

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 13 (2014)

Special Issue - Life Skills



«ΘΕΛΩ ΝΑ [...] ΦΤΙΑΞΩ ΤΑ ΚΑΛΩΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ, ΟΜΩΣ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΑΥΤΑ [...], ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΩ ΘΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.»: Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Velloroulou), Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/icw.17915](https://doi.org/10.12681/icw.17915)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βελλοπούλου (Angeliki Velloroulou) A., & Παπανδρέου Μ. (2014). «ΘΕΛΩ ΝΑ [...] ΦΤΙΑΞΩ ΤΑ ΚΑΛΩΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ, ΟΜΩΣ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΑΥΤΑ [...], ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΩ ΘΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.»: Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 54–63. <https://doi.org/10.12681/icw.17915>

«ΘΕΛΩ ΝΑ [...] ΦΤΙΑΞΩ ΤΑ ΚΑΛΩΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ, ΟΜΩΣ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΑΥΤΑ [...], ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΩ ΘΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.»: Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σκοπό να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτο-εκτίμησης οργανώσαμε και υλοποιήσαμε σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βασικός μαθησιακός στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της αυτο-εικόνας των παιδιών μέσα από την προσωπική ικανοποίησή τους από τη διαπίστωση και αναγνώριση, και από τους άλλους (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς), των επιτευγμάτων τους. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν προόδους και στρατηγικές που ακολούθησαν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, κινητοποιούν διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, μπορούν να θέσουν στόχους μελλοντικής προόδου και να επιλέξουν στρατηγικές για την επίτευξή τους. Οι δυνατότητες αυτές των παιδιών οφείλουν να ενισχύονται μέσα από τη συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, όπως γίνεται και για όλες τις υπόλοιπες περιοχές μάθησης και ανάπτυξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτοεκτίμηση, προσχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση

STRENGTHENING CHILDREN'S PERSONAL IDENTITY IN THE KINDERGARTEN

ABSTRACT

This study investigates how kindergarteners respond to learning activities aiming at strengthening their personal identity and self-esteem. In order to highlight the children's accomplishments in various learning areas we designed and implemented a relative educational program. The main learning goal of the program was the enhancement of children's self-image through their self-fulfillment as well as the others' acknowledgement and respect (their classmates, parents and teacher). The qualitative data analysis reveals that kindergarteners can engage in self and peer-assessment process, they can identify their accomplishments and the strategies they apply in order to overcome their difficulties. In addition they are able to set future goals and choose the appropriate strategies. The potentials of young children revealed by the present study ought to be purposefully and thoroughly enhanced in the kindergarten schools' everyday program, as it happens for the other learning areas.

KEY WORDS

Self-esteem, early childhood education, self-assessment

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος προσωπική ταυτότητα δηλώνει τον τρόπο με το οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους οι άνθρωποι, και η δόμησή της εξαρτάται από τις ποικίλες δραστηριότητες (καθημερινές, επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτιστικές κ.ά.) στις οποίες εμπλέκονται και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν και μοιράζονται με άλλους, στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων (Broadhead, Johnston, Tobbell & Woolley 2011· Miell & Ding, 2005). Μέρος της διαδικασίας δόμησης της προσωπικής ταυτότητας αποτελεί η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Οι έρευνες καταγράφουν (Wigfield et al., 2006, στο Thompson, Winer, & Goodvin, 2011), ότι τα μικρά παιδιά έχουν συνήθως θετική άποψη για τις ικανότητές τους και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να πετύχουν πολλά πράγματα. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την επιθυμητή από την πραγματική επίδοση, αλλά και επειδή πιστεύουν ότι μια χαμηλή επίδοση μπορεί να αλλάξει με λίγο μεγαλύτερη προσπάθεια (Stipek, Recchia, McClintic & Lewis, 1992). Ωστόσο,

παρατηρείται μια σταδιακή πτώση αυτής της θετικής αυτοαντίληψης καθώς μεγαλώνουν (Thompson et al., 2011).

Τα χαρακτηριστικά τα οποία αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας και αυτά στα οποία τελικά αποδίδουμε αξία, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες και τις ικανότητες τις οποίες αναγνωρίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουμε και ζούμε (Thompson et al., 2011). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να 'βλέπουν' τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων, και ιδιαίτερα των σημαντικών ανθρώπων του στενού αλλά του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Hybels & Weaver, 2003· Miell & Ding, 2005· Stipek et al., 1992· Thompson et al., 2011). Οι εμπειρίες από το περιβάλλον της οικογένειας και του νηπιαγωγείου, τους εξασφαλίζουν μια βάση, ώστε να αρχίσουν να κάνουν κρίσεις για τον εαυτό τους. Τα παιδιά χρειάζονται συστηματική υποστήριξη και συνεχή επιβεβαίωση, με ρεαλιστικά επιχειρήματα, από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον τους (Broadhead et al., 2011).

