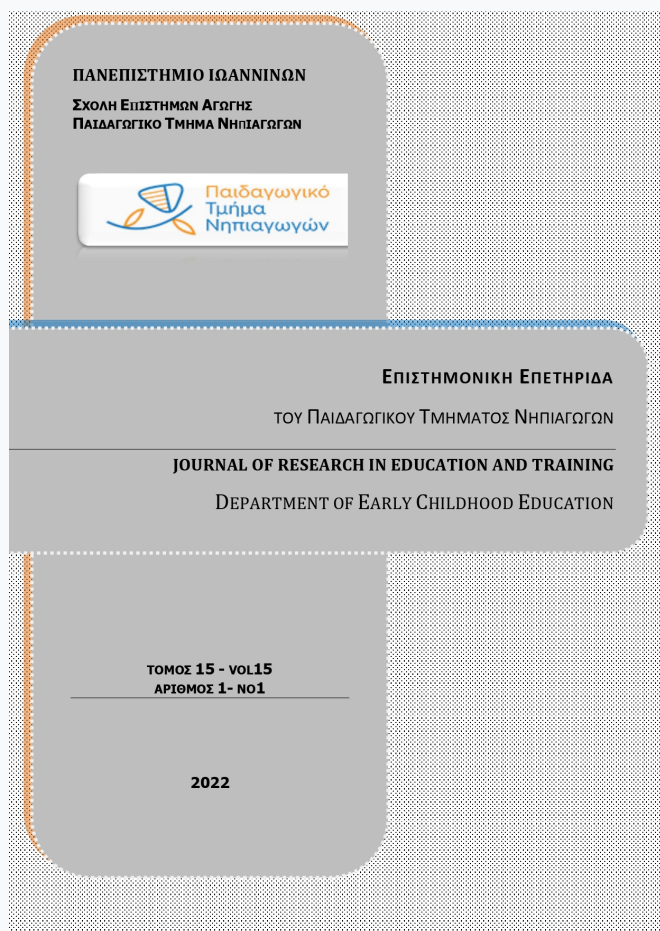


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2022)



Διδακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των λαθών των παιδιών κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης.

ΜΑΡΙΑ ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ, ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΣΟΦΟΥ

doi: [10.12681/jret.29756](https://doi.org/10.12681/jret.29756)

Copyright © 2022, ΜΑΡΙΑ ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ, ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΣΟΦΟΥ



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ Μ., & ΣΟΦΟΥ Ε. Ε. (2022). Διδακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των λαθών των παιδιών κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 71-104. <https://doi.org/10.12681/jret.29756>

Διδακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των λαθών των παιδιών κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης.

Μαρία Μουμουλίδου¹ & Ευστρατία Σοφού²

¹Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εστιάζει στην περιγραφή των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί μια νηπιαγωγός για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των λαθών δύο παιδιών/αρχηγών στη διάρκεια του τελετουργικού των ημερολογίων, προτάσσοντας μια διδακτική-ανθρωπολογική προσέγγιση που αναδεικνύει τη δράση των πρωταγωνιστών της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και υιοθετεί την έννοια του περιβάλλοντος (milieu) (Brousseau, 2004). Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε με παρατήρηση και βιντεοσκόπηση επεισοδίων δύο συνεδριών της νηπιαγωγού με τα δύο παιδιά-αρχηγούς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ένα σύνθετο πλέγμα διδακτικών στρατηγικών που στόχευαν μάλλον στην αποφυγή του λάθους, τη διευκόλυνση και την εύρεση της σωστής απάντησης, ακολουθώντας τη δεδομένη λογική ανάπτυξης του τελετουργικού.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικές στρατηγικές, δυσκολίες, λάθη, νηπιαγωγείο, τελετουργικό των ημερολογίων

Teaching strategies to deal with children's difficulties and mistakes during the development of the diary rituals in kindergarten. A case study.

Μαρία Μουμουλίδου¹ & Ευστρατία Σοφού²

¹Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

This article focuses on the description of the teaching strategies used by a kindergarten teacher to deal with the difficulties and mistakes of two "leader" children during the ritual of calendars, proposing a didactic-anthropological approach that highlights the action of the protagonists of the teaching-learning process. and adopts the concept of environment (milieu) (Brousseau, 2004). The qualitative analysis of the data was done by observing and videotaping episodes of two sessions of the kindergarten teacher with the two children-leaders and semi-structured interviews with the kindergarten teacher. The results confirmed a complex set of didactic strategies that aimed rather at avoiding error, facilitating and finding the right answer, following the given logic of ritual development.

Key-words: teaching strategies, difficulties, mistakes, kindergarten, rituals of calendars

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία για τα τελετουργικά/ρουτίνες στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Στις περιπτώσεις των ελάχιστων δημοσιεύσεων, οι μελέτες δεν αφορούν αποκλειστικά τα τελετουργικά, καθώς γίνεται αποσπασματική ή και ευκαιριακή αναφορά σε αυτά ή νοούνται ως πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται δραστηριότητες με χρήση δομημένου υλικού. Σε αυτές η χρησιμοποιούμενη προσέγγιση είναι ή ποσοτική ή προτείνει συλλογή δεδομένων με συνεντεύξεις νηπιαγωγών ή παρατήρηση (Moumoulidou, 2020, 2021, 2022. Μπάρμπας & Τρυποπούλου, 2018. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017. Τσίγκρα, 2005).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση «Οι ρουτίνες της τάξης: Αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο αναφοράς και ασφάλειας για τα παιδιά, ενώ παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα λειτουργικής επικοινωνίας με στόχο την ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτονομίας. Λειτουργούν ιδιαίτερα υποστηρικτικά ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή δυσκολίες στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι ρουτίνες αφορούν γεγονότα που λαμβάνουν χώρα τακτικά και είναι προβλέψιμα στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής, π.χ. φαγητό, ντύσιμο, συζήτηση για την ημερομηνία και τον καιρό κτλ. Οι ρουτίνες διέπονται από ένα κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο είναι σημαντικό να διαμορφώνεται σε συνεργασία με τα παιδιά και να τονίζεται ο κοινωνικός του χαρακτήρας» (Υπουργική Απόφαση, 2021).

Σκοπός του άρθρου είναι να κατανοήσει και να εξηγήσει τις διδακτικές στρατηγικές που συνέλαβε και υλοποίησε μια νηπιαγωγός στο πλαίσιο των πρωινών τελετουργικών¹ δραστηριοτήτων, για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα λάθη των παιδιών. Η προσέγγιση της μελέτης είναι ανθρωπολογική, με τη σημασία που δίνει σε αυτήν ο Sensevy: «μια μέθοδος επικεντρωμένη στην καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης δράσης» (Sensevy et al., 2000 : 265), η οποία στην περίπτωση που εξετάζουμε αφορά τη δράση μιας νηπιαγωγού στη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Για την ανάλυση των διδακτικών στρατηγικών υιοθετείται η έννοια του περιβάλλοντος (milieu) όπως ορίζεται από τη Θεωρία των Διδακτικών Καταστάσεων (Brousseau, 2004). Η χρήση της επιχειρεί την προσέγγιση των ιδιαίτερων διδακτικών στρατηγικών και των σημασιών τους, μέσα από την περιγραφή των γλωσσικών και μη γλωσσικών συμπεριφορών της νηπιαγωγού και των δυο παιδιών/αρχηγών, όπως αναπτύχθηκαν σε δύο συνεδρίες, αποσπάσματα των οποίων είναι ενδεικτικά των δυσκολιών και των λαθών τους.

¹ Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) και το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) οι τελετουργικές δραστηριότητες ονομάζονται «ρουτίνες», όπως στο καθημερινό λεξιλόγιο πολλών νηπιαγωγών.

Το άρθρο περιλαμβάνει δύο μέρη: το πρώτο παρουσιάζει τα θεωρητικά στοιχεία πάνω στα οποία στηρίζεται η παρούσα μελέτη και το δεύτερο την ανάλυση των αποσπασμάτων των διδακτικών συνεδριών και τα αποτελέσματά τους, εστιάζοντας στις διδακτικές στρατηγικές της νηπιαγωγού για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των λαθών των παιδιών και στις αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές.

Στοιχεία θεωρητικού πλαισίου

Για να εξηγηθούν και να κατανοηθούν οι δυσκολίες και τα λάθη των παιδιών και οι διδακτικές στρατηγικές της νηπιαγωγού, χρησιμοποιήθηκε η έννοια του περιβάλλοντος (milieu), που νοείται ως ένα σύστημα λήψης, εκπομπής και ανταλλαγής μηνυμάτων (Brousseau, 2004). Με άλλα λόγια, το περιβάλλον είναι ένα πλαίσιο διδακτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη γνώση (Sensevy, 2001), καθώς επενεργούν τόσο στα υλικά αντικείμενα όσο και στο περιβάλλον με χρήση συμβολικών και γλωσσικών αντικειμένων.

Το περιβάλλον, όπως το έχει συλλάβει ο εκπαιδευτικός, αναδιοργανώνεται συνεχώς από τον ίδιο και τις παρεμβάσεις των μαθητών, με βάση το θέμα που επεξεργάζονται ή τους προβληματίζει. Για να αντιμετωπιστεί ένα εμπόδιο που παρουσιάζεται, είναι απαραίτητη η συνέχεια των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον μαθητή και το περιβάλλον. Αυτό νοηματοδοτείται όταν οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με αυτό – για τη μελέτη μιας έννοιας – αναφέρονται στον ίδιο σκοπό δράσης (projet) (Brousseau, 2004). Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός δείχνει την πρόθεσή του να διδάξει, εισάγοντας ένα νόημα – που διατυπώνει με κάποιο τρόπο – και χρησιμοποιώντας αντικείμενα (Cross, 2010), ενώ ο μαθητής την πρόθεσή του να μάθει. Πρόκειται για μια συνεχή ρύθμιση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και αναπόφευκτα για ρύθμιση των λαθών και των δυσκολιών των μαθητών με χρήση ειδικά μελετημένων στρατηγικών. Με αυτόν τον τρόπο, το περιβάλλον δηλώνει στον εκπαιδευτικό τι δυσκολεύει τον μαθητή, καθώς σε αυτό δοκιμάζει να βρει απαντήσεις στις ερωτήσεις του.

Αυτό το περιβάλλον περιλαμβάνει, ανάμεσα στ' άλλα, σημειογραφικά συστήματα, όπως οι αριθμοί και τα γράμματα, ως κάποια από τα πολιτισμικά εργαλεία που επιτρέπουν στους ανθρώπους να υλοποιούν τους στόχους τους. Η αλληλεπίδραση με αυτά βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο, επιτρέποντάς τα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως αυτές του σχολείου, για να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώση (Siegler, 2002). Για παράδειγμα, για να μπορέσει το παιδί να διαβάσει, πρέπει να αναγνωρίσει λέξεις και να

κατανοήσει φράσεις και κείμενα, να εισαχθεί σε «διαδικασίες μαντέματος, συνολικά (στη βάση του συγκεκριμένου) ή μερικώς (στη βάση της γνώσης κάποιων γραμμάτων), σε διαδικασίες αποκωδικοποίησης, καταρχήν γράμμα προς γράμμα ή γράφημα προς γράφημα, έπειτα συνδυάζοντας μια διαδικασία μερικής αποκωδικοποίησης και μια διαδικασία ανάγνωσης σε σχέση με ήδη γνωστές λέξεις» (Ecalte & Magnan, 2010 : 61-62). Με άλλα λόγια, το παιδί θα κατανοήσει «ότι η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην αναγνώριση γραμμάτων, όπως και ότι η γραφή δεν περιορίζεται στο σημάδι τους» και ότι «η ταυτοποίηση των λέξεων συνίσταται στην οπτική σχέση – γράμμα ή γραπτή λέξη – με μια ηχητική πληροφορία (την προφορά της)» (Martinet & Rieben, 2010 : 214, 203). Τέλος, στο περιβάλλον πραγματοποιείται εισαγωγή στον γραπτό λόγο και με απαρίθμηση σε σειρά (Margolinas, 2014b), όταν το παιδί διατρέχει με συστηματικό τρόπο μια συλλογή με κινητά ή σταθερά αντικείμενα (Margolinas & Laparra : 2009).

Όχι μόνο στο γνωστικό αντικείμενο της ανάγνωσης, αλλά σε όλα τα γνωστικά σχολικά αντικείμενα, τα παιδιά κάνουν λάθη και συναντούν δυσκολίες, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των οποίων είναι σημαντική πτυχή των πρακτικών διδασκαλίας στο σχολείο, καθώς «η εξίσωση εμπόδια=δυσκολίες=λάθη παρέχει την αρχή ενός πραξολογικού μηχανισμού» (Rouchier, 1996 : 143). Σε αυτό το πλαίσιο, «η παρουσία ή η απουσία ορισμένων πρακτικών διδασκαλίας μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση και να επηρεάσει την ανάπτυξη της αξίας που οι μαθητές προσδίδουν στη σχολική γνώση, την αντίληψη που έχουν για τις ικανότητές τους» (Pelgrims & Cèbe, 2010 : 133).

Για τις πρακτικές διδασκαλίας έχουν αναπτυχθεί διάφορα διδακτικά μοντέλα που θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας μάθησης, ώστε να καταστεί αποτελεσματική. Ενδεικτικό είναι το παιδαγωγικό μοντέλο του Σωκράτη, όπως το προσάρμοσε ο Φράγκος (1996), που χαρακτηρίζεται από τη «διαλεκτική του λάθους, της οποίας οι αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες είναι οι ακόλουθες: 1) συνειδητοποίηση των λαθών, 2) ικανότητα απελευθέρωσης από τον φόβο του λάθους, 3) αποδοχή του λάθους, 4) μελέτη της ποιότητας του λάθους, 5) αναγνώριση του λάθους (μεταγνωστική στάση), 6) ανάπτυξη έντονης συγκίνησης για την υπέρβαση του λάθους, 7) αλλαγή κατεύθυνσης για αποφυγή ενδεχόμενων λαθών και υλοποίηση αποδεκτών αποτελεσμάτων» (Frangos, 1996 : 151).

