εικόνα, σώμα, κίνηση, χώρος) δεν βοηθά την κατανόησή τους από τα παιδιά.

Στο επόμενο απόσπασμα η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αντιστοιχίσουν τα ονόματα των τριών εννοιών με αυτά των ημερών της εβδομάδας και να τοποθετήσουν τις καρτέλες στις κατάλληλες θέσεις του ημερολογίου.

**Η διδασκαλία των εννοιών «χθες, σήμερα, αύριο». Δευτέρα, 22-01-2018,
Διάρκεια: 9:24**

N: [Τοποθετεί επτά πολύ μικρές καρτέλες λέξεων με τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας κάτω από το ημερολόγιο «χθες, σήμερα, αύριο»]. Θα βάλω κάτι λέξεις εδώ. Τι λέξεις είναι αυτές; Είναι κανένας που μπορεί να με βοηθήσει; Σ, τι λένε αυτές οι λέξεις εδώ;
Σ: [Σιωπή].

N: Είναι γνωστές λέξεις. Τις ξέρουμε. Μήπως σου θυμίζουν κάτι;
Σ: [Σιωπή].

Πδ: Σηκώνουν χέρι.

Σ: Ναι.

N: Τι σου θυμίζουν;

Σ: Σήμερα [διστακτικά].

N: Πού το λέει το σήμερα; Έλα να μας δείξεις.

Σ: [Σηκώνεται και δείχνει μια καρτέλα με όνομα ημέρας της εβδομάδας].

N: [Την παίρνει στα χέρια της και της τη δείχνει]. Λέει «σήμερα» εδώ; [Ερωτηματικός τόνος. Τη δείχνει στα παιδιά]. Αν έλεγε το «σήμερα» τι θα έπρεπε να έχει εδώ;

Π: Το η.

N: Το η. Τι άλλο θα έπρεπε να έχει;

Π: Το σου.

N: Το σου το έχει.

Π: [Ακατάληπτο].

N: Πες το. [Με έμφαση].

Π: Μου.

N: Μου θα έπρεπε να έχει. Ση -με... Τι άλλο; [Δείχνει την καρτέλα στην Σ].

Σ: [Σιωπή].

N: Έχει και μου και ε και ρου;

Σ: [Κοιτάζει τη λέξη]. Όχι.

N: [Βάζει την καρτέλα στη θέση της]. Για δεσ τες ξανά λίγο.

Σ: [Σκόνει και ψάχνει τη σωστή λέξη].

N: Σου θυμίζουν κάτι;

Σ: [Σιωπή].

N: Δεν σου θυμίζουν;

Σ: Όχι.

N: Να σε βοηθήσει κάποιος; Έλα Θ, τι είναι αυτές οι λέξεις;

Θ: [Σηκώνεται και πάει στον πίνακα]. Αυτές που έχουμε εδώ. [Δείχνει τις φιγούρες των ημερών της εβδομάδας].

N: Τα ονόματα λοιπόν ποιων είναι; Οι ημέρες; Ωχ! [Έδωσε μόνη της την απάντηση].

Θ: Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή.

N: Πάρα πολύ ωραία Θ μου. Είσαι υπέροχος. Αν εγώ τώρα κλείνω τα μάτια μου [Τα κλείνει, σκόνει και παίρνει μια καρτέλα με όνομα μιας ημέρας] και παίρνω μια μέρα. [Τη δείχνει στα παιδιά]. Ποια μέρα είναι αυτή; Τι γράφει εδώ;

Θ: Τετάρτη.

N: Μπράβο, Θ. [Δείχνει μια λέξη]. Πού θα το βάλω; Πού λέει «σήμερα είναι» από τα τρία; Έλα Π να μας δείξεις.

Π: Σηκώνεται και τη βάζει στη θέση της.

N: Πού λέει «σήμερα είναι»;

Π: [Δείχνει το μεσαίο 'πέταλο' στο λουλούδι του ημερολογίου].

N: Υπέροχα. Ξεκινάμε λοιπόν πάντα από τη μέση. [Δείχνει το «σήμερα» στο μεσαίο 'πέταλο' του λουλουδιού]. Σήμερα είναι;

Π: Τετάρτη.

-
- N: Αφού σήμερα είναι Τετάρτη, χθες τι μέρα ήταν; *[Δείχνει τον πίνακα των ημερών τη φιγούρα «Τετάρτη»]*.
- Π: Τετάρτη. Διστακτικά.
- N: Τετάρτη; *[Εκπληξη]*.
- Π: Πέμπτη.
- N: Ποια μέρα είναι πριν από την Τετάρτη; *[Δείχνει την Τετάρτη. Πρώτα, που πέρασε. Κίνηση χεριού προς τα κάτω]*.
- Π: Τρίτη.
- N: Πέρασε. Τρίτη *[τονίζει το τρ]*. Χ, έλα να μας βάλεις τη λέξη «Τρίτη».
- Χ: Σηκώνεται.
- N: Άρα, η Τρίτη είναι το σήμερα, το χθες ή το αύριο;
- Π: Το χθες.
- N: Το χθες.
- Χ: *[Αναποφάσιτος με την καρτέλα στο χέρι την κοιτάζει, ετοιμάζεται να την βάλει στον πίνακα των ημερών, αντί στον σωστό]*.
- N: *[Τον κατευθύνει με το χέρι της στο ημερολόγιο «χθες, σήμερα, αύριο»]*. Πού θα το βάλεις; Δεν προσέχεις. *[Τον ανακατεύει τα μαλλιά]*. Σε έβλεπα να παίζεις, γι αυτό το έκανα. Γιατί τόση ώρα που εμείς λέμε αυτά, εσύ έπαιζες. Πού λέει «χθες ήταν»;
- Χ: *[Σιωπή]*.
- N: Πού το λέει; Χου, χθες;
- Χ: Εδώ. *[Δείχνει τη λέξη και τοποθετεί την καρτέλα]*.
- N: Για βάλτο εκεί... Κ μου, θέλεις να με βοηθήσεις λίγο; Κάθισε Χ, ευχαριστώ. Αφού σήμερα είναι Τετάρτη *[δείχνει την φιγούρα της Τετάρτης στον πίνακα των ημερών]*, χθες τι μέρα ήταν, είπαμε;
- Κ: *[Σιωπή]*.
- Κ: Τρίτη.
- N: *[Δείχνει την προηγούμενη φιγούρα στον πίνακα [την Τρίτη]*. Το πίσω δεν είναι;
- Κ: Τρίτη.
- N: Τρίτη. Αύριο, τι μέρα θα είναι; *[Δείχνει την φιγούρα της Πέμπτης.]*
- Κ: Πέμπτη.
- N: Για έλα να το βάλεις.
- Κ: *[Σηκώνεται, σκύβει μπροστά από τις καρτέλες λέξεων των ημερών της εβδομάδας και τις κοιτάζει]*.
- N: Πού λέει Πέμπτη; *[Τονίζει το Π]*.
- Κ: *[Δείχνει και επιλέγει την καρτέλα «Πέμπτη»]*. Αυτή.
- N: Μπράβο σου. Πάρα πολύ ωραία.
- Κ: *[Τη δείχνει και την τοποθετεί στο ημερολόγιο]*.
- N: Πολύ ωραία. Μπράβο σου. Αυτό λοιπόν θα το κάνει κάθε μέρα ο αρχηγός. Εντάξει;
-