Η θετική αυτοεκτίμηση επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίζουν, να συνειδητοποιούν και να εκτιμούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Τα παιδιά με θετική αυτοεκτίμηση έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν συνηθίζουν να αμφισβητούν τις ικανότητές τους και δεν καταβάλλονται από άγχος (Smith, 1996, στο Inman και Buck, 1998), ενώ προσπαθούν να κατακτούν συνεχώς νέες δεξιότητες (Broadhead et al., 2011). Οι έρευνες δείχνουν μια σαφή σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επιτυχία, και για το λόγο αυτό τα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και το Δημοτικό περιλαμβάνουν στους στόχους τους την προώθηση και την ενίσχυση της αυτο-εικόνας και αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ανάμεσα στις επιμέρους επιδιώξεις τέτοιων προγραμμάτων σπουδών ξεχωρίζουμε την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτο-αξιολόγησης και αναγνώρισης των δυνατών και αδύνατων χαρακτηριστικών τους (Australian Government Department of Education, 2009· Inman & Buck, 1998· New Zealand Ministry of Education, 1998· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Η ικανότητα του ατόμου να αναλύει και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματά του αποτελεί σημαντικό μέρος μιας διαδικασίας κατά την οποία αναπτύσσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, καθώς εσωτερικεύει θετικές σκέψεις. Η διαδικασία της εσωτερικεύσης διευκολύνεται όταν εξασφαλίζεται στα παιδιά μεγαλύτερη αυτονομία και τους παρέχονται ευκαιρίες να δοκιμάσουν και να κάνουν 'λάθη', ενώ υπονομεύεται όταν υπάρχει εξωτερική επιβράβευση και τιμωρία, χωρίς ρεαλιστικά επιχειρήματα, ή στενή καθοδήγηση, καθώς τους μεταφέρεται το μήνυμα ότι δεν είναι ικανά να κάνουν πράγματα μόνα τους, ή ότι αυτά που κάνουν δεν είναι σημαντικά (Stipeck et al., 1992). Με άλλα λόγια, οι θετικές σκέψεις είναι πολύ πιθανόν να χαθούν όταν δεν δίνονται ευκαιρίες και εργαλεία στα παιδιά από μικρή ηλικία να αναλύσουν τον τρόπο που λειτουργούν σε διάφορες δραστηριότητες, να αξιολογήσουν τις προσπάθειές τους και να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους ή και τις αδυναμίες τους. Όπως υποστηρίζουν οι Broadhead et al. (2011), η ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης φαίνεται να αποτελεί το «κλειδί» για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης.

Μέρος της διαδικασίας της αυτο-αξιολόγησης είναι η ανάλυση των προηγούμενων δράσεων στα συστατικά τους μέρη, η αναγνώριση των καθοριστικών στοιχείων για την επιτυχή έκβαση ή των αδυναμιών και λαθών, ο εντοπισμός των σημείων που χρειάζονται βελτίωση και ο προσδιορισμός των απαραίτητων προϋποθέσεων για την κατάκτηση νέων στόχων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σύμφωνα με την Brown (1997) βασικές μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου υιοθετούνται πρακτικές αναστοχασμού με συστηματικό τρόπο και ενθαρρύνονται τα παιδιά να ελέγχουν, να επανεξετάζουν τις δικές τους μαθησιακές προσπάθειες, να αναγνωρίζουν μόνα τους τα επιτεύγματά και τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα θετικό και δυναμικό μερίδιο στις αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποκτώντας παράλληλα πολλαπλές εμπειρίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών σχετικά με τη δική τους μάθηση. Καθώς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λειτουργικά τα 'δυνατά' μαθησιακά τους εφόδια, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά, αυξάνεται η ανεξαρτησία τους και αποκτούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Έτσι, συνειδητοποιούν σταδιακά τι μπορούν να κάνουν και τι όχι, μπορούν να αναγνωρίσουν και να υποδείξουν τις ανάγκες τους, μέσα από τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση, και να θέσουν μελλοντικούς στόχους μάθησης (Brown, 1997). Οι Towler και Broadfoot (1992) υποστηρίζουν μάλιστα ότι η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός, όταν χρησιμοποιούνται συστηματικά και αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας μιας σχολικής τάξης, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, και ταυτόχρονα, καθώς οι τελευταίες αναπτύσσονται, επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη άνεση τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους. Με άλλα λόγια, η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός αποτελούν τόσο το μέσο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, όσο και επιδιώξεις ενός προγράμματος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, για να εμπλακούν τα παιδιά σε συστηματικές διαδικασίες αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης χρειάζεται να έχουν μια στοιχειώδη ικανότητα να κάνουν κρίσεις για τον εαυτό τους και τις δράσεις τους. Παρόλο που η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τις ικανότητες αυτο-αξιολόγησης των μικρών παιδιών είναι αρκετά περιορισμένη, ορισμένα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά, ακόμα και σε μικρές ηλικίες (4-6 ετών), καταφέρνουν να θυμηθούν δραστηριότητες, να διακρίνουν τις 'εύκολες' από τις πιο 'δύσκολες' (Towler & Broadfoot, 1992), να εντοπίσουν σε ποιες τα καταφέρνουν καλύτερα, αλλά και πώς μπορούν να βελτιωθούν (Μπιρμπίλη, Καραγιώργου & Χριστοδούλου, 2010). Σε μερικές περιπτώσεις καταφέρνουν να περιγράψουν τη σκέψη τους αναλυτικά, να ανακαλύψουν αδυναμίες σε μια προηγούμενη δράση τους, ακόμα και να προτείνουν διορθώσεις (Pappas, Ginsburg & Jiang, 2003· Παπανδρέου & Καραγιώργου, 2009· Παπανδρέου & Τοκμακίδου, 2011). Η παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας τη θεμελιώδη σημασία της ικανότητας αυτο-αξιολόγησης για την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης, επιχειρεί να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά σε ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στο Νηπιαγωγείο, το οποίο στηρίζεται ακριβώς στη συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών δράσεων, κατά τις οποίες τα παιδιά εκφράστηκαν με διαφορετικούς τρόπους για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους (με ατομικές συνεντεύξεις αυτο-αξιολόγησης, ομαδικές συζητήσεις αλληλο-αξιολόγησης, σχεδιαστικές δραστηριότητες και κατασκευές, αναστοχαστικές συζητήσεις με αφορμή κρίσιμα περιστατικά του ατομικού φακέλου), μίλησαν με τη νηπιαγωγό και τους γονείς τους για τα επιτεύγματά τους και άκουσαν τη δική τους γνώμη. Η μελέτη μας επικεντρώθηκε αφενός στη θεματολογία των επιτευγμάτων που αναγνωρίζουν τα παιδιά στον εαυτό τους και των προσωπικών στόχων που θέτουν για το μέλλον, και αφετέρου στις στρατηγικές που αναφέρουν ως μέσα επίτευξης των στόχων που έχουν κατακτήσει και αυτών που επιθυμούν μελλοντικά να κατακτήσουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος

Στο πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε κατά τον τελευταίο μήνα λειτουργίας του σχολείου, συμμετείχαν 11 νήπια και 7 προνήπια, μαθητές ενός ολοήμερου Νηπιαγωγείου περιφερειακής περιοχής της Πάτρας, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αγροτική περιοχή και παράλληλα αναπτυσσόμενο προάστιο. Το σχολικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως πλούσιο σε διδακτικές καινοτομίες (συστηματική συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου, Fibonacci project, προγράμματα Αγωγής Υγείας & Πολιτιστικών), και ειδικά στην εφαρμογή διαδικασιών αυτο- & αλληλο-αξιολόγησης, λόγω της διδακτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικού (τα παιδιά εξοικειώνονταν με την εφαρμογή αυτών των διαδικασιών σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και με διαφορετικές ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).

Στοχεύοντας στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των παιδιών σε διάφορους τομείς μάθησης και ανάπτυξης κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, οι δράσεις που υλοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό, τη διατύπωση και τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά των προόδων που σημείωσαν και των στρατηγικών που εφάρμοσαν για να πετύχουν την πρόοδο αυτή, καθώς και στο προσδιορισμό κάποιων ικανοτήτων που επιθυμούν να αναπτύξουν στο μέλλον και των στρατηγικών που μπορούν να ακολουθήσουν.

Οι περισσότερες δράσεις υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο, σε ατομικό, συλλογικό επίπεδο, και σε μικρές ομάδες, και ορισμένες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο σπίτι, από τους γονείς, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονταν στα παιδιά αλλά και στους ίδιους τους γονείς, ώστε και αυτοί να συμβάλλουν από τη μεριά τους στην υλοποίηση του κεντρικού μαθησιακού στόχου που τέθηκε, δηλαδή την ενίσχυση της αυτο-εικόνας των παιδιών μέσα από την προσωπική τους ικανοποίηση από τη διαπίστωση και αναγνώριση των επιτευγμάτων τους και από τους άλλους (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς).

Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

Δεδομένα συλλέχθηκαν από όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος και από όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς), με καταγραφές σε πρωτόκολλα και στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, αλλά και με μαγνητοφωνήσεις διαλόγων και συζητήσεων. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας προσδιορίζονται ως προφορικές παραγωγές των παιδιών και γραπτά των ενηλίκων που δημιουργήθηκαν για το σκοπό της έρευνας (Mason, 2003). Ειδικότερα, τα παιδιά εκφράστηκαν μέσα από το ιχνογράφημα και προφορικά, σε εξατομικευμένες συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, σε παρουσιάσεις προς την ολομέλεια, σε συζητήσεις με μικρές ομάδες και τέλος σε εξατομικευμένες και προσανατολισμένες συζητήσεις με τους γονείς τους. Οι γονείς εκφράστηκαν απαντώντας σε ανοικτές ερωτήσεις και συμπληρώνοντας σχετικά πρωτόκολλα, η εκπαιδευτικός τηρώντας συνοπτικό ημερολόγιο και συμπληρώνοντας σχετικά πρωτόκολλα. Όλες οι δράσεις του προγράμματος προσαρμόστηκαν στα πλαίσια λειτουργίας του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου και είχαν τη μορφή διαφόρων οικείων στα παιδιά δραστηριοτήτων (π.χ. ιχνογράφημα, συζήτηση, κατασκευή αφίσας, σχολιασμός επιλεγμένων έργων και φωτογραφιών από τη διδακτική διαδικασία, εργασία με τη βοήθεια των γονέων).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ανάλυση των προφορικών παραγωγών των παιδιών, οι οποίες προσεγγίστηκαν ποιοτικά και αναλύθηκαν με στόχο τον εντοπισμό κατηγοριών θεμάτων στα οποία τα παιδιά αναφέρονται ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη, καθώς και κατηγοριών στρατηγικών επίτευξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα δεδομένα αυτά διασταυρώνονται με δεδομένα που αντλήθηκαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν τα παιδιά ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη ήταν συνολικά 11. Ορισμένα ήταν περισσότερο προσανατολισμένα σε σχολικά μαθήματα όπως η «Γραφή-Ανάγνωση», τα «Μαθηματικά» και οι «Φυσικές Επιστήμες», ενώ κάποια άλλα σχετίζονταν με διάφορες δεξιότητες «Καθημερινής ζωής» (π.χ. μαγειρική, αυτονομία στα ψώνια) και «Ομαδικού παιχνιδιού» μεταξύ συνομηλίκων, με την περιοχή των «Εικαστικών», τη χρήση «Υπολογιστών», τον «Αθλητισμό», τη «Μουσική», το «Χορό» και τις «Επιστημονικές εφαρμογές» (βλ. Πίνακα 1). Ανάμεσα στην πρώτη και την τελευταία δράση του προγράμματος διακρίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα θέματα που ανέφεραν τα παιδιά.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, κατά την πρώτη δράση, τα μισά νήπια επέλεξαν ως επιτεύγματα θέματα που αφορούν σχολικά μαθήματα (4 νήπια τη «Γραφή - Ανάγνωση», 1 νήπιο τα «Μαθηματικά» και 1 νήπιο τις «Φυσικές Επιστήμες»), ενώ περίπου τα άλλα μισά νήπια αναφέρθηκαν στα «Εικαστικά» (4), και ένα παιδί σε θέματα «Καθημερινής ζωής». Τα προνήπια έχουν σαφώς διακριτό προσανατολισμό

από τα νήπια, αφού αναφέρονται μόνο σε θέματα «Εικαστικών», «Καθημερινής ζωής», «Ομαδικού παιχνιδιού» και ένα προνήπιο με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο χειρισμό του «Υπολογιστή» (βλ. Πίνακα 1). Η νηπιαγωγός σημείωσε στο ημερολόγιο υλοποίησης του έργου ότι επρόκειτο πράγματι για θέματα που, είτε είχαν απασχολήσει ιδιαίτερος τα παιδιά, είτε είχαν προβληθεί στην τάξη ή/και στην οικογένεια. Ωστόσο υπήρχαν και πολλές άλλες επιλογές που θα μπορούσαν τα ίδια παιδιά να έχουν κάνει.

Στις θεματικές επιλογές των μισών περίπου νηπίων διακρίνεται η επιρροή από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον με την οπτική της σχολικής προετοιμασίας, της επικέντρωσης σε σχολικά μαθήματα, της διαμόρφωσης της ταυτότητας του *μαθητή*. Θέματα όπως ο «Αθλητισμός», οι «Τέχνες» και οι «Επιστημονικές εφαρμογές» προκύπτουν κατά την τελευταία μόνο δράση του προγράμματος με τίτλο «Τι θα ήθελα ακόμη να πετύχω» (βλ. Πίνακα 1).

Σύμφωνα με τις σημειώσεις της νηπιαγωγού στο ημερολόγιο υλοποίησης του έργου, κατά την πρώτη δράση τα παιδιά συνάντησαν δυσκολία να σκεφτούν και να επιλέξουν κάποιο επίτευγμά τους, ενώ στην τελευταία δράση με αυθορμητισμό και αμεσότητα επέλεξαν τον τομέα με τον οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν για να πετύχουν κάτι επιπλέον. Στην τελευταία αυτή δράση τα νήπια δεν παρουσιάζονται επικεντρωμένα σε σχολικά ζητήματα (εκτός από 1), και συνολικά οι επιλογές των παιδιών αναδεικνύουν μεγαλύτερη ποικιλία (βλ. Πίνακα 1).

Οι επιλογές των παιδιών στην τελευταία δράση, όπου αναφέρονταν σε στόχους προς επίτευξη, σχετίζονται άμεσα με τις εξωσχολικές δράσεις των παιδιών, που υλοποιούνταν όμως στον τόπο του νηπιαγωγείου, αλλά και με τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στον τοπικό πολιτιστικό σύλλογο υλοποιούνταν μαθήματα ζωγραφικής και χορού, καθώς και ότι κάποιες οικογένειες είχαν φάρμες με ζώα και άλογα. Εξάλλου τα δύο παιδιά που έδειξαν ενδιαφέρον για τις επιστημονικές εφαρμογές είχαν γονείς με σχετικά ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Επομένως και εδώ διακρίνεται επιρροή από το στενό και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Πέρα από τις διαπιστώσεις αυτές, είναι πιθανό η ενασχόληση των παιδιών με τις δραστηριότητες του προγράμματος που μεσολάβησαν, με αναφορά σε ποικιλία επιτευγμάτων σε διάφορους τομείς, να τα διευκόλυναν να επιλέξουν θέματα που ξεφεύγουν από την επιρροή του σχολικού προσανατολισμού και προσεγγίζουν περισσότερο τις δικές τους επιθυμίες, όπως βεβαίως αυτές διαμορφώνονται από τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που παρέχει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν.