Σε μια παρόμοια ενεργητική λογική κινούνται και οι αρχές της γνωστικής εκπαίδευσης, καθώς «ο μαθητής [και όχι ο εκπαιδευτικός] ιδιοποιείται τα δεδομένα, καθορίζει το πρόβλημα, προτείνει υποθέσεις, επιλύει το έργο, εξηγεί τις δυσκολίες του, αναλύει τα λάθη του και επαληθεύει τις απαντήσεις του (Cèbe & Paour, 1996: 106). Για τους υποστηρικτές της, το λάθος δεν θεωρείται σφάλμα και τα υποκείμενα καλούνται να γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες τους (Cèbe & Paour, 1996).

Υιοθετώντας μια επιστημολογική προσέγγιση, ο D. Favre τη συνδέει με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενισχύοντας τα προαναφερόμενα της γνωστικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «η στήριξη [l'étayage] μέσω των γνώσεων γίνεται εμπόδιο στη μάθηση όταν η επικαιροποίηση των γνώσεων του μαθητή, που υπονοούν αντιπαράθεση με τα λάθη του και αυτά των άλλων, τον οδηγούν να ζει μια συναισθηματική αποσταθεροποίηση που βιώνεται ως προσωπικό σφάλμα» και ότι «τα περισσότερα άτομα και ιδιαίτερα τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο μη προφορικό [αποθαρρυντικό] μήνυμα [εκπαιδευτικού και μαθητών], με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να διακινδυνεύουν μια γνωστική ανισορροπία» (Favre, 1995: 92).

Τέλος, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, θεωρώντας τον μαθητή ως πρωταγωνιστή της οικοδόμησης της γνώσης του, προωθεί μια νέα αντίληψη του λάθους, καθώς «μάθηση σημαίνει πάντα παίρνω το ρίσκο να κάνω λάθος» (Astolfi, 2008 : 22). Σε αυτό το πλαίσιο, το λάθος δεν θεωρείται ως ανεπάρκεια του μαθητή – ο οποίος δεν τιμωρείται – αλλά αναγνωρίζεται ότι πρέπει να μπει στην καρδιά της διαδικασίας μάθησης και ότι δεν πρέπει να αποφεύγεται (Astolfi, 1992). Το λάθος είναι δείκτης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, δεν συμβαίνει κατά τύχη, αλλά οφείλεται στην αντικειμενική δυσκολία οικειοποίησης της γνώσης. Για να αντιμετωπιστεί χρειάζεται ανάλυση και επεξεργασία in situ (Astolfi, 2008).

Σε κάθε περίπτωση, «όταν στοχεύουμε το λάθος, απαιτείται να έχουμε ορίσει το πλαίσιο της απάντησης και ο εκπαιδευτικός, πριν διαπιστώσει αν είναι ακριβής και σύμφωνη με τη γνώση, επιδιώκει να συνδέσει το αποτέλεσμα του μαθητή με το πλαίσιο της υλοποίησής του» (Jorro, 1999 : 239). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός στοχάζεται για την πρακτική του: «οργάνωσε ευνοϊκές συνθήκες για την ιδιοποίηση της γνώσης; Έδωσε επαρκή σημεία αναφοράς στους μαθητές ώστε να μπορέσουν να μπουκ στην υλοποίηση του έργου; Μήπως δεν αφιέρωσε πολύ χρόνο στη διαπραγμάτευση των κριτηρίων υλοποίησης; Ευνόησε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές;» (Jorro, 1999 : 239). Συνεπώς, «η ποιότητα του feedback που παρέχεται στον μαθητή από το περιβάλλον (ο δάσκαλος, οι άλλοι, οι καταστάσεις...) είναι καθοριστική για την επιτυχία της μάθησης. [...] Η ενίσχυση είναι σημαντική στο μέτρο που παρέχει στο άτομο πληροφορίες για την ποιότητα της απάντησής του. Σε αυτή την προοπτική, δεν πειράζει να κάνει ο μαθητής λάθη, με την προϋπόθεση ότι θα λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση, ότι το λάθος δεν θα ακολουθείται από τιμωρία και ότι θα έχει τα μέσα να ανακαλύψει τη σωστή απάντηση» (Raynal & Rieunier, 1997: 131).

Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται καθημερινά, με τον ίδιο λίγο-πολύ συλλογικό τρόπο, με συγκεκριμένους κανόνες δράσεις και δεδομένη χωρο-χρονική οργάνωση, όπως στο πλαίσιο των τελετουργικών, περιλαμβάνει κινήσεις και πράξεις δημόσιου χαρακτήρα που προκαλούν στους

συμμετέχοντες αλλαγές με όρους γνώσεων και ικανοτήτων (Delory-Momberger, 2005), που θέτουν δυσκολίες στα παιδιά και εμπόδια στην απόκτησή τους. Η ολοκλήρωση και η καθημερινή ‘σκηνοθεσία’ των τελετουργικών, θεωρούμενα στην υλική τους διάσταση, «αποτελούν σωματικές πρακτικές συμβολικά κωδικοποιημένες» που «συμμετέχουν στην παραγωγή κοινωνικών χώρων και θεσμών, των οποίων τα διαφορετικά στοιχεία σχετίζονται μεταξύ τους στη σκηνοθεσία τελετουργικών συμπεριφορών» (Wulf, 2009 : 9). Χάρης τον επαναληπτικό τους χαρακτήρα και σε έναν μηχανισμό λεκτικό, κινητικό και υλικό, τα τελετουργικά παρακινούν τα παιδιά να υιοθετήσουν κατάλληλες συμπεριφορές και στάσεις σύμφωνες με τις θεσμικές απαιτήσεις, που τα εντάσσουν με φυσικό τρόπο στην σχολική κουλτούρα (Wulf, 2003).

Τα σχολικά τελετουργικά είναι επαναλαμβανόμενα «συλλογικά πλαίσια λειτουργίας με σκοπό την παραγωγή διαρκών ψυχικών αποτελεσμάτων στα άτομα που υπόκεινται στην διδακτική τάξη» (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009). Όταν το περιβάλλον υπόκειται στις απαιτήσεις ενός σχολικού τελετουργικού, οι μαθητές εκφράζουν γνώσεις σχετικές με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (όπως καρτέλες με λέξεις και αριθμούς) που έχουν αποκτηθεί με μίμηση ή με καθημερινή επανάληψη, που αντικαθίστανται όταν εισάγεται ένα νέο αντικείμενο (καρτέλες με νέες λέξεις ή νέους αριθμούς). Όταν για την ανάπτυξή τους ορίζεται ένας/μία αρχηγός, αυτό σημαίνει ότι αναδεικνύεται μια θεσμοθετημένη στην τάξη πρακτική που του/της επιτρέπει να αντιπαραθέτει την εμπειρία του [της] με αυτές των άλλων, να τη δοκιμάζει σε σχέση με τις άλλες (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009).

Το πλαίσιο λειτουργίας του τελετουργικού των ημερολογίων στην εξεταζόμενη τάξη

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), «ρουτίνες είναι οι επαναλαμβανόμενες δράσεις που συνήθως συμβαίνουν με τον ίδιο ή με παρόμοιο τρόπο κάθε μέρα και σε σχετικά σταθερές στιγμές, αποτελούν δε προϋπόθεση της λειτουργίας του νηπιαγωγείου [...]. Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται συχνά διαφέρει από τη μία τάξη στην άλλη. Μία από τις συνήθειες ρουτίνες είναι και το ημερολόγιο (σ. 30). Ενδεικτικές ευκαιρίες που προκύπτουν για μάθηση μέσω του τελετουργικού των ημερολογίων είναι η «εξοικείωση με τα μηνιαία ημερολόγια και με συνήθειες κοινωνικές συμβάσεις (σημείωση σημαντικών γεγονότων στο ημερολόγιο, χρόνος του ημερολογίου για υπενθύμιση γεγονότων), εξοικείωση με την ακολουθία των αριθμών και αναγνώριση των αριθμητικών συμβόλων από το 1-31, επίλυση μικρών αριθμητικών προβλημάτων (π.χ. πόσες μέρες μένουν μέχρι τα Χριστούγεννα ή μέχρι τα γενέθλια του Γιώργου;) (σ. 31).

Ως τελετουργική δραστηριότητα, η συμπλήρωση των ημερολογίων αναπτύσσεται σύμφωνα με μια συγκεκριμένη σειρά, προκαθορισμένη από τη νηπιαγωγό, με χρήση ιδιαίτερων στρατηγικών, υπό το λίγο-πολύ προσεκτικό βλέμμα της τάξης και τη χρήση καλά συνδυασμένων μεταξύ τους υλικών αντικειμένων. Πρόκειται για ένα σύνολο πολύ σύνθετων διδακτικών μέσων που απαιτεί νοητικές ενέργειες – όπως αυξημένη προσοχή και συγκέντρωση – καθώς «τα παιδιά του νηπιαγωγείου ούτε γράφουν ούτε διαβάζουν ακόμα» (Laparra, Margolinas, 2010 : 155). Λόγω του ότι ανάγνωση σημαίνει ότι τα παιδιά κάνουν υποθέσεις για το νόημα του κειμένου και χτίζουν γέφυρες ανάμεσα στο νέο (το κείμενο) και το γνωστό (τις προηγούμενες γνώσεις τους) (Giasson, 2005), η συμπλήρωση των ημερολογίων είναι μια απαιτητική δραστηριότητα, ιδιαίτερα για τα προνήπια.

Στις παρατηρούμενες συνεδρίες, ο τρόπος εργασίας για τις δύο αρχηγούς² είναι ο ίδιος: στη γωνιά συζήτησης, η νηπιαγωγός και η αρχηγός βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο και απέναντι στα παιδιά, όρθιες κατά μήκος του τοίχου της γωνιάς συζήτησης όπου είναι αναρτημένα υλικά αντικείμενα που αναφέρονται σε αντικείμενα γνώσης από τον χώρο της ανάγνωσης, της γραφής, της αρίθμησης και της έννοιας του αντικειμενικού χρόνου³. τέλος, τα παιδιά είναι καθισμένα μπροστά τους, άλλες φορές ως θεατές και άλλες συμμετέχοντας στη διαδικασία, με απαντήσεις σε ερωτήσεις της νηπιαγωγού και πολύ σπάνια της αρχηγού.

Στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων, η νηπιαγωγός ορίζει τον/την αρχηγό, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία των ‘μεγάλων’: «προχωράμε με κλήρωση για να ορίσουμε πότε ο καθένας θα γίνει αρχηγός και αρχίζουμε πάντα από τους μεγάλους» (ΣΝ4, 16-11-2017). Με αυτόν τον τρόπο, «η μάθηση πραγματοποιείται παρατηρώντας και «ακούγοντας» ενεργά στη διάρκεια ανάπτυξης των δραστηριοτήτων μιας κοινότητας, κι έπειτα συμβάλλοντας σε αυτές» (Rogoff, Moore et al., 2007 : 112). Είναι «μια κοινωνική σκηνοθεσία που συνίσταται σε «προφορική ένταξη» του παιδιού σε μια διαδικασία με πρόθεση τον στοχασμό και την απομνημόνευση» (Zerbato-Poudou, Mercier et al., 1997).

Οι αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού-παιδιών διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες, αφορούν κυρίως την συμπλήρωση των ημερολογίων και ορίζονται από τη νηπιαγωγό. Αυτοί οι κανόνες δεν αλλάζουν και παρουσιάζονται λεπτομερώς στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν πως να πορευτούν, ποιες τεχνικές να χρησιμοποιήσουν και με ποια διαδικασία να επενεργήσουν στα

² Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος «αρχηγός» που εννοείται ως ο/η υπεύθυνος της τακτοποίησης τάξης και της υλοποίησης των τελετουργικών δραστηριοτήτων. Είναι τίτλος που δίνει η νηπιαγωγός σε ένα παιδί κάθε μέρα εκ περιτροπής που τον χρησιμοποιούσε σε όλη της διάρκεια των καταγραφών.

³ Για την έννοια του αντικειμενικού χρόνου, βλέπε: Μουμουλίδου Μ. (2021). Εκπαιδευτικές πρακτικές και δυσκολίες κατανόησης χρονικών εννοιών στο πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης. *Προσχολική & Σχολική εκπαίδευση*, τ. 9(1), 92-125. Doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.23097>

υλικά αντικείμενα. Η θέση της νηπιαγωγού είναι κεντρική στη διαδικασία, καθώς ορίζει τόσο τα αντικείμενα γνώσης όσο και τον ρυθμό ανάπτυξής τους στον χρόνο. Για αυτήν, ο στόχος του τελετουργικού των ημερολογίων είναι «τα παιδιά να μάθουν ότι υπάρχουν εποχές, ότι είναι διαφορετικές, για ποιους λόγους και τι κάνουμε κάθε εποχή» (ΣΝ1, 28-09-2017).