Μετά από τη διαδικασία αναγνώρισης και ορθής χρήσης των ρημάτων που συνοδεύουν κάθε χρονικό προσδιορισμό, «χθες ήταν, σήμερα είναι, αύριο θα είναι»,¹³ η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας στις μικρές καρτέλες που τοποθέτησε κάτω από το ημερολόγιο. Κι ενώ περιμένει να τα ακούσει, το παιδί στο οποίο έδωσε το λόγο απαντά «σήμερα», καθώς είναι μία από τις λέξεις που μόλις διδάχθηκε, και επιλέγει μια καρτέλα με το όνομα μιας ημέρας. Η Σ μπερδεύει τα ονόματα των ημερών με τα ονόματα των εννοιών, δεν αναγνωρίζει τα γράμματα της λέξης, αλλά και τα άλλα παιδιά που πήραν τον λόγο δεν κατανόησαν τη διαδοχή των εννοιών «χθες, σήμερα, αύριο» ούτε τη σύνδεσή τους με τα τρία ονόματα των ημερών. Η μετάβαση από την έννοια –

που εμφανώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν- στην αλφαβητική αναπαράστασή της είναι δύσκολη, όπως και η αντιστοιχισή της στη συγκεκριμένη θέση του ημερολογίου.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές προσανατολίζονται περισσότερο στην αναγνώριση της λέξης και όχι στην επεξεργασία της έννοιας 'σήμερα', καθώς φαίνεται ότι στόχος είναι η αναγνώριση των θέσεων των τριών λέξεων στο ημερολόγιο και η σωστή συμπλήρωσή του. Ταυτόχρονα, υποδεικνύει τη σειρά με την οποία αρχίζει η τοποθέτηση των καρτελών και την αντιστοιχισή της λέξης με τη θέση στο ημερολόγιο: η «μέση» δηλώνει τη μεσαία θέση ανάμεσα στις τρεις, όπου πρέπει να τοποθετηθεί το όνομα του 'σήμερα'.

Συνεχίζοντας να χρησιμοποιεί το δάχτυλο για να δείχνει, η νηπιαγωγός επανέρχεται στο συμβολικό επίπεδο, με σκοπό το παιδί να εντοπίσει τη λέξη που αντιστοιχεί σε αυτήν του χρονικού προσδιορισμού και να την τοποθετήσει στο ημερολόγιο. Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο προσδιορισμού του χρόνου όπως «πριν» και «πέρασε», για να το συσχετίσει με τις χρονικές έννοιες που αναπαρίστανται ως λέξεις στις καρτέλες. Τέλος, για να βοηθήσει το παιδί που δεν γνωρίζει, προτείνει σε κάποιο άλλο να το κάνει, κίνηση που παρείχε τη σωστή απάντηση και όχι βοήθεια.

Σε κάθε περίπτωση, η νηπιαγωγός δίδαξε ταυτόχρονα έναν μεγάλο αριθμό αφηρημένων εννοιών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και, κατά συνέπεια, ζητήθηκε από τα παιδιά ένας μεγάλος και απαιτητικός στην απόκτησή τους αριθμός δεξιοτήτων και γνώσεων. Τα παιδιά κλήθηκαν να επιβεβαιώσουν αν τις κατανόησαν αμέσως μετά την παρουσίασή τους, κίνηση που δεν έφερε, για όσα απάντησαν, τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Το επίπεδο δυσκολίας των γνώσεων και των δεξιοτήτων δεν ευνόησε τη συγκέντρωση της προσοχής της πλειοψηφίας των παιδιών στη διδασκαλία των εννοιών. Το «δεν προσέχεις» της νηπιαγωγού στον Χ το μαρτυρά, καθώς υπονοεί ότι θα ήξερε πού να τοποθετήσει την καρτέλα, αν πρόσεχε. Επιπλέον, η κίνηση αυτή εστιάζει στο τυπικό του ημερολογίου και όχι στη συγκρότηση της χρονικής έννοιας, ενώ η έμφαση στην απομνημόνευση δίνει το στίγμα της σκοποθεσίας της διδασκαλίας-μάθησης.

Οι αλληλεπιδράσεις ήταν ασύμμετρες και απαιτητικές, το πλήθος των διδασκόμενων εννοιών μεγάλο, ενώ η κατεύθυνση δόθηκε περισσότερο σε πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας και όχι της έννοιας της εποχής, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η επεξεργασία της και να ευνοείται περισσότερο η απόκτηση δεξιοτήτων και τεχνικών συμπλήρωσης του ημερολογίου, με βάση το τελετουργικό. Η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών και των δυσκολιών των παιδιών θέτει το ερώτημα του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η διδασκαλία-μάθηση και της στήριξης στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου.

Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών

Η πρώτη διδασκαλία των εποχών στην αρχή της σχολικής χρονιάς ακολουθεί σε γενικές γραμμές την ίδια προσέγγιση με αυτήν της διδασκαλίας των εννοιών «χθες», «σήμερα», «αύριο». Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί πρακτικές που συνδυάζουν κίνηση των χεριών (παλαμάκια) με έμμετρο λόγο (ρυθμικός συλλαβισμός και τραγούδι) και παρουσίαση των συμβόλων των εποχών (παιδικές φιγούρες). Οι ακόλουθοι διάλογοι είναι ενδεικτικοί:

**Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών. Πέμπτη, 28-09-2017,
Διάρκεια: 19:40**

N: Για να το πούμε χτυπώντας παλαμάκια.

N + Πδ: [*Χτυπούν παλαμάκια και προφέρουν συλλαβιστά «φθι-νό-πω-ρο»*].

.....

N: Πόσα παιδάκια έχει ο χρόνος;

Πδ: Τέσσερα.

N: Για δείξτε όλοι τέσσερα; [*Δείχνει τα τέσσερα δάχτυλα του χεριού της*].

Πδ: [*Δείχνουν τέσσερα δάχτυλα*].

.....

N: Να σας πούνε οι μεγάλοι ένα τραγούδι που μάθαμε πέρσι και να το μάθουμε και μαζί; Το θυμάστε το τραγούδι «τέσσερις είναι οι εποχές»; [*Δείχνει τέσσερα δάχτυλα*].

Πδ: Ναι.

N: Για να το πούμε δυνατά. Ένα, δύο, τρία.

N + Πδ: Τέσσερις είναι οι εποχές [*ρυθμικά, δείχνοντας τέσσερα δάχτυλα*], αυτό το ξέρουμε όλοι. Φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι. [*Δείχνει αντίστοιχα τις φηγούρες στον τοίχο*].

