



Σχεδιασμός θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας («ρούχα») υπό το πρίσμα των εμπειρικών ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας

Σοφία Χατζηγεωργιάδου, 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Θεσσαλονίκης

Νατάσα Μακρή, Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Θωμαή Στεφανοπούλου, Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σύμφωνα με ευρήματα των ερευνών στη μνήμη, η γνώση αποτελεί σύνθεση δικτύων γύρω από κυρίαρχες έννοιες που διαμορφώνονται από τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Η κοινωνικά καθορισμένη γνώση, λοιπόν, προωθείται σημαντικά μέσω της διερεύνησης θεμάτων και της επίλυσης προβλημάτων που έχουν αξία για τους μαθητές. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας στον χώρο του Νηπιαγωγείου η ανάλυση των στόχων των δραστηριοτήτων γίνεται με γνωστικούς όρους. Σκοπός μας είναι η διερεύνηση της έννοιας «ρούχα» με διαθεματικό τρόπο, καθώς και η εμπλοκή των νοητικών λειτουργιών με έμφαση στη μνήμη κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η κ. Σοφία Χατζηγεωργιάδου είναι Νηπιαγωγός του 2^{ου} Πειραματικού Νηπιαγωγείου, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Θεσσαλονίκης, Ψυχολόγος, Msc Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Η κ. Νατάσα Μακρή είναι Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Η κ. Θωμαή Στεφανοπούλου είναι Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.





Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζεται μια «γνωστική στροφή», καθώς, με τη γνωστική ερμηνεία της μάθησης και της διδασκαλίας μας επιχειρούμε να εξετάσουμε την εκπαιδευτική πράξη ως μεταβαλλόμενη διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος συννοικοδομεί τη γνώση με τους μαθητές του. Γνωρίζουμε πια από ευρήματα της Γνωστικής Ψυχολογίας ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Η ενεργής δόμηση και αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων από τον μαθητή βάσει της αλληλεπίδρασής του με τον δάσκαλο και τη διδακτέα ύλη είναι δεδομένα που στηρίχθηκαν σε ευρήματα της έρευνας στη μνήμη.

Στο Δ.Ε.Ε.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, ως θεματικές προσεγγίσεις αναφέρονται οι διερευνησεις θεμάτων που επιλέγει και προτείνει ο νηπιαγωγός, ο οποίος έχει σχεδιάσει την πορεία τους και έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Δίνεται, λοιπόν, εξαιρετική έμφαση στις μαθησιακές επιδιώξεις που θέτει ο εκπαιδευτικός.

Στην παρούσα εργασία, θελήσαμε να παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό της θεματικής προσέγγισης της έννοιας «ρούχα», κατά τον οποίο λάβαμε υπόψη μας κάποια βασικά θεωρητικά στοιχεία της Γνωστικής Ψυχολογίας. Η στοχοθέτηση, η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού μιας θεματικής προσέγγισης, έγινε με γνωστικούς όρους. Θεωρήσαμε, λοιπόν, σημαντικό να καθορίσουμε τις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων. Εφόσον καταγράψαμε τις γνωστικές λειτουργίες που συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα, φροντίσαμε να πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες και κατ' επέκταση να εξασκούνται διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες, κατά την απόκτηση και την οργάνωση της γνώσης γύρω από την επιλεγμένη έννοια.

Οι δραστηριότητες δομήθηκαν με διαθεματικό τρόπο, ώστε η διερεύνηση του επιλεγμένου θέματος να γίνει σφαιρική. Παράλληλα, περάσαμε στην πρακτική εφαρμογή ευρημάτων για την ανάπτυξη της μνημονικής λειτουργίας που έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο διαπολιτισμικών ερευνών για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία στα μικρά παιδιά. Από τις έρευνες αυτές φάνηκαν τα εξής: 1. Οι μνημονικές δεξιότητες είναι ασκήσιμες και αναπτύσσονται με στόχο την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που διαφέρουν σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κατάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο. 2. Η μνημονική επίδοση θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με την εξοικείωση στο υλικό. 3. Η ερμηνεία που αποδίδεται από το άτομο για το



υπό διερεύνηση έργο είναι πολύ αξιόλογο. 4. Η σχέση των στόχων του έργου με πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας σε αυτό (Mistry, 1997).

Κατά την καταγραφή χρησιμοποιήσαμε το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, ενώ δώσαμε ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών, στην παροχή προς αυτά άμεσων βιωματικών εμπειριών, καθώς και ποικίλων ευκαιριών για έκφραση.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Γνωστική Ψυχολογία και μάθηση

Η Γνωστική Ψυχολογία που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επιστημονικής ψυχολογίας σηματοδοτεί έναν άλλο τρόπο θεώρησης της ανθρώπινης σκέψης. Με κυρίαρχο το ερευνητικό μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών, διερευνά τόσο τις δομές όσο και τις λειτουργίες του γνωστικού συστήματος του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών η μάθηση και η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Πόρποδας, 1993· Μάνιου-Βακάλη, 1995). Η απόκτηση, οργάνωση και χρήση της γνώσης γίνεται μέσα από γνωστικές λειτουργίες όπως: «η αντίληψη (η πρόσληψη διαμέσου των αισθήσεων, η ερμηνεία και κατανόηση των πληροφοριών), η μνήμη (η ικανότητα συγκράτησης και ανάκλησης των πληροφοριών), η γλώσσα (το μέσο απόκτησης και μετάδοσης των πληροφοριών)» (Hayes, 1997, σ. 5) και η προσοχή (συγκέντρωση του ατόμου σε συγκεκριμένες πληροφορίες που το ενδιαφέρουν). Όσον αφορά, λοιπόν, στη μάθηση, η θεώρηση της Γνωστικής Ψυχολογίας συνοψίζεται στο ερώτημα «πώς αποκτιέται η γνώση;» (Πόρποδας, 1993).