Πίνακας 1. Κατηγορίες θεμάτων που αναφέρουν τα παιδιά ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη, κατά την πρώτη και την τελευταία δράση του προγράμματος.

Θέματα	1 ^η Δράση «Τι έχω πετύχει;»		6 ^η Δράση «Τι θέλω ακόμη να πετύχω»		Σύνολο
	Νήπια	Προνήπια	Νήπια	Προνήπια	
1. Γραφή-ανάγνωση	4	-	1	-	5
2. Μαθηματικά	1	-	-	-	1
3. Φυσικές Επιστήμες	1	-	-	-	1
4. Εικαστικά	4	2	2	-	8
5. Καθημερινή ζωή	1	2	2	2	7
6. Ομαδικό παιχνίδι	-	1	-	-	1
7. Η/Υ	-	1	-	-	1
8. Άθλημα	-	-	3	2	5
9. Μουσική	-	-	2	-	2
10. Χορός	-	-	-	2	2
11. Επιστήμη-εφαρμογές	-	-	1	1	2
Σύνολο	11	6*	11	7	35

*Ένα παιδί απουσίαζε κατά την υλοποίηση της 1ης δράσης.

Όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στις οποίες αναφέρθηκαν τα παιδιά, μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη του Πίνακα 2, σχετίζεται με την ποικιλία των στρατηγικών (13) που εντοπίστηκαν κατά την υλοποίηση των τριών δράσεων. Αρκετά παιδιά θυμούνται έντονα τα περιστατικά ή/και τη διαδικασία επίτευξης, και μπορεί να είναι νήπια ή προνήπια. Όπως σημειώνει η νηπιαγωγός στο ημερολόγιο υλοποίησης του προγράμματος, κάποια παιδιά περιέγραψαν τα περιστατικά με τόση ακρίβεια και ευστοχία που την εξέπληξε. Στα πρωτόκολλα καταγραφής της άποψης της νηπιαγωγού και στο ημερολόγιο, καταγράφηκε ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν άνετα να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις του τύπου *πώς το πέτυχες/θα το πετύχεις*, και όσα δυσκολεύτηκαν κατά την πρώτη δραστηριότητα να εκφράσουν τις σχετικές σκέψεις τους, στις επόμενες έδειξαν ευχέρεια, ανεξάρτητα από την ποιότητα των συλλογισμών τους ή το είδος της στρατηγικής που ανέφεραν. Φαίνεται ότι τα παιδιά συνειδητοποιούν τρόπους που εφαρμόζουν για να πετύχουν κάτι.

Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα τις επιμέρους στρατηγικές παρατηρούμε ότι, η στρατηγική «Μάθηση μέσω προτύπου» αναφέρθηκε συνολικά 19 φορές (βλ. Πίνακα 2) δείχνοντας ότι τα παιδιά την αναγνωρίζουν ως κυρίαρχη διδακτική στρατηγική με την οποία επιχειρείται η εκπαίδευσή τους (όπου ως πρότυπο τα παιδιά αναφέρουν τη νηπιαγωγό, τους γονείς ή άλλους συγγενείς, τους συμμαθητές). Η στρατηγική «Βοήθεια» αναφέρθηκε 14 φορές, από τις οποίες στις 13 τα παιδιά μιλούσαν για βοήθεια από τους γονείς τους ή άλλα μέλη της οικογένειας (2 αναφορές εντοπίστηκαν στο πρώτο έργο, 4 στο δεύτερο και 8 στο τέταρτο, βλ. Πίνακα 2). Φαίνεται ότι είναι μια σημαντική στρατηγική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, την οποία ενεργοποιούν κυρίως όταν συζητούν για ένα μελλοντικό στόχο. Από την άλλη πλευρά αναδεικνύει και μια αντίληψη η οποία παραβλέπει τον παράγοντα ικανότητες, αφού στηρίζεται στην οπτική ότι *η βοήθεια των άλλων αρκεί για να καταλήξω στην επιτυχία* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

Πίνακας 2. Κατηγορίες στρατηγικών επίτευξης στις οποίες αναφέρονται τα παιδιά κατά την πρώτη, δεύτερη και έκτη δράση του προγράμματος.

Στρατηγικές	Νήπια (11)	Προνήπια (7)	Σύνολα
1. Ανάπτυξη	6	5	11
2. Προσπάθεια	8	7	15
3. Επανάληψη	-	2	2
4. Μάθηση μέσω Προτύπου	15	4	19
5. Βοήθεια (κυρίως από την οικογένεια)	10	4	14
6. Κοινωνικοπολιτιστικά εργαλεία	6	2	8
7. Κοινωνικοπολιτισμικός θεσμός εκπαίδευσης	8	2	10
8. Σκέψη	5	3	8
9. Γνώσεις	6	1	7
10. Διαδικασία	9	3	12
11. Ειδικές δεξιότητες	5	1	6
12. Συνθήκες	8	3	11
13. Από το εύκολο στο δύσκολο	1	-	1
<i>Σύνολα</i>	87	37	124

Πάντως, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, οι 19 αναφορές των παιδιών στη στρατηγική «Μάθηση μέσω προτύπου» και οι 18 συνολικά στις στρατηγικές «Κοινωνικο-πολιτισμικό εργαλείο» (8, π.χ. βιβλία, φάκελος νηπιαγωγείου, καρτέλες, τηλεόραση) και «Κοινωνικο-πολιτισμικός θεσμός μάθησης και εκπαίδευσης» (10, π.χ. Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, Σχολή, Πανεπιστήμιο) δίνουν ενδείξεις για τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά των δομών μάθησης που προωθεί ο Δυτικός Πολιτισμός.