Συνεπώς, η διδακτική σχέση χαρακτηρίζεται από μια εκ των προτέρων ασυμμετρία, καθώς είναι η νηπιαγωγός αυτή που παίρνει τις αποφάσεις για τη διαδικασία ανάπτυξης του τελετουργικού, και είναι αυτή που θέτει τις ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να απαντά ο/η αρχηγός. Αυτή η ασυμμετρία σημαίνει ότι οι αρχηγοί δεν έχουν περιθώριο ελευθερίας για δράση στο πλαίσιο του τελετουργικού, καθώς δεν μπορούν να αλλάξουν τους κανόνες της εξέλιξής του. Κάθε αρχηγός είναι σε κατάσταση αναμονής, γιατί η θέση του είναι προκαθορισμένη θεσμικά, γνωρίζοντας τι ακριβώς θα κάνει. Σε γενικές γραμμές, όταν συναντά δυσκολία ή κάνει λάθος, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να χρησιμοποιήσει στρατηγικές για την υπέρβασή τους, να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες, ώστε το παιδί να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, όπως για παράδειγμα να βρει τη σωστή καρτέλα-λέξη που αντιστοιχεί στο όνομα της αναζητούμενης εποχής. Ο/η αρχηγός οφείλει να δίνει λογικές απαντήσεις στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού, ώστε να επαληθευτεί η απόκτηση των διδασκόμενων γνώσεων ή η απομνημόνευσή τους, καθώς το τελετουργικό «είναι πάντα μια στιγμή αξιολόγησης των παιδιών» (ΣΝ1, 28-09-2017).

Για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τελετουργικού, οι δυο αρχηγοί (κορίτσια/προνήπια) πρέπει να θυμηθούν τις λέξεις όλων των ετικετών που χρησιμοποιήθηκαν, να ονομάσουν το πρώτο γράμμα, να απαριθμήσουν τις συλλογές των καρτελών-αριθμών, να συγκρατήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες, να γνωρίζουν το όνομα των γραμμάτων, κ.λπ. Πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες προς κινητοποίηση, τις οποίες δεν έχουν ακόμα αποκτήσει ή είναι σε φάση οικοδόμησης, καθώς εντάσσονται σε μια απαιτητική τελετουργική διαδικασία και κατά συνέπεια θα συναντήσουν δυσκολίες και θα κάνουν αναπόφευκτα λάθη. Η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία έχει σκοπό να τις εξοικειώσει με την ανάγνωση, να τις εισάγει στον γραπτό λόγο, με έναν τρόπο πολύ ιδιαίτερο, ενώ οι διδακτικές ενέργειες της νηπιαγωγού θα τις βοηθήσουν να έχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην παρατηρούμενη τάξη, ο/η αρχηγός ενημερώνει τρία ημερολόγια⁴:

1. Το πρώτο, το λεγόμενο *σήμερα έχουμε*⁵ ή *ημερολόγιο της ημέρας*, συμπληρώνεται καθημερινά με κινητές καρτέλες λέξεων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θέσεις λέξεων εποχών, μηνών, ημερών και αριθμών. Οι καρτέλες είναι τοποθετημένες σε

⁴ Εκτός από τα ημερολόγια, στον τοίχο της γωνιάς συζήτησης είναι αναρτημένες πάρα πολλές επιφάνειες από χαρτόνι με εικονικές αναπαραστάσεις εποχών, μηνών, ημερών, κλπ., καρτέλες με αλφαβητικά και αριθμητικά σύμβολα, κλπ., που τον καλύπτουν εντελώς.

⁵ Όλες οι λέξεις είναι γραμμένες με κεφαλαία.

ομάδες σε έναν πίνακα με στήλες, απ' όπου ο/η αρχηγός τις αποσπά για να τις τοποθετήσει στη θέση τους στο ημερολόγιο της ημέρας και να σχηματίσει μια φράση όπως: «Σήμερα έχουμε χειμώνα, είναι Πέμπτη 20 Δεκεμβρίου και έξω χιονίζει», που πρέπει στη συνέχεια να διαβάσει. Εκτός από αυτές τις λέξεις, και άλλες λέξεις είναι γραμμένες στο ίδιο ημερολόγιο, όπως ρήματα, ώστε να σχηματισθεί πλήρως η πρόταση. Τόσο οι κινητές καρτέλες όσο και οι ενδιάμεσες λέξεις δεν ξεχωρίζουν τυπογραφικά. Κάθε ομάδα καρτελών έχει το δικό της χρώμα, ώστε η ομάδα των ημερών να διακρίνεται από την ομάδα των εποχών, κοκ.

2. Το δεύτερο, το ημερολόγιο του μήνα, περιλαμβάνει λέξεις ημερών ενός μήνα σε μορφή καταλόγου, γραμμένες ώστε να αντιστοιχούν σε ημερομηνίες, δίπλα στις οποίες ο/η αρχηγός πρέπει να σχεδιάσει το σύμβολο του καιρού – αφού προηγουμένως κοιτάξει έξω – να διαγράψει την προηγούμενη μέρα και να κυκλώσει το όνομα της παρούσας ημέρας.
3. Στο τρίτο ημερολόγιο, το λεγόμενο *χθες, σήμερα, αύριο* που αναπαριστά ένα λουλούδι, ο/η αρχηγός πρέπει να τοποθετήσει τρεις κινητές καρτέλες των ημερών της προηγούμενης, της σημερινής και της επόμενης σε σειρά, σε θέσεις που αντιστοιχούν σε φύλλα ενός λουλουδιού και να τις διαβάσει. Ανάμεσα στις τρεις θέσεις υπάρχουν ρήματα, ώστε να σχηματισθεί μια φράση όπως η ακόλουθη: «Χθες ήταν Τρίτη, σήμερα είναι Τετάρτη, αύριο θα είναι Πέμπτη». Για τη νηπιαγωγό, 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 μέσα στον χρόνο» (ΣΝ1, 28-09-2018)⁶.

Αυτό το υλικό δεν είναι μόνιμο και αμετάβλητο: στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι ολιγάριθμο, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται προοδευτικά με σχετικές γνώσεις, αυξάνει ανάλογα με την πρόοδό τους, υποστηρίζει τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, ενώ η νηπιαγωγός δεν το παρουσιάζει αμέσως: « Δεν αρχίζουμε το ημερολόγιο της ημέρας την πρώτη μέρα του ανοίγματος του νηπιαγωγείου. Συνήθως αρχίζω την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρη» (ΣΝ1, 28-09-2017). Το υλικό περιλαμβάνει συμβολικές αναπαραστάσεις γραπτού λόγου, τόσο αλφαβητικού όσο και αριθμητικού, των οποίων η χρήση είναι συστηματική, και στοχεύει να εισάγει τα παιδιά σε έννοιες τυποποιημένες κοινωνικά και μοναδικές, όπως αυτές των ημερών, των μηνών, των εβδομάδων, των εποχών, κλπ.

⁶ Τα αρχικά σημαίνουν συνέντευξη, ενώ το αριθμητικό ψηφίο ορίζει τον αριθμό της συνεδρίας μετά το τέλος της οποίας έγινε η συνέντευξη με τη νηπιαγωγό.

Το εμπειρικό πλαίσιο μελέτης

Η μεθοδολογία και τα ερωτήματα της έρευνας

Το παρόν άρθρο είναι αποτέλεσμα έρευνας σε τάξη ενός νηπιαγωγείου με 22 παιδιά 4-6 ετών και μία νηπιαγωγό με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, τηρήθηκαν τα πρωτόκολλα δεοντολογίας, όπως εγκρίθηκαν από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές, που περιλάμβαναν, μεταξύ άλλων, άδεια βιντεοσκόπησης μετά από τη σύμφωνη γραπτή γνώμη γονέων και νηπιαγωγού. Σε αυτήν την τάξη βιντεοσκοπήθηκαν δέκα συνεδρίες πρωινών τελετουργικών – περιλαμβανομένου του τελετουργικού των ημερολογίων – στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18, μια φορά τον μήνα. Ταυτόχρονα, τα οπτικοακουστικά δεδομένα συμπληρώθηκαν με δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό. Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην αρχή της πρώτης συνεδρίας και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν άλλες δύο συνεντεύξεις στη διάρκεια ανάπτυξης των συνεδριών, όταν υπήρχε ανάγκη διευκρινήσεων σχετικών με τη διαδικασία των τελετουργικών, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο τα έχει συλλάβει η νηπιαγωγός, η αντίληψή της για τη θέση τους στο πρόγραμμα και τους ενδεχόμενους προβληματισμούς της. Τα δεδομένα που απομαγνητοφωνήθηκαν επέτρεψαν την ανάλυση του προφορικού και μη προφορικού λόγου της νηπιαγωγού και των δύο παιδιών/αρχηγών, εντοπίζοντας χαρακτηριστικά του στοιχεία σχετικά με την διαχείριση των λαθών και των δυσκολιών τους.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε δύο μόνο συνεδρίες: αυτήν της 16^{ης} Νοεμβρίου 2017 με ένα παιδί που θα ονομάσουμε Σόνια και τη συνεδρία της 29^{ης} Ιανουαρίου 2018 με ένα άλλο παιδί που θα ονομάσουμε Λένα, και τα δυο αρχηγοί στις συγκεκριμένες ημέρες, ηλικίας τεσσεράμισι χρόνων. Οι δύο αυτές συνεδρίες επιλέχθηκαν λόγω του πλούτου των πληροφοριών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτές έγινε ανάλυση αποσπασμάτων του τελετουργικού των ημερολογίων, λαμβάνοντας υπόψη το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών. Καταρχήν, έγινε εκτίμηση του συνόλου των συνεδριών «προβαίνοντας σε δραστική μείωση των μεγάλων κατηγοριών των όσων παρατηρήθηκαν, μέσα από έναν πίνακα χρονικής διαδοχής των μακρο-επεισοδίων» και στη συνέχεια ταυτοποιήθηκαν ορισμένα αξιοσημείωτα γεγονότα ως «κρίσιμες και εμβληματικές στιγμές της συνεδρίας που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα» (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 : 246). Τέλος, υπολογίστηκαν οι γλωσσικές μονάδες των δύο πρωταγωνιστών των συνεδριών, όπως φράσεις και λέξεις, με ενδεικτικό περιεχόμενο, σχετικό με την επεξεργασία του λάθους ή την αντιμετώπιση μιας δυσκολίας. Αυτά τα στοιχεία ελήφθησαν υπόψη ποιοτικά και συμπληρώθηκαν με τον εντοπισμό και την αξιοποίηση των σχετικών υλικών στοιχείων που ήταν αναρτημένα στον τοίχο της γωνιάς συζήτησης.

Η υιοθετούμενη μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη λόγω του ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για απαντήσεις στα διαφορετικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία δεν μπορούν να γενικευθούν (Bryman, 2017). Αφετηρία υπήρξε η υπόθεση ότι η μελέτη περίπτωσης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές για την κατανόηση των δυσκολιών και λαθών των παιδιών (Bryman, 2017).

Το άρθρο επιχειρεί να απαντήσει στις ακόλουθα ερωτήματα που αφορούν στην επεξεργασία των λαθών και των δυσκολιών των δύο παιδιών-αρχηγών στη διάρκεια της υλοποίησης του τελετουργικού των ημερολογίων:

1. Ποιες είναι οι διδακτικές τεχνικές της νηπιαγωγού για την αντιμετώπιση των λαθών και των δυσκολιών τους;
2. Ποια είναι η φύση των δυσκολιών και των λαθών που τα εμποδίζουν στην απόκτηση γνώσης;
3. Πώς χρησιμοποιήθηκαν τα υλικά, συμβολικά και γλωσσικά αντικείμενα, στη διάρκεια της εφαρμογής των διδακτικών τεχνικών από τη νηπιαγωγό;
4. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη φύση του τελετουργικού και των τεχνικών διαχείρισης των δυσκολιών και λαθών των παιδιών;

Η διδακτική ανάλυση των δύο συνεδριών

Στα αποσπάσματα των δύο συνεδριών, το ενδιαφέρον της ανάλυσης επικεντρώθηκε τόσο στην παρουσίασή τους όσο και στην περιγραφή των διδακτικών στρατηγικών της νηπιαγωγού για την επεξεργασία των δυσκολιών και των λαθών των δύο αρχηγών κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ημερολογίων. Με τη διαχείριση της κατάστασης από τα παιδιά να είναι δύσκολη, οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού ήταν αναγκαίες. Ποιες ήταν οι στρατηγικές που χρησιμοποίησε; Ποιες συνθήκες δημιούργησε για να διευκολύνει το έργο της αρχηγού Σ και να επεξεργαστεί τα λάθη της; Το ακόλουθο απόσπασμα είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Απόσπασμα από τη συνεδρία της Πέμπτης 16 Νοεμβρίου 2017 (δεύτερη φάση: η εποχή)

Αρχηγός: Σόνια, 4½ ετών

N : Σ μου, από πού θα ξεκινήσεις;

Σ : Από τις εποχές. [πολύ σιγανά]

N : Από τις εποχές. Για πες μας λίγο, ποιες είναι; Τι λέει το τραγούδι; Πόσες είναι;

Σ : Καμιά απάντηση⁷.

N : Δεν θα μιλάει κανείς. Πόσες είναι αγάπη μου; Δείχνει τις εικόνες-σύννεφα που αναπαριστούν τις τέσσερις εποχές.

Σ : Κοιτάζει τις εικόνες χωρίς να απαντά.

N : Τι λέει το τραγούδι; [Στα παιδιά] Για να το πούμε να τη βοηθήσουμε.

Πδ : Τέσσερις είναι οι εποχές, αυτό το ξέρουν όλοι: φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι [ρυθμικά λόγια συνοδευόμενα με κινήσεις].

N : Της δείχνει τα τέσσερα δάχτυλα του χεριού της.

Σ : Κοιτάζει τις εικόνες χωρίς να μιλά.

N : Δείξε κι εσύ Σ. Δείχνει, ανάλογα με τα ρυθμικά λόγια τις εικόνες-σύννεφα. Πλησιάζει σκύβοντας στη Σ : Πόσες είναι λοιπόν οι εποχές Σ μου;

Σ : Τέσσερις.

N : Τέσσερις. Απομακρύνεται από τη Σ. Και είπαμε είναι το φθι...; Δείχνει την εικόνα.

Σ : Δεν απαντά. Φθινόπωρο. [πολύ σιγανά].

N : Πες το δυνατά να σε ακούν όλοι.

Σ : Φθινόπωρο [πιο δυνατά].

