

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 4 (2000)



Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μια πιο αποτελεσματική δόμηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο

Κατερίνα Μιχαλοπούλου

doi: [10.12681/icw.18141](https://doi.org/10.12681/icw.18141)

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:

Μιχαλοπούλου Κ. (2000). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μια πιο αποτελεσματική δόμηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 91–99. <https://doi.org/10.12681/icw.18141>

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μια πιο αποτελεσματική δόμηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο

Ι. Εισαγωγή

Συχνά, η εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται να ευνοεί μία μόνο πλευρά της γνώσης, την ήδη κατακτημένη. Αντίθετα, η άλλη όψη της γνώσης, αυτή που δεν έχει ακόμα οικοδομηθεί, φαίνεται να μην επισημαίνεται.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Bruner¹, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία και όχι ως προϊόν. Οι μέθοδοι που διευκολύνουν τη δόμηση της γνώσης και συνεπώς τη μάθηση, ταυτίζονται με μοντέλα που οδηγούν στην κατανόηση.

Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα, μια τέτοια προοπτική, ο παιδαγωγός μπορεί να διευκολύνει τη δόμηση της γνώσης, εάν επιλέγει και οργανώνει εκ των προτέρων τα επιμέρους στοιχεία ενός θέματος, μιας ενότητας κ.λπ., έτσι ώστε να διευκολύνει το παιδί στη διαδικασία κατανόησης διαμέσου της οργανωμένης συσχέτισης των αντίστοιχων στοιχείων.

Γενικά, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ορισμένα παιδιά παρατηρούν περισσότερα στοιχεία από άλλα, επεξηγούν με καλύτερο τρόπο τη διαθέσιμη πληρο-

φορία, οδηγούνται πιο γρήγορα σε ένα σωστό συμπέρασμα.

Όταν το παιδί καλείται να παρατηρήσει ένα ή περισσότερα αντικείμενα, δεν γνωρίζει πάντα πώς να οργανώσει τη σκέψη του. Ανταποκρίνεται λοιπόν όπως μπορεί: παρατηρεί χωρίς συγκεκριμένο στόχο και ανακαλεί πληροφορίες που του προσφέρουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, χωρίς συνειδητή επιλογή. Αναπαράγει τις πρώτες αυθόρμητες παρατηρήσεις του χωρίς να συνειδητοποιεί ότι θα έπρεπε να επεξεργαστεί τις πληροφορίες. Γι' αυτό και συγχέει τα κύρια και απαραίτητα στοιχεία με τα δευτερεύοντα, τα επικουρικά. Δεν γνωρίζει λοιπόν πώς να οριοθετήσει τις διαφορές. Πώς να γνωρίζει ότι το χρώμα είναι δευτερεύουσας σημασίας, όταν πρόκειται για την περιγραφή ενός γεωμετρικού σχήματος, όπως αντίστοιχα είναι το σχήμα όταν πρόκειται για τη σύσταση της ύλης; Ποια είναι τα κριτήρια για να πάρει το παιδί τις αποφάσεις του, για να κάνει τις επιλογές του;

Μπροστά στη δυσκολία του παιδιού για κατανόηση, στην αδυναμία του για πραγματοποίηση του επιθυμητού στό-