Οι στρατηγικές «Ανάπτυξη» και «Προσπάθεια», οι οποίες αναφέρονται από νήπια και προνήπια αρκετές φορές (βλ. Πίνακα 2), ενδεχομένως παρουσιάζουν την επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, καθώς συνήθως από τους μεγάλους προβάλλεται η αντίληψη ότι *θα το μάθεις όταν μεγαλώσεις* (είτε για λόγους αποφυγής, είτε για λόγους διευκόλυνσης του παιδιού να μη στενοχωρηθεί για κάτι που δεν πετυχαίνει), καθώς και η γενικότερη παραίνεση ότι *για να πετύχεις πρέπει να προσπαθήσεις* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010). Μπορεί ωστόσο οι αναφορές των παιδιών στην «προσπάθεια» που έκαναν ή χρειάζεται να κάνουν για να πετύχουν κάτι, να σχετίζονται και με την τάση που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, σύμφωνα με τους Stipek και Mac Iver (1989), να συγγέουν την ικανότητα με την προσπάθεια και να θεωρούν ότι αρκεί να προσπαθήσουν για να καταφέρουν κάτι.

Οι στρατηγικές «Σκέψη», «Γνώσεις», «Διαδικασία», «Ειδικές δεξιότητες» και «Συνθήκες» (βλ. Πίνακα 2), αφορούν τη νοητική πτυχή της επίτευξης ενός έργου. Ειδικότερα, η στρατηγική «Σκέψη», αναφέρεται από τα παιδιά με ένα γενικό τρόπο που δεν αναδεικνύει ανάλυση του έργου (π.χ. «το σκέφτηκα καλά - καλά και το κατάλαβα»). Αντίθετα, οι άλλες στρατηγικές αναφέρονται σε ειδικές γνώσεις, ειδικές δεξιότητες, συγκεκριμένη διαδικασία και συνθήκες σχετικές με το αντικείμενο του έργου, και προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών για ανάλυση επιμέρους στοιχείων ενός έργου (π.χ. Γνώσεις: «μας έμαθαν τους αριθμούς κι έτσι καταφέραμε να μετρήσουμε», Διαδικασία: «να φτιάξω ένα στρογγυλό και μετά να πάρω κορδόνι και να τα κρεμάσω, και μετά να βρω μπάλες, να τις ζωγραφίσω και να τις βάλω στο κορδονάκι»).

Η στρατηγική «Επανάληψη» αναφέρεται από 2 μόνο προνήπια (βλ. Πίνακα 2). Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι αυτή η στρατηγική δεν φαίνεται να κυριαρχεί στα σημερινά χρόνια για το συγκεκριμένο επίπεδο μάθησης και σε αυτή την ηλικία. Η στρατηγική από το «Εύκολο στο δύσκολο» αναφέρεται από ένα νήπιο στο τελευταίο έργο (βλ. Πίνακα 2) και προτείνει ουσιαστικά την αρχική εξάσκηση σε ένα πιο εύκολο πλαίσιο, ώστε να διευκολυνθεί η επίτευξη του τελικού στόχου, η οποία θεωρείται πιο δύσκολη. Είναι μια στρατηγική που απαιτεί πιο επεξεργασμένη σκέψη και προήλθε από περιστατικό αυθόρμητου και εκτεταμένου διαλόγου μεταξύ περισσότερων παιδιών και της εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη ότι οι περιστάσεις αυτές μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά να επεξεργαστούν περισσότερο τη σκέψη τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση που επιχειρήθηκε, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας (νήπια και προνήπια) φαίνεται ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις προγραμμάτων συστηματικής εμπλοκής τους σε διαδικασίες αναστοχασμού, αυτο- και αλληλο-αξιολόγησης, συχνά με ακρίβεια και ευστοχία που εκπλήσσει.

Το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο κι αυτό σημαίνει ότι, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα τόσο για τη θεματολογία των επιτευγμάτων που αναγνωρίζουν τα παιδιά στον εαυτό τους και των προσωπικών στόχων που θέτουν για το μέλλον, όσο και για τις στρατηγικές που αναφέρουν ως μέσα επίτευξης, τα οποία θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε στη συνέχεια.

Αρχικά έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι οι θεματικές επιλογές των παιδιών, σχετικά με τα επιτεύγματά τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ήταν στην πλειοψηφία τους ακριβείς. Δηλαδή αναφέρθηκαν σε πραγματικά επιτεύγματά τους και όχι σε «ευσεβείς πόθους», όπως συμβαίνει συχνά σε αυτή την ηλικία, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010). Η ακρίβεια των απαντήσεων των παιδιών στη συγκεκριμένη έρευνα, ίσως να οφείλεται στη χρονική περίοδο (τέλος της χρονιάς) που υλοποιήθηκε, ή/και στην ακρίβεια της ερώτησης «τι κατάφερες στο νηπιαγωγείο μέσα στη χρονιά», έναντι άλλων διατυπώσεων π.χ. «σε τι τα καταφέρνεις καλά».