Η μάθηση και η μνήμη θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αλληλένδετες και διαπλεκόμενες λειτουργίες στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου (Anderson, 2000· Μάνιου-Βακάλη, 1995). Η μνήμη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στη μαθησιακή διαδικασία, διότι μόνο με τις μνημονικές λειτουργίες η απόκτηση της γνώσης, το αποτέλεσμα δηλαδή της μάθησης, αποκτά χρονική διάρκεια.

1.2. Δομή και λειτουργίες της μνήμης

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, η απόκτηση γνώσης και η μάθηση είναι προϊόν και αποτέλεσμα μιας σειράς από αλληλεξαρτώμενες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες διέρχονται από διάφορες οργανωμένες φάσεις επεξεργασίας των πληροφοριών. Η μελέτη της μνημονικής δομής και λειτουργίας έδωσε σημαντικά ευρή-



ματα για τη βελτίωση της μνημονικής διαδικασίας που μπορούν να ενταχθούν στα γενικότερα πλαίσια των στρατηγικών και τεχνικών μάθησης ως βασικές εκπαιδευτικο-διδασκαλικές αρχές.

Η δομή είναι ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το γνωστικό σύστημα και περιλαμβάνει τα μνημονικά δεδομένα από τα οποία διέρχονται και υφίστανται επεξεργασία οι πληροφορίες, για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις, δηλαδή στην αισθητηριακή, στη βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη (Κολιάδης, 2002).

Με τον όρο λειτουργίες εννοούμε το σύνολο των ενσυνείδητων διεργασιών, σύμφωνα με τις οποίες προσλαμβάνονται, μετασχηματίζονται και αλλάζουν τα πληροφοριακά ερεθίσματα σε συμβολικές αναπαραστάσεις και καθορίζουν την έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002). Η μελέτη της μνήμης πολλές φορές προσεγγίζεται με τον διαχωρισμό της σε τρεις φάσεις: την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την ανάπλαση (ή ανάσυρση) (Μπαμπλέκου, 2003).

Κατά την κωδικοποίηση, οι πληροφορίες εισέρχονται στο μνημονικό σύστημα. Στη φάση αυτή δημιουργούνται τριών ειδών αναπαραστάσεις: οπτικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως εικόνα), λεκτικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως φωνολογικό σύνολο) και σημασιολογικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως νόημα).

Το είδος και η φύση της νοητικής αναπαράστασης των πληροφοριών επηρεάζουν την αποθήκευση και τη συγκράτηση των πληροφοριών, καθώς και τον μετασχηματισμό τους σε διαθέσιμες γνώσεις. Όσο πιο πολυκωδικοποιημένη είναι μια πληροφορία τόσο πιο ακριβής, λεπτομερής και μακρόχρονη είναι η αποθήκευσή της και η συνακόλουθη ανάσυρσή της (Κολιάδης, 2002).

Κατά την αποθήκευση, οι κωδικοποιημένες πληροφορίες μεταφέρονται στη μακρόχρονη μνήμη. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο μπορεί να συγκρατήσει και να διατηρήσει τις κωδικοποιημένες πληροφορίες για αρκετό χρονικό διάστημα. Η γνώση ταξινομείται σε διάφορες κατηγορίες στη μακρόχρονη μνήμη. Η μνήμη διακρίνεται σε σημασιολογική και επεισοδιακή (Hayes, 1997). Η σημασιολογική μνήμη περιέχει τη γενική μας γνώση για τον κόσμο, ενώ η επεισοδιακή μνήμη αναφέρεται στην ανάμνηση συγκεκριμένων γεγονότων και εμπειριών από τη ζωή του ατόμου.

Τέλος, στη φάση της ανάπλασης ανασύρουμε τις πληροφορίες που θέλουμε από τη μακρόχρονη μνήμη για να τις χρησιμοποιήσουμε. Το άτομο ανασύρει τις αρχειοθετημένες και καταχωρημένες πληροφορίες για να τις χρησιμοποιήσει για την επίλυση κάποιου προβλήματος.

Η μνήμη, όπως και το σύνολο των γνωστικών λειτουργιών, είναι μια λειτουργία ασκήσιμη. Συνοπτικά, οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας είναι: η οργάνωση του υλικού, η επεξεργασία του υλικού και η εξάσκηση στην ανάπλαση (Ευκλείδης, 1995). Το κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ανακλητική



ικανότητα των παιδιών καθώς και οι μνημονικές επιδόσεις τους μπορούν να βελτιωθούν από μικρή ηλικία μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Mistry, 1997).

1.3. Νοητικές αναπαραστάσεις και δημιουργική σκέψη

Ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να παράγει νέα γνώση με βάση διαδικασίες συμπερασμού, πράγμα που επιτρέπει τη λύση προβλημάτων χωρίς τις άμεσες δεσμεύσεις της πραγματικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης σκέψης περιλαμβάνει τον χειρισμό των νοητικών αναπαραστάσεων, όπου με συνδυασμό και ανασυνδυασμό τους φτάνουμε σε νέες ιδέες. Ένας τρόπος για να αναπαραστήσουμε τις πληροφορίες είναι να τις ομαδοποιήσουμε σε έννοιες. Αυτό γίνεται βάσει κάποιων ομοιοτήτων τους (κοινών χαρακτηριστικών ή βάσει προτύπου) (Hayes, 1997).