N : Δείχνει την επόμενη εικόνα (χειμώνας). Ο χειμώνας. Δείχνει την εικόνα σύννεφο του χειμώνα.

Σ : Χειμώνας.

N : Η άνοιξη. Δείχνει την εικόνα-σύννεφο της άνοιξης.

Σ : Η άνοιξη.

N : Το καλοκαίρι. Δείχνει την εικόνα-σύννεφο του καλοκαιριού.

Σ : Το καλοκαίρι [πολύ σιγανά].

N : Μπράβο,

Σ. Πάρα πολύ ωραία! Αυτά είναι τα παιδάκια του χρόνου, ε; Ποιο παιδάκι έχει φύγει από το συννεφόςπιτό του και έχει κατέβει τώρα στη γη; Δείχνει την εικόνα σύννεφο του φθινοπώρου στην οποία ένα παιδί-ο μήνας Νοέμβριος - λείπει: είναι στην αφίσα της εποχής φθινόπωρο και των μηνών πιο κάτω στον τοίχο. Ποιο παιδάκι είναι τώρα εδώ; Δείχνει την αφίσα της εποχής και των μηνών.

Σ : Πλησιάζει και δείχνει την εικόνα του παιδιού-Νοέμβρη στην αφίσα των εποχών και μηνών. [λάθος]

N : Οι εποχές, πού είναι όμως; Αυτό είναι; Δείχνει την ετικέτα-μήνα Νοέμβριο.

Σ : Δεν απαντά.

N : Θυμάσαι πού βάζουμε τις εποχές;

Σ : Όχι.

N : Όχι; Λοιπόν, Σ μου; Όχι;

Σ : Δεν απαντά.

⁷ Οι προτάσεις με πλαγιότιτλους δηλώνουν τις μη λεκτικές συμπεριφορές αρχηγού και νηπιαγωγού. Στην παρούσα ανάλυση, η απουσία απάντησης της αρχηγού θεωρείται ότι δηλώνει δυσκολία ή άγνοια.

N : Εδώ, ποιος είναι αυτός; *Δείχνει την εικόνα του παιδιού-φθινόπωρο στην αφίσα της εποχής και μηνών. Ποιος είναι αυτός;*

Σ : *Δεν απαντά.*

N : Ποιος είναι αυτός, παιδί μου;

N : Κρατάει την ομπρέλα και τα φύλλα που πέφτουν γύρω-γύρω; Το...; *Δείχνει.*

Σ : Το φθινόπωρο [πολύ σιγανά].

Στη δεύτερη αυτή φάση του τελετουργικού, η νηπιαγωγός έθεσε στη Σόνια τρεις διαδοχικές ερωτήσεις που απαιτούσαν καλή μνήμη και ικανότητα διάκρισης. Από τη στιγμή που η Σ κάνει λάθος ή δεν απαντά σε ερωτήσεις, η νηπιαγωγός βάζει σε εφαρμογή ένα σύνολο στρατηγικών: καταρχήν δείχνει τις εικόνες, στη συνέχεια ρωτά άλλο παιδί για να δώσει τη σωστή απάντηση, καλεί όλα τα παιδιά να θυμηθούν τα ρυθμικά λόγια (το τραγούδι) για τις εποχές – συνεργατική στρατηγική –, δείχνει τα τέσσερα δάκτυλά της – ορίζοντας έτσι τον αριθμό των εποχών –, χρησιμοποιεί την εγγύτητα των σωμάτων, προφέρει την πρώτη συλλαβή της αναζητούμενης λέξης, παρουσιάζει και ονομάζει μια προς μια εικόνες και ενημερώνει για τα στοιχεία του περιβάλλοντος, που είναι ήδη γνωστά στα παιδιά.

Ήταν ένα ανομοιογενές σύνολο συμβολικών και υλικών μέσων και ειδικών στρατηγικών, ώστε η Σ να δώσει τη σωστή απάντηση. Παρ' όλ' αυτά, η Σ δεν κατάφερε να διακρίνει ποιες ήταν οι εικόνες που αναπαριστούσαν την εποχή και τον μήνα, πολύ περισσότερο που στην αφίσα της εποχής υπήρχαν αναπαραστάσεις δύο μηνών, ενώ στις αφίσες της εποχής και του μήνα αναπαρίστανται το Φθινόπωρο και ο Νοέμβριος ως πρόσωπα. Έτσι η Σ, αντί να δείξει την αναπαράσταση της εποχής, δείχνει αυτήν του μήνα, καθώς ήταν παρόμοιες.

Με ποιο τρόπο παρενέβη η νηπιαγωγός; Επικαλέστηκε τη μνήμη της Σ ζητώντας της το σημείο όπου τοποθετούνται συνήθως οι εποχές. Αυτό που την ενδιέφερε ήταν να το θυμηθεί, γιατί οι εν λόγω εικόνες παρέμεναν πάντα στην ίδια θέση. Επεδίωκε τη συσχέτιση ανάμεσα σε αντικείμενα και ονόματα αντικειμένων, ανάμεσα σε σημαίνον και σημαϊνόμενο, ανάμεσα στο σύμβολο και τη θέση του.

Η Σ είναι αμήχανη γιατί δεν καταφέρνει να θυμηθεί τα ήδη γνωστά χαρακτηριστικά του φθινοπώρου (ξερά φύλλα, ομπρέλα) όταν η νηπιαγωγός τα περιγράφει και τα δείχνει. Η σύλληψη και η πολυπλοκότητα του υλικού δεν συνέβαλλαν στην επεξεργασία του λάθους. Χρειάζονταν μια μεικτή στρατηγική και γι αυτό η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε τον λόγο ταυτόχρονα με την επίδειξη των χαρακτηριστικών στα οποία αναφέρονταν. Με άλλα λόγια, για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να αποφευχθεί το λάθος, τροποποιήθηκε το διδακτικό περιβάλλον με λεκτικές (ερωτήσεις, υπενθύμιση τραγουδιού, πρώτη συλλαβή) και υλικές (εικόνες, δάκτυλα, σώματα) παρεμβάσεις της νηπιαγωγού.

Αυτό που έκανε, ήταν να παρέχει μια ποικιλία στρατηγικών, ώστε η Σ να βρει την απάντηση – αν και μερικές φορές παρέχονταν από την ίδια – χωρίς να γνωρίζει αν το εμπόδιό της είχε ξεπεραστεί ή όχι και αυτό παρά το κλίμα ασφάλειας που δημιούργησε χάρις στην εγγύτητα που επεδίωξε στον χώρο: όταν η νηπιαγωγός την πλησίασε, διευκόλυνε τη σωστή απάντηση.

Το ζήτημα που τίθεται είναι αν η δυσκολία της Σ επεξεργάστηκε πραγματικά ή όχι και αν η άγνοια της απάντησης οφείλεται στη Σ ή στην τοποθέτηση των υλικών στοιχείων του περιβάλλοντος και την πολυπλοκότητα του λόγου της νηπιαγωγού. Η δυσκολία της φαίνεται να εδράζεται στη διάκριση ανάμεσα σε μήνες και εποχές και τις εικονικές αναπαραστάσεις τους, γιατί είναι πολλές και συσχετίζονται πολλαπλά μεταξύ τους. Επίσης, στο ότι δεν μπορεί ακόμα να απαριθμεί τις εποχές χωρίς την επίδειξη μιας προς μιας των εικόνων και τη χρήση των δακτύλων της νηπιαγωγού, ενώ για να ονομάσει την εποχή, χρειάστηκε να αφυπνιστεί η μνήμη της με την πρώτη συλλαβή της λέξης της εποχής.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο η Σ πρέπει να βρει τις σωστές απαντήσεις είναι όντως πολυσύνθετο. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν στην αρχή της χρονιάς ένα παιδί 4½ ετών είναι ήδη ικανό για αναγνωρίζει λέξεις και εικόνες μέσα από τις σχέσεις τους, των οποίων το νόημα δεν καταφέρνει να κατανοήσει. Μήπως η νηπιαγωγός επενδύει περισσότερο στην απομνημόνευση παρά στην κατανόηση; Σε κάθε περίπτωση, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και του λάθους, χρησιμοποίησε κυρίως τις εικόνες και τα δάχτυλά της και έθεσε ερωτήσεις που απαιτούσαν απομνημόνευση και παροχή επεξηγήσεων σχετικών με το αντικείμενο μελέτης.

Το ακόλουθο απόσπασμα είναι ένα παράδειγμα επεξεργασίας λάθους από την αρχηγό Λ, στην προσπάθειά της να αναγνωρίσει το γράμμα Χ ως αρχικό τριών λέξεων.

Απόσπασμα συνεδρίας, 29-01-2018 (2^η φάση : η εποχή)

Αρχηγός: Λ, 4½ ετών

N : Θέλεις να κάνεις το ημερολόγιο ;

Λ : Ναι.

N : Αρχισε.

Λ : Αποσπά την καρτέλα 'χειμώνας' από τον συνολικό πίνακα-εναπόθεσης καρτελών και την τοποθετεί στο ημερολόγιο της ημέρας.

N : Είσαι σίγουρη ότι είναι η σωστή καρτέλα ;

Λ : Ναι.

N : Πώς το ξέρεις ;

Λ : Αρχίζει από χου.

N : Το χου. Ωραία. Καμμιά από αυτές τις λέξεις δεν αρχίζει από χου ;

Λ : Καμιά απάντηση.

N : Δεν υπάρχει καμιά από αυτές που να αρχίζει από χου; Δείχνει τις καρτέλες-λέξεις (εποχές) στον ίδιο πίνακα.⁸

Λ : Ναι (πλησιάζοντας τον πίνακα). [λάθος]

N : Ποια ;

Λ : Καμιά απάντηση. Κοιτάζει τις τρεις καρτέλες λέξεων που έχουν απομείνει στον πίνακα (άνοιξη, φθινόπωρο, καλοκαίρι).

N : Μήπως αυτή αρχίζει από χου; Δείχνει την πρώτη καρτέλα-εποχή.

Λ : Όχι.

N : Αυτή ; Δείχνει την δεύτερη.

Λ : Όχι.

N : Αυτή;

Λ : Όχι.

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

Λ : Όχι.

N : Δείχνει την καρτέλα του χειμώνα στο ημερολόγιο της ημέρας. Εδώ, γράφει χειμώνας;

Λ : Ναι.

N : Πολύ καλά.

Η νηπιαγωγός ζήτησε από τη Λ να της πει αν υπάρχουν λέξεις που αρχίζουν από Χ, καταρχήν με αρνητικό και στη συνέχεια με θετικό τρόπο, ερωτήσεις που την ώθησαν να δώσει λανθασμένη απάντηση, δηλαδή θετική απάντηση στο πνεύμα της δεύτερης ερώτησης. Στη συνέχεια, ζήτησε τον εντοπισμό λέξεων μίας προς μία δείχνοντάς τες με το δάχτυλο, κίνηση που συνιστά συλλογική επίδειξη, ενώ το συμπέρασμα και άρα η επικύρωση έγιναν από την ίδια. Αυτό που έκανε η Λ, μη απαντώντας καταρχήν και απαντώντας θετικά στη συνέχεια, ήταν να προσαρμοστεί σε αυτό που υπέθεσε ότι περιμένει από αυτήν η νηπιαγωγός. Επιπλέον, η πρώτη ερώτησή της απέβλεπε να αποσταθεροποιήσει την βεβαιότητα της Λ: «Είσαι σίγουρη ότι είναι η σωστή καρτέλα;» και να προκαλέσει μια κάποια αβεβαιότητα. Ως προς την ανοιχτή ερώτηση («πώς το ξέρεις;»), δείχνει ότι είναι ένας ήδη γνωστός τρόπος στα παιδιά και ότι το αρχικό γράμμα είναι ένας τρόπος ταυτοποίησης της λέξης. Η στρατηγική της συνίστατο στην εκ νέου ενεργοποίηση του γνωστού αντικειμένου του περιβάλλοντος, στη στήριξη σε αυτό για να προεκτείνει τη διαδικασία προς την επίδειξη, μέχρι την επικύρωση της απάντησης από την ίδια.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν η Λ, κοιτάζοντας τη λέξη, μπόρεσε να ερμηνεύσει την οπτική μορφή της και συνεπώς να κατανοήσει ποιο είναι το αρχικό γράμμα (προφορικά), ώστε να αναγνωρίσει τη λέξη, καθώς «τα παιδιά μερικές φορές αποκωδικοποιούν φωνολογικά το πρώτο ή τα δύο πρώτα γράμματα και μετά ανασύρουν την ταυτότητα της λέξης» (Siegler, 2002 : 501). Φαίνεται

⁸ Καμιά λέξη δεν αρχίζει από Χ.

πως η Λ δεν έχει κατακτήσει αυτή τη δεξιότητα και ότι χρειάζεται εξοικείωση με τις λέξεις. Αν μπόρεσε να αναγνωρίσει τη λέξη, οφείλεται στο ότι η νηπιαγωγός έδειξε μια προς μία τις καρτέλες λέξεων για να διευκολύνει τη σωστή απάντησή της και να αποφεύγει το ενδεχόμενο λάθος.

Η διδακτική κατάσταση και τα διαθέσιμα μέσα συνδέονται με τα υλικά στοιχεία, περιλαμβανομένου του σώματος της νηπιαγωγού και της αρχηγού, καθώς και του λόγου της πρώτης. Για παράδειγμα, στο επόμενο απόσπασμα ο διάλογός τους καταλήγει σε αποτελέσματα που αμφισβητούν τη λεγόμενη διδακτική στρατηγική της πρώτης συλλαβής.

Απόσπασμα συνεδρίας, 16-11-2017 (3^η φάση: ο μήνας)

Αρχηγός: Σ, 4½ χρόνων

N : Άρα, εδώ τι λέει;

Σ : Νοέμβριος. Βάζει την καρτέλα στο ημερολόγιο της ημέρας.