Η νηπιαγωγός διδάσκει τις εποχές έχοντας ως μέσα διδασκαλίας του χρόνου καταρχήν τον πεζό λόγο με κίνηση των χεριών (συλλαβισμός και παλαμάκια) και στη συνέχεια τον έμμετρο με ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνας που αντιστοιχεί στο όνομα της εποχής (τραγούδι και εικόνα). Όσον αφορά το περιεχόμενο, και οι δύο πρακτικές αποβλέπουν στην απόκτηση μιας πρακτικής γνώσης για την έννοια των εποχών, αλλά όχι στην κατανόησή τους, καθώς εστιάζουν στην απομνημόνευση της ποσότητάς τους και στη σωστή εκφορά του ονόματός τους. Όπως δηλώνει η ίδια: «*χρησιμοποιώ φωνολογική διάσταση*».

Στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης, η νηπιαγωγός επινοεί την αφήγηση μιας ιστορίας¹⁴ σχετικής με τον χρόνο, για να διευκολύνει την κατανόηση της αφηρημένης έννοιας «εποχές»: «*Σκέφτηκα ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να συλλάβουν την έννοια του χρόνου... Τι είναι αυτό που έρχεται και φεύγει. Σκαρφίστηκα λοιπόν μια ιστορία ότι μαλώνουν τα παιδιά του χρόνου, οι εποχές, για το ποιο θα κατέβει στη γη. Κάθε φορά κάνουν παρέα στους ανθρώπους και κατεβαίνουν από τα συννεφάκια τους*».

**Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών Πέμπτη, 28-09-2017
Διάρκεια: 19:40**

N: Να πούμε την ιστορία από την αρχή για τα μικρά παιδιά [τα προνήπια];

Πδ: Ναι.

N: Λοιπόν, εκεί ψηλά στον ουρανό [*δείχνει με το χέρι της*] ζει ένας... Ο βασιλιάς...; [*σιωπή*]. Χρο..;

Π: Χρόνος.

N: Ο βασιλιάς χρόνος. Και έχει ένα όνομα. Τον λέμε 2017. [*Τοποθετεί τη φηγούρα στον τοίχο, τη συγκρατεί με το ένα χέρι και με το άλλο γράφει το 2017*]. Αυτό είναι το όνομά του. [*Συνεχίζει την αφήγηση*]

Οι ανθρωπομορφικές αναπαραστάσεις του χρόνου και των εποχών παραμένουν οι βασικές τεχνικές διδασκαλίας που ενισχύονται με έμμετρο λόγο και κινήσεις χεριών που παράγουν ήχο. Τα παιδιά παραμένουν παθητικά στην απόκτηση της γνώσης και αρκούνται να απαντούν σε ερωτήσεις και να εκτελούν κινήσεις. Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών γίνεται με τις ίδιες λίγο-πολύ πρακτικές που τις χαρακτηρίζει η έντονη παρέμβαση της

νηπιαγωγού. Η κατανόησή της δεν φαίνεται να διευκολύνεται ούτε με το τραγούδι και τα παλαμάκια ούτε με την απαρίθμηση της ποσότητας και την επίδειξη του ονόματός των εποχών.

Η περιγραφή της άνοιξης, που αναπαρίσταται ως κορίτσι, αποτελεί για τη νηπιαγωγό έναν ακόμα τρόπο για να καταστήσει προσιτή την έννοια στα παιδιά:

**Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών. Πέμπτη, 28-09-2017,
Διάρκεια: 19:40**

N: Τι κάνει την άνοιξη; Κάνει κρύο ή κάνει ζέστη την άνοιξη;

Πδ: Ζέστη.

Πδ: Την άνοιξη βγαίνουν τα λουλούδια.

N: Τέλεια. Την άνοιξη βγαίνουν τα λουλούδια. Γι' αυτό και η άνοιξη εδώ τα ποτίζει.

[*Δείχνει την ανάλογη φιγούρα του κοριτσιού στο σύννεφο*]. Τι άλλο θέλεις να μου πεις για την άνοιξη; Τι φοράει η άνοιξη;

Δ: Φοράει ένα φουστάνι...

.....

N: Το φόρεμά της. [*Δείχνει τη φιγούρα της άνοιξης (κορίτσι) που φορά κοντομάνικο*]. Είναι κοντομάνικο; [*Δείχνει το δικό της κοντομάνικο ρούχο*].

Πδ: Όχι.

N: Δεν είναι κοντομάνικο; [*Ερωτηματικό ύφος*].

Πδ: Είναι.

.....

N: Τι φοράει το κοριτσάκι στο κεφάλι Κ του; [*Δείχνει τη φιγούρα*].

Κ: Καπέλο.

Τα αποσπάσματα του διαλόγου δηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο η νηπιαγωγός προσεγγίζει την έννοια της εποχής 'άνοιξη', καθώς το είδος των ερωτήσεων που θέτει και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει, σε συνδυασμό με την παρουσίαση εικόνων που την αναπαριστούν, στοχεύουν στην περιγραφή της και κατά συνέπεια στην ταύτισή της με τη φιγούρα ενός κοριτσιού. Πιο συγκεκριμένα, θέτει ερωτήσεις, την απάντηση των οποίων κάποιες φορές δίνει ή συμπληρώνει η ίδια, στηριζόμενη σε μεταφορικές αναπαραστάσεις της εποχής. Το ερώτημα είναι αν ο ανθρωπομορφισμός της χρονικής έννοιας, σε συνδυασμό με το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, συμβάλλει στην κατανόηση και τον προσδιορισμό από τα παιδιά της έννοιας της εποχής ή της μεταφορικής αναπαράστασής της. Η χρήση του συμβολικού υλικού μοιάζει να τα βοήθησε να μάθουν ότι η άνοιξη είναι μια διαίρεση του χρόνου και ότι αντιστοιχεί σε ένα πρόσωπο θηλυκού γένους.

Στην ίδια λογική εγγράφονται και τα ακόλουθα αποσπάσματα για τη διδασκαλία της έννοιας 'χειμώνας':

**Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών. Πέμπτη, 28-09-2017,
Διάρκεια: 19:40**

N: Τι κάνουμε το χειμώνα. Τι έχει ο χειμώνας;

Δ: Κάνει κρύο και μπορεί να γίνουμε και παγάκια.

.....

N: Ωραία. Θέλει να πει κανείς κάτι για το χειμώνα; [*Δείχνει τη φιγούρα του παιδιού στο σύννεφο*].

Π: Κυρία.

N: Ορίστε.

Π: Ο Άη Βασίλης.

N: Έρχεται και ο Άγιος Βασίλης. Θαυμάσια.