Τα νοητικά σχήματα και τα νοητικά σενάρια -αντίστοιχα των σχημάτων στην περίπτωση των βιωματικών επεισοδίων με ακολουθία γεγονότων π.χ. φαγητό σε εστιατόριο, αγορά από κατάστημα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992)- αποτελούν τρόπους κωδικοποίησης με σημασιολογικό τρόπο ενός ευρύτερου συνόλου δομημένων και σύνθετων πληροφοριών, δηλαδή ενός αρκετά εκτεταμένου πεδίου δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης (Κολιάδης, 2002). Διαμορφώνουν σχέδια δράσης, τα οποία μας βοηθούν στην κατανόηση και στη ρύθμιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών μας (Hayes, 1997· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α). Τα σχήματα και σενάρια παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αναδόμηση και ανάσχυση των πληροφοριών, καθώς το άτομο κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής των πληροφοριών ενεργοποιεί τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματά του (Κολιάδης, 2002).

Συγκεκριμένα, το αφηγηματικό σχήμα 'story schema' αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών για τον τρόπο με τον οποίο θα εκτυλιχθεί η ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει, λοιπόν, του αφηγηματικού σχήματος 'story schema', οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984). Η ενεργοποίηση των σχημάτων των ιστοριών επιτρέπει στο άτομο να κάνει προβλέψεις και να εξάγει συμπεράσματα για την εξέλιξη της ιστορίας (Stein & Policastro, 1984). Σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούσαν στη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιών με διαταραχές λόγου (Hayward & Schneider, 2000· Νάνου, 2004) ή ήπια καθυστέρηση (Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α) χρησιμοποιήθηκε ως κύριο μέσο η διδασκαλία των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών και τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έδειξαν ότι η αφηγηματική παραγωγή των παιδιών που συμμετείχαν βελτιώθηκε αισθητά.



Η γραμματική των ιστοριών, 'story grammar', αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, στην πειραματική διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος. Στην πορεία, όμως, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης ιστοριών. Η δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών (story grammar) έχει ως εξής:

1. Ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση.
2. Μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή.
3. Ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος.
4. Μια δράση σε σχέση με το σχέδιο.
5. Μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και
6. Ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984).

Συνεπώς, η καλλιέργεια του λόγου στα παιδιά του Νηπιαγωγείου μπορεί να επικεντρωθεί στη διδασκαλία μεθόδων-στρατηγικών: α) της γραμματικής των ιστοριών και β) οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο δομής, λογικής αλληλουχίας και συνοχής. Η ανάλυση και οργάνωση των πληροφοριών στις ιστορίες με τη μέθοδο της γραμματικής των ιστοριών εξασκεί το αφηγηματικό σχήμα με αποτέλεσμα την αποδοτικότερη λειτουργία του κατά την κατανόηση, την παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας.

Τα είδη αναπαράστασης που προαναφέρθηκαν κωδικοποιούν σημασιολογικά χαρακτηριστικά, χωρίς να διατηρούν στοιχεία της μορφής ή της χωρικής δομής των αναφερομένων τους. Ως γνωστόν, οι οπτικές πληροφορίες είναι εξίσου σημαντικές για το γνωστικό σύστημα, ιδιαίτερα οι πληροφορίες για τη διάταξη και την κατεύθυνση στον χώρο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Η μονάδα αναπαράστασης των οπτικών πληροφοριών είναι η νοερή εικόνα (νοερή εικονική αναπαράσταση) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Οι νοερές εικόνες διατηρούν την πληροφορία για τη μορφή και τη σχετική θέση των πραγμάτων στον χώρο, ενώ η κωδικοποίησή τους προϋποθέτει πληροφορίες σχετικά με το μέγεθος, το σχήμα, τον προσανατολισμό και τη θέση του αντικειμένου στον χώρο. Εξάσκηση της νοερής εικονικής αναπαράστασης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω puzzles, ζωγραφικής απεικόνισης αντικειμένων από μνήμης, κατασκευές στο χαρτί και στον χώρο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2001).

Τελικά, όλες οι ιδέες, οι εικόνες και οι πληροφορίες που φέρνουμε στη συνείδηση σχετικά με τον κόσμο ή ανεξάρτητα από αυτόν αποτελούν τη σκέψη μας. Η σκέψη, λοιπόν, είναι μια νοητική εμπειρία, ενώ οι γνώσεις και οι πληροφορίες



προσδιορίζουν το νόημά της. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και μια ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνονται προς ένα στόχο και η κύρια εκδήλωσή τους είναι η λύση προβλημάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Ένας ξεχωριστός τομέας διερεύνησης της σκέψης αφορά στην επίλυση προβλημάτων με έναν ιδιαίτερο τρόπο ή προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μόνο μία λύση, αλλά πολλές και ονομάζεται δημιουργική σκέψη (ή αποκλίνουσα). «Είναι το κλειδί του ανθρώπου προς το άγνωστο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) και ως εκ τούτου θα πρέπει να μας απασχολεί και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας συνεισφέρει στην προαγωγή και ανανέωση των τεχνών, της επιστήμης και της τεχνολογίας, ενώ αντιθέτως η γενικευμένη παιδεία συντελεί στη συντήρηση των υπάρχοντων επιτευγμάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2001). «Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης» (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 389).