χου, ο παιδαγωγός συχνά θεωρεί, είτε ότι η δραστηριότητα είναι πολυσύνθετη, πολύπλοκη, δύσκολη για το παιδί, είτε ότι το παιδί «δεν σκέφτεται» ή «δεν είναι στο κατάλληλο επίπεδο». Ωστόσο, ίσως μπορούμε να αναρωτηθούμε μήπως το πρόβλημα προέρχεται από εμάς, τους παιδαγωγούς, που συχνά δεν κατανοούμε τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, καθώς και τον τύπο βοήθειας που μπορούμε να προσφέρουμε. Σύμφωνα με τον Piaget², δεν είναι η διδακτέα ύλη ακατανόητη από τους μαθητές, αλλά η ίδια η διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Bruner³, το να προτείνει σταθερά ο παιδαγωγός συγκεκριμένες δομές σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας, επιτρέπει στο παιδί να εξοικειωθεί με αυτές και να μπορεί να δομεί τις έννοιες κατακτώντας σταδιακά τις ικανότητες για περιγραφή, σύγκριση, δημιουργία υποθέσεων και επαλήθευσή τους, διεξαγωγή συμπερασμάτων, γενίκευση. Μια στρατηγική διδασκαλία σίγουρα μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση των παιδιών, ταυτόχρονα μπορεί όμως να αποδειχθεί και αναποτελεσματική, εάν δεν προσαρμοστεί και δεν ανταποκρίνεται στις νοητικές ικανότητες και τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών⁴, εφόσον η κατανόηση είναι συνάρτηση των προγενέστερων γνώσεων, των εμπειριών, των σημείων αναφορών του παιδιού.

Η μάθηση, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, προχωρά από μια «εμπειρική» γνώση σε μία «συμβολική»⁵. Το παιδί που είναι ικανό να διακρίνει ένα τετράγωνο από ένα ορθογώνιο χωρίς όμως να μπορεί να αιτιολογήσει αυτή τη διάκριση, προσεγγίζει εμπειρικά τη γνώση. Ο παιδαγωγός μπορεί να παρέχει

ευκαιρίες στα παιδιά να διευρύνουν και να εμβαθύνουν την εμπειρική τους γνώση, δίνοντάς τους ποικίλες συγκεκριμένες εμπειρίες και βοηθώντας να φτάσουν στη συμβολική γνώση, μέσα από την αναπαράσταση των εμπειριών τους με διάφορους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι οι προφορικές, λεκτικές, περιγραφές.

II. Μια πειραματική προσέγγιση σχετική με τη σύγκριση

II.1. Στόχοι της έρευνας

Θεωρώντας ότι η ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας στο παιδί έχει τις ρίζες της στη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε δύο συγκρίσιμες έννοιες και στη δημιουργία κατηγοριών, ομαδοποιήσεων, η παιδαγωγός B.M.Barth πραγματοποίησε μια σειρά από μελέτες (1981, 1990, 1993), που αφορούν τη διεύρυνση των ικανοτήτων του παιδιού για περιγραφή, σύγκριση, δημιουργία υποθέσεων, διεξαγωγή συμπερασμάτων και πρότεινε αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τις απόψεις της, η ικανότητα για διεξαγωγή σωστά δομημένων και πολύπλευρων συγκρίσεων είναι ένα σημαντικό βήμα για τη δόμηση μιας έννοιας, η οποία ορίζεται σαν «ένα σύνολο ιδεών και ιδιοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ομαδοποιήσουν πράγματα»⁶. Οπωσδήποτε, δεν αρκεί να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε δύο αντικείμενα, δύο γεωγραφικές περιοχές, δύο καταστάσεις, δύο έννοιες, δύο χαρακτήρες, για μια ολοκληρωμένη σύγκριση.

Το επιλεγμένο κριτήριο ως προς το οποίο γίνεται η σύγκριση θα πρέπει επι-

πλέον να αφορά γνωρίσματα της ίδιας φύσης και της ίδιας κατηγορίας.

Βασιζόμενοι στις μελέτες της B.M.Barth, πραγματοποιήσαμε μία έρευνα με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για σύγκριση έπειτα από μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση.

Πιο αναλυτικά, στοχεύουμε στην αντίληψη της έννοιας της σύγκρισης από το παιδί σε διαφορετικά πλαίσια (αντικείμενα, ιδέες, ήρωες παραμυθιών, γεωγραφικές περιοχές, ιστορικές περιόδους, κλίματα για σύγκριση κ.λπ.)