Η νηπιαγωγός έχει επιλέξει να διδάξει τις εποχές με μεταφορικές αναπαραστάσεις που δεν χρησιμοποιούνται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων, στηριζόμενη σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, διαφορετικών επιπέδων, συνδέοντας την εποχή με χαρακτηριστικά γεγονότα. Τα παιδιά καλούνται στην αρχή να θυμηθούν τα χαρακτηριστικά της εποχής και αμέσως μετά να πουν οτιδήποτε γι αυτήν. Τι επιδιώκει η νηπιαγωγός; «*Να μάθουν ότι υπάρχουν οι εποχές, ότι είναι διαφορετικές, γιατί είναι διαφορετικές, τι κάνουμε σε κάθε εποχή*», μαθησιακές επιδιώξεις που παραπέμπουν περισσότερο σε εκμάθηση των διαφορών τους και όχι στην κατανόηση της έννοιας της εποχής.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι συνειρμοί που κάνουν τα παιδιά για την εποχή συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας του χειμώνα ή μήπως τα οδηγούν σε εντοπισμό γεγονότων που συνδέονται με αυτές, όπως οι γιορτές. Η κατεύθυνση της συζήτησης οδηγεί τη διδασκαλία σε άλλη προσέγγιση της έννοιας. Υποθέτουμε ότι η νηπιαγωγός, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό με ανθρωπόμορφες αναπαραστάσεις, επιδιώκει να καταστήσει την έννοια της εποχής οικεία για παιδιά, απτή, αισθητή και ελέγξιμη. Η χρήση του, σε συνδυασμό με τον ιδιαίτερο λόγο της για τον προσδιορισμό της εποχής, δεν φάνηκε να διευκολύνει την κατανόηση της έννοιας της εποχής, καθώς τα παιδιά δεν μπόρεσαν να την οικειοποιηθούν μέσα από μια διαδικασία που την ερμήνευσε με όρους δηλωτικούς των ιδιοτήτων της.

Τα αποτελέσματα και η συζήτηση

Ημέρες, εποχή, ημερομηνία: η συμπλήρωση των ημερολογίων

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει την επίδραση του τελετουργικού των ημερολογίων στις εκπαιδευτικές πρακτικές, όταν η λογική της συμπλήρωσής του με προδιαγεγραμμένες τεχνικές προτάσσεται σε βάρος της επεξεργασίας των χρονικών εννοιών. Το τελετουργικό επέβαλλε τη συλλογική διδασκαλία, στη διάρκεια της οποίας ένα παιδί συμπληρώνει μπροστά στα άλλα τα ημερολόγια, οργάνωση που απέτρεψε μια πιο κοινωνική και οικοδομιστική προσέγγιση των εννοιών. Ο κοινωνικός, συμβατικός χρόνος δεν φαίνεται να έχει συγκροτηθεί από τα παιδιά, καθώς οι δυσκολίες τους επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση (αποκωδικοποίηση) λέξεων, γραμμάτων και αριθμών. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μαρτυρούν ένα ενδιαφέρον για την απομνημόνευση ονομάτων και γραμμάτων, τον εντοπισμό τους στον χώρο (σημειωτικό υλικό), κινήσεις που δηλώνουν έμμεσα ότι με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες (διαδικαστικές) με καθημερινή επανάληψη.

Η συλλογική ανάπτυξη του τελετουργικού με την ατομική συμμετοχή του παιδιού-αρχηγού στη διαδικασία που καλείται να (απο)δείξει τις γνώσεις του δημοσίως, καθώς αντιπαραθέτει «*την εμπειρία του με αυτή των άλλων*» (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009, σ. 126), δεν φαίνεται να έχει διευκολύνει την κατανόηση των χρονικών εννοιών, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Λ: η έμφαση στην οπτική επικοινωνία με τη νηπιαγωγό, η πολύ μικρή φυσική απόσταση μεταξύ τους, η αναμονή για την επιβεβαίωση της απάντησής της - δηλώνουν ότι μια εξατομικευμένη στήριξη πρόσωπο με πρόσωπο θα βοηθούσε περισσότερο και ότι το κίνητρό της εξαρτάται από τη νηπιαγωγό. Σύμφωνα με αυτήν, ο/η αρχηγός εκτίθεται δημοσίως: «*το πάρα πολύ δύσκολο είναι ότι εκτίθεσαι. Ο αρχηγός δηλαδή βγαίνει μπροστά σε όλους. Αναλαμβάνει έναν ρόλο που κάποιοι δεν είναι εύκολο να το κάνουν*». Αν και «*η τεχνική του βλέμματος γίνεται, στην πορεία της υλοποίησης, μέσο για [...] επαλήθευση του περιεχομένου [των αντικειμένων],*

ελέγχου της καταλληλότητας μιας ενέργειας, κ.λπ.» (Amigues & Zerbatou-Poudou, 2009, σ. 117), η Λ δεν μπόρεσε να οικοδομήσει ένα αυτόνομο και σταθερό κίνητρο για γνώση, καθώς ήταν προσκολλημένη στη νηπιαγωγό και διέτρεχε τον κίνδυνο να μη «διακρίνει το δάσκαλο από τη γνώση του δασκάλου» (Delannoy, 1997).

Στη διαδικασία αυτή τα παιδιά δεν είχαν ενεργή συμμετοχή, δεν κλήθηκαν να σκεφτούν και να μιλήσουν για τις δυσκολίες τους στην οικοδόμηση των χρονικών εννοιών. *«Αφήνοντας τα παιδιά να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τις γνώσεις και τις στρατηγικές, βελτιώνεται η κατανόηση που έχουν, η εμπλοκή τους στη μάθηση και η μεταβίβαση της κεκτημένης γνώσης» (Muthukrishna & Borkowski, στο Cèbe & Paour, 1996, σ. 106). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Λ η δυσκολία είναι εμφανής, καθώς δεν μπορεί να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που δέχεται από τη νηπιαγωγό και το υλικό περιβάλλον, γιατί αναπαριστάνται συμβολικά, εκφράζουν νοήματα και έννοιες που δεν μπορεί ακόμα να οικειοποιηθεί. «Στην επεξεργασία της (χρονικής) πληροφορίας ουσιαστικό ρόλο παίζουν οι αναπαραστάσεις τις οποίες διαθέτουμε, ή τις οποίες κατασκευάζουμε, σχετικά με το φαινόμενο που αφορά σε αυτήν την πληροφορία. [...] Οι αναπαραστάσεις διαφέρουν ανάλογα με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο διανύει το άτομο [...] και συνεπώς, τα στοιχεία της πληροφορίας που θα υποστούν επεξεργασία, καθώς και τα συμπεράσματα τα οποία θα προκύψουν από αυτά, διαφοροποιούνται ανάλογα» (Σαμαρτζή, 2003, σ. 95). Η αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών δεν είναι μόνο ζήτημα γνώσης των αναπαραστάσεών τους. «Πρέπει να επικεντρωνόμαστε στο περιεχόμενο και στις ενδογενείς δυσκολίες του, για να επικεντρωνόμαστε τελικά καλύτερα στον μαθητή» (Astolfi, 2008, σ. 81).*

Οι έννοιες «χθες», «σήμερα», «αύριο»

Ο μεγάλος αριθμός αφηρημένων περιεχομένων γνώσης και η ταυτόχρονη επεξεργασία τους σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, σε συνδυασμό με τη φύση και τη χρήση των υλικών αντικειμένων, το είδος των ερωτήσεων, η χρήση των σωμάτων στον χώρο, η έμφαση και ο τονισμός της φωνής, συνέβαλλαν σε μια ιδιόμορφη και πολύπλοκη μαθησιακή κατάσταση που δε διευκόλυνε πάντα την κατανόηση των εννοιών από τα παιδιά. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν έδωσαν πληροφορίες για πρακτικές που τα κατεύθυναν περισσότερο στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση των γραπτών ονομάτων των εννοιών παρά στη συγκρότηση της διδασκόμενης χρονικής έννοιας. Οι αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού με παιδιά έδειξαν μια τάση προς την αναζήτηση της σωστής απάντησης, με τα παιδιά να φτάνουν σε αυτήν με τα λιγότερα εμπόδια ή αυτή να παρέχεται από άλλο παιδί. *«Το πρόβλημα της συνήθους διδακτικής λειτουργίας είναι ότι η τάξη λειτουργεί σύμφωνα με έναν μηχανισμό, συχνά αποτελεσματικό [...] που επιτρέπει την κατάληξη σε σωστές απαντήσεις, αλλά συχνά με τίμημα την παράκαμψη των γνώσεων. Αποφεύγονται ευθέως τα εμπόδια, αλλά επιτυγχάνεται η εύρεση της απάντησης» (Astolfi, 2008, σ. 66).*