1.4. Γνωστική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τους Glover και Bruning (Κολιάδης, 1997) υπάρχουν οκτώ βασικές αρχές που απορρέουν από τη Γνωστική Ψυχολογία και συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία στη σχολική πράξη. Οι αρχές αυτές είναι: 1. Οι μαθητές είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών. 2. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επηρεάζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες. 3. Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής έχει νόημα και σημασία. 4. Το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το «τι» μαθαίνουν. 5. Οι γνωστικές λειτουργίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη. 6. Οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μπορούν να εξελιχθούν μέσω της διδασκαλίας. 7. Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση παρά τα εξωτερικά κίνητρα. 8. Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η γνώση δεν ακολουθεί γραμμική πορεία αλλά αποτελεί σύνθεση δικτύων δομημένων γύρω από κυρίαρχες έννοιες, δηλαδή όλες τις μορφές της δηλωτικής ή μη δηλωτικής γνώσης. Η γνώση δομείται καλύτερα μέσα στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου, όπου το άτομο μπορεί να αλλάξει και να επεκτείνει τις γνωστικές του δομές. Είναι κοινωνικά καθορισμένη και τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν ερευνητικά και κριτικά επιλύοντας πραγματικά προβλήματα που έχουν αξία για τα ίδια ή για την κοινωνία στην οποία ζουν. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η συμμετοχή των νηπίων σε δραστηριότητες που διε-



γείρουν το ενδιαφέρον τους, προσφέρουν ποικιλία ερεθισμάτων και εμπλουτίζουν τις δυνατότητές τους για έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους με διαφορετικούς τρόπους και μέσα.

Τελικά, όσο πιο πολυκωδικοποιημένες, λογικά οργανωμένες και σημασιολογικά συνδεδεμένες είναι οι γνώσεις που αποκτά το παιδί από τη διδασκαλία, τόσο πιο εύκολα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει στη μάθησή του. Άρα και στόχος της εκπαιδευτικής πράξης είναι να αποκτήσουν τα νήπια γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες για μια καλή επεξεργασία των πληροφοριών και αυτορύθμιση της μάθησής τους. Η μάθηση που συνδέεται άμεσα με την καθημερινή εξωσχολική πραγματικότητα αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, καθώς οι γνώσεις και σχολικές κατακτήσεις τους γίνονται αντιληπτές ως επενδύσεις για τη μελλοντική τους ζωή.

Το παιδί στο νηπιαγωγείο μπορεί μέσω του ευέλικτου διαθεματικού προγράμματος να προσεγγίσει τη γνώση πολύπλευρα ως ολότητα κατά τη μελέτη θεμάτων, ξεκινώντας από τα προσωπικά βιώματά του. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου ισχύει η αντίληψη ότι η μάθηση αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα στην οποία το παιδί πρέπει να εμπλέκεται δυναμικά, ενώ ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις και κοινωνικές εμπειρίες του (Δαφτέρμου κ.ά., 2006).

2. Σχεδιασμός της θεματικής προσέγγισης «ρούχα»

Η έννοια («ρούχα») που επιλέξαμε ως θέμα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών και μπορεί να προσεγγιστεί μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και ποικιλίας δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν γνωστικές, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Αφορμή για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την εφαρμογή της συγκεκριμένης θεματικής προσέγγισης μπορεί να αποτελέσει η περίοδος της Αποκριάς, καθώς τότε προκύπτει η ανάγκη της μεταμφίεσης.

Πιο συγκεκριμένα: προτείνουμε στα παιδιά να φτιάξουμε μια γωνιά μεταμφίεσης και τα προτρέπουμε να φέρουν από το σπίτι τους ρούχα, τα οποία δεν χρειάζονται και μπορεί να είναι δικά τους, των αδερφών τους, της μαμάς ή του μπαμπά.

2.1. «Ας μεταμφιεστούμε»

Υλικά: Διάφορα ρούχα.

Στόχοι: Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω ταξινόμησης με βάση το μέγεθος (1 κριτήριο).



Συλλέγουμε τα ρούχα που μας φέρνουν τα παιδιά και αποφασίζουμε να τα δοκιμάσουμε. Δοκιμάζοντάς τα, διαπιστώνουν ότι κάποια είναι μεγάλα για το μέγεθός τους και κάποια μικρά. Τότε, τους κάνουμε ανοιχτές ερωτήσεις, του τύπου: «Τι παρατηρείτε;», «Πώς είναι τα ρούχα πάνω σας;», «Ταιριάζουν;». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες μπορεί να είναι: «Εμένα μου είναι μεγάλο» ή «Εμένα μου είναι κοντό το παντελόνι», αμέσως προκύπτει η ανάγκη να βρουν και να φορέσουν το ρούχο που ταιριάζει στο μέγεθός τους.

Αφού βρουν το ρούχο που τους ταιριάζει περισσότερο, ταξινομούμε τα ρούχα σύμφωνα με το μέγεθος. Κάνουμε έτσι δύο ομάδες: μεγάλα ρούχα και μικρά ρούχα, με βάση τη δική τους αντίληψη για το «μέγεθος».

2.2. «Τι ύφασμα είναι;»

Υλικά: Διάφορα ρούχα και κομμάτια υφασμάτων, ένας σάκος, χαρτόνι, μαρκαδόροι.

