

ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

- **Γαλάνη Ζωή**, Τέχνη για μικρά παιδιά με την μέθοδο της “εις βάθος προσέγγισης”
- **Πρεβεζάνου Βαρβάρα**, Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και λογοτεχνική πρόσληψη στο Νηπιαγωγείο
- **Σακελλαρίου Μαρία**, Αυθεντική αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Τέχνη για μικρά παιδιά με τη μέθοδο της «εις βάθος προσέγγισης»

*Γαλάνη Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Τομέας Γλωσσικής και Πολιτισμικής Παιδείας ΤΕΠΑΕ – Α.Π.Θ.
Τρίμη Έλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια-Ζωγράφος
Τομέας Αισθητικής Παιδείας – Παιδαγωγική Σχολή ΤΕΠΑΕ – Α.Π.Θ.*

Η τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης και βασικό παράγοντα ανάπτυξης του παιδιού. Συμβάλλει στην καλλιέργεια όχι μόνο των συναισθημάτων αλλά και των νοητικών και αισθητηριακών λειτουργιών, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου γενικότερα. Γι' αυτό και η θέση της στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην προσχολική, θα έπρεπε να είναι αντίστοιχη της σημαντικότητας της, καθώς η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ισχυρό θεμέλιο της παιδείας του παιδιού και να συνεισφέρει αποφασιστικά στις εφαρμογές όλων των τομέων της αγωγής.

Σήμερα είναι πλέον κοινώς αποδεκτή η μεγάλη σημασία της αισθητικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλει έντονα και προσπαθεί να θεμελιωθεί μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων που διενεργούνται μέσα και έξω από το σχολείο, χωρίς να έχουν πάντα σωστή εφαρμογή. Αν και υπάρχουν διάφορες μέθοδοι προσέγγισης της τέχνης με τα παιδιά, οι εφαρμογές τέχνης που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι συνήθως άκαμπτες, προκαλώντας στέγνωμα της δημιουργικής διαδικασίας και της ελευθερίας έκφρασης. Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να υπακούουν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών κάθε ηλικίας.

Η εις βάθος προσέγγιση της τέχνης είναι μια εναλλακτική πρόταση Εικαστικής Αγωγής στο σχολείο, με γενικό σκοπό την προσωπική ολοκλήρωση μέσα από την τέχνη και την ελεύθερη προσωπική έκφραση και ανάπτυξη του μαθητή, ως δημιουργού και ως ευαίσθητου παρατηρητή του περιβάλλοντος. Καταβάλλεται προσπάθεια ώστε το άτομο να γίνει μεν ευαίσθητος δέκτης παντός είδους μηνυμάτων, αλλά να μνηθεί και στην απόκριση σ' αυτά με προσωπικό τρόπο και μέσα από κάθε μορφή εικαστικής έκφρασης. Υπάρχει απόλυτος σεβασμός στον ρυθμό εξέλιξης κάθε παιδιού. Μέλημα του προγράμματος αυτού είναι η περαιτέρω ενεργοποίηση του μαθητή, έτσι ώστε να ενισχυθεί η εκφραστική του ικανότητα (Τρίμη 1996α:142). Τα θέματα, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και η μεθόδευση της διδασκαλίας καθορίζονται από τα γενικά χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας, αλλά και τα ειδικά κάθε μαθητή χωριστά. Καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του. Βασική αρχή αποτελεί η άποψη ότι « η πορεία προς το αποτέλεσμα, είναι το ίδιο σημαντική όσο και το ίδιο το αποτέλεσμα » (Τρίμη 1992^α:29).

Σημαντικά στοιχεία του προγράμματος αποτελούν η άμεση εμπειρία, η ενεργοποίηση της φαντασίας και των αισθητηρίων μηχανισμών, το παιχνίδι, η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία, η πρωτοβουλία του παιδιού και η ανταλλαγή ρόλων. Επιδίωξη του προγράμματος είναι να έρθει το παιδί σε επαφή με τα εικαστικά στοιχεία μορφοποίησης και να τα χρησιμοποιήσει, να κατακτήσει τους κώδικες επικοινωνίας της τέχνης, να ενεργοποιηθεί μέσα από τη θεματική, το υλικό μέσο και την τεχνική, να μάθει να χρησιμοποιεί τα χέρια του, τα εργαλεία και τα υλικά του, να είναι σε θέση να εκφραστεί με το δικό του τρόπο, όπως αυτό μπορεί, έτσι ώστε καθώς το έργο του γίνεται αποδεκτό να αποκτήσει σιγουριά και αυτοπεποίθηση, να νιώσει πως μπορεί να δημιουργήσει, πως μπορεί να ανοίξει ορίζοντες, πως είναι ελεύθερο (Παπαδοπούλου 2004:70). Οι μορφές διδασκαλίας είναι τέτοιες ώστε να δημιουργούν ένα ευχάριστο και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, να διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση και να μούν το μαθητή στο σεβασμό της άποψης του

άλλου, να προωθούν τον πειραματισμό και την εξοικείωση σε βάθος με τα διάφορα μέσα, να οδηγούνται οι μαθητές μόνοι τους στη λύση των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Η Εις Βάθος Προσέγγιση διατυπώθηκε με σκοπό να δημιουργηθεί ένα εικαστικό πρόγραμμα, το οποίο να χαρακτηρίζεται από τη συνέχεια και την εφαρμογή που απαιτούνται για την ανάπτυξη σημαντικών μορφών καλλιτεχνικής μάθησης. Η προσέγγιση αυτή είναι ολιστική εκ φύσεως και ενστερνίζεται την άποψη της ποιοτικής εξελικτικής πορείας των εικαστικών δραστηριοτήτων (Τρίμη, Epstein 2005:151). Δίνεται έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες που συντελούν στη δημιουργία ενός εικαστικού αποτελέσματος. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούν αυτή την αρχή της εις βάθος προσέγγισης δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια σταθερή και συνεχή ενασχόληση με μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή. Η προσέγγιση είναι παιδοκεντρική. Η μάθηση προκύπτει σε πραγματικές καταστάσεις και δεν περιορίζεται στη σχολική τάξη. Ως μέθοδος διδασκαλίας της τέχνης, η Εις Βάθος Προσέγγιση χρησιμοποιεί σχετικές μεταξύ τους εμπειρίες με παρόμοια μέσα. Γενικά τα προγράμματα που χρησιμοποιούν την Εις Βάθος Προσέγγιση της Τέχνης είναι σχολικές τάξεις ενεργητικής μάθησης (Τρίμη, Epstein 2005:152).

Η προσέγγιση αυτή προτάθηκε, εφαρμόστηκε σε ερευνητικό επίπεδο και οργανώθηκε σε πρόγραμμα από την κ. Έλλη Τρίμη (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τομέα Αισθητικής Παιδείας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., Ζωγράφος). Αρχικά η προσέγγιση αυτή εφαρμόστηκε σε ένα δημοτικό σχολείο κατά τη χρονική περίοδο 1976 – 1984 από την κ. Έλλη Τρίμη (καλλιτέχνη, παιδαγωγό και ερευνήτρια). Η μέθοδος αναπτύχθηκε, εξελίχθηκε και εμπλουτίστηκε κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και της πρακτικής τους εκπαίδευσης σε διαφορετικά προσχολικά περιβάλλοντα, στην Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι πολλαπλές μελέτες και εφαρμογές (μικρής και μεγάλης κλίμακας) από το 1987 μέχρι σήμερα σε σχολεία στην Κύπρο και στην Ελλάδα και η αξιολόγηση και εξέλιξη των εις βάθος προγραμμάτων της τέχνης κατέληξαν στο σχεδιασμό ενός πλαισίου και μιας μεθοδολογίας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης απαρτίζεται από τις απόψεις φιλοσόφων, γνωστικών επιστημόνων και παιδαγωγών όπως : Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky, Gardner, Read, Lowenfeld, Eisner, Gaitskell, Kellog, Arnheim κ.α. Κατά τον Piaget η νόηση στην αρχή είναι πρακτική και αισθησιοκινητική και εσωτερικεύεται σε σκέψη σιγά-σιγά. Αυτή αποτελεί την προσαρμογή, την ισορροπία μεταξύ της συνεχούς αφομοίωσης των πραγμάτων σε καθαρή ενεργητικότητα και της συναρμογής αυτών των αφομοιωμένων σχημάτων με τα ίδια τα αντικείμενα (Παπαδοπούλου 2004:64). Σύμφωνα με τον Vygotsky η προσχολική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να προσφέρει στο παιδί ούτε σχολικές ούτε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Θα πρέπει να του προσφέρει μια γενική ιδέα για τον κόσμο της φύσης και της κοινωνίας (Τρίμη, Epstein 2005:151). Όπως σημειώνει ο Gardner και όπως έχει δείξει η παιδαγωγική δουλειά του Reggio Emilia, είναι απαραίτητο να βρεθεί το παιδί νωρίς στην ανάπτυξη του σε συνθήκες και περιβάλλοντα που προσφέρονται για εξερευνήσεις, εφευρέσεις και μετασχηματισμούς (Τρίμη 1996₂:138). Η ψυχή κάθε καλλιτεχνικής-εκπαιδευτικής πορείας πρέπει να είναι η ικανότητα χειρισμού, χρήσης, μετασχηματισμού των διαφόρων καλλιτεχνικών συμβολικών συστημάτων, να σκέφτεται δηλαδή το παιδί μαζί και μέσα από τα καλλιτεχνικά υλικά (Gardner 1988:164, Τρίμη 1996₂:138).

Τα δύο βασικά συστατικά της Εις Βάθος Προσέγγισης είναι η σκέψη κατά την ενασχόληση με την Τέχνη (*Δημιουργώντας Τέχνη*) και η σκέψη για την Τέχνη (*Παρατηρώντας και Προσεγγίζοντας την Τέχνη*). Κατά την ενασχόληση με την τέχνη το παιδί μέσα από την πράξη, τη χειρονομία που συνδέει μυαλό-ψυχή-χέρι, πλησιάζει τη λειτουργία της Τέχνης οργανικά, «από μέσα». Η ‘ανάγνωση’ του έργου δε γίνεται με διδακτισμό. Τα

παιδιά παροτρύνονται να κάνουν παρατηρήσεις και να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, μαθαίνουν να σκέφτονται για την Τέχνη που δημιουργούν και την Τέχνη που παρατηρούν πρώτιστα γύρω τους. Το παιδί έρχεται σε επαφή με υπάρχοντα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όχι αποσπασματικά, πάντοτε όμως οργανικά ή επικουρικά με την παραγωγή και δημιουργία του παιδιού, αλλά και σε συνδυασμό με άλλους γνωστικούς χώρους.

Οι κύριοι παράγοντες της Εις Βάθος Προσέγγισης είναι : 1) Το Παιδί, 2) Ο Δάσκαλος, 3) Ο Χωρότοπος και 4) Ο Χρόνος. Ο τρόπος προσέγγισης της τέχνης από το παιδί εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, το στάδιο ανάπτυξης του, το νοητικό του δυναμικό, την προσωπικότητα του, τις ιδιαιτερότητες του, τις προηγούμενες εμπειρίες του, το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό του περιβάλλον κ.ο.κ. Στην Εις Βάθος Προσέγγιση το παιδί ασχολείται με την εξερεύνηση και την επίλυση προβλημάτων, την παρατήρηση, την ελεύθερη έκφραση, το στοχασμό. Η εργασία μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική.