Το σώμα της νηπιαγωγού, πρωτίστως, και των παιδιών στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αναπαραστάσεως των εννοιών στον χώρο και με τη βοήθεια των χεριών, εκτέθηκε σε κοινή θέα, μετακινήθηκε, έγινε αντικείμενο παρουσίας, τοποθετήθηκε σε σχέση με άλλα στον χώρο, εντάχθηκε σε αυτόν και αξιοποιήθηκε διδακτικά. Αν και το σώμα *«είναι το πρώτο και το πιο φυσικό εργαλείο του ανθρώπου» (Mauss, 1936/2002, σ. 10), «η σχολειοποίηση των σωμάτων και του χώρου είναι βασική συνθήκη της τάξης της σχολικής τελετουργίας» (Delory-Momberger, 2005, σ. 82), γεγονός που αποδεικνύεται από τη διδακτική του χρήση στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων (Delory-Momberger, 2005 ·Wulf, 2009).*

Τα παιδιά δεν βρίσκονταν στο κέντρο της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ξεκινούσαν και κατευθύνονταν από τη νηπιαγωγό, ενώ η γνώση έγινε κυρίως αντικείμενο μετάδοσης, χωρίς αναπροσαρμογές και αναδιοργανώσεις από τα ίδια. Συνεπώς, δεν εξέφρασαν υποθέσεις, δεν αντιπαραθέσαν απόψεις, αναπαραστάσεις και βιώματα, που θα έδιναν ουσιαστικές ενδείξεις της κατανόησης των χρονικών εννοιών.

Σε αυτήν τη συνθήκη τα παιδιά συνάντησαν δυσκολίες στην κατανόηση της έννοιας 'ημέρα', καθώς δεν έγινε εργαλείο εντοπισμού και οργάνωσης γεγονότων στον χρόνο, αλλά συσχετίστηκε με χρονικούς προσδιορισμούς της σχέσης «πριν-μετά». Σύμφωνα με τη Σαμαρτζή (2003, σ. 70, 76), οι δυσκολίες «οφείλονται σε τρεις κύριους παράγοντες: α) στη γνωστική πολυπλοκότητα διαχείρισης του αρνητικού πόλου (μετά) σχετικά με το θετικό πόλο (πριν) του ζεύγους «πριν-μετά», β) στην ελλειμματική γραμματική και συντακτική κατανόηση των όρων «πριν» και «μετά», και γ) στη χωρο-χρονική σύγχυση στην οποία παραπέμπουν αυτοί οι όροι» [...]. Γιατί, «ενώ τα παιδιά σχετικά μικρής ηλικίας φαίνεται να ελέγχουν και να χρησιμοποιούν επιτυχώς ορισμένες χρονικές σχέσεις όταν εξετάζονται με τη βοήθεια φυσικών αντικειμένων, οι ίδιες σχέσεις μοιάζουν να ελέγχονται μετά την ηλικία των 13-14 ετών όταν πρόκειται για το χειρισμό λεκτικών πληροφοριών, η επεξεργασία των οποίων απαιτεί μια αναπαράσταση που προϋποθέτει μια πολύ πιο ανεπτυγμένη αφαιρετική ικανότητα».

Η διδασκαλία της έννοιας των εποχών

Στην ενότητα αυτή η νηπιαγωγός διδάσκει τις εποχές, μονάδες χρόνου που το παιδί βιώνει καθημερινά, τις ονομάζει, αλλά δεν τις βλέπει, δεν τις ακούει και δεν τις αισθάνεται. Είναι άυλες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιεί τον ανθρωπομορφισμό στις εικονικές παραστάσεις τους, ως μέσο που υποθέτει ότι βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις έννοιες. Οι διαιρέσεις του χρόνου έχουν ανθρώπινο πρόσωπο, αναπαρίστανται μεταφορικά και γίνονται πρωταγωνιστές μιας αφήγησης.

Αν και σπανίζουν οι έρευνες για τον ανθρωπομορφισμό με παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι υπάρχουσες αναφέρονται στη χρήση ανιμιστικών και ανθρωπομορφικών αναπαραστάσεων στον χώρο των επιστημών, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Kallery και Psillos (2004), οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων αιτιολογούν τη χρήση τους αναφέροντας κυρίως ότι δεν γνωρίζουν τους κατάλληλους τρόπους παρουσίασης και επεξήγησης επιστημονικών θεμάτων σε παιδιά μικρής ηλικίας και ότι αισθάνονται παγιδευμένοι από τη χρήση του ανιμισμού και του ανθρωπομορφισμού στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Η έρευνα αφήνει ανοιχτό το ερώτημα της διδακτικής τους αξιοποίησης σε μικρά παιδιά όσον αφορά την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που προκαλούν και τη διερεύνηση καταλληλότερων διδακτικών εργαλείων που θα αντικαθιστούσαν τη χρήση τους. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί μαθαίνει «καταρχήν μέσα από τη δράση και την άμεση αλληλεπίδραση με τον άλλον, έπειτα μέσα από ιστορίες που του αφηγούμαστε» (Bruner, 1999, σ. 41), ενώ κατακτά (ή συνειδητοποιεί) τη δυνατότητα «να ερμηνεύει τις αποκλίσεις που μπορεί να ενσωματώνονται σε μια αφήγηση» (Bruner, 1997, σ.112).

Κατ' επέκταση, καταλαβαίνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας τον μεταφορικό λόγο; Σύμφωνα με τους Vosniadou, Ortony, Reynolds, και Wilson, (1984), η επιτυχία ή η αποτυχία στη μεταφορική γλώσσα εξαρτάται από τη συνολική δυσκολία του έργου κατανόησης και ότι τόσο η προβλεψιμότητα της κατάληξης της ιστορίας όσο και η πολυπλοκότητα των μεταφορικών προτάσεων είναι παράγοντες που δυσκολεύουν την κατανόηση της μεταφοράς.