Οι Perkins και Salomon⁷ παρουσίασαν ένα θεωρητικό μοντέλο, αναφορικά με το πρόβλημα που θέτει η μεταφορά της γνώσης στην Παιδαγωγική.

Διακρίνουν δύο τύπους του μηχανισμού που αποκαλούν «μεταφορά χαμηλού τύπου» (low road transfer) και «μεταφορά υψηλού τύπου» (high road transfer). Ο πρώτος τύπος υποκινείται όταν δύο καταστάσεις μάθησης μοιάζουν αρκετά, και ουσιαστικά παράγεται στην περίπτωση που τα ερεθίσματα είναι παρόμοια. Η «μεταφορά υψηλού τύπου» είναι ένας μηχανισμός ριζικά διαφορετικός: θα πρέπει να εξαγάγει κανείς την κεκτημένη γνώση από ένα δεδομένο πλαίσιο (contexte), να τη γενικεύσει και να τη χρησιμοποιήσει σ' ένα άλλο πλαίσιο.

Όταν μεταφορές γνώσεων πραγματοποιούνται στο σχολείο, είναι συχνά «χαμηλού τύπου». Πιστεύουμε πως όταν κανείς λαμβάνει υπόψη του στην παιδαγωγική διαδικασία το περιεχόμενο μιας έννοιας (στην περίπτωση μας: η σύγκριση) και αντιλαμβάνεται το νόημά της σε διαφορετικά πλαίσια, προετοιμάζει το παιδί σε μια μεταφορά γνώσης υψηλού τύπου. Είναι φανερό πως προς

αυτή την ποιότητα μεταφοράς της γνώσης στοχεύει η έρευνά μας.

Εξάλλου, ως δευτερεύοντες στόχους αναφέρουμε την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την εξοικείωση με τους εκφραστικούς τρόπους και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις, την ανάπτυξη της ικανότητας για περιγραφή αντικειμένων, προσώπων, καταστάσεων, συναισθημάτων, την οικοδόμηση της γνώσης διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε τρία Νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας.

II.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τις ακόλουθες τρεις φάσεις:

1. Προ-τεστ

Η διαγνωστική διαδικασία του προ-τεστ πραγματοποιήθηκε για όλα τα παιδιά με ατομικές ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις οι οποίες έγιναν σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του κάθε Νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, που προηγείται της διδακτικής παρέμβασης, ζητήσαμε από τα νήπια να συγκρίνουν λεκτικά τα ακόλουθα ζεύγη εννοιών: χειμώνας-καλοκαίρι, ζωή στην πόλη-ζωή στην εξοχή, βουνό-θάλασσα, πόλεμος-ειρήνη.

Αναφέρουμε σαν παράδειγμα την ακόλουθη λεκτική μας διατύπωση: «Θα ήθελα να συγκρίνεις τη ζωή στην πόλη με τη ζωή στην εξοχή. Σε τι διαφέρουν; Σε τι μοιάζουν;» Όταν τα νήπια δεν μπορούσαν να απαντήσουν, οι παρεμβάσεις μας ήταν βοηθητικές αλλά σύντομες, όπως: »

Τι κάνουμε συνήθως στην πόλη και τι στην εξοχή ; Τι βλέπουμε ; Τι ακούμε;».

2. Η διδακτική διαδικασία

Η διδακτική διαδικασία αποτελεί ένα μοντέλο ανάλυσης που αφορά τη μεθοδολογία δόμησης της σύγκρισης.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας μήνας, με συχνότητα δύο οργανωμένων δραστηριοτήτων την εβδομάδα και στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για σύγκριση. Τα αντικείμενα για σύγκριση σχετιζόνταν με αυτά των προ-τεστ και μετά-τεστ, αλλά επιπλέον ήταν περισσότερα και αφορούσαν γενικότερα θέματα, όπως αντικείμενα, ήρωες παραμυθιών, κ.λπ.