N : Νοέμβριος. Πολύ ωραία. Πες μου Σ μου, από ποιο γράμμα αρχίζει η λεξούλα Νοέμβριος ; Δείχνει την καρτέλα-λέξη που η Σ μόλις τοποθέτησε στο ημερολόγιο της ημέρας. Πώς το λένε αυτό το γραμματάκι; Θυμάσαι;

Σ : Όχι. Αρνητικό νεύμα κεφαλής. Παίρνει την καρτέλα 'Νοέμβριος' και την κρατά στα χέρια της.

N : Μετακινείται στα δεξιά του τοίχου και της δείχνει την ομάδα καρτελών-λέξεων που αρχίζουν από N λέγοντάς της : Εδώ, που κάναμε το σπιτάκι, πού βάλαμε τις εικόνες ;

Σ : Την ακολουθεί.

N : Της δείχνει το γράμμα N. Πώς το λένε αυτό το γραμματάκι;

Σ : Νου (πολύ σιγανά).

N : Μπορείς να μας πεις τρεις λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα N ; Κρύβει με το σώμα της τον πίνακα με τις καρτέλες-λέξεων/εικόνων.

Σ : Δεν απαντά.

N : Δεν μπορείς ; Γυρνά το σώμα της προς τα παιδιά και σκύβει προς τη Σ. Δεν ξέρεις τις λέξεις που είπαμε ότι αρχίζουν από N ; Κάθεται στο καρεκλάκι, κρατά το χέρι της Σ και την κοιτάζει στα μάτια.

Σ : Όχι. Αρνητικό νεύμα του κεφαλιού.

N (Στα παιδιά) : Να τη ρωτήσουμε με ένα αίνιγμα ;

Πδ : Ναι.

N : Ποιος θέλει να ρωτήσει ;

Πδ : [Σηκώνουν το χέρι] : Εγώ, εγώ.

N : Ρ. Πες ένα αίνιγμα στη Σ που να ξεκινά από το γράμμα N, που είναι αρχηγός και πρέπει να απαντήσει. Της κρατά πάντα το χέρι.

P : Καμιά απάντηση.

N : Ποιος θέλει να πει ένα αίνιγμα ;

Πδ : Σηκώνουν το χέρι και φωνάζουν : Εγώ, εγώ.

N : Έλα Σπ. [Στα παιδιά] Δεν μου αρέσει το « εγώ, εγώ ». Κρατά πάντα το χέρι της Σ.

P : Είναι ένα μέρος που πάνε τα παιδιά για να μάθουν γράμματα. Απαντά η Ρ, με καθυστέρηση.

N : Α, είναι ένα μέρος όπου πάνε τα παιδιά για να μάθουν γράμματα ! Αρχίζει από...; Κρατά πάντα το χέρι της Σ.

Π : Νου.

Ν : Πού πάνε τα μικρά παιδιά για να μάθουν γράμματα ; Τα μικρά παιδιά. Στο ...;

Σ : Στον παιδικό σταθμό (πάρα πολύ σιγά). [λάθος]

Ν : Και τα πιο μεγάλα ; Ο παιδικός σταθμός αρχίζει από Π. Τώρα πού είσαι εσύ;

Σ : Καμιά απάντηση.

Ν : Στο νη... ; Την κοιτάζει στα μάτια και της αγγίζει τον ώμο.

Σ : Στο νηπιαγωγείο (πολύ σιγανά).

Ν : Ρ, ήταν τέλειο το αίνιμά σου. Μπράβο, Ρ μου.

Καταρχήν, η Σ αναγνώρισε τη λέξη «Νοέμβριος», αλλά δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει το γράμμα Ν ως αρχικό της λέξης, όταν η νηπιαγωγός την έδειξε στο ημερολόγιο της ημέρας. Δεν το αναγνωρίζει παρά μόνο όταν το απομόνωσε από το πλαίσιο του κειμένου. Όταν κλήθηκε να ονομάσει τρεις λέξεις που αρχίζουν από το Ν, δεν απάντησε, πολύ περισσότερο που η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε το σώμα της για να κρύψει τις καρτέλες με λέξεις-εικόνες, γιατί πρόκειται για αίνιγμα⁹. Όπως αναφέρει, «βρίσκουμε τα μέσα για να κάνουμε πιο δύσκολο το τελετουργικό όταν τα παιδιά βρίσκουν εύκολα τις καρτέλες: βάζουμε αίνιγματα, μετά αρχίζουμε με τα μικρά γράμματα. Δυσκολεύω την κατάσταση. Αυτό ανανεώνεται» (ΣΝ6, 22-01-2018).

Η αλλαγή παιδιού για να δώσει τη σωστή απάντηση, ήταν ο τρόπος της νηπιαγωγού να προχωρήσει τη διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα στήριζε συναισθηματικά τη Σ, κρατώντας το χέρι της ώστε να νιώθει ασφαλής (« la sécurisation nécessaire ») (Astolfi & Peterfalvi, 1997 : 196) και να την ωθήσει στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Η εγγύτητα χρησιμοποιείται «ως μια από τις τεχνικές που επιτρέπουν τη συνηθισμένη διαφοροποίηση στην ίδια τη ροή της δραστηριότητας» (Forest, 2006 : 92). Τέλος, η ιδιαίτερα χαμηλή φωνή της Σ, καθώς και όλη η γλώσσα του σώματος έδειχναν δισταγμό και έλλειψη πρωτοβουλίας, που αφήνουν να εννοηθεί ότι ενδεχομένως να υπάρχουν ψυχολογικά εμπόδια που την εμποδίζουν να ενεργοποιηθεί.

Τέλος, η νηπιαγωγός υλοποίησε τη διδακτική της πρόθεση, αν και δεν ήταν η Σ που έδωσε την απάντηση, αλλά η Ρ. Αυτό δεν την εμπόδισε να ρωτήσει: «Πού πάνε τα μικρά παιδιά για να μάθουν γράμματα; Τα μικρά παιδιά. Στο ...;», ερώτηση στην οποία μπορούν να δοθούν περισσότερες από μια απαντήσεις. Η διευκρίνισή της για την ηλικιακή ζώνη των παιδιών («τα μικρά») και το γεγονός ότι η κλίση του άρθρου στην αιτιατική είναι η ίδια με αυτήν των δύο απαντήσεων (παιδικός σταθμός

⁹ Σύμφωνα με το τελετουργικό της τάξης, ο/η αρχηγός, όταν έχουν αναγνωρισθεί οι λέξεις της ημέρας, του μήνα και της εποχής, καλείται να μαντέψει την απάντηση μέσα από τρία αίνιγματα που προτείνουν τρία παιδιά, δηλαδή να περιγράψουν σύντομα την εικόνα ενός προσώπου, ενός αντικειμένου ή ενός ζώου των οποίων το όνομα αρχίζει από το αναζητούμενο αρχικό γράμμα, από τα 24 που είναι τοποθετημένα σε ειδικό πίνακα εναπόθεσης καρτελών-εικόνων/λέξεων, π.χ. το Ν αντιστοιχεί με την λέξη/εικόνα νυχτερίδα.

και νηπιαγωγείο) ώθησαν την Σ να δώσει μια σωστή απάντηση («παιδικός σταθμός»), αλλά όχι την αναμενόμενη, καθώς το αρχικό της γράμμα δεν άρχιζε από Ν.

Η διαχείριση του λάθους από τη νηπιαγωγό συνίστατο σε έναν τριπλό συνδυασμό μέσων: διευκρίνιση για την ηλικιακή ζώνη των παιδιών, άμεση διόρθωση του λάθους και ερώτηση που παραπέμπει στον τόπο που αντιστοιχεί στην ερώτηση: «τα πιο μεγάλα [παιδιά]; Ο παιδικός σταθμός αρχίζει από Π. Τώρα πού είσαι;». Ελλείπει απάντησης από τη Σ στις διαδοχικές επεξηγήσεις, η νηπιαγωγός πρόσθεσε την πρώτη συλλαβή της λέξης «νηπιαγωγείο» και χρησιμοποίησε την εγγύτητα – μείωσε τον χώρο ανάμεσά τους – κίνηση που διευκόλυνε τη σωστή απάντηση: «Στο νη...;», ενώ την κοίταζε επίμονα στα μάτια και της άγγιξε τον ώμο, ένδειξη μη λεκτικής επικοινωνίας. «Οι μη προφορικοί τρόποι ανταλλαγής νοημάτων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές παίζουν έναν μη αμελητέο ρόλο στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής σχέσης» (Forest, 2006 : 73). Τέλος, η ‘επισημοποίηση’ της απάντησης απευθύνονταν στο παιδί που πρότεινε το αίνιγμα και όχι στην αρχηγό που βρήκε τη σωστή απάντηση.

Φαίνεται ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις ικανότητες που απαιτούνταν για την επεξεργασία της σύνθετης κατάστασης που δημιουργήθηκε και σε αυτές που διέθετε η Σ. Η διαχείρισή της ήταν μάλλον επικεντρωμένη στην αναζήτηση της σωστής απάντησης. Όντως, λόγω του μη επαρκούς γλωσσικού και υλικού περιβάλλοντος σε σχέση με τη Σ, η νηπιαγωγός βρήκε ως τελευταίο στήριγμα τη σωματικότητα για να εγγυηθεί καλύτερες διδακτικές συνθήκες.

Το ακόλουθο απόσπασμα της συνεδρίας με τη Λ, που αφορά στην αναζήτηση του ονόματος μιας ημέρας της εβδομάδας, είναι ενδεικτικό των διδακτικών στρατηγικών για την υπέρβαση των εμποδίων σε ένα περιβάλλον που μαρτυρά έντονα την διδακτική της πρόθεση.

Απόσπασμα συνεδρίας 29-01-2018 (4^η φάση : η μέρα)¹⁰

Αρχηγός: Λ, 4½ χρόνων

Ν : Πάμε να δούμε ποια μέρα της εβδομάδας έχουμε σήμερα. Πού έβαλες το βελάκι; Ποιο κοριτσάκι (ημέρα) φοράει το στέμμα; *Δείχνει την εικόνα.*

Λ : Στο μπλε.

Ν : Ναι, αλλά ποια μέρα είναι στο μπλε ;

Λ : *Δείχνει την εικόνα ενός κοριτσιού που αναπαριστά τη Δευτέρα.*

Ν : Πώς τη λένε ?

Λ : *Καμιά απάντηση.*

Ν : Είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας για αυτούς που δουλεύουν και για τα παιδιά που πάνε στο σχολείο.

¹⁰ Η νηπιαγωγός διέκοψε τρεις φορές τη συνεδρία για να απαντήσει σε αιτήματα των παιδιών ή για να κάνει κάποια παρατήρηση.

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας ; Την πλησιάζει.

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Το τραγουδάκι μας που λέει : « η κυρία εβδομάδα έχει εφτά ημέρες... ». Δείχνει την εικόνα του κοριτσιού που αναπαριστά τη Δευτέρα.

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Ξέρεις αυτό το γράμμα ; Δείχνει το γράμμα Δ στην καρτέλα.

Λ : Ναι.

Ν : Ποιο είναι ;

Λ : Την κοιτάζει χωρίς να απαντά.

Ν : Αν με κοιτάξεις, δεν θα το βρεις. Πρέπει να κοιτάξεις το γράμμα.

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Πώς το λένε αυτό το γραμματάκι;

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Ποιου παιδιού το όνομα αρχίζει από αυτό το γράμμα; Το δείχνει στα παιδιά. Μπορείς να δείξεις το παιδί;

Λ : Δέσποινα και Δημήτρης. Κοιτάζει τα παιδιά.

Ν : Δέσποινα και Δημήτρης. Τονίζει το πρώτο γράμμα. Λοιπόν, ποιο είναι αυτό το γραμματάκι;

Λ : Από δου.

Ν : Άρα, ποια είναι η μέρα που αρχίζει από δου;

Λ : Δεν απαντά και την κοιτά επίμονα στα μάτια.

Ν : Δε/η...

Λ : Τετάρτη. [λάθος]

Ν : Η Τετάρτη αρχίζει από Τ. Πες μου, ποια είναι η ημέρα της εβδομάδας που αρχίζει από Δ; Της την δείχνει.

Λ : Καμιά απάντηση.

Ν : Θέλεις να σε βοηθήσει κάποιος;

Λ : Ναι.

Ν [στα παιδιά] : Κ, ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας που αρχίζει από Δ;

Κ : Καμιά απάντηση.

Ν : Αγ;

Αγ : Καμιά απάντηση.

Ν [στα παιδιά] : Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας που αρχίζει από Δ ;

Π : Δευτέρα (σιγανά).

Ν : Οι μεγάλοι, το ξέρω ότι το ξέρετε. Το ζήτημα είναι να ξέρω τι ξέρουν οι μικροί. Σ μου;

Σ : Καμιά απάντηση.

Ν : Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας που αρχίζει από Δ;

Σ : Δευτέρα.

Ν : Πολύ ωραία. Πες το δυνατά για να το ακούσουν όλοι.

Σ : Δευτέρα.

N : Δευτέρα. Πολύ καλά. Πάμε να πούμε το τραγούδι [ρυθμικά λόγια]. Όλοι μαζί. *Δείχνει την εικόνα ενός κοριτσιού που αναπαριστά την εβδομάδα*

N + Πδ + Λ : Η κυρία εβδομάδα έχει επτά κορίτσια (δείχνουν τα δάχτυλά τους). Είναι όμως όλες τεμπέλες. Ταυτόχρονη χρήση των χεριών τους.

N + Πδ + Λ : Δεν δουλεύω, λέει τη Δευτέρα.

N : *Δείχνει και χτυπά τρεις φορές το δάχτυλό της στην εικόνα του κοριτσιού που αναπαριστά την Πέμπτη.*

Πδ + Λ : Επειδή είμαι η πρώτη μέρα της εβδομάδας. *Σταματούν.*

N [στα παιδιά] : Το λέει το τραγούδι, ε ; *Σκύβει προς αυτήν κοιτάζοντάς την στα μάτια.*

Λ : Ναι.