Ταυτόχρονα, το κατεξοχήν εργαλείο της νηπιαγωγού για τη μελέτη του χρόνου, ο λόγος με τη μορφή πολλών και κλειστών κυρίως ερωτήσεων και οδηγιών, προσανατόλισε τα παιδιά σε μονολεκτικές απαντήσεις, σε απαντήσεις που δεν επικεντρώθηκαν στην κατανόηση των εννοιών, οδηγώντας τα σε άλλα γνωστικά πεδία ή σε αποδοχή της πρότασής της, δυσκολεύοντας την κατανόησή τους. «Μια πολλή γρήγορη αλλαγή έργων, οδηγιών βοήθειας αυξάνει ένα αίσθημα ανασφάλειας στους λιγότερο καλύτερους μαθητές και τους στερεί τη δύναμη να ελέγχουν τη λειτουργία τους» (Pelgrims & Cèbe, 2010, σ. 132). Λόγω του ότι «οι κλειστές ερωτήσεις δεν έχουν ως στόχο τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη σκέψη και την κρίση τους, αλλά τη μνήμη τους» (Μπιρμπίλη, 2015, σ. 68), ο σκοπός της διδασκαλίας των εποχών έτεινε να είναι ο έλεγχος προηγούμενων γνώσεων και η βοήθεια στην επίκληση παρελθόντων καταστάσεων και γεγονότων.

Τέλος, στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης/θεματικών μοτίβων των δεδομένων, η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε τα εξής στοιχεία:

1. Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με τη διδασκαλία των εννοιών του χρόνου

- Προφορικός λόγος:
 - α. πεζός: ερωτήσεις (ανοιχτές/κλειστές), εξηγήσεις, υπενθυμίσεις, παροχή λύσης, παροχή βοήθειας (άμεση/έμμεση), θετική ενίσχυση, οδηγία
 - β. έμμετρος: τραγούδι
- Φωνή: έμφαση, έκπληξη, λύπη
- Χρήση σώματος: αγκαλιά, προσέγγιση σωμάτων, μετακίνηση στο χώρο, αλλαγή θέσης και στάσης
- Χρήση χεριού: παρουσίαση και τοποθέτηση υλικού αντικειμένου, άγγιγμα σώματος παιδιού
- Οπτική επικοινωνία: με έμφαση και διαρκής
- Συνδυασμός προηγούμενων υποκατηγοριών

2. Ενδεικτικές αντιδράσεις παιδιών που δηλώνουν δυσκολίες την κατάκτηση των εννοιών του χρόνου

- Προφορικός λόγος:
 - α. πεζός: απαντήσεις/σιωπή
 - β. έμμετρος: τραγούδι
- Φωνή: απουσία, ατονία
- Χρήση σώματος: αγκαλιά, προσέγγιση σωμάτων, μετακίνηση στο χώρο, αλλαγή θέσης και στάσης
- Χρήση χεριού: παρουσίαση και τοποθέτηση υλικού αντικειμένου
- Οπτική επικοινωνία: με έμφαση και διαρκής
- Συνδυασμός προηγούμενων υποκατηγοριών

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τον χρόνο ήταν κατευθυνόμενες, με τον λόγο της νηπιαγωγού να κυριαρχεί, κυρίως μέσα από κλειστές ερωτήσεις, ενώ ο λόγος των παιδιών περιοριζόταν σε απαντήσεις, χωρίς υποβολή ερωτήσεων, έκφραση υποθέσεων και πιθανών δυσκολιών. Τις χαρακτήριζε η κανονικότητα, στηρίζονταν στην επίδειξη και την εξήγηση, και στόχευαν στην απομνημόνευση, τη μείωση της δυνατότητας λάθους και την εύρεση της σωστής απάντησης.

Οι δυσκολίες των παιδιών συνδέονταν άμεσα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όσον αφορά τις συνθήκες ιδιοποίησης γνώσεων και απόκτησης ικανοτήτων. Η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης αναπτύχθηκε χωρίς παρουσίαση των κανόνων, των επιδιωκόμενων στόχων, του έργου που είχε να επιτελέσει ο καθένας και των νοητικών δραστηριοτήτων που θα κινητοποιούνταν (Cébe & Pelgrims, 2008). Οι δυσκολίες οφείλονταν επίσης στην έλλειψη ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, από την οποία απουσίαζαν τα βιώματά τους από την καθημερινότητα και το άμεσο περιβάλλον τους. Καθώς η διδασκαλία στόχευσε μάλλον στην απόκτηση γνώσεων από το πεδίο της γλώσσας, οι δυσκολίες τους εντάσσονταν σε αυτό: αναγνώριση αλφαβητικών και αριθμητικών συμβόλων, αιτιολόγηση σχετικών με αυτά επιλογών, συμβολική αναπαράσταση της έννοιας, αναγνώριση της διαφοράς ανάμεσα σε ονόματα ημερών και χρονικών εννοιών, κατανόηση της έννοιας της διαδοχής των ημερών και αντιστοίχιση εννοιών με ονόματα ημερών.

Η συλλογική διαμόρφωση της διδασκαλίας-μάθησης στο πλαίσιο του τελετουργικού δεν ευνόησε την οργάνωση των χρονικών εννοιών στη σκέψη των παιδιών. Η συμπλήρωση

των ημερολογίων από ένα παιδί, έχοντας απέναντί του το σύνολο των παιδιών της τάξης, στράφηκε στην απόκτηση τόσο γενικών δηλωτικών γνώσεων («τι») – ιδιαίτερα για τα προνήπια – όσο και διαδικαστικών-πρακτικών («πώς»), αλλά και της γνώσης των συνθηκών μέσα στις οποίες αποκτήθηκαν. Η γνώση ήταν αποτέλεσμα ελεγχόμενης αλληλεπίδρασης με τη νηπιαγωγό και δεν προκάλεσε δημιουργικές πρακτικές για την κατανόηση των χρονικών εννοιών. Τα παιδιά, παρατηρώντας τη διαδικασία, έμαθαν να κάνουν μηχανικά τις απαραίτητες κινήσεις, ακολουθώντας τις στοχευμένες οδηγίες της νηπιαγωγού. Η επανάληψη των ίδιων εργαλειακών πρακτικών συμπλήρωσης των ημερολογίων τυποποίησε προοδευτικά την τελετουργική διαδικασία, μέσω της συνήθειας.

Η μάθηση στο τελετουργικό πλαίσιο των ημερολογίων ήταν μια προβλέψιμη και σταθερή διαδικασία όσον αφορά την τοποθέτηση και τη χρήση των υλικών αντικειμένων. Αυτά, πολλά σε ποσότητα –με μεταφορικές και ανθρωπομορφικές αναπαραστάσεις πολλών χρονικών εννοιών και συμβολικά σε πολλά επίπεδα–, η ταυτόχρονη χρήση τους με άλλα «εργαλεία» –τον λόγο και το σώμα σε σχέση με τον χώρο– και οι πολλές μαθησιακές επιδιώξεις, δεν ευνόησαν την κατανόηση των σημαινομένων τους και ώθησαν τη διδασκαλία από την εστίαση στην εξερεύνηση των χρονικών εννοιών στην τυπική χρήση του ημερολογίου.

Επεκτάσεις της έρευνας

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, για να διαπιστωθεί η συνέχεια στη διδασκαλία των εννοιών του χρόνου και την κατανόησή τους, προτείνοντας μια συγκριτική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, εκτός από την παρατήρηση *in situ* και τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να ερωτηθούν και τα παιδιά –εκτός αίθουσας διδασκαλίας– και να ζητηθεί η εικονική τους αναπαράσταση για τις χρονικές έννοιες, για να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται, προσέγγιση που δεν υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης.