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα, που προκύπτει από τις θεματικές επιλογές των παιδιών, έρχεται να επιβεβαιώσει τη θέση των Thompson et al. (2011), σύμφωνα με την οποία η φύση και τα

χαρακτηριστικά της εικόνας που φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά για το εαυτό τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά εκείνα στα οποία δίνουν αξία εξαρτώνται από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν και τις επιρροές που δέχονται από αυτό. Οι θεματικές επιλογές των επιτευγμάτων ή μελλοντικών στόχων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα αναδεικνύουν έντονη επιρροή από το άμεσο ή το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στη θεματολογία ανάμεσα στα επιτεύγματα και τους μελλοντικούς στόχους, δείχνει ότι η διαφορά στο περιεχόμενο των δράσεων επηρέασε τις απαντήσεις των παιδιών. Ειδικότερα, στην πρώτη δράση, όπου γίνεται αναφορά στα επιτεύγματα, οι θεματικές επιλογές των μισών περίπου νηπίων παρουσιάζουν έντονη επιρροή από την οπτική της «σχολικής προετοιμασίας», καθώς επικεντρώνονται σε περιοχές δραστηριοτήτων όπως «Γραφή-Ανάγνωση», «Μαθηματικά» και «Φυσικές Επιστήμες». Αντίθετα, κατά την όγδοη δράση, όπου γίνεται αναφορά σε μελλοντικούς στόχους, τα νήπια μοιάζουν να αποδεσμεύονται από το «σχολικό πλαίσιο», αφού συνολικά οι επιλογές τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία και σχετίζονται άμεσα με εξωσχολικές δράσεις που υλοποιούνταν στον τόπο του νηπιαγωγείου, τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης και το επάγγελμα του πατέρα.

Όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στις οποίες αναφέρθηκαν τα παιδιά, ήταν εντυπωσιακή η ποικιλία (13 κατηγορίες, βλ. Πίνακα 2) που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα. Σε πρώτο επίπεδο, αυτό δείχνει ότι τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους που εφαρμόζουν για να πετύχουν κάτι.

Ειδικότερα, οι στρατηγικές νοητικής επεξεργασίας ενός έργου (γνώσεις, δεξιότητες, διαδικασίες, συνθήκες, εύκολο-δύσκολο) προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας για ανάλυση των επιμέρους στοιχείων ενός επιτεύγματος. Η διαπίστωση αυτή, από την μια πλευρά έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα όπου οι ενδείξεις τέτοιων νοητικών διαδικασιών ήταν πολύ λίγες (Μπιρμπιλη κ.ά., 2010), ενώ από την άλλη επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενης έρευνας που αφορούσε τον αναστοχασμό των παιδιών πάνω στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Παπανδρέου & Καραγιώργου, 2009). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και στην προαναφερθείσα έρευνα όσο και στην παρούσα, η διατύπωση της ερώτησης της εκπαιδευτικού προκαλούσε τα παιδιά να μιλήσουν για τη στρατηγική τους (τι έκανες για να λύσεις το πρόβλημα, πώς το σκέφτηκες, με ποιο τρόπο τα κατάφερες κτλ.).

Επιπλέον, οι στρατηγικές «Κοινωνικοπολιτιστικά εργαλεία» και «Κοινωνικοπολιτισμικός θεσμός εκπαίδευσης» (βλ. Πίνακα 2) αναδεικνύουν αφενός ότι τα παιδιά συνειδητοποιούν ήδη από αυτήν την ηλικία τις δομές μάθησης που προωθεί ο Δυτικός Πολιτισμός, κι αφετέρου την ισχυρή επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το «πώς μαθαίνουν».

Οι στρατηγικές «προσπάθεια» και «βοήθεια» φανερώνουν την αντίληψη ορισμένων παιδιών ότι αυτό αρκεί για να επιτύχουν κάποιο έργο, μια αντίληψη που όπως έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές παραβλέπει τον παράγοντα ικανότητες (Stipek & Mac Iver, 1989· Μπιρμπιλη κ.ά., 2010).

Παρόλο που είναι δύσκολο να μετρηθεί η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών (δεν αποτελούσε άλλωστε στόχο της έρευνας), αξίζει να αναφέρουμε ορισμένες παρατηρήσεις της νηπιαγωγού όπως προκύπτουν από το ημερολόγιό της. Τα παιδιά σταδιακά, καθώς το πρόγραμμα εξελισσόταν, συμμετείχαν με συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον στις διάφορες δράσεις του προγράμματος, επιλέγοντας μάλιστα με μεγαλύτερη άνεση στην τελευταία δράση κάποιο έργο προς επίτευξη από ό,τι στην πρώτη δράση ένα επίτευγμα. Επιπλέον, αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη υπερηφάνεια την προβολή όσων είχαν επιτύχει, και συχνά συζητούσαν αυθόρμητα μεταξύ τους για τα επιτεύγματά τους, σχολιάζοντας τα έργα που προέκυψαν από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Επίσης έδειξαν ιδιαίτερη σιγουριά για τις μελλοντικές τους επιτυχίες. Οι γονείς φάνηκε ότι αναγνώρισαν τα επιτεύγματα των παιδιών τους, ενώ συμμετείχαν με προθυμία στο πρόγραμμα και στις δράσεις που τους αναλογούσαν.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα έχουν να κάνουν με δυο σημαντικές παραμέτρους.