Αρχικά εισαγάγαμε εικόνες όπου απεικόνιζαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εννοιών τις οποίες τα παιδιά θα έπρεπε τελικά να ταξινομήσουν σε σύνολα. Πιο αναλυτικά, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

1. Τα παιδιά βρήκαν το μέγιστο αριθμό κατάλληλων στοιχείων που απέδωσαν με εικόνες και μπόρεσαν να ταξινομήσουν σε χρωματιστούς κύκλους – σύνολα. Οι εικόνες αφορούσαν αντικείμενα σχετικά με τις συγκρίσιμες έννοιες, χώρους όπου εκτυλίσσονταν τα αντίστοιχα δρώμενα, πρόσωπα, ενέργειες κ.ο.κ.

2. Τα παιδιά απέδωσαν ένα όνομα σε κάθε σύνολο.

3. Συνέκριναν τα ζεύγη συνόλων που σχημάτισαν (π.χ. τους χώρους, τα υλικά). Συνήθως υπήρχε μερική επικάλυψη των συνόλων.

4. Τέλος, αναδιένειμαν τα στοιχεία σε δύο σύνολα, ως εξής:

Τα δύο σύνολα απεικονίστηκαν με δύο τεμνόμενους χρωματιστούς κύκλους από διαφανές υλικό που είχαν αναρτηθεί

στο φελλοπίνακα της τάξης. Στο σημείο τομής τα παιδιά τοποθέτησαν τις εικόνες που ανήκαν και στα δύο σύνολα. Για παράδειγμα, συγκρίνοντας τις έννοιες «ζωή στην πόλη» - «ζωή στην εξοχή» ως προς τους ήχους, τοποθέτησαν στο σημείο τομής εικόνες ανθρώπων που συζητούν και παιδιών που παίζουν, ενώ στα δύο υπόλοιπα τμήματα των συνόλων τοποθέτησαν: αυτοκίνητα, μοτοσικλέτες, τροχονόμους - πουλιά, τζιτζίκια.

Επιπλέον, τα παιδιά αιτιολόγησαν τις επιλογές τους.

3. Το μετά-τεστ

Το μετά-τεστ πραγματοποιήθηκε μια εβδομάδα μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Με τη μέθοδο της ατομικής συνέντευξης ζητήσαμε από τα νήπια να συγκρίνουν τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν και στο προ-τεστ, με σκοπό να διαπιστώσουμε την ενδεχόμενη επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους συλλογισμούς των νηπίων.

Η ενδεχόμενη πρόοδος οριοθετείται ανάλογα με το επίπεδο της ικανότητας για σύγκριση και τον αριθμό των παραδειγμάτων που παραθέτει το παιδί καθώς και των αντίστοιχων κατηγοριών.

II. 3. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Γενικά, διακρίναμε τα ακόλουθα διαφορετικά επίπεδα διαφοροποίησης των απαντήσεων των παιδιών.

1. Απουσία σύγκρισης

Το παιδί παραθέτει χαρακτηριστικά γνωρίσματα μίας και μόνο έννοιας από το ζεύγος των εννοιών. Για παράδειγμα «στην εξοχή έχει ησυχία, εκεί πάμε εκδρομή».

2. Περιγραφή

Το παιδί παραθέτει στοιχεία που αφορούν τις δύο έννοιες, προβαίνοντας ουσιαστικά σε περιγραφή και όχι σε σύγκριση. Για παράδειγμα, «στην πόλη πάμε στο σχολείο, πάμε σινεμά, πάμε βόλτα. Στην εξοχή έχει πολλά λουλούδια και τα σπίτια έχουν αυλές».

3. Λανθασμένη σύγκριση

Το παιδί συγκρίνει μη συγκρίσιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο εννοιών. Για παράδειγμα, «στην εξοχή έχει ησυχία, αλλά στην πόλη έχει μαγαζιά?».