Σε ένα άλλο επίπεδο, τα δεδομένα αυτής έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στη βασική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και τη συνεχή επιμόρφωση των ενεργεία εκπαιδευτικών. Στη λογική αυτή, η παρούσα μελέτη υπήρξε αφετηρία για άτυπες επιμορφωτικές συναντήσεις ερευνήτριας και νηπιαγωγού με σκοπό τον καλύτερο μελλοντικό σχεδιασμό και εφαρμογή της διδασκαλίας των εννοιών του χρόνου και του τελετουργικού των ημερολογίων. Οι συναντήσεις στηρίζονται στην από κοινού παρακολούθηση και συζήτηση των σχετικών βίντεο και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαδικασία που φαίνεται να έχει αναπτύξει στη νηπιαγωγό μεταγνωστική δεξιότητα και στην ερευνήτρια πιο ουσιαστική γνώση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός στη διδασκαλία εννοιών.

Βιβλιογραφία

- Aldridge, S., & White, A. (2002). What's the time Ms White? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 7, 7-12, DOI:<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=405465808572721;res=IELHSS>>ISSN:1326-0286.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle [A research process to teaching practice : plural analysis]. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2008). Enseignants (Pratiques professionnelles des) [Teachers (Professional practices of)]. In A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* [Dictionary of education] (pp. 253-257). Paris: Puf.

- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions [Knowledge of teaching-learning situations tested by prescriptions]. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 27-39.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* [How the child becomes a student. Learning in kindergarten]. Paris: Retz.
- Astolfi, J-P. (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner* [Error, a tool to teach]. Paris: ESF.
- Bonnot, T. (2014). *L'Attachement aux choses* [Attachment to things]. Paris: CNRS Editions.
- Boulton-Lewis, G., Lynn Wilss, L., & Mutch, S. (1997). Analysis of primary school children's abilities and strategies for reading and recording time from analogue and digital clocks. *Mathematics Education Research Journal*, 9, 136-151.
- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. [Theory of didactic situation]. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. [The Culture of Education]. Paris: Retz.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1999). Pour une psychologie culturelle. [For a cultural psychology]. *Sciences Humaines*, 99, 38-41.
- Bruner, J. (2002). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. [Child development: know how, speaking competence]. Paris: Puf.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cèbe, S., & Paour, J-L. (1996). Apprendre à apprendre à l'école maternelle. [Learn to learn in kindergarten]. In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (Dir.), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs?* [Preschool education. What objectives], (pp. 103-122). Paris: Nathan.
- Cèbe, S., & Pelgrims, G. (2008). Différences individuelles. [Individual differences]. In A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* [Dictionary of education], (pp. 153-157). Paris: Puf.
- De Coster, L. (2004, novembre). L'acquisition et la construction de la notion de temps chez les enfants de 5 à 9 ans [The acquisition and construction of the notion of time in children aged 5 to 9]. [Conférence], Wégimont (Βέλγιο). La Feuille d'IF, n° 9, pp. 1-26. DOI: <http://www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/archives/1decoster-conferencetemps4novembre.pdf>
- Delannoy, C. (1997). *La motivation*. [Motivation]. Paris: CNDP/Hachette.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. [Spaces and figures of school ritualization]. *Hermès*, 43, 79-85.
- Elias, N. (2004). *Περί χρόνου*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Ζακοπούλου, Α. (1995). *Παιχνίδια με τον χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. [Entry into study at the kindergarten. The role of morning rituals]. *Le rôle des rituels du matin. Ethnologie française*, 1, 141-148.
- Godard, L., & Labelle, M. (1998). Le développement de la localisation dans le temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-économiques différents. [The development of location in the time in children aged 5 to 9 from different socio-economic backgrounds]. *L'année psychologique*, 98, 233-270, DOI: <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28592>
- Jamet, F. (2009, 10-12 septembre 2007). *Environnement temporel, enseignement et apprentissage du temps à l'école maternelle en France* [Time environment, teaching and learning time at preschool in France]. [Communication au symposium]. SRED, Cahier 15 « Constructivisme et éducation », Genève, DOI: [Calenda - Constructivisme et éducation](#)

- Καραμανώλη, Ε. (2019). Οιονεί χαρτογράφηση εννοιολογικής προσέγγισης της ιστορίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 150-167, DOI: <https://doi.org/10.12681/dial.20701>
- Kallery, M., & Psillos, D. (2004). Anthropomorphism and animism in early years science: Why teachers use them, how they conceptualise them and what are their views on their use. *Research in Science Education*, 34, 291-311.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. [School form in all its conditions]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 229-258.
- Landes, D. (2017). *L'heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne*. [Revolution in time. Clocks and the Making of the Modern Word]. Paris: Les Belles Lettres.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* [Educational approaches to interdisciplinarity]. Bruxelles: de Boeck.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), Πειθαρχία και γνώση (σσ. 145-168). Αθήνα: ΕΜΕΑ.
- Mauss, M. (1936/2002). Les techniques du corps. [Body techniques]. *Journal de Psychologie*, XXXII (3-4), 1-25, DOI : <http://pages.infinet.net/sociojmt>
- Mendes de Carvalho Alt, A. & Tartas, V. (2015). Développement des systèmes sémiotiques pour dire et penser le temps chez l'enfant de 3 à 11 ans. [Development of semiotic systems to tell and think time in children 3 to 11 years of age]. *Bulletin de Psychologie*, 540, 68, 441-454.
- Moumoulidou, M. (2020). Le rituel des calendriers à école maternelle grecque. Un dispositif d'apprentissages et de socialisation scolaires [The ritual of calendars at Greek kindergarten. A system for learning and school socialization]. In Georgy, A. C. & Duval, S. (dir.). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* [The foundational learning of schooling. Issues et practices in kindergarten], (pp. 139-157). Lyon : Chronique Sociale.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Πλακίτση, Κ. (2001). *Οι αντιλήψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την έννοια του χρόνου και οι επιπτώσεις τους στην κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών. Μια πρόταση για διαθεματική διδακτική διαμεσολάβηση*. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα, DOI: <https://www.researchgate.net/publication/262179330>
- Panagiotakopoulos, C., & Ioannidis, G.S. (2002). Assessing children's understanding of basic time concepts through multimedia software, *Computers & Education*, 38, 331-349, DOI: <https://www.journals.elsevier.com/computers-and-education>
- Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. [Motivational and cognitive aspects of learning difficulties]. In M. Crahay & M. Dutrévis (Dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychology of school learning], (pp. 111-135). Bruxelles: de Boeck.
- Perraudau, M. (1996). *Piaget aujourd'hui. Réponses à une controverse*. [Piaget today. Answers to controversy]. Paris: Armand Colin.
- Portes, P., & Vadeboncoeur, J. (2009). La médiation dans la socialisation cognitive. L'influence du statut socioéconomique. [Mediation in cognitive socialization. The influence of socio-economic status]. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* [Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context], (pp. 137-159). Paris: Retz.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*. [Dimensions of representations of the