Καθοριστικό ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός. Μπορεί να είναι οργανωτής, σχεδιαστής, προμηθευτής, συνεργάτης, σύντροφος στο παιχνίδι, εμπνευστής, υποκινητής, βοηθός, συνοδοιπόρος στην ανακάλυψη κ.ο.κ. Ο δάσκαλος κινείται ευέλικτα, σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού, δημιουργεί ερεθίσματα, εκμεταλλεύεται καταστάσεις και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αβίαστη έκφραση, τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και το βιωματικό τρόπο μάθησης, πρόσληψης και αντίληψης του περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός δεν απλοποιεί τη δημιουργική διαδικασία περιορίζοντας τη σε προκαθορισμένα βήματα και προδιαγεγραμμένο εξ αρχής το αποτέλεσμα-προϊόν, αλλά διατηρεί το πρόγραμμα ευέλικτο και εκτιμά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις ή ακόμη και αποκλίσεις στη δουλειά των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει χωρίς να παρεμβαίνει, παρακολουθεί, κρίνει και βοηθάει μόνο όταν χρειάζεται. Ενισχύει τις αυθόρμητες εκδηλώσεις, την ανταλλαγή απόψεων, το σεβασμό στην άποψη του άλλου, επιδιώκει τη συγκίνηση του μαθητή, την έμπνευση του, την ενεργοποίηση του, την απαλλαγή από το άγχος του τελικού αποτελέσματος, γιατί στην Εις Βάθος Προσέγγιση δεν ενδιαφέρει μόνο η παραγωγή έργου αλλά κυρίως η πορεία που ακολουθήθηκε προς το τελικό προϊόν. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και η ανά πάσα στιγμή ετοιμότητα για αποδοχή και αξιοποίηση των ερεθισμάτων που προέρχονται από τους μαθητές, κρίνεται σημαντική. Τέλος ο χρόνος που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά είναι άφθονος.

Καίρια είναι στα προγράμματα της Εις Βάθος Προσέγγισης η έννοια του χωρότοπου (χώρος-τόπος). Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως το κέντρο μιας γειτονιάς. Ξεκινώντας από την αίθουσα, από τον εσωτερικό χώρο που βιώνουμε, από μέσα προς τα έξω, παρατηρούμε και αξιολογούμε, πώς είναι; πού είναι; από τι υλικά; χρώματα; μέγεθος κ.α. Ξεκινώντας από το χώρο του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, αυλή, διάδρομοι), περνάμε στο χώρο γύρω από το σχολείο (γειτονιά, περιοχή, χωριό, κωμόπολη, πόλη), επεκτεινόμαστε στο τοπίο (αστικό, αγροτικό, παραθαλάσσιο, ορεινό) και στα κτίσματα, τα μνημεία, μουσεία, δρόμους, καταστήματα, εργαστήρια, πάρκα, βουνά, θάλασσα, ζωολογικός κήπος, ενυδρεία κ.ο.κ, γενικότερα σε χώρους που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και με τους οποίους γειτνιάζει το σχολικό συγκρότημα. Η ανακάλυψη τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου από τον οποίο περιβάλλεται το σχολείο, είναι πολύ σημαντική δραστηριότητα για να γνωρίσουμε, να αξιολογήσουμε το βιωμένο χώρο. Μόνο όταν γνωρίσουμε και αξιοποιήσουμε οτιδήποτε προτείνει, προσφέρει ή δεν προσφέρει ο χώρος μας, μπορούμε να επεκταθούμε και σε άλλους χώρους. Τα πράγματα που μπορεί κανείς να 'διαβάσει', να 'αναγνώσει', στην περιοχή που ζει είναι αναρίθμητα, από τις βιτρίνες μέχρι τις προσόψεις των κτιρίων, τα υλικά κατασκευής, τη δομή, το μέγεθος, την υφή αντικειμένων, τις κολώνες της ΔΕΗ, τις πινακίδες, τις διαφημίσεις, το φυσικό περιβάλλον, τη ρύπανση, τα σκουπίδια κ.α. Η τάξη λοιπόν επεκτείνεται πέρα από τους κτιριακούς περιορισμούς και η μαθησιακή διαδικασία συνεχίζεται στην αυλή, στην γειτονιά και μέσω επισκέψεων σε αυθεντικούς,

πραγματικούς εργασιακούς χώρους (Τρίμη 2004:21). Αρχικά λοιπόν εξερευνούμε το χώρο της τάξης μας, εντοπίζουμε τυχόν αδυναμίες του και τον διαμορφώνουμε ανάλογα έτσι ώστε να υπάρχει άνετη πρόσβαση στα υλικά και να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία γενικότερα και έπειτα εκδράμουμε προς τα έξω εξερευνώντας τον κόσμο γύρω μας. Ξεκινάει δηλ. κανείς από το γνωστό, το οικείο, το βιωμένο, το εξερευνά σε βάθος και μετά επεκτείνεται προς τα έξω. Το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό και τεχνολογικό) διαδραματίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Μέσα από ευκαιρίες για απευθείας εμπειρίες με αυτό δημιουργείται το απαραίτητο για την εικαστική έκφραση « απόθεμα ». Η δημιουργική αξιοποίηση αυτού του αποθέματος έχει πολύ μεγάλη σημασία και προϋποθέτει περιέργεια, διάθεση για εξερεύνηση, αυθορμητισμό, φαντασία. Είναι σημαντικό να μπορέσει το παιδί όχι απλώς να θυμηθεί την εικόνα που έχει κατασκευάσει στο μυαλό του αλλά να την χρησιμοποιήσει δημιουργικά με τη φαντασία του για να κατασκευάσει πράγματα που δεν τα είδε ποτέ στον κόσμο (Τρίμη 1990:31 και 1992_a:1 και Παπαδοπούλου 2004:64).

Ο τέταρτος βασικός παράγοντας της Εις Βάθος Προσέγγισης είναι ο χρόνος. Ο χρόνος είναι άφθονος και καθορίζεται από το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα εάν θα ασχοληθούν με κάποιο καλλιτεχνικό υλικό καθώς και για πόσο χρόνο. Μπορούν ελεύθερα να επανέλθουν στα ίδια υλικά κάποια άλλη στιγμή. Εκτός από την αρχή του επαρκούς χρόνου ισχύει και η αναγνώριση ότι το εκάστοτε παιδί χρειάζεται ή θέλει να αφιερώσει διαφορετική διάρκεια χρόνου σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ο χρονικός προγραμματισμός και η σειρά πρέπει να συμφωνούν με τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό του κάθε παιδιού. Με το να είναι τα υλικά διαρκώς διαθέσιμα και με το να μην υπάρχει πίεση χρόνου, τα παιδιά είναι ελεύθερα να ασχοληθούν με την Τέχνη όποτε θελήσουν και με το ρυθμό που τους ταιριάζει (Τρίμη, Epstein 2005:172). Ο χρόνος λοιπόν είναι ευέλικτος και σέβεται τους ρυθμούς του κάθε παιδιού.

Η δομή ενός Εις Βάθος Προγράμματος αποτελείται από μια αλληλουχία τεσσάρων σταδίων ; 1)Το Προκαταρκτικό στάδιο, 2)Το στάδιο Εμπλουτισμού, 3)Το στάδιο Παραγωγής και 4)Το στάδιο Παρατήρησης, Αναγνώρισης και Στοχασμού.

Το Προκαταρκτικό είναι το εισαγωγικό στάδιο, είναι ένας τρόπος για να ξεκινήσουμε. Είναι η πρώτη εξερεύνηση, ο πρώτος προβληματισμός, είναι η πρώτη επαφή των παιδιών με το υλικό, την καλλιτεχνική έννοια ή το θέμα. Πρόκειται για περίοδο γνωριμίας που χαρακτηρίζεται από το παιχνίδι με τα υλικά, τα εργαλεία και τις ιδέες. Μπορεί να περιλαμβάνει επίσκεψη σε ένα χώρο τέχνης, εύρεση υλικών στη φύση, εξερεύνηση και σταδιακή εξοικείωση με τις τεχνικές κ.α. Στο στάδιο αυτό κεντρίζεται η περιέργεια και εγείρεται με διάφορα ερεθίσματα το ενδιαφέρον των παιδιών.

Το στάδιο του Εμπλουτισμού επεκτείνει την περιέργεια του παιδιού, τις γνώσεις του, τις δεξιότητες. Δημιουργούνται νέα ερεθίσματα για να διευκολυνθεί η συμμετοχή του παιδιού και σταδιακά να οικειοποιηθεί το υλικό, την έννοια ή το θέμα και να τα γνωρίσει πιο ολοκληρωμένα. Τα ερεθίσματα είναι ποικίλα από ήχο, φως, επισκέψεις, υλικά, εργαλεία, μουσική, ιστορίες, γρίφους, ποιήματα, βιβλία, αφίσες, θεατρικά αντικείμενα μέχρι και παιχνίδια και εποπτικά και άλλα μέσα. Στόχος του εμπλουτισμού είναι η εξοικείωση με το υλικό και με όλες του τις ιδιότητες, όπως αναφορές στις μεταποιημένες μορφές του υλικού (π.χ. χαρτί πεπιεσμένο, ανακυκλωμένο κλπ.). Ο εμπλουτισμός είναι μια διαρκής διαδικασία που προκύπτει σε κάθε στάδιο της ενασχόλησης με τα καλλιτεχνικά υλικά και τις καλλιτεχνικές ιδέες.

Το στάδιο της Παραγωγής, είναι η καλλιτεχνική δημιουργία, το αποκορύφωμα των εμπειριών του Προκαταρκτικού και του Εμπλουτισμού, η εφαρμογή όλων όσων έμαθε το παιδί. Η παραγωγή έργου μπορεί να έχει ξεκινήσει και να έχει εμφανιστεί από τα δύο προηγούμενα στάδια. Ο μετασχηματισμός όμως των υλικών, των στοιχείων, των ιδεών και η υλοποίηση όλων αυτών στο στάδιο παραγωγής μας οδηγεί σε ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Η ενεργητική μάθηση που προηγήθηκε βρίσκει έκφραση στη δημιουργικότητα

του παιδιού. Η επιθυμία να παράγουμε είναι έμφυτη. Τα περισσότερα παιδιά φτάνουν σε αυτό το στάδιο ως φυσική συνέπεια των εξερευνησών τους και των ανακαλύψεων τους. Τα παιδιά δεν πιέζονται να παράγουν έργο τέχνης. Τα προϊόντα που προκύπτουν από τις εις βάθος εμπειρίες των παιδιών με την Τέχνη είναι αυθεντικά. Τα έργα αυτά ευχαριστούν τους ενήλικες όχι επειδή είναι όμορφα αλλά επειδή αποτελούν ένδειξη της μάθησης του παιδιού και της απόλαυσης που αντλεί από τις Εικαστικές Τέχνες (Τρίμη, Epstein 2005:181).