4. Επιτυχής σύγκριση

4α) Κατώτερο επίπεδο

Η σύγκριση είναι σωστά δομημένη. Το παιδί συγκρίνει τις δύο έννοιες ως προς μία κατηγορία και δίνει παραδείγματα. Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα παράδειγμα σύγκρισης ως προς την κατηγορία «ήχοι?» : «Στην εξοχή έχει ησυχία, ακούμε τα πουλάκια και τα τζιτζίκια. Στην πόλη ακούμε τα αυτοκίνητα και τα μηχανάκια».

4β) Ανώτερο επίπεδο

Το παιδί παραθέτει αρκετά παραδείγματα συγκρίνοντας τις δύο έννοιες ως προς περισσότερες κατηγορίες (ως προς τους ήχους, την ατμόσφαιρα, το τοπίο, τη βλάστηση).

5. Το παιδί είναι ικανό να αναδιανέμει τα στοιχεία σε σύνολα με τη βοήθεια εικόνων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει σημαντικές διαφοροποιήσεις έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση. Η πλειοψηφία των παιδιών καταφέρνουν να φτάσουν στο επίπεδο 5, ενώ βρίσκονταν στα επίπεδα 1, 2 και 3 κατά το προ-τεστ.

Στον πίνακα δηλώνεται η εξέλιξη

του κάθε παιδιού σε σχέση με το επίπεδο σύγκρισης.

Γενικά, διαφάνηκε πρόοδος των παιδιών σχετικά με τον αριθμό των παραδειγμάτων και των αντίστοιχων κατηγοριών που αφορούν τη σύγκριση των εννοιών. Σαν κατηγορίες αντιλαμβανόμαστε τα διαφορετικά σημασιολογικά πεδία στα οποία κατατάσσονται οι απαντήσεις των νηπίων.

Για παράδειγμα, σχετικά με τις συγκρίσιμες έννοιες βουνό / θάλασσα, τα παιδιά καταφέρνουν να συγκρίνουν τις ακόλουθες κατηγορίες: τοπία, ζώα, σπίτια, σπορ, μέσα μεταφοράς, ρούχα, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση συνέκριναν μόνο τρεις κατηγορίες (ζώα, σπορ, ρούχα).

Επίσης, αυξάνεται αντίστοιχα ο αριθμός των παραδειγμάτων που παραθέτουν, π.χ. σχετικά με το τοπίο αναφέρουν την άμμο, τα βότσαλα, τα κοχύλια, τα φύκια και αντιπαραθέτουν τους βράχους, τις πέτρες, τα ξύλα, τα χόρτα.

III. Συμπεράσματα

Κατά τη διδακτική διαδικασία της πειραματικής προσέγγισης που περιγράψαμε, οργανώσαμε κατά τέτοιο τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία, ώστε το παιδί να ενθαρρύνεται να παρατηρεί, να ομαδοποιεί, να ταξινομεί, να συγκρίνει θέματα, όρους, ιδέες, καταστάσεις, όπως και να βρίσκει τα αντίθετα που αντιστοιχούν στις διάφορες κατηγορίες.

Μαθαίνει να οργανώνει τις πληροφορίες, να συσχετίζει γνώσεις, να δημιουργεί υποθέσεις, να εξαγάγει συμπεράσματα.

Πρόκειται για πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν σχέση με την πρόσληψη, επεξεργασία και κωδικο-

ποίηση των πληροφοριών με βάση την ανακαλυπτική μάθηση. Κατά τον Bruner⁸, το παιδί μαθαίνει πώς να μαθαίνει, παράγει μάθηση, ενθαρρύνεται στην αναζήτηση και ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα και τα γεγονότα του περιβάλλοντος και αναπτύσσει έτσι τις νοητικές του δυνατότητες.