N : Δεν δουλεύω, λέει τη Δευτέρα, γιατί είμαι η πρώτη μέρα.

N [στα παιδιά] : Άρα, ποια είναι η πρώτη μέρα;

Πδ : Δευτέρα.

N : Δευτέρα. Πήγαινε να βρεις τη λεξούλα Δευτέρα. *Δείχνει την καρτέλα-λέξη στο ημερολόγιο της εβδομάδας.*

Λ : *Χωρίς να πει τίποτα, αποσπά την καρτέλα 'Δευτέρα' από τον πίνακα εναπόθεσης καρτελών, πηγαίνει στον πίνακα των ημερών της εβδομάδας, τοποθετεί την κινητή καρτέλα κάτω από την σταθερή καρτέλα της λέξης Δευτέρα και κάνει την αντιστοιχία γράμμα με γράμμα. Τοποθετεί την κινητή καρτέλα-λέξη στο ημερολόγιο της ημέρας.*

N : Μπράβο. Είναι Δευτέρα!

Οι διδακτικές στρατηγικές της νηπιαγωγού, προκειμένου η Λ να ονομάσει τη μέρα της εβδομάδας, ήταν πολλές και αναπτύχθηκαν σε πολλά επίπεδα (συμβολικό, κοινωνικό, υλικό), εστίασαν στην έννοια της 'πρώτης μέρας' και απέβλεπαν στις γνώσεις που θεώρησε ότι απέκτησε. Το εμπόδιο της Λ ήταν η μετάβαση από το πραγματικό (το όνομα ενός παιδιού) στο συμβολικό (η γραπτή λέξη). Η Λ δεν κατάφερε να αντιστοιχίσει το όνομα της ημέρας με το μπλε χρώμα, που αντιστοιχούσε στο πρόσωπο της εικόνας ενός κοριτσιού που αναπαριστούσε τη Δευτέρα. Παρ' όλ' αυτά, αν και μπόρεσε να αναγνωρίσει το αρχικό γράμμα Δ όταν το έδειξε η νηπιαγωγός, δεν κατάφερε να το ονομάσει παρά μόνο όταν της ζήτησε να αναφέρει ονόματα παιδιών της τάξης που άρχιζαν από Δ. Αυτό εξηγείται, καθώς κάθε μέρα οι αρχηγοί υλοποιούν το τελετουργικό των παρουσιών-απουσιών, δραστηριότητα που συνδυάζει τη φωτογραφία με το όνομα κάθε παιδιού. Όπως αναφέρει η νηπιαγωγός, «η αναγνώριση του αρχικού τους γράμματος είναι προϋπόθεση, ένα σημείο αναφοράς. Αρχίζουμε από αυτό: λες «Σεπτέμβριος» και πρέπει να κάνεις συσχέτιση με το Σπυριδούλα, Στέλλα, Σοφία, κλπ.» (En1, 28-09-2017).

Η απάντηση της Λ δείχνει ότι δεν ήξερε να ονομάσει το N παρά μόνο όταν συνδέεται με το οικείο πλαίσιο της τάξης. Δίνει λανθασμένη απάντηση όταν η νηπιαγωγός ζητά να αναγνωρίσει την καρτέλα λέξης, καθώς η αναγνώριση απαιτεί συμβολική ικανότητα που δεν έχει αποκτήσει ακόμα. Συνεπώς, δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει το Δ ως αρχικό της λέξης «Δευτέρα». Όταν η ερώτηση αποσπαστηκε από το ανθρώπινο περιβάλλον, η Λ έκανε λάθος – απαντά «Τετάρτη» – ονόμασε στην

τύχη μια ημέρα που απομνημόνευσε, χωρίς να κάνει συσχέτιση ανάμεσα στη λέξη και τη σημασία της. Φαίνεται ότι δεν μπόρεσε να κάνει τη μετάβαση από το συμβολικό στο πραγματικό, από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο. Η νηπιαγωγός παρενέβη για να διορθώσει άμεσα, λέγοντάς της ότι το γράμμα που ψάχνει είναι διαφορετικό και έθεσε πάλι την ερώτηση: «ποια είναι η μέρα που αρχίζει από Δ;», ενεργοποιώντας εκ νέου ένα προγενέστερο αντικείμενο γνώσης και χρησιμοποιώντας το αρχικό γράμμα ως τεχνική αναγνώρισης της λέξης.

Επειδή η Λ δεν έδωσε καμιά απάντηση, η νηπιαγωγός απευθύνθηκε σε άλλο παιδί και ζήτησε τη βοήθεια της τάξης, που έδωσε άμεσα τη σωστή απάντηση, την οποία ενίσχυσε υπενθυμίζοντας το τραγούδι, με ταυτόχρονη επίδειξη της εικόνας που αναπαριστούσε τη Δευτέρα. Τέλος, δεν επικύρωσε τη σωστή απάντηση της Λένας, αλλά τον τρόπο υλοποίησης των απαραίτητων κινήσεων με τα υλικά αντικείμενα, περιλαμβανομένης της τεχνικής – διδαγμένης στο παρελθόν – της αντιστοίχισης ενός γράμματος με ένα άλλο. Με άλλα λόγια, η Λ μπόρεσε να «παρακάμψει την καθοδήγηση του δασκάλου και να συντομεύσει την υλοποίηση του έργου» (Amigues & Garcion-Vautor, 2002 : 63).

Το διδακτικό περιβάλλον με τα υλικά του αντικείμενα ήταν το πλαίσιο στο οποίο η νηπιαγωγός προσανατόλισε τη δράση και τον λόγο της και κατεύθυνε τις συμπεριφορές της αρχηγού χρησιμοποιώντας και προφορική αλληλεπίδραση για την εύρεση της αναμενόμενης απάντησης. Η πρώτη της παρέμβαση, όταν η Λ έκανε το λάθος, ήταν μια κοινωνική κίνηση, καθώς ζήτησε τη βοήθεια της τάξης. Μόνο που οι απαιτούμενες γνώσεις δεν είχαν ακόμα αποκτηθεί από τη Λ και οι προσφερόμενες διδακτικές συνθήκες δεν διευκόλυναν την οικοδόμησή τους. Η δράση της νηπιαγωγού μοιάζει μάλλον να είναι βοήθεια στην αρχηγό να αναπτύξει την ικανότητά της να θυμηθεί παρά να έρθει αντιμέτωπη με τις δυσκολίες της. Οι σίγουρες κινήσεις της Λ πάνω στα υλικά αντικείμενα υπονοούν ότι έμαθε καλά τον τρόπο να ενεργεί, αλλά όχι ακόμα τρόπους να μιλά και να σκέφτεται (Amigues et al., 2001). Οι ερωτήσεις σε κάποια παιδιά παρείχαν στη νηπιαγωγό πληροφορίες για το επίπεδο της κατανόησης των γνώσεων και τις πιθανές δυσκολίες τους.

Ήταν διδακτικές στρατηγικές που απευθύνονται στην αρχηγό «μέχρι να κατακτήσει τη νέα δεξιότητα»¹¹, ένα είδος ελέγχου που εκφράστηκε μέσα από αλληλεπιδράσεις και επιβεβαίωση του ρόλου του καθένα στην τελετουργική διαδικασία. Ο ρόλος της νηπιαγωγού ως ειδικού της επέτρεψε «να παρουσιάζει σωστά [...] ικανότητα, στη συνέχεια να διευθύνει, να διορθώνει και να αξιολογεί την επανάληψη, τη μίμηση και τον έλεγχο από τον μαθητευόμενο. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνεχώς και τα λάθη διορθώνονται άμεσα ή μετά από λίγο, ώστε να ενισχυθεί η μάθηση» (Rogoff et al., 121).

¹¹ Rogoff et al., *op. cit.*, 2007, p. 119.

Το ακόλουθο απόσπασμα είναι δείγμα πολλαπλασιασμού των διδακτικών στρατηγικών της νηπιαγωγού ώστε η αρχηγός Α να μπορέσει να απαριθμήσει:

Απόσπασμα συνεδρίας, 29-01-2018 (5^η φάση : η ημερομηνία)

Αρχηγός: Α, 4½ ετών

Ν : Τον μήνα τώρα. Πήγαινε να κυκλώσεις (την ημερομηνία της προηγούμενης μέρας), Α μου.

Α : Παίρνει έναν μαρκαδόρο και κυκλώνει τη λέξη.

Ν : Κάθεται στο καρεκλάκι, κοντά στο ημερολόγιο του μήνα. Είναι κοντά στη Α. Κύκλωσε για να δούμε.

Α : Κυκλώνει τη σημερινή μέρα.

Ν : Αυτό το θυμάσαι! Γιατί κύκλωσες αυτό το μπλε και εκείνο το μπλε και όχι αυτό εδώ;¹²

Α : Καμιά απάντηση.

Ν : Γιατί τα άφησες ; Ξέρεις γιατί τα αφήνουμε;¹³

Α : Δεν ξέρω. Την κοιτάζει επίμονα στα μάτια.

Ν : Δεν ξέρεις ! Χαμόγελο.

Α : Όχι.

Ν : Λοιπόν; Γιατί το έκανες; Κοιτάζουν και οι δυο τον πίνακα του μήνα. Γιατί το έκανες; Γιατί δεν κύκλωσες αυτό ή αυτό το μπλε; Δείχνει τις λέξεις Σάββατο και Κυριακή αντίστοιχα.

Α : Το ξέχασα.

Ν : Το ξέχασες. [Στα παιδιά]. Το έχουμε πει : γιατί δεν διαγράφουμε το Σάββατο και την Κυριακή;

Π : Γιατί είναι Σάββατο και Κυριακή.

Ν : Δεν θυμάσαι ότι με μπλε συμβολίζουμε το Σάββατο και την Κυριακή; Δείχνει τις δυο λέξεις. Πάμε στο νηπιαγωγείο Σάββατο και Κυριακή; Την κοιτάζει σταθερά στα μάτια. Είναι η μια απέναντι στην άλλη.

Α : Καμιά απάντηση.

Πδ : Όχι.

Ε : Πάμε στο σχολείο το Σάββατο;

Α : Όχι.

Ε : Κυριακή ;

Α : Ναι. [λάθος]

Ν : Πάμε Κυριακή στο σχολείο ! (Εκπληξη στη φωνή της).

Πδ : Την κοροϊδεούν.

Α : Όχι.

Ν : Όχι, γι αυτό και δεν τα διαγράφουμε. Δείχνει τις δυο μπλε γραμμές. Πολύ ωραία. Λοιπόν, Α μου, κύκλωσες αυτή την ημερομηνία. Την δείχνει στον πίνακα. Ξέρεις τον έναν από τους δύο αριθμούς; Την κοιτάζει έντονα στα μάτια.

Α : Καμιά απάντηση.

Ν : Μάθαμε ότι αυτός ο αριθμός είναι μπροστά στον άλλον. Δείχνει.

Α : Ναι.

¹² Δείχνει τις λέξεις «Σάββατο» και «Κυριακή» που είναι γραμμένες σε μπλε φόντο ώστε να διακρίνονται από τις άλλες μέρες της εβδομάδας.

¹³ Στο εξής, η εγγύτητα ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και την αρχηγό είναι σημαντική και διαρκής.

N : Ποιος είναι;

Λ : Το δύο.

N : Το δύο. Τέλεια. Ξέρεις τον αριθμό που είναι πίσω; Δείχνει.

Λ : Όχι.

N : Όχι. (στα παιδιά). Θέλετε να βοηθήσουμε τη Λ να βρει τον αριθμό; Την παίρνει αγκαλιά.. Πάμε να μετρήσουμε. Πάμε να αρχίσουμε. Βάζει το δάχτυλό της στην αρχή του ημερολογίου του μήνα και δείχνει τα ψηφία ένα προς ένα, ενώ τα παιδιά απαριθμούν.

Πδ + Λ : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

N : Είκοσι. Τονίζει το 20 και το δείχνει με το δάχτυλό της. Κρατά πάντα τη Λ στην αγκαλιά της.

Πδ + Λ : 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.

N : Σταματά. [Στα παιδιά] : Λοιπόν, σήμερα έχουμε...;

Πδ + N + Λ : Το είκοσι εννιά (δυνατά).

N (Στη Λ) : Μπορείς να πας να ψάξεις τον αριθμό που έχει μπροστά το 2 και πίσω το 9;

Λ : Μετακινείται προς τη λωρίδα¹⁴ των αριθμών και τους κοιτά.

N : Θα δούμε. Μπροστά το δύο και πίσω το εννιά.

Λ : Κοιτάζει τη λωρίδα και ξανάρχεται στο ημερολόγιο του μήνα για να ζαναδεί τον αναζητούμενο αριθμό.

N : Τους βλέπεις; Το δύο και το εννιά. Τους δείχνει αντίστοιχα στο ημερολόγιο του μήνα.

Λ : Ξαναφεύγει για να κοιτάξει πάλι τη λωρίδα με τους αριθμούς.

N : Η Λ δεν ξέρει όλους τους αριθμούς, γι αυτό ψάχνει.

Λ : Καθστερεί χωρίς να κάνει τίποτα.

Πδ: Γιατί είναι μικρή.

N : Την πλησιάζει και τοποθετείται στο ύψος της Λ. Από εδώ (βάζει το χέρι της ανάμεσα στις καρτέλες-αριθμούς 19 και 20) βλέπεις ότι οι αριθμοί έχουν όλοι μπροστά τους το 2 ; Δείχνει μία-μία τις καρτέλες-αριθμούς ξεκινώντας από το 20. Τα βλέπεις;

Λ : Ναι.

N : Ναι ; Μπορείς να μου πεις αυτόν που είναι μπροστά από το 9 ; Της αφήνει πολύ χρόνο.