Στο στάδιο του στοχασμού παρατηρούνται τα έργα που έχουν παραχθεί και ανακαλούνται α)τα βήματα που οδήγησαν στη δημιουργία των έργων, β) οι τρόποι και οι χρήσεις των υλικών-τεχνικών και γ) οι ιδέες-έννοιες που συνέβαλλαν στο τελικό αποτέλεσμα. Σε αυτό το στάδιο τίθεται σε λειτουργία η σκέψη του παιδιού. Το παιδί αναγνωρίζει το έργο του, ανακαλεί τα βήματα που το οδήγησαν στη δημιουργία του, τη χρήση των εννοιών που συνέβαλλαν στο τελικό αποτέλεσμα, επανεξετάζει τις πράξεις, τους χειρισμούς, τους συνδυασμούς που έκανε, παρατηρεί και αντιπαραθέτει το προσωπικό του δημιούργημα έναντι εκείνου των άλλων παιδιών και οδηγείται στη συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων των πράξεων του (Τρίμη 1996₂:143). Με το στοχασμό ενισχύεται η μάθηση και τα παιδιά προχωρούν σε περαιτέρω επίπεδα καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικής αναπαράστασης. Ο στοχασμός δεν επιβάλλεται. Είναι αυθόρμητη και φυσιολογική διαδικασία στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων και της συζήτησης.

Τα στάδια δεν είναι άκαμπτα και τα όρια ανάμεσα τους δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Συχνά ένα στάδιο μπορεί να διεισδύει στο άλλο ή και να το προσπερνά.

Σημαντικό συστατικό της Εις Βάθος Προσέγγισης είναι η δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Το παιδί αλληλεπιδρά με το χωρότοπο του, με τους συνομηλικούς του και με το δάσκαλό του. Το είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το κλίμα της τάξης, η επίπλωση της, η θέση των αντικειμένων, τα ερεθίσματα που προσφέρει ο χώρος, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τέλος είναι καθοριστικός. Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται πρέπει να προάγει την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και τη μάθηση.

Τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Τέχνη είναι πολλά και ποικίλα. Υπάρχει ένας προβληματισμός σχετικά με το ποια υλικά δίνουμε πρώτα στο παιδί, πόσα καθώς και πώς πρέπει να χρησιμοποιούνται. Τα υλικά θα πρέπει να ταιριάζουν με το εξελικτικό επίπεδο των παιδιών και να καλύπτουν τις εκφραστικές τους ανάγκες. Όπως υποστηρίζει ο Arnheim (1974), τα υλικά θα πρέπει να επιλέγονται και να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή να εργαστεί σε έργα εικαστικής οργάνωσης σύμφωνα με το προσωπικό του επίπεδο αντίληψης καθώς και να του δίνουν τη δυνατότητα να το κάνει (Τρίμη, Epstein 2005:173). Προτείνονται πραγματικά υλικά από το φυσικό ή βιομηχανικό περιβάλλον ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των αισθητικών ιδιοτήτων των υλικών. Προτιμάται η συνθετότητα στα υλικά, ώστε να έχουν χρώμα, βάρος, υφή, πλαστικότητα, πυκνότητα κ.ο.κ. Η δυνατότητα μετασχηματισμού των υλικών κρίνεται σημαντική. Η αλλαγή του υλικού από τη μια φυσική κατάσταση στην άλλη οδηγεί στην επίγνωση ότι τα υλικά έχουν ιδιότητες που τα κάνουν να ξεχωρίζουν μεταξύ τους. Η ποσότητα στα υλικά δεν ενδείκνυται. Η διαρκής εισαγωγή ή εναλλαγή καλλιτεχνικών υλικών μπορεί να παρεμποδίζει την επαρκή κατάκτηση του υλικού εκ μέρους του παιδιού σε τέτοιο σημείο, ώστε το παιδί να είναι σε θέση να εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα, τις αντιδράσεις του απέναντι στις αισθητηριακές λειτουργίες του υλικού καθώς και τις διανοητικές του έννοιες αναφορικά με το περιβάλλον του (Lowenfeld & Brittain 1987:178 και Τρίμη, Epstein 2005:174). Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εξερευνήσουν το κάθε μέσο εις βάθος και να ανακαλύψουν ποια μέσα τα ικανοποιούν περισσότερο. Δυστυχώς η πλειονότητα των καλλιτεχνικών προγραμμάτων στα προσχολικά περιβάλλοντα δίνει έμφαση στο εύρος παρά στο βάθος. Η Εις Βάθος Προσέγγιση έχει να

κάνει με τη συνεχή και σταθερή ενασχόληση με ένα υλικό που παραπέμπει σε μια περιοχή γνώσης για μια εκτεταμένη περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και να επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν ή όχι τα υλικά όπως θέλουν.

Η Εις Βάθος Προσέγγιση αναγνωρίζει ότι το Προκαταρκτικό στάδιο, το στάδιο Εμπλουτισμού, το Στάδιο Παραγωγής και το Στάδιο Παρατήρησης, Αναγνώρισης και Στοχασμού είναι μέσα για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού, δηλαδή, του να δοθεί η Τέχνη στα παιδιά ως δρόμος προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης (Τρίμη, Epstein 2005:184). Μια μέθοδος που διερευνά υλικά και τεχνικές σε βάθος και που αναπτύσσεται εξελικτικά σε στάδια. Η προσέγγιση αυτή είναι ολιστική εκ φύσεως και ενστερνίζεται την άποψη της ποιοτικής εξελικτικής πορείας των εικαστικών δραστηριοτήτων. Βασίζεται στους άξονες 'Δημιουργώντας – Παρατηρώντας Τέχνη' και παίρνει ως βασικά συστατικά στοιχεία το παιδί, το χώρο και το χρόνο μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Θ. Μαρία (2004). Παίζοντας με την Τέχνη: Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης.

ΣΑΒΒΑ, Α. & Ε. ΤΡΙΜΗ (2005). « Η προσέγγιση εκθεμάτων μέσα από εικαστικές δραστηριότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας στο Αρχαιολογικό Μουσείο Λευκωσίας», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39, 115 – 132.

ΤΡΙΜΗ, Έλλη (1996γ). « Ένα Εξειδικευμένο Εικαστικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση βασισμένο στις αρχές της ‘Ολιστικής’ και της ‘Εις βάθος προσέγγισης’ - Ερευνητική Εφαρμογή με ‘χάρτινο-άχρηστο’ υλικό», Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 2, 137-152.

ΤΡΙΜΗ, Έλλη (2001). « Ανακυκλώνοντας μέσα από την τέχνη. Κατασκευές παιδαγωγικού εποπτικού υλικού με απλά καθημερινά υλικά», Εικαστική Παιδεία, 17, 150-160.

ΤΡΙΜΗ, Ε. & Κ.ΜΑΝΑΒΟΠΟΥΛΟΣ (2001). «Προωθώντας τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών μέσα από ένα εικαστικό πρόγραμμα με φαινομενικά άχρηστο υλικό», στο Ε.ΚΟΥΡΤΗ (επιμ.), Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Τόμος Α΄: Διδακτική μεθοδολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 229 – 245.

ΤΡΙΜΗ, Έλλη (2005). « Τέχνη και Περιβάλλον: Εικαστικές Εφαρμογές σε Μικρά Παιδιά», στο Α.Δ. ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ (επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται....Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, 551-589.

ΤΡΙΜΗ, Ε. & Α. EPSTEIN (2005). «Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά». Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.
Ξενόγλωσση

ARNHEIM, R. (1989). Thoughts on art education. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

EISNER, E.W. (1972). Educating Artistic Vision. New York: Macmillan Publishing Co.

GARDNER, H. (1982). Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books

GARDNER, H. (1990). Art Education and Human Development. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

HOHMANN, M. & D.P. WEIKART (2002). Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs (2nd ed.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

LOWENFELD, V & W. BRITAIN (1987). Creative and mental growth. New York: Macmillan Publishing Co.

MALAGUZZI, L. (1998). « History, ideas, and basic philosophy of Reggio Emilia: An interview with Lella Gandini», in EDWARDS, C., L. Gandini & G. FORMAN (Eds), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced Reflections (2nd ed.) (49-97), Greenwich, CT:Ablex.

SAVVA, A., TRIMIS, E. (2005). « Young Children Responses to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences», International Journal of Education and Arts, 6 (13), 1-22.

TRIMIS, E. (1996). Supporting young artists: Exploring and creating with drawing and painting [Videotape]. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.

TRIMIS, E. (2000_a). Supporting young artists: Exploring and creating with clay [Videotape]. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.

TRIMIS, E. (2000_b). Supporting young artists: Exploring and creating with dough [Videotape]. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.

TRIMIS, E. (2000_c). Supporting young artists: Exploring and creating with paper [Videotape]. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.

TRIMIS, E. & Α. SAVVA (2004). « The In-Depth Studio Approach: Incorporating an Art Museum Program», Art Education, 57 (6), 20-34.

Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και λογοτεχνική πρόσληψη στο Νηπιαγωγείο

Πρεβεζάνου Βαρβάρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Α. Κριτική σκέψη: Μια αναγκαιότητα στην εκπαίδευση.

Στις μέρες μας γίνεται πολλή συζήτηση γύρω από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αναγνωρίζεται πλέον σαν βασική επιδίωξη του σημερινού και κυρίως, του αυριανού σχολείου. Τα αναλυτικά προγράμματα αναπροσαρμόζονται (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και προσανατολίζονται αποφασιστικά προς μια κατεύθυνση ευνοϊκή για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση του σχολείου στις νέες προκλήσεις χρειάζεται όμως, πριν απ' όλα, η κατανόηση της φύσης, αλλά και της αναγκαιότητας, της κριτικής σκέψης από τους εκπαιδευτικούς και η πίστη τους στην ικανότητα του παιδιού για κριτική σκέψη.

Τα στοιχεία της κριτικής σκέψης επεσήμανε ο John Dewey στο βιβλίο του «Πώς σκεπτόμαστε» (1910). Η σκέψη προϋποθέτει αφενός κάποια γνώση, αφετέρου όμως, όπως επεσήμανε ο Dewey, μια σύγχυση και αμφιβολία, δηλαδή την αναγνώριση μιας προβληματικής κατάστασης¹. Αν δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα που να συνειδητοποιεί το άτομο, δεν μπορεί να αρχίσει η διαδικασία της σκέψης. Αυτό βέβαια, δεν οδηγεί οπωσδήποτε στην κριτική σκέψη. Πέρα από τη γνώση και την αμφιβολία πρέπει να υπάρχει και η δυνατότητα να κρίνει τα πράγματα, να τα αξιολογήσει με βάση κάποια κριτήρια. Η κρίση με βάση κριτήρια προϋποθέτει την ικανότητα για αφαιρετική σκέψη, για οργάνωση, συσχετισμό και αναζήτηση πληροφοριών και επιπλέον την ανάλυση των παραγόντων, των σκοπών και των συνεπειών μιας πράξης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτή είναι η λογική σκέψη.

Η κριτική σκέψη είναι οπωσδήποτε λογική σκέψη. Είναι όμως και κάτι περισσότερο από τη λογική και την αξιολόγηση. Είναι κυρίως μια στάση απέναντι στα πράγματα, που κατά τον Fisher², χαρακτηρίζεται από προθυμία και ετοιμότητα για αμφισβήτηση ιδεών και καταστάσεων και διατύπωση ερωτήσεων. Αυτό είναι το κύριο χαρακτηριστικό του ατόμου με κριτική σκέψη.

Η κριτική σκέψη και η δημιουργική σκέψη θεωρούνται αλληλοσυμπληρούμενες μορφές σκέψης³. Κατά τον Fisher, η κριτική σκέψη είναι προϋπόθεση της δημιουργικότητας, αφού «η δημιουργικότητα δεν είναι απλά θέμα παραγωγής νέων λύσεων σε προβλήματα, αλλά θέμα δημιουργίας καλύτερων λύσεων»⁴.