Από την έρευνα φάνηκε πως μια στρατηγική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση των παιδιών. Από την πλευρά μας, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της μάθησης μέσω προτύπων, μοντέλων⁹, αλλά παράλληλα ωθήσαμε τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ενθαρρύνουμε την προφορική τους έκφραση, βοηθήσαμε έτσι ώστε να καθίστανται τελικά ενεργοί δημιουργοί της δικής τους κατανόησης και αντίληψης.

Για να ενισχύσουμε την κατανόηση της έννοιας της σύγκρισης, δώσαμε στα παιδιά τη δυνατότητα να δομήσουν ενεργά την κατανόηση αυτής της έννοιας συζητώντας, επιλέγοντας τα ίδια εικόνες, ομαδοποιώντας τις, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στη διαδικασία κατανόησης μέσα από βιωματικές εμπειρίες.

Οι εικόνες που επιλέξαμε αναπαριστούν οικεία αντικείμενα, πρόσωπα, τοπία για τα παιδιά, που έχουν νόημα γι' αυτά.

Επιπρόσθετα, σημειώνουμε πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι ένα αντικείμενο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μία ομάδες¹⁰. Η δραστηριότητα κατά την οποία κάποιες εικόνες τοποθετούνται στην τομή των συνόλων, πιστεύουμε πως βοηθά στην αντίληψη των εννοιών του όλου, του μέρους και της ιεραρχίας.

IV. Προτάσεις

Παρόμοια μεθοδολογία μπορεί να ακολουθήσει η νηπιαγωγός για τη δόμηση του προσώπου δράσης στα πλαίσια της διδακτικής του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο.

Το πρόσωπο δράσης αποτελεί σημείο αναφοράς του αφηγήματος. Μπορεί να θεωρηθεί σαν ο κύριος λειτουργός της δόμησης του νοήματος από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και σαν πεδίο συντονισμού μεθοδολογικών προσεγγίσεων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη συνέχεια, στο δημοτικό σχολείο¹¹.

Για να δημιουργήσουν τα παιδιά μια ιστορία, θα πρέπει να επιλέξουν τον κύριο χαρακτήρα, να προβλέψουν ένα σύνολο αναγκαίων προσώπων για τη δράση, να κατανέμουν τους ρόλους και να σχεδιάσουν ένα πλέγμα σχέσεων με σημείο αναφοράς τον κεντρικό ήρωα. Επιπλέον, καθώς εκτυλίσσεται η πλοκή, θα πρέπει να καθορίσουν ένα αφηγηματικό πρόγραμμα, μια διαδρομή για όλα τα πρόσωπα, να αποφασίσουν την έκβαση των πράξεών τους και να την αιτιολογήσουν εξηγώντας πώς αντιλαμβάνονται την καταγραφή των σχέσεων, τον καθορισμό των ρόλων.

Επίσης, μπορούμε να γίνουμε πιο αναλυτικοί δημιουργώντας ποικιλόμορφα πεδία και διαχωρίζοντας τα πρόσωπα της ιστορίας σε αντίθετα πεδία –σε φίλους και εχθρούς– σε σχέση μ' ένα κεντρικό πρόσωπο αναφοράς και την ομάδα των φίλων στις υποομάδες των βοηθών, των δωρητών, των επωφελούμενων από τις ενέργειες του ήρωα, κ.ο.κ.

Έτσι σχηματίζουμε και πάλι σύνολα, ξεχωριστά για κάθε επεισόδιο του αφηγήματος, εφόσον η κατανόηση του

αφηγήματος είναι στενά συνδεδεμένη με την κατανόηση του πλέγματος των σχέσεων των προσώπων δράσης και την ταξινόμησή τους σε πεδία, ανάλογα με τη σχέση τους με τον ήρωα.

Εξάλλου, αντίστοιχες δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιήσει η νηπιαγωγός σχετικά με την ανάπτυξη της περιγραφικής ικανότητας του παιδιού. Στη συνέχεια προτείνουμε μια σύντομη πειραματική προσέγγιση που ακολουθήσαμε.