- time concept in thirteen preschool and elementary school classrooms in Quebec]. Thèse, Université de Montréal – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Montréal.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. [Defining the concept of time from the perspective of his undergraduate education in Quebec]. *Le cartable de Clio*, 13, 137-144.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez M., & Solís, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. [Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices]. In G. Brougère & M. Vandembroeck (Dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* [Rethinking the education of young children], (pp. 103-138). Bruxelles: Peter Lang.
- Σαμαρτζή, Σ. (2003). *Αντίληψη, κατανόηση και κατασκευή του χρόνου. Ψυχο-γνωσιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταμέλος Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Samartzi, S. (2008). Etude développementale des notions de durée et d'âge : temps physique et temps biologique. [Developmental study of the concepts of duration and age: physical time and biological time]. *Bulletin de Psychologie*, 61, 498, 551-560, DOI: <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2008-6-page-551.htm>
- Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur : nécessité, difficultés. [Models of the teacher's action: necessity, difficulties]. In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier (Dir.), *Le génie didactique. Usage et mésusages des théories de l'enseignement* [Didactic genie. Use and misuse of teaching theories], (pp. 209-233). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. [Acting together: the joint didactic action]. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* [The joint didactic action of the teacher and the students], (pp. 187-211). Rennes : PUR.
- Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tartas, V. (2001). The development of systems of conventional time: A study of the appropriation of temporal locations by four-to-ten-year old children. *European Journal of Psychology of Education*, XVI(2), 197-208.
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. [The construction of social time by the child]. Berne: Peter Lang.
- Tartas, V., Coudron, C., Amblas, F., Boya, C., & Graincourt, C. (2020). La construction des repères temporels à l'école maternelle : quelques difficultés et enjeux. [The construction of time markers in kindergarten: some difficulties and challenges]. In A. C. Georgy, & S. Duval (Dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* [The foundational learning of schooling. Issues et practices in kindergarten], (pp. 121-138). Lyon: Chronique Sociale.
- Tillman, K., & Barner, D. (2015). Learning the language of time: Children's acquisition of duration words. *Cognitive Psychology*, 78, 57-77, DOI: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010028515000304?via%3Dihub>
- Tillman, K.A., Marghetis, T., Barner, D., & Srinivasan, M. (2017). Today is tomorrow's yesterday: Children's acquisition of deictic time words. *Cognitive Psychology*, 92, 87-100.
- ΥΠΕΠΘ-ΙΕΠ (2014), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, σσ. 26, 31. [meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf \(iep.edu.gr\)](https://www.ypeth.gov.gr/images/stories/epistimoniki_ypiresia/epist_monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/diathematiko_eniaio_plaisio_spoudon.pdf)
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/diathematiko_eniaio_plaisio_spoudon.pdf

- Varela, J. (2004). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στον ναρκισσισμό. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 85-104). Αθήνα: EMEA.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E., & Wilson, P.T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588-1606.
- Vygotsky, L.S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και προσχολική αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, DOI: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133433/files/GRI-2013-11486.pdf>
- Wagner, K., Tillman, K., & Barner, D. (2016). Inferring number, time, and color concepts from core knowledge and linguistic structure. In D. Barner & A. Scott Baron (Eds.), *Core Knowledge and Conceptual Change* (pp. 101-122). New York: Oxford University Press, DOI: http://www.timewords.com/wp-content/uploads/2014/11/Chapter_7-1.pdf
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. [The ritual: social formation of the individual and the community]. *Spirale*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. [The ritual. Performativity and dynamic social practices]. *Hermès*, 43, 9-20.
- Wulf, C. (2009). Anthropologie historique. Nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation. [Historical anthropology. New perspectives on the foundations and conditions of education]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 1-15.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με τον Bruner (1996, σ. 33) «οι ανθρωπολόγοι μάς έμαθαν ότι υπάρχουν τοπικές πολιτισμικές παραλλαγές στη σύλληψη του χρόνου και του χώρου και ότι έχουν πρακτικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο ζει και σκέφτεται μια κοινότητα».

² Για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο, βλέπε: Μουμουλίδου, Μ. (2020). *Le rituel des calendriers à école maternelle grecque. Un dispositif d'apprentissages et de socialisation scolaires*. In Georgy, A. C. & Duval, S. (dir.). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

³ Ενδεικτικά, για μια εμπειρική προσέγγιση, βλέπε κυρίως: Tartas, V. (2001, 2009), Tartas, V., et al. (2020), Mendes de Carvalho Alt, A. & Tartas, V. (2015).

⁴ Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο γίνεται για πρώτη φορά αναφορά σε «ρουτίνες», βλέπε: Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, ΙΕΠ, 2014, σσ. 26, 31. meros_1.paidagogiko.plaisio.pdf (iep.edu.gr)

⁵ Η ανθρωπολογική προσέγγιση κατανοεί τα υλικά αντικείμενα ως μέρη συστημάτων αξιών, ως πηγές γνώσης για τους ανθρώπους που ζουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και στη σχέση τους με τους ανθρώπους και όσον αφορά την επίδρασή τους στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Σύμφωνα με αυτήν, ένα αντικείμενο δεν έχει κοινωνική και συμβολική ύπαρξη παρά μόνο όταν έχει μια ιστορία, όταν εγγράφεται σε ένα σύνολο κοινωνικών αναφορών (Bonnot, 2014).

⁶ Τίτλος που δίνει η νηπιαγωγός στο παιδί, με καθήκοντα την υλοποίηση των 'τελετουργικών' και την τακτοποίηση της τάξης.

⁷ Όλες οι λέξεις που χρησιμοποιούνται ως υλικό για τα τελετουργικά είναι με κεφαλαία.

⁸ Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα λόγου της νηπιαγωγού μόνο από την πρώτη συνέντευξη.

⁹ Τα αρχικά παραπέμπουν στο όνομα του παιδιού που ήταν αρχηγός στα 'τελετουργικά'.

¹⁰ Όπου Ν, νηπιαγωγός, όπου Π παιδί, όπου Πδ παιδιά, όπου άλλο γράμμα, το αρχικό του ονόματος παιδιού που μιλά, όπου αριθμός πριν το Πδ, αριθμός παιδιών που συμμετέχουν στη δραστηριότητα.

¹¹ Λέξεις και προτάσεις στα αποσπάσματα διαλόγων με πλάγια γραφή και σε αγκύλες δηλώνουν μη λεκτικές συμπεριφορές, στάσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις σε παιδιά και εκπαιδευτικό, όπως εκδηλώθηκαν στη διάρκεια της παρατήρησης.

¹² Στο σημείο αυτό επισημαίνεται η λανθασμένη «γνώση» ότι η πρώτη ημέρα τη εβδομάδας είναι η Δευτέρα (αποτελεί και γλωσσική αντίφαση) και όχι η Κυριακή και η μη ασαφής νοηματοδότηση της Δευτέρας ως πρώτης εργάσιμης ημέρας της εβδομάδας.

¹³ Μέρος της διδασκαλίας που δεν παρουσιάζεται στο παρόν απόσπασμα.

¹⁴ Η αφήγηση προτείνεται ως πρακτική σε σχέση με τη διδασκαλία της έννοιας του χρόνου και στα δύο προγράμματα για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003· Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, 2014).

Παρελήφθη: 1.5.2020, Αναθεωρήθηκε: 1.12.2020, Εγκρίθηκε: 2.12.2020