Η κριτική σκέψη συμπληρώνει και διευρύνει τη λογική σκέψη και φαίνεται να είναι το αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας και της υπερπροσφοράς, καθώς η σκέψη είναι αποτέλεσμα ενός ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, όπως έχει υποστηρίξει ο Vygotsky⁵. Πραγματικά, το αίτημα για τη σκέψη αλλάζει σε κάθε εποχή. Η λογική σκέψη ήταν το αίτημα του Διαφωτισμού απέναντι στην αυθεντία και την τυφλή υπακοή του Μεσαίωνα. Το πέρασμα στην κριτική σκέψη προβάλλει πραγματικά σαν μια αναγκαιότητα στο σημερινό κόσμο που χαρακτηρίζεται από γρήγορες και συνεχείς αλλαγές. Αλλαγές της κοινωνίας στις προτεραιότητες, τις αξίες, τον τρόπο ζωής. Αυτό βέβαια ισχύει πολύ

¹ Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το curriculum*. Ατραπός, σ. 444.

² Ο.π., σ. 445

³ Μαισαγγούρας, Η. (2003), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Β'. *Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, Gutenberg, σ.79.

⁴ Παράθεμα στο Χατζηγεωργίου, Γ., ό.π., σ. 443.

⁵ Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην κοινωνία* (Επιμ. - μτφρ. Στ. Βοσνιάδου), Gutenberg.

περισσότερο για το μέλλον και την προοπτική της αναγκαιότητας για επίλυση νέων, πρωτόγνωρων και διαφορετικών προβληματικών καταστάσεων.

Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητες που θα απαιτηθούν από το άτομο στην αυριανή κοινωνία εξαρτώνται από τη μάθηση. Η εκπαίδευση, προετοιμάζοντας τον άνθρωπο για τη ζωή, δεν μπορεί παρά να λάβει υπόψη της τη σύγχρονη πραγματικότητα και πολύ περισσότερο την κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική ενός αυριανού κόσμου. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα τέθηκε ήδη από τον Dewey⁶. Η Νέα Αγωγή, με εξέχουσα μορφή τον Dewey, έθεσε στη σύγχρονη εποχή το αίτημα για κριτική σκέψη ως πρωταρχικό διδακτικό πρόβλημα⁷.

Ο Alvin Toffler⁸ στο βιβλίο του «Το σοκ του μέλλοντος» (1971), συζητά την έννοια της «υπερεκλογής» στο μέλλον, υποστηρίζοντας πως οι άνθρωποι θα βρίσκονται μπροστά σε ένα τεράστιο αριθμό από εναλλακτικές επιλογές, που θα σαστίζουν και διατύπωσε θέσεις για τα αναλυτικά προγράμματα, και την εκπαίδευση γενικότερα, όπως:

- Ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης του μέλλοντος είναι η ανάπτυξη της δυνατότητας αντιμετώπισης της συνεχούς αλλαγής και προσαρμογής.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα να στηρίζεται όχι μόνο στο γνωστό, αλλά και στο άγνωστο, το πιθανό, το απρόσμενο.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες τέτοιες ώστε να αξιολογούν καταστάσεις και εναλλακτικές πορείες δράσης, και να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις ανύπαρκτες μέχρι τώρα.

Σήμερα, πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν την ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από τους κυριότερους σκοπούς της εκπαίδευσης και προτεραιότητα στη σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων. Για το κίνημα της κριτικής σκέψης, είναι αναγκαία η ανταπόκριση της εκπαίδευσης σε μια πραγματική απαίτηση της εποχής μας. Ίσως η μόνη αποδεκτή επιλογή του σχολείου⁹.

Ποιες όμως είναι οι προϋποθέσεις και ποια τα εμπόδια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο;

Αναμφίβολα, όποιος ρωτάει σκέπτεται. Η ερώτηση δεν δηλώνει μόνο άγνοια αλλά είναι και το γνώρισμα της δραστηριοποίησης της σκέψης¹⁰. Μαθαίνω να σκέφτομαι κριτικά σημαίνει μαθαίνω να διατυπώνω ερωτήσεις. Τις κατάλληλες ερωτήσεις, τη στιγμή που πρέπει. Οι κυριότερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης ερωτήσεων, και επομένως και της κριτικής σκέψης, δεν μπορεί παρά να είναι:

- ✓ Το «ανοιχτό μυαλό» απέναντι στις ιδέες
- ✓ η ετοιμότητα, η προθυμία και η επιμονή για σκέψη
- ✓ η περιέργεια
- ✓ η αμφισβήτηση
- ✓ η επανεξέταση
- ✓ η αναζήτηση
- ✓ η συστηματικότητα
- ✓ η αποστασιοποίηση από προκαταλήψεις
- ✓ η αποφασιστικότητα αλλά και
- ✓ ο σεβασμός των απόψεων των άλλων.

⁶ Dewey, J. (1982), *Το σχολείο και η κοινωνία*, Γλάρος.

⁷ Ματσαγγούρας, Η., ό.π.

⁸ Τόφλερ, Α. (1994), *Το σοκ του μέλλοντος*, Κάκτος.

⁹ Ματσαγγούρας, Η., ό.π.

¹⁰ Βαϊνάς, Κ. (1998), *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*, Gutenberg.

Ασφαλώς, την κριτική σκέψη δεν προωθούν η έλλειψη περιέργειας προθυμίας και ετοιμότητας για σκέψη, η προκατάληψη, η ευπιστία, η έλλειψη επιμονής και αποφασιστικότητας, ο εγωκεντρισμός και η υπερβολική προσήλωση στο καταστημένο¹¹.

Ωστόσο, μπορεί να υπάρχουν και άλλα εμπόδια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο. Η σκέψη, και μάλιστα η κριτική σκέψη, προϋποθέτει αφενός προβληματισμό και αφετέρου, αφιέρωση χρόνου για σκέψη. Ο παθητικός ρόλος του παιδιού στη διδασκαλία, το παραφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το σύνδρομο της «σωστής» απάντησης, και το «κυνήγι» της διδακτέας ύλης στο δημοτικό σχολείο, δεν αφήνουν πολύ χρόνο στη σκέψη ούτε προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για προβληματισμό¹².

Το Νηπιαγωγείο, απελευθερωμένο τουλάχιστον από την πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης, έχει όλα τα περιθώρια για να προσφέρει ευνοϊκές συνθήκες χρόνου για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Υπάρχουν ωστόσο, κάποιες επιφυλάξεις που αφορούν στην ανάπτυξη στάσεων αμφισβήτησης στα μικρά παιδιά, αφού πρέπει πρώτα, να κατανοηθεί και να εμπεδωθεί μια ιδέα από τα παιδιά, πολύ πριν ξεκινήσει η διαδικασία κριτικής και αναθεώρησης¹³. Επιφυλάξεις για την ικανότητα των μικρών παιδιών για κριτική σκέψη που δημιουργούν οι περιορισμοί της σκέψης τους και η αδυναμία τους για λογικούς συλλογισμούς¹⁴, φαίνεται να ξεπερνιούνται σε σημαντικό βαθμό, όταν τα παιδιά λειτουργούν στα πλαίσια συλλογικού προβληματισμού και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οπότε αναπτύσσουν ανώτερη συλλογιστική¹⁵.

Επιπλέον, θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η πρόκληση να αμφισβητήσουν τα παιδιά, ιδιαίτερα τα νήπια, ιδέες δικές τους, ή άλλων, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να μη δημιουργηθεί στα παιδιά ανασφάλεια ή σύγχυση.

B. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο νηπιαγωγείο.

Ο/Η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές προϋποθέσεις στην τάξη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, κατ' αρχήν μέσα από τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος, όπου κυριαρχούν:

- Η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης και του διαλόγου
- Η δημιουργία ατμόσφαιρας απορίας, προβληματισμού, ερωτήσεων, προκλήσεων και ερεθισμάτων.
- Η ανάπτυξη στάσεων όπως προθυμία και ετοιμότητα για σκέψη, περιέργεια και αμφισβήτηση, αλλά και
- Η ικανοποίηση που προέρχεται από τη σκέψη.
- Η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού που ενθαρρύνουν τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη διερεύνηση και τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης.
- Οι ανοιχτές ερωτήσεις του τύπου «γιατί;», «υπάρχει άλλος τρόπος;», που θα προκαλέσουν τα παιδιά, χωρίς να τα απειλήσουν και δίνουν τη δυνατότητα να ψάξουν για σκοπούς και κριτήρια αξιολόγησης.
- Οι συσχετισμοί και οι συγκρίσεις γεγονότων και καταστάσεων.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαμε να παραστήσουμε σχηματικά, το φάσμα των ιδεών που κινούνται γύρω από την κριτική σκέψη και την υποστηρίζουν, ως εξής:

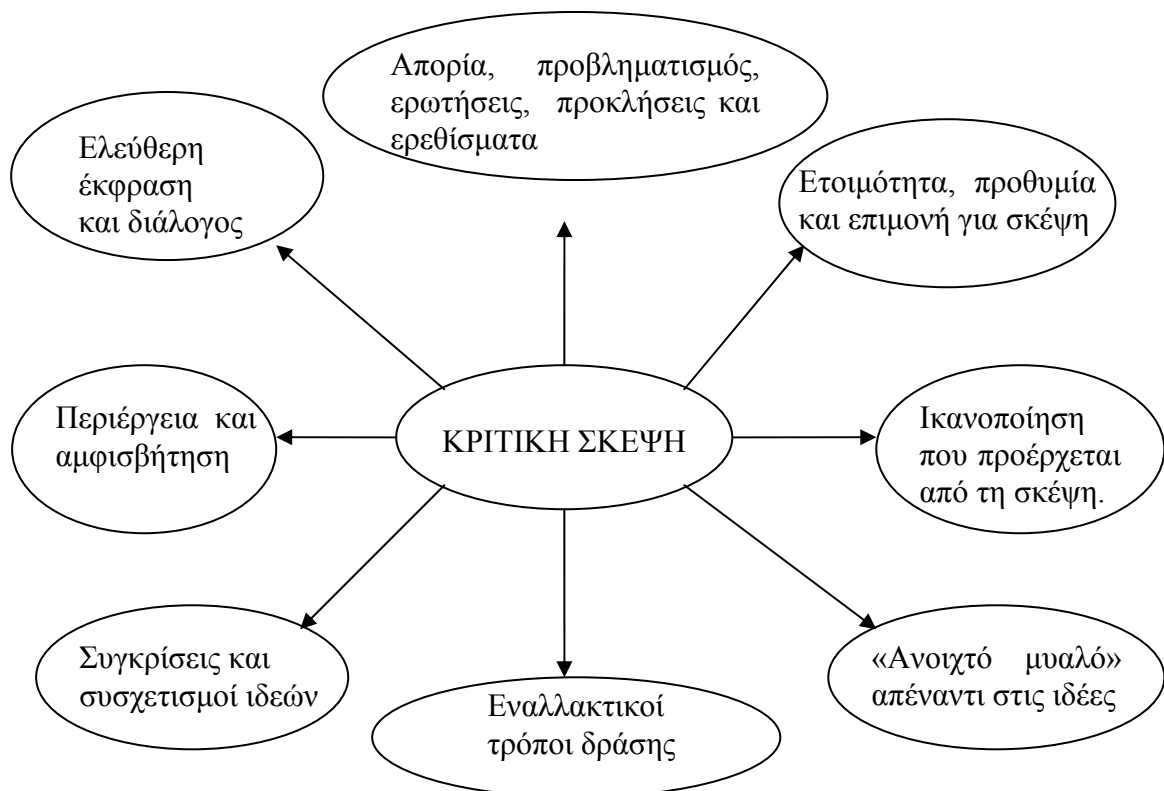
¹¹ Χατζηγεωργίου, Γ., ό.π.