Κατ' αρχάς, η έρευνα υλοποιήθηκε σε μία τάξη όπου, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, υποστηριζόταν η συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες αναστοχασμού και σε συζητήσεις αυτο-αξιολόγησης, με διάφορους τρόπους και με την ευκαιρία προσέγγισης διαφορετικών αντικειμένων.

Επιπλέον, οι παιδαγωγικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος φαίνεται ότι επηρέασαν με θετικό τρόπο την πορεία του. Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς, και μέσα από τις επιμέρους δράσεις του επιχειρήθηκε η εμπλοκή παιδιών και γονέων σε μια διαδικασία συνολικής ανατροφοδότησης για προόδους που παρατηρήθηκαν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Επίσης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ποικίλες δραστηριότητες που είχαν ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά (π.χ. σχέδιο, χρήση του portfolio και επιλογή κρίσιμων περιστατικών, συζήτηση για συγκεκριμένα επιτεύγματα στο σχολείο και στο σπίτι), οι οποίες όπως υπογραμμίζεται από τους Μπιρμπίλη κ.ά. (2010) επηρεάζουν θετικά την ανταπόκριση των παιδιών. Πράγματι, το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δραστηριότητες του προγράμματος ήταν εμφανές καθώς, όπως παρατηρήθηκε τα παιδιά σχολίαζαν αυθόρμητα τα αναρτημένα έργα που προέκυψαν από τις δράσεις αυτο-αξιολόγησης. Η αλληλουχία των πολλών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων, αλλά και οι διαδικασίες αλληλο-αξιολόγησης, βοήθησαν τα παιδιά να εξοικειωθούν με το σχετικό λεξιλόγιο και να εκφραστούν με άνεση, σαφήνεια και ακρίβεια. Η συνεργασία με την οικογένεια τους έδωσε την ευκαιρία να 'δουν' πτυχές του εαυτού τους εκτός σχολείου, και στη συνέχεια να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό τους, διευκολύνοντας την δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τον εαυτό τους. Η ανάδειξη των προσωπικών επιτευγμάτων και ενδιαφερόντων στην ομάδα έδωσε σε κάθε παιδί την ευκαιρία να 'δει' το ν εαυτό το ν όχι μό ν μέσα από τα μάτια της εκπαιδευτικού και των γονέων του, αλλά και των συμμαθητών του. Διαδικασία που, όπως επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Broadhead et al., 2011, Thompson et al., 2011), συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Australian Government, Department of Education (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework (EYLF)*. Employment and Workplace. Commonwealth of Australia. Ανακτήθηκε από <http://education.gov.au/early-years-learning-framework>

Broadhead, P., Johnston, J., Tobbel, C. & Woolley, P. (2011). *Personal, social and emotional development*. London: Continuum International Publishing Group.

Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399–413.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Hybels, S. & Weaver, R. L. (2003). *Communicating effectively* (7th edition). New York: McGraw-Hill Companies.

Inman, S. & Buck, M. (1998). Learning outcomes for personal and social development. In S. Inman, M. Buck & H. Burke (Eds.), *Assessing Personal and Social Development: Measuring the Unmeasurable?* (49-64). London: UK Falmer Press.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Miell, D. & Ding, S. (2005). The early development of identity. In S. Ding & K. Littleton (Eds.), *Children's Personal and Social Development*, (127-139). Oxford: The Open University.

New Zealand Ministry of Education (1998). *Te Whàriki. Early Childhood Curriculum*. Learning Media Wellington. New Zealand.

Ανακτήθηκε από: <http://www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx>

Pappas, S, Ginsburg, H. P. & Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18, 431-450.

Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538.

Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S. & Lewis, M. (1992). Self-Evaluation in Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1), 1-95.

Thompson, R. A., Winer, A. C. & Goodvin, R. (2011). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self, and Personality. In M. E. Lamb & M. H. Bornstein (Eds.), *Social and personality development*, (217-256). New York: Psychology Press.

Μπιρμπίλη, Μ., Καραγιώργου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: Η σημασία της αυτο-αξιολόγησης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΙΑΕ 09, Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (123-145). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία Β' Μέρος*. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Παπανδρέου, Μ. & Καραγιώργου, Ι. (2009). Συμμετοχή των γονέων στην μαθηματική εκπαίδευση και αξιολόγηση των παιδιών τους: μια εφαρμογή στο νηπιαγωγείο. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές* (203-212). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπανδρέου, Μ. & Τοκμακίδου, Ε. (2011). Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και αναστοχαστικές διαδικασίες μαθητών Α' δημοτικού. Στο Μ. Καλδρυμίδου & Ξ. Βαμβακούση (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών: Η τάξη ως πεδίο ανάπτυξης της μαθηματικής δραστηριότητας* (391-400). Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αγγελική Βελλοπούλου, avellopoulou@gmail.com

Μαρία Παπανδρέου, mpapan@nured.auth.gr