Στόχοι:

- Εμπλουτισμός λεξιλογίου, όσον αφορά στην υφή και στην ποιότητα των υφασμάτων.
- Καλλιέργεια απτικής αντίληψης.

Κατά τη διάρκεια που φορούν τα παιδιά τα ρούχα, τους ζητάμε να τα αγγίξουν και να μας περιγράψουν πώς είναι στην υφή τους (π.χ. μαλακό, σκληρό, τσιμπάει κ.τ.λ.). Φέρνουμε μερικά ρούχα στην παρεούλα διαφορετικής υφής και αφού τα ψηλαφίσουμε, ονομάζουμε τις ποιότητες των υφασμάτων: *βαμβακερό, μάλλινο, τζιν, σατέν, λινό* κ.τ.λ.

Κατόπιν, φτιάχνουμε έναν πίνακα από χαρτόνι και εκεί γράφουμε τις καινούργιες λέξεις που μάθαμε, οι οποίες σχετίζονται με την ποιότητα των υφασμάτων.

Στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να παίξουμε ένα παιχνίδι: Μέσα σε ένα σάκο βάζουμε διάφορα κομμάτια υφασμάτων διαφορετικής υφής. Με κλειστά τα μάτια τα παιδιά καλούνται να πιάσουν ένα κομμάτι ύφασμα, να περιγράψουν την υφή του και να το ονομάσουν (τους κλείνουμε τα μάτια για να απομονώσουν μια αίσθηση και να επικεντρωθούν σε μια άλλη).



2.3. «Τι φόρεσες σήμερα;»

Υλικά: Σετ κύβων, χαρτόνι 50x70, μαρκαδόρος, καλάθι ή κουβάς.

Στόχοι:

- Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω κατηγοριοποίησης των ενδυμάτων τους.
- Εξάσκηση στην αντιστοίχιση ένα προς ένα.
- Μέτρηση αντικειμένων και γραφή αριθμών.

Φροντίζουμε να συγκεντρώσουμε αρκετούς κύβους και τους τοποθετούμε σε ένα καλάθι ή σε ένα κουβά. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να ονομάσουν διαφορετικά είδη ενδυμάτων (*μπλούζα, παντελόνι, φούστα, πουκάμισο, φόρεμα, γιλέκο, σκούφο* κ.τ.λ.). Καταγράφουμε τις απαντήσεις τους σε ένα χαρτί, που το τοποθετούμε έτσι ώστε τα παιδιά να παρακολουθούν, καθώς γράφουμε κάθε λέξη. Συγκεντρώνουμε την προσοχή τους στα ρούχα από τη λίστα που τυχαίνει να φοράνε τη συγκεκριμένη μέρα π.χ.: «Φόρεσες σκούφο σήμερα;», «ποιος φόρεσε μπλούζα και ποιος πουκάμισο;», «ποια φόρεσε φούστα;».

Έπειτα χρησιμοποιούμε ένα μεγάλο χαρτόνι για να φτιάξουμε έναν πίνακα. Επιλέγουμε 5-6 είδη ενδυμάτων από τη λίστα των παιδιών και γράφουμε τα ονόματα αυτών των ρούχων στην κορυφή του πίνακα. Κρεμάμε το χαρτόνι στο μεγάλο φελλοπίνακα και τοποθετούμε ακριβώς από κάτω ένα τραπέζι. Κάτω από το τραπέζι βάζουμε το καλάθι με τους κύβους.

Διαβάζοντας μια κατηγορία ενδύματος κάθε φορά, προσκαλούμε τα παιδιά που φοράνε αυτό το ρούχο να πάρουν έναν κύβο από το καλάθι και να το τοποθετήσουν κάτω από τη λέξη, σχηματίζοντας μια στήλη. Κατόπιν σχολιάζουμε τον αριθμό των κύβων σε κάθε στήλη: «ποια στήλη είναι η πιο ψηλή;», «τι σημαίνει αυτό;», «ποια στήλη είναι πιο κοντή;», «ποιες στήλες είναι ίδιες;». Κινητοποιούμε τα παιδιά να κατανοήσουν πως οι στήλες δείχνουν ποια ενδύματα φοριούνται από τα περισσότερα παιδιά.

Μετράμε τον αριθμό των κύβων σε κάθε στήλη και τον σημειώνουμε κάτω από τον κατάλληλο τίτλο. Αφήνουμε τον πίνακα και τους κύβους σε ένα χώρο προσβάσιμο για τα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να επαναλάβουν τη δραστηριότητα στο ελεύθερο παιχνίδι τους, στήνοντας και μετρώντας μόνα τους κύβους με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν με τους αριθμούς που είναι γραμμένοι σε κάθε κατηγορία. Καθημερινά μπορούμε να αλλάξουμε τις κατηγορίες των ενδυμάτων π.χ. κάλτσες, γάντια, κασκόλ κ.τ.λ.



2.4. «Μοτίβα»

Υλικά: Μοτίβα σε υφάσματα ρούχων και μοτίβα σε φύλλα εργασίας.

Στόχοι:

- Ανακάλυψη της «σχέσης» που παρουσιάζει ένα μοτίβο (σχέση επανάληψης μεταξύ χρωμάτων και σχημάτων με μια συγκεκριμένη σειρά).
- Να ασκηθούν στο να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να σχεδιάζουν μοτίβα (εξάσκηση στην ανάλυση χαρακτηριστικών).

Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των παιδιών με τα ρούχα, τα παρακινούμε να παρατηρήσουν τα επαναλαμβανόμενα σχέδια που υπάρχουν πάνω σε πουλόβερ και φορέματα. Απομονώνουμε το μοτίβο που εμφανίζεται στο ύφασμα π.χ. ένα κίτρινο λουλούδι και δύο μπλε κύκλοι και επαναλαμβάνουμε λεκτικά αρκετές φορές αυτό που βλέπουμε. Τους ζητάμε να εντοπίσουν μοτίβα πάνω σε διάφορα ρούχα ή αντικείμενα μέσα στην τάξη και σε ό,τι φοράνε π.χ.: στο χαλί, στην κουβέρτα της κούκλας, στις χάντρες από το κολιέ ή το βραχιόλι, σε μπλούζες, στο μωσαϊκό του δαπέδου κ.τ.λ. Τους δίνουμε φύλλα εργασίας για να εξασκηθούν στην αναγνώριση, την ανάλυση και τη σχεδίαση μοτίβων με αύξοντα βαθμό δυσκολίας.

2.5. «Ο Αρλεκίνος»

Υλικά: Η ιστορία του «Αρλεκίνου».

Στόχοι:

- Εξάσκηση μνημονικής ικανότητας.
- Οργάνωση του αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο δομής, λογικής αλληλουχίας και συνοχής.
- Εξάσκηση του αφηγηματικού σχήματος μέσω ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου βάσει της δομής της γραμματικής των ιστοριών (story grammar).

Αφηγούμαστε στα παιδιά την ιστορία του «Αρλεκίνου» (*Ύλη του Νηπιαγωγείου*, 1979, σ. 154) και στη συνέχεια προχωρούμε σε ανάλυσή της, βάσει της γραμματικής των ιστοριών (story grammar) με κατευθυνόμενες ερωτήσεις: «Πότε;» «Ποιος+Τι κάνει;» «Τι συμβαίνει;» «Ποιος+συναίσθημα+δράση». Χρησιμοποιούμε κάρτες διαφορετικών χρωμάτων και ζητούμε κάθε φορά από διαφορετικό παιδί να ζωγραφίζει την απάντηση. Στη συνέχεια εφαρμόζονται οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας: οργάνωση του υλικού (οργανώνουμε τις κάρτες με τη σωστή σειρά), επεξεργασία του υλικού (επεξεργαζόμαστε την πληροφορία κάθε κάρτας) και εξάσκηση της ανάπλασης (αναπαραγωγή της ιστορίας) (Ευκλείδη, 1995).



Μετά το τέλος της ιστορίας προτείνουμε στα παιδιά να φτιάξει το καθένα το δικό του χρωματιστό χαρτί, αντίστοιχο με το χρωματιστό ύφασμα που έφτιαξε η μητέρα του Αρλεκίνου. Συνεχίζουμε, λοιπόν, με μια επιμέρους εικαστική δραστηριότητα.

Κατασκευή χρωματιστού χαρτιού από κομμάτια μεταξόχαρτου

Υλικά: Χρωματιστά μεταξόχαρτα, ψαλίδια, γλουτολίνη και διαφάνειες.

Στόχοι:

- Εξάσκηση οπτικοκινητικής δεξιότητας (κόψιμο, κόλλημα).
- Εκμάθηση εικαστικής τεχνικής.

Μοιράζουμε στα παιδιά χρωματιστά μεταξόχαρτα και τους ζητούμε να τα κόψουν με το ψαλίδι σε κομμάτια κανονικού μεγέθους. Στη συνέχεια βουτούν τα κομμάτια σε γλουτολίνη που έχουμε ετοιμάσει και αφού μουλιάσουν, τα απλώνουν πάνω σε διαφάνεια ενώνοντας τα κομμάτια μεταξύ τους έτσι ώστε να γίνει μια πολύχρωμη επιφάνεια χαρτιού. Αφήνουμε να στεγνώσουν και όταν γίνει αυτό, κάθε παιδί έχει κατασκευάσει το δικό του πολύχρωμο, γυαλιστερό χαρτί.

Τέλος, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την κατασκευή του χαρτινού «Αρλεκίνου» από κάθε παιδί.

Υλικά: Τα χρωματιστά, γυαλιστερά χαρτιά που έφτιαξαν τα παιδιά, ψαλίδια, κόλλα και φύλλα Α4.

Στόχος: Εξάσκηση νοητικής εικονικής αναπαράστασης (στολή) και της αποκλίνοιας σκέψης των παιδιών.

Μοιράζουμε στα παιδιά τα πολύχρωμα χαρτιά που έχουν φτιάξει και από ένα λευκό χαρτί Α4. Τους θέτουμε τον ακόλουθο προβληματισμό: «Θα φτιάξει καθένας τον δικό του Αρλεκίνο, πάνω στο άσπρο χαρτί. Χρησιμοποιείστε το πολύχρωμο χαρτί σας για να φτιάξετε τη στολή του Αρλεκίνου, όπως θέλει ο καθένας». Κάθε λύση που θα μας παρουσιαστεί είναι αποδεκτή.

2.6. «Επίσκεψη σε κατάσταση ρούχων»

Υλικά: Τα ρούχα που πωλούνται σε ένα κατάστημα.

Στόχοι:

- Εξάσκηση διδακτικού σεναρίου «αγορά ρούχων σε κατάστημα».
- Εξάσκηση στη χρήση εξωτερικών μνημονικών σημάτων.
- Να παρατηρήσουν την αγορά και την πώληση ρούχων μέσα σε πραγματικές συνθήκες (κοινωνική μάθηση).