¹² Τριλιανός, Θ. (2002), *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Ατραπός.

¹³ Hare, 1988: βλ. Χατζηγεωργίου, Γ., ό.π., σ. 457.

¹⁴ Piaget, J. (2001), *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*, *Μελέτες για τη λογική του παιδιού*, (μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη), Καστανιώτης.

¹⁵ Vygotsky, L.S., ό.π.



Πέρα όμως από τη γενικότερη ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη, πόσο το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν τέτοιες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να είναι άρσιο ικανά να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές αλλαγές;

Το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) για το Νηπιαγωγείο, υιοθετώντας διδακτικές μεθόδους που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, κινείται σαφώς πολύ ξεκάθαρα προς μια τέτοια κατεύθυνση. Στις βασικές επιδιώξεις του προγράμματος είναι να μαθαίνουν τα παιδιά προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, την λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων¹⁶.

Ωστόσο, για την εφαρμογή του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο είναι καθοριστικός ο ρόλος της/του νηπιαγωγού στην επιλογή και την οργάνωση των δραστηριοτήτων¹⁷. Η πολυπλοκότητα της σκέψης απαιτεί την αναζήτηση από τον εκπαιδευτικό διάφορων προγραμμάτων για την προσέγγιση και την ανάπτυξη των ποικίλων παραμέτρων της. Έτσι, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να επιλέξει, αλλά κυρίως να συνδυάσει, μαθησιακά μοντέλα και διδακτικές μεθόδους που θα «φυτέψουν» τις ρίζες της κριτικής σκέψης στα μικρά παιδιά, όπως:

¹⁶ ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366/18-10-2001, τχ.Β, και στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/27deppsaps-Nipiagogiou>

Πρέπει να επισημάνουμε ότι και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989 – Φ.Ε.Κ. 208 Α') υποστηρίζει και προωθεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σημαντική θέση στο πρόγραμμα κατέχουν οι καταστάσεις προβληματισμού και «η παιδαγωγική του «Σχεδίου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (βλ. Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, 1991, σσ: 314 και 315), ενώ η πρόκληση της δημιουργικότητας των νηπίων αποτελεί βασική επιδίωξη, καθώς συνδέεται και ολοκληρώνει τους στόχους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

¹⁷ Κουτσοβάνου, Ε. (1994), *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Οδυσσέας.

1. Εφαρμογή ενός διαδικαστικού μοντέλου μάθησης.

Θεμελιωτές του διαδικαστικού μοντέλου ο Dewey και ο Bruner, τόνισαν τη μέθοδο του προβλήματος και την ιδέα της διερευνητικής μάθησης για την απόκτηση της γνώσης¹⁸. Αν η σκέψη, όπως υποστηρίζει ο Dewey, έχει την αφετηρία της σε καταστάσεις προβληματισμού, όπου εξ ορισμού επικρατεί σύγχυση, αμηχανία, αμφιβολία, αβεβαιότητα, τότε η γνώση είναι προϊόν μιας διερευνητικής διαδικασίας. Εκείνο που ενδιαφέρει περισσότερο είναι αυτή η διαδικασία, η νοητική δραστηριότητα, ο τρόπος σκέψης. Δηλαδή πώς θα μάθουν, παρά το τι θα μάθουν τα παιδιά.

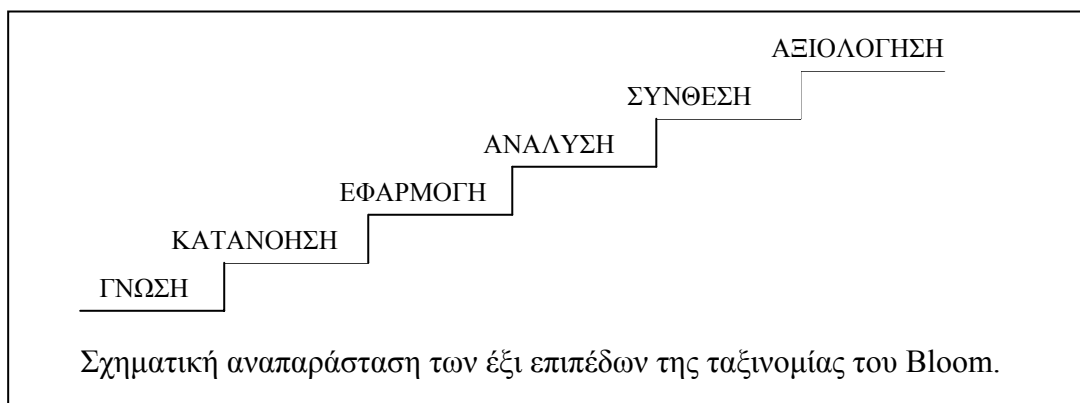
Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος με βάση το μοντέλο της διαδικασίας περιλαμβάνει μεθόδους και δραστηριότητες όπως η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση ενός ζητήματος, η επισήμανση ενός προβλήματος, η πρωτοβουλία δράσης και η ανταλλαγή απόψεων για τη διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, που δίνουν στα παιδιά τις ευκαιρίες για αναζήτηση, αιτιολόγηση και κριτική σκέψη στη λήψη αποφάσεων για τη λύση προβλημάτων και δίνουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν συνεχώς τις γνώσεις που αποκτούν και τις ιδέες τους για διαφορετικούς σκοπούς και με πολλούς τρόπους¹⁹.

Η έμφαση στη διαθεματικότητα και την ολιστική αντίληψη της γνώσης και τα σχέδια εργασίας, βασικά μεθοδολογικά εργαλεία του διαδικαστικού μοντέλου, προτείνονται σήμερα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο²⁰.

2. Εφαρμογή ενός γνωστικού μοντέλου σκοπών και στόχων.

Εδώ η έμφαση δίνεται στις γνωστικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει το παιδί. Η διδασκαλία στηρίζεται πάνω στον καθορισμό στόχων και τον έλεγχο της επίτευξής τους. Ο/Η νηπιαγωγός διατυπώνει στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και αξιολογεί την επίτευξή τους. Η ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός μοντέλου σκοπών και στόχων δίνει το πλεονέκτημα στον/στη νηπιαγωγό να ελέγχει αν έφτασε εκεί που ήθελε να πάει.

Ένα γνωστό μοντέλο σκοπών και στόχων είναι αυτό που πρότεινε ο B. Bloom (1956)²¹. Αποτελείται από μια κλίμακα των εκπαιδευτικών στόχων με έξι επίπεδα διαβάθμισης: Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση. Η πολυπλοκότητα των νοητικών διεργασιών που απαιτούνται αυξάνει καθώς προχωρούμε από το πρώτο προς το έκτο επίπεδο.



¹⁸ Από δευτερογενείς πηγές ενδεικτικά αναφέρουμε: Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ' και Χατζηγεωργίου, Γ., ό.π.*

¹⁹ Από την πλούσια βιβλιογραφία για τη μέθοδο project αναφέρουμε ενδεικτικά: Frey, K. (1986), *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοί Κυριακίδη. Helm, H. J. & Katz, L. (2002), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγωγή: Κ. Χρυσαφίδης - Ε. Κουτσουβάνου), Μεταίχμιο. Για τη διαθεματικότητα δεξ: Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης.

²⁰ Δες: Οδηγός Νηπιαγωγού στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://zeus.pi-schools.gr/dimotiko/>

²¹ Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ., ό.π., σ. 488 και Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Β'.* Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Gutenberg, σ. 207.

Αναλυτικά οι γνωστικές διαδικασίες για κάθε επίπεδο της ιεράρχησης (ή ταξινόμιας) του Bloom είναι:

- 1^{ος} γνωστικός στόχος: Γνώση. Εδώ ο όρος γνώση είναι συνώνυμος με την πληροφορία.
 - Έχουν τις πληροφορίες και μπορούν
 - να περιγράψουν διάφορους όρους και έννοιες,
 - να θυμηθούν συγκεκριμένα γεγονότα μεθόδους και διαδικασίες.
- 2^{ος} γνωστικός στόχος: Κατανόηση
 - Ερμηνεύουν τα γεγονότα, τις διαδικασίες.
 - Εξηγούν με δικά τους λόγια.
 - Δίνουν παραδείγματα.
 - Βγάζουν συμπεράσματα.
 - Συσχετίζουν, αιτιολογούν, προβλέπουν συνέπειες.
- 3^{ος} γνωστικός στόχος: Εφαρμογή
 - Χρησιμοποιούν τη γνώση (την πληροφορία) σε νέες και άγνωστες καταστάσεις. Προϋποθέτει την πληροφορία και την κατανόηση. Είναι μια δημιουργική διαδικασία δυσκολότερη από την απλή ανάκληση και περιγραφή, αλλά και από την ερμηνεία ή τους συσχετισμούς που απαιτεί η κατανόηση.
- 4^{ος} γνωστικός στόχος: Ανάλυση
 - Αναλύουν οργανωτικές δομές, σχέσεις και χαρακτήρες.
 - Κάνουν διακρίσεις και συγκρίσεις.
 - Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές.
 - Αναγνωρίζουν λογικά λάθη σε συλλογισμούς.
- 5^{ος} γνωστικός στόχος: Σύνθεση. Διαδικασία αντίστροφη και συμπληρωματική της προηγούμενης. Ενώ η ανάλυση απαιτεί το «σπάσιμο» του όλου, στη σύνθεση απαιτείται η λογική τοποθέτηση των επί μέρους για την δημιουργία ενός όλου.
 - Συνθέτουν γνώσεις και ιδέες και παράγουν πρωτότυπα σχέδια δράσης.
 - Κάνουν τις δικές τους προτάσεις.
 - Σχολιάζουν κάποιο θέμα.
- 6^{ος} γνωστικός στόχος: Αξιολόγηση
 - Κρίνουν με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια την αξία μιας ιδέας, μιας πράξης.
 - Κρίνουν τα δεδομένα και τη συνέπεια σε ένα συμπέρασμα ή μια ιδέα.

Σύμφωνα με τον Bloom η έννοια της αξιολόγησης είναι ισοδύναμη με την έννοια της κριτικής σκέψης γιατί οι νοητικές διεργασίες που απαιτούνται είναι ταυτόσημες με εκείνες που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη.

Το γνωστικό μοντέλο του Bloom μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο σε διάφορες γνωστικές περιοχές και να «επενδύσει» στόχους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από πολύμορφες δραστηριότητες. Η αξία του βρίσκεται στο ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποφεύγει τη συσσώρευση στόχων στα πρώτα επίπεδα, αλλά να κατανέμει τους στόχους του σε όλα τα επίπεδα των νοητικών διεργασιών και να εξασφαλίζει μια ισορροπημένη αναλογία στόχων.