Λ : Καμιά απάντηση.

N : Της αφήνει πολύ χρόνο και την κοιτάζει επίμονα στα μάτια. Θέλεις να σε βοηθήσει κάποιος;

Λ : Ναι.

N : Θα δούμε ποιος θα σε βοηθήσει.

Πδ : Σηκώνουν τα χέρια.

Λ : Σπ.

E : Έλα Σπ. να μας βοηθήσεις να βρούμε το 29.

Σπ : Σηκώνεται, πάει μπροστά τον τοίχο και δείχνει την καρτέλα με το 29 : Αυτό. Το δείχνει.

E : Αποσπά την καρτέλα, σηκώνεται όρθια και τη δείχνει στα παιδιά : Το βλέπετε το 29 ; Και οι μικροί και οι μεγάλοι;

Els : Ναι.

¹⁴ Σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, συνήθως οι καρτέλες των αριθμών είναι κατανομημένες σε ομάδες ως ακολούθως: 1-9, 10-19, 20-29, 30-31, αλλά εκείνη την ημέρα, ένα παιδί τις έβαλε σε συνεχή σειρά (εκτός συνέντευξης).

E : Μπροστά είναι το 2 και πίσω το 9. Τονίζει τους αριθμούς και τους δείχνει στην καρτέλα. Συμφωνείς, Λ μου; Βάζει την καρτέλα στο ημερολόγιο της ημέρας.

Από τη μελέτη του διαλόγου σχηματίζεται η εντύπωση ότι η Λ ενήργησε με τα υλικά αντικείμενα και πάνω σε αυτά, χωρίς να κατανοούσε το νόημα των κινήσεών της, ίσως γιατί το τελετουργικό έγινε ρουτίνα: απομνημόνευσε τις κινήσεις, την κύκλωση και τη διαγραφή των ημερών, χωρίς να γνωρίζει γιατί δεν κυκλώνονται και δεν διαγράφονται οι λέξεις «Σάββατο» και «Κυριακή». Συνεπώς, δεν μπόρεσε να αιτιολογήσει τις ενέργειές της. Καθώς η νηπιαγωγός γνώριζε ότι τα παιδιά ήξεραν την απάντηση, έθεσε την ερώτηση και αυτά ονόμασαν τις μέρες, χωρίς να εξηγήσουν τον λόγο χωρίς να αιτιολογήσουν.

Η νηπιαγωγός επιχείρησε να εξηγήσει, θέτοντας ερωτήσεις στη Λ, που δεν είχε ακόμη καταλάβει ότι το μπλε χρώμα είναι κώδικας που συμβολίζει τις ημέρες που το νηπιαγωγείο είναι κλειστό, γι αυτό απάντησε στην τύχη με ένα «ξέχασα». Άλλωστε, έδωσε την απάντηση ενός παιδιού που είχε ήδη απαντήσει αντ' αυτής. Η ένδειξη εμπιστοσύνης της νηπιαγωγού – «το είπαμε» – δείχνει ότι δεν απέκτησε ή δεν απομνημόνευσε ακόμα γνώσεις που έχουν διδαχθεί ή ότι δεν κατάφερε να ακολουθήσει τον ρυθμό της ιδιοποίησής τους. Ίσως επίσης λόγω του ότι δεν αναγνώρισε τις λέξεις «Σάββατο» και «Κυριακή», καθώς δεν περιλαμβάνονταν σε αυτές που τα παιδιά χρησιμοποιούν καθημερινά για να σχηματίσουν την πρόταση στο ημερολόγιο της ημέρας ή λόγω του ότι δεν γνώριζε τι σημαίνει το ρήμα «συμβολίζει» ή τέλος δεν έχει εξοικειωθεί με τις χρονικές έννοιες «μπροστά» και «πίσω». Η θετική απάντηση της Λ ίσως να ήταν αποτέλεσμα της έκπληξης της νηπιαγωγού και των αρνητικών σχολίων της τάξης.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός επεδίωξε να επαληθεύσει αν η Λ αναγνωρίζει τον αριθμό 29 δίπλα στην ημέρα, στο ημερολόγιο του μήνα. Για άλλη μια φορά, η αρχηγός δεν αναγνώρισε τα δύο ψηφία ως αριθμό. Η στρατηγική της νηπιαγωγού συνίστατο στην απαρίθμηση των στοιχείων του συνόλου των καρτελών-αριθμών ένα προς ένα, ενέργεια που βοήθησε τη Λ να βρει το όνομα του πρώτου ψηφίου, το 2 – γνωστό στην τάξη – αλλά όχι το 9. Η νηπιαγωγός ζήτησε από την τάξη να απαριθμήσει – κίνηση που συνιστά επικύρωση – δείχνοντας τα ψηφία και πλησιάζοντας το σώμα της σε αυτό της Λ. Το ότι η συλλογική απαρίθμηση σταματά στο 20 τονίζει την είσοδο στην δεκάδα στην οποία ανήκει το 29. Η αναζήτηση της απάντησης είναι δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει και η νηπιαγωγός, δείχνοντας ότι η πρόοδος στη γνώση είναι συλλογική υπόθεση. Παρ' όλ' αυτά, το ζήτημα που τίθεται αφορά στις δυσκολίες της απαρίθμησης για ένα παιδί 4 ½ ετών, καθώς η απαρίθμηση σε σειρά συνιστά είσοδο στη γραφή (Margolinas, 2014a: 17. Margolinas, 2014b : 18).

Απέναντι στη νέα δυσκολία, η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε κατανοητικό λόγο απευθυνόμενη στην τάξη – η χρήση του «εμείς» δεν είναι τυχαία – συνδυάζοντας την εγγύτητα και την ομαδοποίηση των αριθμών σε δεκάδες, τεχνικές που αποδείχθηκαν ανεπαρκείς. Η κατάσταση αυτή την ώθησε να ορίσει ένα παιδί να βοηθήσει τη Λ, που χώρισε τις καρτέλες των αριθμών ξεκινώντας από το πρώτο ψηφίο της δεκάδας. Η Λ αρχίζει να μαθαίνει αυτό που η νηπιαγωγός περιμένει από αυτήν, ενώσω αυτή το διδάσκει. Η δυσκολία της δεν είναι προσωπική υπόθεση, καθώς αφορά τόσο τα νήπια όσο και τα προνήπια. Το περιβάλλον είναι εκ νέου διευθετημένο από τη νηπιαγωγό και η αρχηγός ακολουθεί τους κανόνες της τάξης. Αυτοί αναφέρονται τόσο στον ρυθμό ανάπτυξης νέων αντικειμένων γνώσης όσο και στον τρόπο της προσέγγισής τους. Η αρχηγός οφείλει να προσαρμοστεί για να μπορέσει να αποκτήσει γνώσεις, συναντώντας εμπόδια και δυσκολίες που το περιβάλλον θέτει και που πρέπει να ξεπεράσει.

Από τη συνολική μελέτη των συνεδριών προέκυψε ότι περιλαμβάνουν έξι στάδια που αναπτύσσονται με την ίδια σειρά, ενώ σε κάθε μία από αυτές εντοπίζονται τεχνικές που αντιστοιχούν στις δυσκολίες και τα λάθη των δύο παιδιών ως ακολούθως:

Πίνακας 1: Δοκιμή μοντελοποίησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης στο πλαίσιο του τελετουργικού των ημερολογίων (περιβάλλον, δυσκολίες/λάθη, διδακτικές στρατηγικές)

Τα αντικείμενα διδασκαλίας και η εξέλιξή τους	Η δομή του περιβάλλοντος: τα χρησιμοποιούμενα από τη νηπιαγωγό υλικά, συμβολικά και γλωσσικά αντικείμενα	Οι δυσκολίες και τα λάθη τα δύο αρχηγών	Οι διδακτικές στρατηγικές της νηπιαγωγού
Η είσοδος στο τελετουργικό	Ερώτηση: «είσαι έτοιμη ν' αρχίσεις;».		
Η εποχή	<p>Συνεδρία Σ¹⁵:</p> <p>Οι εικόνες των εποχών/μιας εποχής.</p> <p>Η επίκληση της μνήμης.</p> <p>Το σώμα και τα δάκτυλα.</p> <p>Οι εικόνες της εποχής και των μηνών.</p> <p>Οι καρτέλες λέξεων (Νοέμβριος).</p> <p>Οι ερωτήσεις (διαδοχικές και κλειστές).</p> <p>Οι υπενθυμίσεις.</p> <p>Ο ανθρωπομορφισμός του εκφερόμενου λόγου.</p>	<p>Συνεδρία Σ:</p> <p>Η διάκριση των σχετικά όμοια εικονικών αναπαραστάσεων των εποχών και των μηνών, η απαρίθμηση και η ονομασία τους.</p> <p>Η αναγνώριση λέξεων χωρίς προηγούμενη περιγραφή και η επίδειξη ήδη γνωστών στοιχείων του περιεχομένου τους.</p>	<p>Συνεδρία Σ:</p> <p>Η αναπαράσταση και η ονομασία εικόνων μία-μία.</p> <p>Η βοήθεια της τάξης.</p> <p>Η παρουσίαση των δακτύλων.</p> <p>Η εγγύτητα/η σωματικότητα.</p> <p>Η πρώτη συλλαβή της λέξης.</p> <p>Οι πληροφορίες για το αντικείμενο μελέτης.</p> <p>Το προσωποποιημένο λεξιλόγιο.</p> <p>Η αλλαγή πρωταγωνιστή (η τάξη).</p>

¹⁵ «Συνεδρία Σ» σημαίνει τη συνεδρία με την αρχηγό Σόνια και «Συνεδρία Λ» συνεδρία με την αρχηγό Λένα.

	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Οι καρτέλες λέξεων (εποχή/ές).</p> <p>Οι κλειστές (αρνητικές + θετικές) ερωτήσεις.</p> <p>Οι εικόνες.</p>	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Η ονομασία και η αναγνώριση λέξεων από το αρχικό τους γράμμα χωρίς τη συνδρομή του υλικού και γραφικού πλαισίου</p>	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Η παρουσίαση εικόνων μία-μία.</p> <p>Η ενεργοποίηση παλαιότερων 'τρόπων του πράττειν'.</p> <p>Ο εντοπισμός μίας προς μία λέξεων.</p> <p>Η επίδειξη στο σύνολο των παιδιών της τάξης.</p> <p>Η δημιουργία αβεβαιότητας</p>
Ο μήνας	<p>Συνεδρία Σ¹⁶:</p> <p>Το ημερολόγιο της ημέρας (καρτέλα λέξης).</p> <p>Η ανάρτηση καρτελών λέξεων.</p> <p>Οι καρτέλες λέξεων και οι εικόνες.</p> <p>Ένα κινητό γράμμα (το αρχικό).</p> <p>Το σώμα της νηπιαγωγού.</p> <p>Το σώμα του παιδιού.</p> <p>Οι ερωτήσεις (κλειστές).</p> <p>Το επίμονο κοίταγμα στα μάτια του παιδιού.</p>	<p>Συνεδρία Σ:</p> <p>Η αναγνώριση του αρχικού γράμματος της λέξης «Νοέμβριος», ακόμα και αν το έχει δείξει.</p> <p>Η ονομασία τριών λέξεων των οποίων το αρχικό γράμμα αρχίζει από Ν, χωρίς την εικονική και γραφική τους αναπαράσταση.</p> <p>Ψυχολογικά εμπόδια</p>	<p>Συνεδρία Σ:</p> <p>Η εγγύτητα/η σωματικότητα.</p> <p>Οι σαφείς παραινέσεις.</p> <p>Η βοήθεια της τάξης.</p> <p>Ο συναισθηματικός καθησυχασμός.</p> <p>Οι πληροφορίες για το αντικείμενο μελέτης.</p> <p>Η άμεση διόρθωση του λάθους.</p> <p>Η πρώτη συλλαβή της λέξης.</p> <p>Η αλλαγή πρωταγωνιστή (παιδιά).</p>
Η ημέρα	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Ο συνολικός πίνακας εναπόθεσης των καρτελών-ημερών της εβδομάδας.</p> <p>Ο πίνακας-πρόσωπο ενός κοριτσιού (Δευτέρα).</p> <p>Η σταθερή καρτέλα λέξης (το αρχικό γράμμα).</p> <p>Η εικόνα κοριτσιού (η εβδομάδα).</p> <p>Η υπενθύμιση του τραγουδιού.</p> <p>Το σώμα.</p> <p>Ο ανθρωπομορφισμός του εκφερόμενου λόγου.</p> <p>Οι ερωτήσεις (κλειστές).</p>	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Η μετάβαση από το πραγματικό (το όνομα ενός παιδιού) στο συμβολικό (η γραπτή λέξη).</p> <p>Η αναγνώριση και η ονομασία του αρχικού γράμματος Δ χωρίς σύνδεση με τα ονόματα των παιδιών.</p> <p>Η παρουσίαση εικονικών αναπαραστάσεων.</p> <p>Η σύνδεση της λέξης με τη σημασία της.</p>	<p>Συνεδρία Α:</p> <p>Η παρουσίαση εικονικών αναπαραστάσεων, γραμμάτων και δακτύλων.</p> <p>Οι πληροφορίες για το αντικείμενο μελέτης.</p> <p>Η άμεση διόρθωση του λάθους.</p> <p>Η ενεργοποίηση παλαιότερων 'τρόπων του πράττειν'.</p> <p>Η βοήθεια της τάξης.</p> <p>Η εγγύτητα/η σωματικότητα.</p> <p>Οι σαφείς παραινέσεις.</p> <p>Η αλλαγή πρωταγωνιστή (το παιδί και η τάξη).</p> <p>Η χρήση του αρχικού γράμματος.</p>

¹⁶ Πρόκειται για άσκηση, για αίνιγμα με σκοπό την εκμάθηση του αρχικού γράμματος της λέξης.