Επισκεφθήκαμε μια τάξη νηπιαγωγείου αστικής περιοχής και δώσαμε στα νήπια ένα κοχύλι. Ζητήσαμε να παρατηρήσουν με προσοχή το κοχύλι και σημειώσαμε τις περιγραφές τους, οι οποίες αρχικά ήταν σχετικά αδύναμες. Αφορούσαν κυρίως χαρακτηριστικά όπως το χρώμα και το μέγεθος. Η προσοχή του παιδιού εστιάζεται μόνο στο χρώμα και το μέγεθος γιατί δεν έχει αποκτήσει τη συνήθεια να ερευνά ποικίλες όψεις των πραγμάτων. Εάν ο παιδαγωγός γνωρίζει πώς να θέσει τις κατάλληλες ερωτήσεις, θα εκμαιεύσει πολύ περισσότερες πληροφορίες.

Υπό μορφή παραδείγματος, αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις σχετικά με το κοχύλι αφορούσαν τις πέντε αισθήσεις (σχήμα, βάρος, οσμή κ.λπ.), ενώ οι υποθετικές καταστάσεις αφορούσαν μια υποθετική αλλαγή στο μέγεθος του κοχυλιού. Τα παιδιά έπρεπε να φανταστούν ότι ήταν μέσα στο κοχύλι και να το περιγράψουν. Επίσης, ζητήσαμε τους συνειρμούς τους σχετικά με το κοχύλι, τις πιθανές χρήσεις και τέλος τη σύνθεση μιας ιστορίας για ένα κοχύλι, στο χώρο όπου το φανταζόταν ο καθένας.

Με μια ανάλογη μεθοδολογία πιστεύουμε πως τα παιδιά μπορούν να ασκη-

θούν σε μια πιο συστηματική παρατήρηση και περιγραφή όχι μόνο ενός αντικειμένου, αλλά και μιας ιδέας, ενός ήρωα παραμυθιού, ενός πειράματος κ.ο.κ.

Έπειτα από συνεχείς ερωτήσεις και δημιουργία υποθετικών, φανταστικών καταστάσεων, τα παιδιά μπορούν να διευκολυνθούν στην ανακάλυψη ενός μεγαλύτερου αριθμού ιδεών –νοητική ευχέρεια– (Fluidité) και μιας μεγαλύτερης ευελιξίας (Flexibilité)¹². Επίσης ενθαρρύνονται στην έκφραση πρωτότυπων ιδεών. Αλλά η νοητική ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία συνιστούν κριτήρια της δημιουργικότητας η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί και να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης.

Το ζητούμενο θα ήταν οι τεχνικές και οι τρόποι αναζήτησης και διείσδυσης στις σχέσεις των πραγμάτων που αποκτά το παιδί από τη λύση ενός προβλήματος, να μεταβιβαστούν σε άλλους τομείς της μάθησης, να μπορεί το παιδί να τις χρησιμοποιεί σε νέες καταστάσεις. Ένας τέτοιος στόχος προϋποθέτει τη διάθεση του παιδιού για εξερεύνηση, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και, γενικά, μια ενεργητική, παραγωγική διάθεση απέναντι στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης¹³.

Σημειώσεις

1. Bruner J., *Πράξεις νοήματος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, 11-22.
2. Piaget, J., *Où va l'éducation*, Denoel, Paris 1972, σ. 23
3. Bruner J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris 1983, σσ. 281-292.
4. Brebeuamp S. & Copple, C., *Καινο-*

τομίες στην προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 34.

5. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.32.

6. Banyard P. & Hayes, N., *Σκέψη και λύση προβλημάτων*, Επιμέλεια Α.Ευκλείδη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ.37.

7. Perkins D.N. & Salomon, G., «Teaching for transfer» *Educational Leadership*, 9/1988.

8. Brune J., *Savoir faire, savoir dire*, ό.π.

9. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.41.

10. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.162.

11. Μιχαλοπούλου Κ., «Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στη διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σσ. 191-198.

12. Guilford J.P., *The Nature of Human Intelligence*, Mc Graw-Hill, New York 1962.

11. Bruner J., *Savoir faire savoir dire*, ό.π..

13. Τμήμα αυτής της μελέτης παρουσιάστηκε σε εορταστική διημερίδα των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο Βόλο, 16 & 17 Δεκεμβρίου 1998.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1994): *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Banyard P. & Hayes, N. (1997): *Σκέψη*

και λύση προβλημάτων, Επιμέλεια Α.Ευκλείδη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barth B.M. (1981): *L' apprentissage des concepts*, C.E.P.E.C., Lyon,

Barth B.M. (1990): «Aider les élèves à apprendre pour l' apprentissage de l' abstraction: un modèle cognitif de médiation». *Apprenons pour enseigner* II, *Cahiers pédagogiques*, CRAP.

Barth B.M. (1993): «La détermination et l' apprentissage des concepts». Στο J.Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd' hui*, ESF, Paris.

Bredeuamp S. & Copple, C. (1983): *Καινοτομίες στην προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές*, Επιμέλεια Ε. Ντολιοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Bruner J. (1983): *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, PUF, Paris.

Bruner J. (1991): «...car la culture donne forme à l'esprit», Paris: Esthel.

Camli C. & Devries, R. (1998): *Η θεωρία του J. Piaget στην προσχολική αγωγή*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Cordier F. & Spitz, E. (1998): «Nature des catégories et typicalité: une étude développementale», *Enfance*, 4.

Dictionnaire *Encyclopédique de l' éducation et de la formation*, (1998) Paris: Nathan.

Giordan A., Girault, Y. & Clement, P. (1994): *Conceptions et connaissances*, Paris: Peter Lang.

La Gararderie A (de) (1982): *La gestion mentale. Pédagogie des moyens d' apprendre*, Paris: La Centurion

- Gardner H. (1962): *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity*, New York: Basic Books.
- Gulford J.P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*, New York: Mc Graw-Hill.
- Meirieu Ph. (1992): *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris.
- Μιχαλοπούλου Κ. (1999): «Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στη διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο». Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. «Teaching for Transfer», *Educational Leadership* 9/1988.
- Plaget J. (1972): *Où va l'éducation*, Paris: Denoel.
- Plaget J. (1969): *Psychologie et pédagogie?* Paris: Denoel-Gonthier.
- Reboul O. (1980): *Qu'est ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Reboul O. (1992): *Les valeurs de l'éducation*, Paris: Puf.
- Torrance (1966): *Tests of Creative Thinking*, Princeton: Personnel Press.
- Université De Provence, 1995: *Comprendre et Construire la Médiation*, sous la direction de G.Chappaz, CRDP de Marseille.

Summary

In our opinion, preschool ought to be a place where the centre of interest focuses on knowledge in the process of being constructed. What are involved here are methods of working that are at the same time methods of thinking, methods that enable children to learn more effectively, to acquire awareness of their own potential, to progress towards autonomy. We think that it is possible to acquire a systematic method in kindergarten that permits a better observation and comparison of two objects and thus of two ideas, two characters in a story, two geographical regions, two climates, etc. Such a method could help the child discover a greater number of ideas (fluidity), a greater variety of ideas (flexibility) or ideas that are unique (originality). Fluidity, flexibility and originality are some of the criteria of creativity, a creativity that can, to a certain extent, be taught and learned.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγείο, δόμηση της γνώσης, μάθηση, αντίληψη, σύγκριση, δραστηριότητες νηπιαγωγείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Επίπεδο σύγκρισης	1	2	3	4α	4β	5
Προ-τεστ	8	27	12	2	1	0
Μετά-τεστ	0	0	3	5	10	32