Ασφαλώς, οι διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δεν περιορίζονται στα όσα, ως ενδεικτικά παραδείγματα, αναφέρονται παραπάνω. Αποτελούν ωστόσο μοντέλα διδακτικών μεθόδων των οποίων ο συνδυασμός λειτουργεί συμπληρωματικά και αλληλο-ενισχυτικά και στην προώθηση των απαραίτητων εκείνων νοητικών διεργασιών και δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, και κυρίως της στάσης εκείνης απέναντι στα πράγματα που χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη.

Γ. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο.

Μια πρόταση για διδακτική αξιοποίηση του γνωστικού μοντέλου του Bloom για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη λογοτεχνική πρόσληψη ενός μύθου.

Σήμερα λοιπόν, που η κριτική σκέψη φαίνεται να παίρνει τη θέση που της αξίζει στα αναλυτικά προγράμματα, αξίζει να διερευνηθούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρονται για την ανάπτυξή της από όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, ανάμεσά τους και η λογοτεχνία. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, μια καθημερινή δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο, προσφέρει ευκαιρίες, όχι μόνο για την αισθητική καλλιέργεια και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Συνηθίσαμε να ταυτίζουμε την λογοτεχνία περισσότερο με το χώρο της φαντασίας και της υποκειμενικότητας και ίσως ξενίζει μια σύγκλισή της με χώρους που φαίνονται πιο κοντά στη λογική και την αντικειμενικότητα, όπως η κριτική σκέψη. Ωστόσο, η προσέγγισή μας επιχειρεί να συνδυάσει την εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με τις σύγχρονες ιδέες και αντιλήψεις για τη λογοτεχνική επεξεργασία ενός κειμένου στην προσχολική εκπαίδευση.

Άλλωστε, και η κριτική σκέψη και η προσέγγιση της λογοτεχνίας βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση: της πρόκλησης της προσωπικής συμμετοχής, της περιέργειας, της ανακάλυψης, της διερεύνησης και της δημιουργικής επιθυμίας του παιδιού.

Οι προϋποθέσεις, οι όροι και οι τρόποι που προτείνονται σήμερα για την προσέγγιση της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο, βασίζονται στις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης που δίνουν προβάδισμα στο ρόλο του αναγνώστη. Σύμφωνα με αυτές, ο ρόλος του αναγνώστη είναι ενεργητικός και η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου ερμηνευτική²². Το νόημα ενός βιβλίου δεν είναι ολοκληρωμένο και οριστικό, αλλά γεννιέται κάθε φορά μέσα από τη διάδραση κειμένου-αναγνώστη. Η ανάγνωση, κατ' επέκταση και η ανάγνωση-ακρόαση μέσω αφηγητή, είναι πάντα μια προσωπική αντίδραση σ' αυτό που φέρνει το κείμενο. Ο αναγνώστης βρίσκει νόημα όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάζει ή ακούει με τις γνώσεις του, να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες, να συνδέσει τις λέξεις του κειμένου με δικές του και το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, με άλλα που έχει διαβάσει ή ακούσει. Ανάγνωση λοιπόν, σημαίνει χτίζω νόημα μέσα από μια ενεργητική συμμετοχή στο κείμενο²³.

Στη λογοτεχνική προσέγγιση στο Νηπιαγωγείο, είναι επομένως απαραίτητο να δημιουργήσουμε το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα κινητοποιήσει το παιδί-αναγνώστη να συμμετέχει ουσιαστικά και ενεργητικά στην πράξη της ανάγνωσης, να ανακαλύψει την ευχαρίστηση που προκαλεί η ανάγνωση και την επιθυμία να αναπτύξει σχέσεις αγάπης με τα βιβλία. Το παιχνίδι με τα κείμενα οδηγεί τα παιδιά με τον καλύτερο τρόπο στην αναγνωστική εξερεύνηση. Στην πράξη της ανάγνωσης άλλωστε, ενυπάρχει η έννοια του παιχνιδιού και η λογοτεχνική προσέγγιση από το παιδί εμπεριέχει το πνεύμα του παιχνιδιού²⁴.

Το παιχνίδι της ανάγνωσης μπορεί να γίνει μια αναγνωστική περιπέτεια για τα παιδιά, μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα κείμενα. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να μην βάζουμε καλούπια στην ανάγνωση, οδηγώντας τα παιδιά σε μια και μόνη εκδοχή του κειμένου. Το κείμενο είναι ανοιχτό σε πολλές ερμηνείες, ενδεχομένως

²² Πολίτης, Δ. (1996), «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt», Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τόμος 11, σσ: 21-33.

²³ Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002), *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πατάκης.

²⁴ Χαντ, Π. (2001), *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Ενγ. Σακελαριάδου- Μ. Κανατσούλη), Πατάκης, σσ: 137-138.

σε αντίθετες προσεγγίσεις, αλλά και σε εκπλήξεις και ανατροπές. Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου ευνοείται αυτή τη συνάντηση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και οι αναγνωστικές εμπειρίες μέσα από εμπυχωτικές και δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο. Βοηθούν τα παιδιά να ανιχνεύσουν το νόημα, μεταβάλλοντας συγχρόνως το βιβλίο σε πεδίο δραστηριοποίησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας, σε εργαλείο για την ίδια τη σκέψη, αλλά και την κριτική σκέψη.

Και η διδακτική πρόταση που ακολουθεί επιχειρεί να επιβεβαιώσει την άποψη ότι η λογοτεχνική περιπλάνηση μπορεί να συναντηθεί με συγκεκριμένους στόχους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και να συμπορευτούν μέσα στην αναγνωστική πράξη. Ως όχημα της λογοτεχνικής προσέγγισής μας προτείνεται το γνωστικό μοντέλο σκοπών και στόχων του B. Bloom. Ακολουθώντας στην κλίμακα των εκπαιδευτικών στόχων, τα έξι επίπεδα διαβάθμισης, «επενδύουμε» τους γνωστικούς στόχους του Bloom με το αφηγηματικό υλικό της ιστορίας μας.

Προκύπτει έτσι ένα απλό και εύρηστο σχήμα λογοτεχνικής επεξεργασίας, που μπορεί να τροποποιείται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά κάθε φορά, ανάλογα με την έκβαση της αναγνωστικής περιπέτειάς τους. Τα παιδιά θα εξερευνήσουν το κείμενο, θα το παίξουν, θα το αποσυνθέσουν, θα το ανα-παράγουν. Η νηπιαγωγός σε ρόλο μεσολαβητικό, εμπλέκεται στην ανάγνωση, και χρησιμοποιεί την ερώτηση όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως διδακτικό μέσο για την αγωγή της σκέψης, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα ανάλογα και την απάντησή²⁵. Συγχρόνως, κατανέμει τους στόχους της σε όλα τα επίπεδα πολυπλοκότητας των νοητικών διεργασιών, για μια ισορροπημένη αναλογία στόχων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Επιλέξαμε ως παράδειγμα μιας ενδεικτικής λογοτεχνικής επεξεργασίας με βάση το μοντέλο του Bloom, ένα απόσπασμα από την Οδύσσεια. Συγκεκριμένα, την περιπέτεια του Οδυσσέα στο νησί των Κυκλώπων. Κι αυτό γιατί ο αρχαίος μύθος, λόγω της τεράστιας διάδοσής του, μας ενώνει, διευκολύνει και προσφέρει οικειότητα στην επικοινωνία μας.

Εφαρμογή του μοντέλου του Bloom στη λογοτεχνική ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο «Ο Οδυσσέας στη χώρα των Κυκλώπων»	
ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ
<p>ΓΝΩΣΗ (ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ): Ενθυμούνται, ονομάζουν και περιγράφουν γεγονότα, έννοιες, διαδικασίες, πληροφορίες.</p>	<p>Στόχος μας επομένως εδώ είναι να ανακαλέσουν τα παιδιά στη μνήμη τους και να περιγράψουν τα πρόσωπα του μύθου και τη δράση τους, τα γεγονότα και την ακολουθία τους, τις διαδικασίες, τις μεθόδους που ακολούθησαν.</p> <p>Μέσα από τις τεχνικές της αναδιήγησης της ιστορίας, αλλά και λάθη ανατροφοδότησης από τη νηπιαγωγό, τα παιδιά εντάσσονται στην ιστορία, ανα-παράγουν το κείμενο. Ο μύθος προσφέρει στα παιδιά τα υλικά της μυθοπλασίας (πρόσωπα, καταστάσεις, διαδικασίες, σενάρια) για να τα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια, να τα εφαρμόσουν ή να τα τροποποιήσουν.</p> <p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τι έγινε στην ιστορία;

²⁵ Βαϊνάς, Κ., ό.π.

	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς ήταν ο Κύκλωπας; • Τι έκανε ο Οδυσσέας; • Τι είπε; • Τι έγινε μετά; • Πώς ξέφυγαν από τον Κύκλωπα;
<p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ: Ερμηνεύουν τα γεγονότα, τις διαδικασίες. Εξηγούν με δικά τους λόγια. Δίνουν παραδείγματα. Συσχετίζουν, αιτιολογούν. Προβλέπουν συνέπειες.</p>	<p>Στόχος μας είναι να ερμηνεύσουν, να συσχετίσουν, να αιτιολογήσουν, τα γεγονότα και τις διαδικασίες. Να εξηγήσουν με δικά τους λόγια, να προβλέψουν συνέπειες, να βγάλουν συμπεράσματα.</p> <p>Όπως έχει αναφερθεί, η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι ερμηνευτική. Η κατανόηση είναι συνυφασμένη με την ερμηνεία του, την αναζήτηση όχι, απαραίτητα του ίδιου, νόηματος. Η νηπιαγωγός αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές σημασίες του κειμένου δεν προσπαθεί να χτίσει τείχος γύρω από το κείμενο και να κατευθύνει το νόημά του.</p> <p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιατί πήγαν στη σπηλιά; • Γιατί ο Οδυσσέας δεν είπε το όνομά του στον Πολύφημο; • Τι ήθελε να πετύχει; • Γιατί του έδωσε κρασί ο Οδυσσέας; • Γιατί τον τύφλωσε; • Πώς νομίζετε πως θα ήταν το ταξίδι του Οδυσσέα μετά την τύφλωση του Πολύφημου;
<p>ΕΦΑΡΜΟΓΗ: Χρησιμοποιούν τη γνώση (την πληροφορία) σε νέες και άγνωστες καταστάσεις.</p>	<p>Στόχος μας εδώ είναι η χρησιμοποίηση των στοιχείων του μύθου, των προσώπων και των καταστάσεων, σε νέες και άγνωστες καταστάσεις.</p> <p>Μέσα από την ανάγνωση-ακρόαση το παιδί έχει τη δυνατότητα να παίζει με το εγώ του, τις ενορμήσεις του, τις επιθυμίες του, τους φόβους του, με το να είναι κάποιος άλλος, κάπου αλλού²⁶. Η μυθοπλασία προσφέρει αφενός αυτές τις εμπειρίες που τις έχουν ανάγκη²⁷, αφετέρου ανοίγει τους δρόμους της φαντασίας και της σκέψης. Οι υποθετικές καταστάσεις καλούν τα παιδιά σε μια ενεργητική πρόσληψη του κειμένου. Θα αναλάβουν δράση, θα το τροποποιήσουν και θα το ενώσουν με δικές τους εμπειρίες, θα αντιστρέψουν καταστάσεις. Η δημιουργική αυτή «αναδόμηση» του κειμένου από τα παιδιά είναι ένα είδος παιχνιδιού²⁸.</p>

²⁶ Αναγνωστοπούλου, Δ., ό.π.