Η ημερομηνία	Συνεδρία Α: Ο μαρκαδόρος. Το ημερολόγιο του μήνα (λέξεις). Το σώμα. Οι καρτέλες αριθμών. Η υπενθύμιση. Το επίμονο κοίταγμα στα μάτια του παιδιού. Οι ερωτήσεις (διαδοχικές και κλειστές). Η διαίρεση της λωρίδας καρτελών σε δεκάδες με βάση το πρώτο ψηφίο. Η ομαδοποίηση των καρτελών αριθμών.	Συνεδρία Α: Η αιτιολόγηση των κινήσεών της. Η αναγνώριση του χρώματος ως σύμβολο των αργίων. Η αναγνώριση του 29 ως μονάδα και του 9 ως αριθμητικό σύμβολο. <i>Η απόκτηση ή και η απομνημόνευση προγενέστερων γνώσεων.</i> <i>Η παρακολούθηση του ρυθμού της ιδιοποίησης προγενέστερων γνώσεων.</i> <i>Η αναγνώριση των λέξεων 'Σάββατο' και 'Κυριακή'.</i> <i>Η ιδιοποίηση των εννοιών χώρου 'μπροστά' - 'πίσω'¹⁷</i>	Συνεδρία Α: Η ατομική και η συλλογική βοήθεια. Οι εξηγήσεις για το αντικείμενο μελέτης. Η διαίρεση ενός αριθμού στα ψηφία του. Η απαρίθμηση των καρτελών αριθμών μία-μία. Η παρουσίαση καρτελών λέξεων και καρτελών αριθμών. Η εγγύτητα/η σωματικότητα. Οι σαφείς παραινέσεις. Ο τονισμός της φωνής. Το προσωποποιημένο λεξιλόγιο. Η αλλαγή πρωταγωνιστή (παιδιά). Η αλλαγή πρωταγωνιστή (παιδί).
Η ολοκλήρωση	Συνεδρία Σ + Α : η συμπλήρωση των ημερολογίων της μέρας και του μήνα		

Με μια πρώτη μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι απέναντι σε δυσκολίες και εμπόδια η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί πρώτα τη διδακτική στρατηγική της αλλαγής πρωταγωνιστή (5 φορές) (ένα παιδί ή όλα) και δευτερευόντως την εγγύτητα/σωματικότητα, την παροχή πληροφοριών για το αντικείμενο μελέτης, την παρουσίαση ή και ονομασία εικόνων και τη βοήθεια της τάξης (4 φορές), ενώ υπολείπεται η χρήση της άμεσης διόρθωσης του λάθους (2 φορές). Σε γενικές γραμμές, χρησιμοποιεί πληθώρα διδακτικών στρατηγικών προκειμένου οι αρχηγοί να βοηθηθούν να βρουν τη σωστή απάντηση και συνεπώς στην αποφυγή του λάθους, χωρίς να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας.

¹⁷ Οι προτάσεις σε πλάγια γραφή δηλώνουν υποθέσεις που αφορούν τις δυσκολίες της αρχηγού.

Συμπεράσματα

Ένα σύνθετο πλέγμα διδακτικών στρατηγικών συνέκλινε στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του τελετουργικού των ημερολογίων, υπογραμμίζοντας την κοινωνική και τεχνική του οργάνωση. Ήταν στρατηγικές που χρησιμοποίησαν κυρίως το σώμα – μέσω της εγγύτητας – ταυτόχρονα με έναν πολύ προσωπικό λόγο (κτητικές αντωνυμίες), τον ανθρωπομορφισμό ορισμένων εννοιών και την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών. Επίσης, αξιοποίησαν ιδιαίτερα τον γραπτό λόγο, με επικέντρωση τον κώδικα, το όνομα και τον ήχο του αρχικού γράμματος, με σκοπό την αναγνώριση λέξεων και την ανάγνωση – με χρήση κυρίως συμβολικών υλικών αντικειμένων – την επίδειξη και την παρουσίασή τους σε ένα εξαιρετικά σύνθετο διδακτικό περιβάλλον για παιδιά 4 ½ ετών, και τη συμμετοχή της τάξης. Η εστίαση στην αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση φράσεων (Ecalte & Magnan, 2010) δεν φάνηκε να ευνόησε την υπέρβαση των εμποδίων των παιδιών, ενώ ούτε το περιβάλλον (milieu) δεν έμοιαζε να έχει νόημα για αυτά (Brousseau, 2004): το νόημα της διαδικασίας-μάθησης ήταν σκοπός δράσης (projet) μόνο της νηπιαγωγού (Cross, 2010), η διατύπωση του οποίου καθορίστηκε από την αυστηρή λογική του τελετουργικού των ημερολογίων και γενικότερα από τον πολυσύνθετο χαρακτήρα του περιβάλλοντος (Brousseau, 2004).

Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να ιδιοποιηθούν εντελώς τα δεδομένα της κατάστασης ούτε να συμμετέχουν ενεργητικά σε μια διαδικασία ανάλυσης των λαθών τους (Cèbe & Paour, 1996). Είχαν απομνημονεύσει μιμούμενα κινήσεις και τεχνικές, χάρις στην καθημερινή επανάληψη του τελετουργικού. Οι διδακτικές στρατηγικές της νηπιαγωγού, λόγω του ότι αναπτύχθηκαν σε ένα σημειωτικό περιβάλλον δύσκολα κατανοήσιμο από τα παιδιά, συνέβαλλαν στην παράκαμψη των εμποδίων προς όφελος της απομνημόνευσης μέσα από «υπενθυμίσεις προγενέστερων γνώσεων» (Astolfi, 1992 : 106), αποστήθιση, απαρίθμηση ή εξηγήσεις, την καθημερινή χρήση κανόνων και την επανάληψη ασκήσεων.

Η νηπιαγωγός προσπάθησε να εξασφαλίσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτήν και τα δύο παιδιά, με σκοπό την εύρεση της σωστής απάντησης, χωρίς να τα 'σημαδέψει' αρνητικά. Οι πολλοί και απαιτητικοί μαθησιακοί στόχοι, οι σύνθετες δραστηριότητες, η μεγάλη νοητική προσπάθεια, η καλή μνήμη και οι ικανότητες που απαιτούνταν από τα παιδιά, η έλλειψη κατανόησης οδηγιών, κανόνων και εννοιών, ώθησαν σε ανεπαρκείς συλλογισμούς, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την εμφάνιση εμποδίων και λαθών. Τα παιδιά είχαν αντικειμενική δυσκολία οικειοποίησης της γνώσης, η οποία δεν υπέστη την απαραίτητη ανάλυση και επεξεργασία in situ (Astolfi, 2008).

Οι επαναλαμβανόμενες δυσκολίες και τα λάθη των παιδιών ήταν εννοιολογικές και οφείλονταν κυρίως σε εμπόδια που σχετίζονταν με την ερμηνεία των εικονικών αναπαραστάσεων των συμβόλων. Τα δύο παιδιά ήταν υποχρεωμένα να οικειοποιηθούν και τα υλικά αντικείμενα, που είχαν οργανωθεί για να εξυπηρετήσουν την ανελαστική οργάνωση του τελετουργικού των ημερολογίων. Οι προτεινόμενες αλληλεπιδραστικές καταστάσεις δεν μπόρεσαν να αποσταθεροποιήσουν τις αντιλήψεις τους και να οικοδομήσουν νέες, ούτε φαίνεται να άλλαξαν τον υπάρχοντα τρόπο σκέψης τους. Τα δύο παιδιά οδηγήθηκαν σε λογικές του ‘πράττειν’ και στην αποκωδικοποίηση των προσδοκιών της νηπιαγωγού. Η στενή σχέση του τελετουργικού των ημερολογίων και των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωσή του προκάθρισε τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, επιβάλλοντας μια ιδιαίτερη λογική απόκτησης γνώσεων, με εστίαση μάλλον στο αποτέλεσμα της διαδικασίας και όχι στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών και των λαθών από τα παιδιά.

Το ζήτημα των δυσκολιών και λαθών των παιδιών του νηπιαγωγείου θα μπορούσε να μελετηθεί ποιοτικά συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά ως συμμετέχοντες έρευνας, ώστε να αναδειχθεί η ενδεχόμενη συνειδητοποίησή τους από αυτά, η κατανόηση του νοήματος της τελετουργικής διαδικασίας των ημερολογίων και ο τρόπος πρόσληψης των γνώσεων στο πλαίσιο αυτό. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρουσα η έρευνα με σύγκριση τελετουργικών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε τάξη νηπιαγωγείου και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής τους στην μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Τέλος, σημαντικό θέμα μελέτης αποτελεί το ζήτημα της βασικής και συνεχούς κατάρτισης των νηπιαγωγών σε ζητήματα διαχείρισης των δυσκολιών και επεξεργασίας των λαθών των παιδιών. Επί του προκειμένου, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα, καθώς δεν γνωρίζουμε επακριβώς ποια είναι η αντιμετώπιση από τη νηπιαγωγό των δυσκολιών και λαθών των παιδιών στην καθημερινή πρακτική.

Δεδομένης της απουσίας ερευνών για τα τελετουργικά στο ελληνικό νηπιαγωγείο, η παρούσα έρευνα – μελέτη περίπτωσης – παρέχει κάποια πρώτα στοιχεία προερχόμενα από το πεδίο, αποτέλεσμα κυρίως παρατήρησης και καταγραφής οπτικοακουστικού υλικού, αλλά και συνέντευξης με τη νηπιαγωγό της τάξης. Τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν αφετηρία για ενίσχυση της ποιοτικής έρευνας για το ζήτημα των τελετουργικών και της επέκτασής της. Όντας πλαίσιο ανάπτυξης καθημερινών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο που δεν εντάσσονται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά διεπιστημονικό πλαίσιο γνώσης για τα παιδιά, η περαιτέρω έρευνα μπορεί να προσφέρει νέα δεδομένα στη μελέτη και την κατανόηση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης στο νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amigues, R., Lataillade, G., & Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23/2, 299-319. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3767/pdf/SZBW_2001_H2_S299_Amigues_D_A.pdf
- Amigues, R., & Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élève. *Les Dossiers de Sciences de l'Education*, 7, 59-68.
- Amigues R., & Zerbato-Poudou, M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz.
- Astolfi, J-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116.
- Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J-P, & Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. *Aster*, 25, 193-216.
- Astolfi, J-P. (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. Paris : La pensée Sauvage.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cèbe, S., & Paour, J-L. (1996). Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In S. Rayna, F. Laevers, & M. Deleau (coord.). *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques ?* Paris : Nathan, 103-122.
- Cross, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Education et Didactique*, n°3, Volume 4, 39-62.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 85-94.

- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.
- Frangos, C. (1996). Des modèles nationaux aux modèles multiculturels dans les objectifs de l'éducation préscolaire. In S. Rayna, F. Laevers, & M. Deleau (coord.). *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques ?* Paris : Nathan, 145-164.
- Giasson, J. (2005). La lecture. *De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (1999). Evaluation. In J. Houssaye (coord.). *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette, 235-247.
- Laparra, M., Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145/146, 141-160.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). Analyse de situations et production des inégalités scolaires. In F. Leutenegger et all. (éds). Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « *Où va la didactique comparée ? Didactiques et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage* », 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.
- Margolinas, C. (2014a). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? Actes du colloque « *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* », Lausanne, HEP de Vaud, 13-14/09/2012. <http://www.hepl.ch/sociodidac>.
- Margolinas, C. (2014b). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue Française de Pédagogie*, 188, 13-22.
- Martinet, C., & Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrévis (éds.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : de Boeck, 189-227.
- Moumoulidou, M. (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, 139-157.
- Μουμουλίδου Μ. (2021). Εκπαιδευτικές πρακτικές και δυσκολίες κατανόησης χρονικών εννοιών στο πλαίσιο ανάπτυξης του τελετουργικού των ημερολογίων στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη

περίπτωσης. *Προσχολική & Σχολική εκπαίδευση*, 9(1), 92-125. Doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.23097>

Moumoulidou, M. (2022). The Didactic Use of Physical Objects in the Kindergarten School Calendar Ritual: A Case Study. In Bisault Joël, Le Bourgeois Roselyne, Thémines Jean-François, Le Mentec Mickaël et Chauvet-Chanoine Céline. (éd.). *Objects to learn about and objects for learning : which practices for which issues?* Londres : ISTE group, 25-43.

Μπάρμπας Γ. Σ., & Τρυποπούλου Ο. (2018). Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7 (1), 14–27. <https://doi.org/10.12681/hjre.1578>.

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (dir.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : de Boeck, 111-135.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Rogoff, B., Moore, L., et al., (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère et M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, 103-138.

Rouchier, A. (1996). Les obstacles au principe d'une organisation didactique. In C. Raisky, & M. Caillot (dir.). *Au-delà des didactiques, la didactique*. Bruxelles : De Boeck, 143-162.

Schubauer-Leoni, M-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (éds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: de Boeck, 227-251.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In Baudouin, M., & Friedrich, J. (éds.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: de Boeck, 203-224.

Siegler, R. (2002). *Comment pensent les enfants*. Athènes: Gutenberg.

- Τσαλαγιώργου Ε. Ι., & Αυγητίδου Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255–273. <https://doi.org/10.12681/hjre>.
- Τσίγκρα Μ. (2005). Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα —. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 157–171. <https://doi.org/10.12681/icw.18417>.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2009). Anthropologie historique. Nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (4), 1-15.
- Zerbato-Poudou, M-T., Alain Mercier et al., « Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'école maternelle ? », Colloque *Défendre et Transformer l'Ecole pour tous*, Marseille, 3-5 octobre 1997, CD-rom/IUFM d'AIX-Marseille, 1997.
- ΥΠΕΠΘ-ΙΕΠ (2014), Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 31.meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf (iep.edu.gr)
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Υπουργική Απόφαση 160476/Δ1/2021 - ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021 - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (e-nomothesia.gr)