- Να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, κάνοντας υποθέσεις, συγκρίσεις, διαπιστώσεις.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Α΄ ΦΑΣΗ: Εισαγωγική συζήτηση στην τάξη

Κουβεντιάζουμε με τα παιδιά για τα ρούχα και ανιχνεύουμε τις γνώσεις τους κάνοντας ερωτήσεις όπως: «πού βρίσκουμε τα ρούχα;», «έχετε πάει σε κατάστημα ρούχων;», «τι είδους ρούχα πουλούσε;», «ο καταστηματάρχης από πού παίρνει τα ρούχα;», «ποιος τα φτιάχνει;», «πώς είναι από μέσα και πώς από έξω ένα κατάστημα ρούχων;», «ποιοι δουλεύουν μέσα;» (ανιχνεύουμε τις υπάρχουσες γνώσεις και δεν σπεύδουμε να δώσουμε απαντήσεις).

Καταγράφουμε σε ένα μεγάλο χαρτί τις απαντήσεις των παιδιών και το κρεμάμε στον φελλοπίνακα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σύμβολα/εικόνες, ώστε να διευκολύνουμε τα παιδιά στην αναγνώριση των ζητημάτων που έχουν τεθεί. Δημιουργούμε ένα εξωτερικό μνημονικό βοήθημα και με τον τρόπο αυτό τους διδάσκουμε με πρακτικό τρόπο τη σημασία της χρήσης σημάτων στην ανάκληση πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2003). Έπειτα ρωτούμε αν θέλουν να επισκεφτούν ένα κατάστημα ρούχων και επεκτείνουμε την ερώτηση ως εξής: «τι νομίζετε ότι θα δούμε εκεί;», «τι θα θέλατε να μάθουμε;», «τι θα ήθελε ο καθένας να ρωτήσει τον καταστηματάρχη και αυτούς που δουλεύουν μέσα;». Γράφουμε τις ερωτήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί και το παίρνουμε μαζί μας στην επίσκεψη.

Β΄ ΦΑΣΗ: Πραγματοποίηση επίσκεψης

Παρατηρούμε την ταμπέλα του καταστήματος και τη βιτρίνα και σχολιάζουμε τα ρούχα (αν είναι *καλοκαιρινά ή χειμερινά*), τα χρώματα και σε ποιους απευθύνονται (*ανδρικά, γυναικεία, παιδικά*). Παρατηρούμε τον χώρο, τους ανθρώπους που δουλεύουν εκεί και τους πελάτες. Παρακολουθούμε τυχόν διαδικασία αγοράς, πώλησης και χρηματικής συναλλαγής.

Κατευθύνουμε την προσοχή των παιδιών προς τα ράφια και την ταξινόμηση των ρούχων. Εντοπίζουμε ότι αλλού βρίσκονται τα γυναικεία, αλλού τα ανδρικά και αλλού τα παιδικά (σε ένα πολυκατάστημα πιθανόν να βρίσκεται το κάθε είδος σε διαφορετικό όροφο). Επίσης, σε διαφορετικό μέρος είναι τα παντελόνια, οι φούστες και οι μπλούζες. Ίσως το κάθε είδος να είναι τοποθετημένο στα ράφια ανάλογα και με το μέγεθος. Παρατηρούμε τα καρτελάκια των ρούχων και προσπαθούμε να τα διαβάσουμε (*μέγεθος, ποιότητα υφάσματος, χώρα προέλευσης, τιμή*).



Παρατηρούμε τους ανθρώπους που πηγαίνουν στα δοκιμαστήρια και παρακινούμε τα παιδιά να σκεφτούν γιατί το κάνουν αυτό οι πελάτες. Ανατρέχουμε στη δική τους εμπειρία μέσα στην τάξη καθώς δοκιμάζανε τα ρούχα. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δοκιμάζουμε τα ρούχα για να βρούμε το μέγεθος που μας ταιριάζει.

Βάζουμε τα παιδιά στη διαδικασία να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις πληροφορίες για την υφή των υφασμάτων καθώς και τις καινούργιες λέξεις που έμαθαν (βαμβακερό, μάλλινο, τζιν, λινό σατέν). Κατόπιν, αγγίζουμε τα ρούχα του καταστήματος και προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε την ποιότητα των υφασμάτων. Σχολιάζουμε τα χρώματα καθώς και τη διαφορετικότητα των ρούχων ανά εποχή (κοντά / μακριά μανίκια, ξεστά / δροσερά ρούχα, ανοιχτά / σκούρα χρώματα).

Τέλος, ζητούμε πληροφορίες από τους πωλητές και τον καταστηματούχο: π.χ. σχετικά με το ωράριο και τις μέρες λειτουργίας του καταστήματος, από πού παίρνουν τα ρούχα, τι κάνουν τα ρούχα τα οποία δεν πουλάνε (εκπτώσεις), γιατί χωρίζουν τα ρούχα ανά είδος και μέγεθος (καθοδηγούμαστε και από το χαρτί με τις ερωτήσεις των παιδιών που είχαμε καταγράψει στη τάξη).

Γ΄ ΦΑΣΗ: Επιστροφή στο σχολείο / Κατασκευή καταστήματος μέσα στην τάξη

Στόχοι:

- Καλλιέργεια νοερής εικονικής αναπαράστασης.
- Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω ταξινόμησης με βάση το είδος και το μέγεθος (2 κριτήρια).
- Επίλυση προβλημάτων σε σχέση με την κατασκευή (πώς θα τακτοποιήσουμε τα ρούχα στο κατάστημα, πώς θα τα ξεχωρίζουμε κ.τ.λ.).
- Μνημονική εξάσκηση μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις χρησιμοποιούν σε νέες συνθήκες.