²⁷ Μπετελχάιμ, Μπ. (1995), *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Γλάρος.

²⁸ Χαντ, Π., ό.π.

	<p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ήσουν ο Οδυσσέας τι θα έκανες εσύ; • Αν ήσουν ο κύκλωπας; • Τι θα κάνατε εσείς αν σήμερα ερχόταν ένας κύκλωπας στο νηπιαγωγείο μας; • Τι θα είχε συμβεί αν ο κύκλωπας είχε πολλά μάτια; • Πώς θα ήταν η χώρα τους αν οι κύκλωπες ήταν πολύ κοντοί;
<p>ΑΝΑΛΥΣΗ: Αναλύουν σχέσεις και χαρακτήρες. Κάνουν διακρίσεις και συγκρίσεις. Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές. Αναγνωρίζουν λογικά λάθη.</p>	<p>Η ανάλυση απαιτεί το «σπάσιμο» της ιστορίας στα συστατικά υλικά της μυθοπλασίας. Μυθιστορηματικά πρόσωπα, στοιχεία, δομές. Τα παιδιά καλούνται να αναλύσουν και να συσχετίσουν δομές, σχέσεις και χαρακτήρες. Να κάνουν διακρίσεις και συγκρίσεις, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές.</p> <p>Κάθε νέα ανάγνωση συναντιέται με προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες. Αυτή η ανάκληση, ο συνδυασμός και η συνομιλία με άλλα κείμενα αναπτύσσουν διακειμενικές διαδικασίες στα παιδιά και τα βοηθούν να συσχετίσουν γόνιμα μυθιστορηματικά πρόσωπα, καταστάσεις, δομές, στοιχεία άλλων παλιότερων ή και σύγχρονων μύθων. Η ανάγνωση γίνεται πηγή σκέψης.</p> <p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε τι ήταν καλύτερος ο Οδυσσέας; Σε τι ο κύκλωπας; • Ποιοι άλλοι ήρωες μοιάζουν με τον Οδυσσέα; Με τον κύκλωπα; • Σε τι διαφέρει ο Οδυσσέας με τον Σούπερμαν; Σε τι μοιάζει; • Η ιστορία αυτή σου θυμίζει κάποια άλλη; Γιατί;
<p>ΣΥΝΘΕΣΗ: Συνθέτουν γνώσεις και ιδέες και παράγουν πρωτότυπα σχέδια δράσης. Κάνουν τις δικές τους προτάσεις. Σχολιάζουν κάποιο θέμα.</p>	<p>Στη σύνθεση απαιτείται η χρήση των μυθοπλαστικών στοιχείων για την δημιουργία ενός όλου, μιας ιστορίας. Να ανασυνθέσουν γνώσεις και ιδέες, να σχολιάσουν κάποιο θέμα και να προτείνουν πρωτότυπα σχέδια δράσης. Να κάνουν τις δικές τους μυθιστορηματικές προτάσεις για να παράγουν με τη σειρά τους νέα κείμενα.</p> <p>Χρησιμοποιώντας γνωστές τεχνικές του Ροντάρι²⁹, όπως την ιστορία απ' την ανάποδη, την επιλογή του τέλους ανάμεσα σε 3 εκδοχές, την ιστορία χωρίς τέλος ή την παραμυθοσαλάτα, τροφοδοτούμε την πρόσληψη του μύθου. Η</p>

²⁹ Ροντάρι, Τζ. (2003), *Γραμματική της φαντασίας* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης). Μεταίχμιο.

	<p>μυθοπλαστική αυτή διαδικασία της δημιουργίας νέων κειμένων, είτε προφορικά, είτε οδηγεί να φτιάξουν τα δικά τους βιβλία, είναι πολύ σημαντική γιατί επενδύει συναισθηματικά τη γραφή. «Η ανάγνωση είναι οδηγός της επιθυμίας γραφής» υποστηρίζει ο R. Barthes³⁰.</p> <p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί ανάποδα αυτή η ιστορία ; • Πώς αλλιώς θα μπορούσε να τελειώσει; • Τι θα πρότεινες στον κύκλωπα να κάνει για να μη τυφλωθεί; • Τι έπρεπε να κάνει ο Οδυσσέας όταν βγήκαν από τη σπηλιά; • Πώς νομίζεις ότι συνεχίζεται αυτή η ιστορία; • Τι άλλο θα μπορούσε να συμβεί;
<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Κρίνουν με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια. Κρίνουν ένα συμπέρασμα, μια ιδέα. Κρίνουν τα λάθη.</p>	<p>Είναι το τελευταίο επίπεδο στόχων. Οι νοητικές διεργασίες που απαιτούνται είναι πολύπλοκες και σύμφωνα με τον Bloom, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ταυτόσημες με εκείνες που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη.</p> <p>Τα παιδιά καλούνται να κρίνουν τους χαρακτήρες του μύθου, τις πράξεις τους, τις αξίες που αντιπροσωπεύουν με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια.</p> <p>Πιθανά σημεία προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ήταν καλός ή κακός ο κύκλωπας; Ο Οδυσσέας; Γιατί; • Η πράξη του Οδυσσέα ήταν δίκαιη ή άδικη; • Είναι χρήσιμο ή όχι να είσαι έξυπνος; Δυνατός; • Έκανε κάποιο λάθος ο κύκλωπας; Ποιό; • Έκανε κάποιο λάθος ο Οδυσσέας; Ήταν σημαντικό;

Ασφαλώς, η λογοτεχνική ανάγνωση στο νηπιαγωγείο και η δημιουργική ενασχόληση με ένα κείμενο μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Η ένταξη της λογοτεχνικής επεξεργασίας σε ένα συγκεκριμένο σχήμα δεν σκοπεύει να περιορίσει σε οδηγούς και καλούπια την ελευθερία και τη φαντασία της αναγνωστικής διαδικασίας. Στοχεύει στο να βοηθήσει να γίνουν αντιληπτές, η κλιμάκωση και η πολυπλοκότητα των νοητικών διεργασιών που απαιτούνται και αυξάνουν καθώς προχωρούμε από το πρώτο προς το έκτο επίπεδο.

Η νηπιαγωγός επινοώντας παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες μπορεί να προωθήσει την δημιουργική και κριτική σκέψη μέσα από την ανάγνωση-ακρόαση, αρκεί η λογοτεχνική ανάγνωση στο νηπιαγωγείο να είναι μια κατάσταση ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα και τα παιδιά.

³⁰ Παράθεμα στο Αναγνωστοπούλου, Δ., ό.π., σ. 32.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστοπούλου, Δ.(2002), *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Π.Δ. 486/1989 – Φ.Ε.Κ. 208 Α΄.
- Βαϊνάς, Κ.(1998), *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, 1991, Αθήνα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366/18-10-2001, τχ.Β, και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/27deppsaps-Nipiagogiou>
- Dewey, J. (1982), *Το σχολείο και η κοινωνία*, Γλάρος, Αθήνα.
- Frey, K. (1986), *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μτφρ. Κ. Μάλλιου), Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Helm, H. J. & Katz, L. (2002), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγωγή: Κ. Χρυσάφιδης - Ε. Κουτσουβάνου, μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Katz, L. & Chard, S. (2004), *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (εισαγωγή – επιμέλεια: Μ. Κόνσολας, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη), Ατραπός, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος, Γ΄*, Αθήνα.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1994), *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος Β΄, Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα
- Μπετελχάιμ, Μπ. (1995), *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (μτφρ. Ελ. Αστερίου), Γλάρος, Αθήνα.
- Piaget, J. (2001), *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού. Μελέτες για τη λογική του παιδιού*(μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη), Καστανιώτης, Αθήνα.
- Πολίτης, Δ. (1996), *«Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt»*, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τόμος 11, σσ. 21-33.
- Τόφλερ, Α. (1994), *Το σοκ του μέλλοντος*, Κάκτος, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2002), *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Ατραπός, Αθήνα.
- Ροντάρι, Τζ. (2003), *Γραμματική της φαντασίας* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χαντ, Π. (2001), *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Ευγ. Σακελαριάδου- Μ. Κανατσούλη), Πατάκης, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000), *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, Ατραπός, Αθήνα.
- Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην κοινωνία* (Επιμ. - μτφρ. Στ. Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα.

Αυθεντική αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις Παιδαγωγών και μελλοντικών Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας

Μαρία Σακελλαρίου Λέκτορας Προσχολικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Στην εποχή του μεταμοντέρνου, όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η προβληματική της αξιολόγησης της παιδαγωγικής διαδικασίας, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια επιστημονικών, αλλά και πολιτικών επιλογών και δράσεων.

Η σύγχρονη Παιδαγωγική στοιχειοθετεί απαντήσεις για την αξιολόγηση, μέσα από τις επιδράσεις σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων, όπως είναι ο «κοινωνικός εποικοδομισμός», βασική θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια και συνεργασία, η «κριτική σκέψη», η οποία δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση, η «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» που αποτυπώνεται στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως είναι το ΔΕΠΠΣ και η «αυθεντική αξιολόγηση», που υποστηρίζει μεταξύ άλλων ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη όλων των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω βελτίωση, μέσα από πραγματικές καταστάσεις.

Η παρούσα εισήγηση, διαπραγματεύεται στο πρώτο μέρος το θεωρητικό πλαίσιο της «αυθεντικής αξιολόγησης» και τις δυνατότητες εφαρμογής της, μέσα από την καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου, ενώ στο δεύτερο μέρος επιχειρεί να διερευνήσει, το πως αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, τόσο οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, όσο και οι μελλοντικοί παιδαγωγοί (τελειόφοιτοι φοιτητές) στην πρακτική τους άσκηση.

2. Οριοθέτηση της έννοιας «αυθεντική αξιολόγηση»

«Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να είναι ανοιχτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του, ώστε να αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης»³¹. Στην πρόκληση αυτή ανταποκρίνεται η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment), η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά³²:

- Χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης των μαθητών, ώστε να εφαρμόζουν στην πράξη και σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας, τις αποκτηθείσες γνώσεις.
- Παρωθεί τους μαθητές σε συσχετισμούς δεδομένων που οδηγούν σε συμπεράσματα και τεκμηριωμένη δράση, πέρα από τον έλεγχο συγκράτησης πληροφοριών.
- Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν, να συνδιαμορφώσουν και να έχουν λόγο για τα αποτελέσματα.

³¹ MacBaeth, J., 2001: Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: *Ουτοπία και Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. και Μουρατιάν, Ζ., 2004: Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ): *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Μεταίχιμο, Αθήνα.

³² MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L., 2000: *Self-Evaluation in European Schools*, Routledge Falmer, London.

- Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Αυθεντική αξιολόγηση, σημαίνει αυθεντική διδασκαλία και μάθηση και μετά αξιολόγηση της μάθησης. Αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να «οικοδομήσουν» τη νέα γνώση με ενεργητικό τρόπο, πάνω σε ότι έχουν ήδη κάνει και έχουν μάθει³³. Τα περιεχόμενα μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός και της ομάδας. Πρόκειται για σύνολα εναισιοποιημένης γνώσης, από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπου προωθείται η ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα. Γι' αυτό και το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της αυθεντικής εργασίας στη σχολική τάξη, είναι αυτό που παρέχει η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, τόσο ως στρατηγική, όσο και ως μεθοδολογία, αφού διασφαλίζει τη δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί³⁴, με αποτέλεσμα να αποβαίνει παρουσία αυθεντική, οντότητα δημιουργική και να επενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του.