Μετά την επίσκεψη και τη συλλογή πληροφοριών, ελέγχουμε αν απαντήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαμε καταγράψει και συγκρίνουμε τις υποθέσεις που κάναμε αρχικά για το τι θα βλέπαμε σε ένα κατάστημα ρούχων με τις νέες γνώσεις. Γεννιέται η επιθυμία να φτιάξουμε μαγαζί με ρούχα στην τάξη μας και διαμορφώνουμε μια γωνιά στο νηπιαγωγείο ανάλογη με τις εικόνες που έχουμε στη μνήμη μας από την επίσκεψη.

Ομαδοποιούμε τα ρούχα ανά είδος και μέγεθος και τα τοποθετούμε σε ράφια ή τα κρεμάμε. Φτιάχνουμε καρτελάκια-ετικέτες ρούχων στα οποία αναγράφεται η τιμή και το μέγεθος (εντοπίζουμε τα διαφορετικά διεθνή σύμβολα μεγεθών: S, M, L, XL). Μετατρέπουμε το κουνκλοθέατρο σε δοκιμαστήριο, φτιάχνουμε ταμπέλα και μια μικρή βιτρίνα. Τα παιδιά υποδύονται τον πελάτη και τον πωλητή, καθώς μι-



μούνται τη διαδικασία πώλησης και αγοράς μετά από την παρατήρηση στο πολυκατάστημα.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να εστιάσουμε στο παιδί ως υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία, πέρα από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, το *Πλαίσιο των Αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)* και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τον σχεδιασμό της θεματικής προσέγγισης της έννοιας «ρούχα», κατά τον οποίο αξιοποιήσαμε βασικές θεωρητικές έννοιες της Γνωστικής Ψυχολογίας, καθώς και τις πρακτικές και θεωρητικές εφαρμογές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στη στοχοθέτηση και κάποια ευρήματα της έρευνας στη μνήμη κατά την πρακτική εφαρμογή.

Ξέρουμε πια με τη βοήθεια των ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας ότι η γνώση αποτελεί σύνθεση δικτύων δομημένων γύρω από κυρίαρχες έννοιες που καθορίζονται από τον κοινωνικό περίγυρο του απόμου. Από την άλλη, κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του ρυθμούς και τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Οι μικροί μαθητές μπορούν να μαθαίνουν ερευνητικά και κριτικά επιλύοντας πραγματικά προβλήματα που έχουν αξία για τους ίδιους ή για την κοινωνία στην οποία ζουν. Έτσι μεταφέρουν προηγούμενες γνώσεις και τις εφαρμόζουν πρακτικά σε κάτι που έχει νόημα για τους ίδιους. Η δυνατότητα για αυτοέκφραση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα διεγείρει το ενδιαφέρον τους, προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων και εμπλουτίζει τις γνωστικές δυνατότητές τους.

Αναπτύσσονται έτσι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών, ενώ παράλληλα προσεγγίζονται οι ρυθμοί μάθησης και παιδιά που διαθέτουν ικανότητες χαμηλότερου επιπέδου μπορούν με τη βοήθεια των συμμαθητών τους να καταφέρουν περισσότερα από όσα μόνοι τους. Η αντιπαράθεση διαφορετικών πληροφοριών και εμπειριών και η πορεία μέσα από αυτές τις αντιθέσεις μπορεί να αποδειχθεί μια εξαιρετικά γόνιμη διαδικασία για το παιδί αλλά και για τον δάσκαλο.

Τελικά, στόχος της διδακτικής πράξης θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων από τα παιδιά για μια καλή επεξεργασία των πληροφοριών και αυτορύθμιση της μάθησής τους. Μέσω, λοιπόν, μιας διαλεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούμε να θέσουμε τις βάσεις για την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης με τη βοήθεια της συνεργασίας του νηπίου με τον εκπαιδευτικό ή και των νηπίων μεταξύ τους.



Βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Anderson, J. R. (2000⁵). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (1995). *Ψυχολογία: Μνήμη και Λήθη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1997). *Εισαγωγή στις Γνωστικές λειτουργίες. Γνωστική Ψυχολογία 2* (Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (3), 255-284.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ'. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τ. Δ'. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997²). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2001). *Μαθήματα Γνωστικής Ψυχολογίας στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών*. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, script and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1995). *Ψυχολογία: Μάθηση Μνήμη Λήθη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Mistry, J. (1997). The development of memory in childhood. In N. Cowan (Ed.), *The Development of Memory in Childhood*. Hove: Psychology Press.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.



- Πόρποδας, Κ. Δ. (1993). *Η διαδικασία της Μάθησης (Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teacher's viewpoints. In H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). Νους και κοινωνία: *Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα: Gutenberg.
- Ύλη Νηπιαγωγείου σε Ενόητες και Κέντρα Διαφέροντος κατά εποχές και κατά μήνα (1979) (Επιμ. Π. Ν. Σαργιάνου). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009^{3α}). *Νοητικές ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας. Οπτική μνήμη - Ακουστική μνήμη - Δειττουργική μνήμη - Συγκέντρωση προσοχής - Λογικομαθηματική σκέψη - Συλλογισμοί*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009^{4β}). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες, δ) Συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για το δάσκαλο ΕΑΕ*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβανιτίδου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές* (σσ. 319-417). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.