3. «Αυθεντική αξιολόγηση» και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο

Στο Νηπιαγωγείο οι επιστήμες, τα γνωστικά αντικείμενα, υπάρχουν μόνο ως περιεχόμενο για να εξυπηρετούν τον παιδαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η διαθεματικότητα προσφέρεται ως μέθοδος εργασίας για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, αφού διασφαλίζεται, μέσα από την έμφαση που δίνεται στη διαδικασία, η σπουδαιότητα των γνώσεων που προϋποθέτουν και παράγουν αυτές τις διαδικασίες.

Η πορεία εργασίας που ακολουθείται στην παιδαγωγική διαδικασία του Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης (ανάλυση πεδίου), το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή του σχεδιασμού και την αυθεντική αξιολόγηση³⁵. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, προϋποθέτει την ολοκλήρωση του προηγούμενου σταδίου. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε την αυθεντική αξιολόγηση της παιδαγωγικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο, με βασικό σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό ελλείψεων, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω βελτίωση³⁶. Η αυθεντική αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο συνάδει με την τάση που επικρατεί στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης του μαθητή, όπου η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των διαδικασιών και όχι μόνο του αποτελέσματος και των γνωστικών προϊόντων. Έτσι, η αυθεντική αξιολόγηση διευρύνει τον κύκλο των φορέων αξιολόγησης και εμπλέκει ως σημαντικούς εταίρους, με έντιμο τρόπο, εκτός από τον παιδαγωγό, που φύσει και θέσει συμμετέχει σ' αυτήν, το παιδί, τους γονείς αλλά και όλους, όσους εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία του Νηπιαγωγείου³⁷.

³³ Σακελλαρίου, Μ., 2005: Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.

³⁴ Πανταζής, Σ. Και Σακελλαρίου, Μ., 2005: Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στα: Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ με θέμα: *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Μάιος-Ιούνιος 2003, Ελληνικά Γράμματα

³⁵ Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Ατραπός, Αθήνα.

³⁶ Κωνσταντίνου, Χ., 2004: *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.

³⁷ Σακελλαρίου, Μ., 2002, ό.π.

Θεωρείται αναγκαίο η αξιολόγηση να πραγματοποιείται από τα μέλη της ομάδας και τον παιδαγωγό, έστω και αν ο παιδαγωγός σχεδίασε για την ομάδα³⁸. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αφορά τη συνολική πράξη. Τα μέλη της ομάδας και ο παιδαγωγός προσπαθούν να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τις κοινές εμπειρίες τους από την παιδαγωγική διαδικασία. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμόζεται όχι μόνο με διαφορετικό τρόπο, αλλά και σε κάθε φάση μιας διαδικασίας, μιας δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα στο τέλος ενός παιχνιδιού, μιας κατασκευής, της συμμετοχής σε κάποια εργασία κ.ά.

Η αυθεντική αξιολόγηση της παιδαγωγικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται και ως «αναστοχασμός». Πρόκειται για στάση απέναντι στις πρακτικές ενέργειες, στην ανασκόπηση, στον κριτικό και αυτοκριτικό έλεγχο, αλλά και στη διαβεβαίωση για τα επόμενα βήματα. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση είναι καλό να σχεδιάζεται εκ των προτέρων. Οι προσυλλογισμοί για την αξιολόγηση θα μπορούσαν να έχουν ως βάση τα επόμενα τρία ερωτήματα³⁹:

1. Ποιος πρέπει να κάνει την αξιολόγηση;
2. Πως πρέπει να παρουσιάζονται και να συζητούνται οι αποκτηθείσες εμπειρίες; (Η αξιολόγηση γίνεται αποδοτικότερη όταν τα αποτελέσματα ή οι εμπειρίες σημειώνονται με κάποια μορφή).
3. Ποια βασικά σημεία θα μπορούσε να έχει η αξιολόγηση; Τι ενδιαφέρει την ομάδα, τι ενδιαφέρει τους παιδαγωγούς, ποια σημεία του σχεδιασμού μας πιέζουν;

Ορισμένες φορές η αυθεντική αξιολόγηση θεωρείται αντικείμενο μόνο των παιδαγωγών, με αποτέλεσμα να οδηγείται συχνά σε αμφίβολη μονομέρεια. Αμφίβολη επίσης καθίσταται η αξιολόγηση, όταν εξαντλείται στον έλεγχο του διδακτικού έργου των παιδαγωγών. Στην αξιολόγηση αυτού του είδους, ενδιαφερόμαστε κυρίως για το αν η πράξη και η εξέλιξη της πρότασης επιβεβαίωσε το σχεδιασμό. Δημιουργείται έτσι μία τάση για τυπικές μορφές αξιολόγησης. Η προσπάθεια για μια περιεκτική και κριτική αυθεντική αξιολόγηση θα πρέπει, εκτός από το θέμα (κατάσταση, πορεία, περιεχόμενο) να λαμβάνει υπόψη οπωσδήποτε την ομάδα, αλλά και το προσωπικό ατομικό επίπεδο. Η παιδαγωγική διαδικασία κινείται ανάμεσα σε αντινομίες, όπως είναι η σχέση μεταξύ ατομικού και ομαδικού⁴⁰. Για μια αποτελεσματική υπέρβαση αυτής της αντινομίας, θα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι το ατομικό και το ομαδικό δεν διαμορφώνουν σχέση αμοιβαίας κατάργησης, αλλά ότι η ατομικότητα ενισχύεται και μέσα από την καλλιέργεια της ομαδικότητας. Τόσο η ατομική, όσο και η ομαδική αυτοαξιολόγηση, αναφέρονται πρωτίστως σε δεξιότητες επικοινωνίας, τις οποίες η σχετική βιβλιογραφία τοποθετεί ιδιαίτερα ψηλά στην κλίμακα της σημαντικότητας⁴¹. Οι ακόλουθες ερωτήσεις μπορούν να δώσουν ώθηση στη συζήτηση της αυθεντικής αξιολόγησης⁴².

1. Σε προσωπικό –ατομικό επίπεδο. Κάθε μέλος της ομάδας και κάθε συνεργάτης πρέπει να αναλογισθεί:

- Με διασκέδασε γενικά όλο το θέμα ή ήταν πληκτικό;
- Τι ήταν για μένα το σημαντικότερο – θετικό ή αρνητικό;
- Ποιες ουσιαστικές εμπειρίες έχω αποκομίσει;
- Ποια επίδραση είχα; Συνεργάστηκα; Είμαι ευχαριστημένος σχετικά με αυτό;

³⁸ ό.π.

³⁹ ό.π.

⁴⁰ Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, επιμ-εισαγωγή: Χρυσοφίδης, Κ., Τυπωθώτο-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα

⁴¹ Μασσαγγούρας, Η., 2002: *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα

⁴² Σακελλαρίου, Μ., 2002, ό.π.

- Ποιόν γνώρισα καλύτερα κατά την υλοποίηση του θέματος; Με ποιόν καλύτερευσα τις σχέσεις μου; Με ποιόν τις χειροτέρευσα; Μέσα από ποια δραστηριότητα;
 - Ποιες συνέπειες θα έχει για μένα προσωπικά το θέμα;
2. Σε επίπεδο ομάδας:
- Πως και από ποιον πάρθηκαν οι αποφάσεις; Ποιό ρόλο έπαιξαν οι παιδαγωγοί;
 - Πως επέδρασε το θέμα στην ομάδα (ατμόσφαιρα, αυτοσυνείδηση, συνεργασία, διανομή ρόλων και υπόληψη του κάθε μέλους της);
 - Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του θέματος υπήρξε αυστηρός διαχωρισμός ρόλων (π.χ. με «ειδικούς», «βοηθητικό προσωπικό», κ.ά.);
 - Ποια μέλη της ομάδας άφησε αδιάφορα το θέμα;
 - Ποιές συγκρούσεις σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του θέματος; Πώς ξεπεράστηκαν; Ασκούν ακόμη επιδράσεις;
3. Σε επίπεδο θέματος:
- Αντιστοιχούσε η επιλεγείσα κατάσταση (περιεχόμενο, θέμα), πράγματι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μελών της ομάδας;
 - Κατά πόσον πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές προσδοκίες και οι στόχοι;
 - Μας απέφερε η πρόταση, αναφορικά με το θέμα, καινούργιες απόψεις, εμπειρίες ή θέσεις; Αν ναι, ποιές;
 - Ποιές επιδράσεις και συνέπειες έχει το θέμα; Ποιόν ωφέλησε; Ποιον ζημίωσε; Μέσω τίνος πράγματος;
 - Τί εξελίχθηκε ιδιαίτερα θετικά; Πώς θα μπορούσε εκ νέου να υλοποιηθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω;
 - Τί έγινε διαφορετικά από αυτό που σχεδιάστηκε; Γιατί;
 - Ποιά εμπόδια και διακοπές εμφανίστηκαν κατά την υλοποίηση;
 - Τί θα μπορούσε να γίνει καλύτερα σε ένα παρόμοιο θέμα;

Ορισμένες φορές οι παιδαγωγοί ανησυχούν όταν η συζήτηση για την αξιολόγηση γίνεται ασαφής ή τα μέλη της ομάδας εμμένουν σε λεπτομέρειες. Σε μια τέτοια περίπτωση προσφέρεται βοήθεια με την απλή μορφή μιας καρτέλας με τρεις ερωτήσεις:

- Τί επέφερε σε μένα προσωπικά το θέμα;
- Πώς συνεργάστηκαν τα μέλη της ομάδας και πώς επέδρασε το θέμα στην εσωτερική τους κατάσταση;
- Τι προέκυψε από το θέμα;

Ωστόσο, στη συμπερασματική συζήτηση θα πρέπει να σχηματισθεί μια όσο το δυνατόν ακριβέστερη εικόνα του θέματος και των επιδράσεών του. Η αυθεντική αξιολόγηση θεωρείται σημαντική τότε μόνον, όταν συγκεκριμενοποιούνται οι γενικές εντυπώσεις και διαπιστώνεται επακριβώς τί έχει διαδραματισθεί, πώς έχουμε φτάσει στο σημείο αυτό και πώς το έχει βιώσει ο καθένας ξεχωριστά. Επομένως, δεν υπάρχουν περιθώρια για γενικόλογους στόχους και ενορατικές προοπτικές. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με προγραμματισμό και κανόνες⁴³.

Μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης είναι και το portfolio assessment, δηλαδή ο φάκελος εργασιών του παιδιού, ο οποίος αποτελεί καταγραφή της διαδικασίας της μάθησης. Εφόσον λοιπόν η μάθηση είναι πολυδιάστατη, θα πρέπει και η στρατηγική και οι τεχνικές αξιολόγησης να είναι εξίσου πολυδιάστατες. Ο φάκελος λοιπόν, περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τί ενδιαφέρει το παιδί, τί έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Περιέχει αυθεντικές παραγωγές των παιδιών (π.χ. σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές κ.ά.). Επίσης καταγραφές διαφόρων μορφών

⁴³ Κουλουμπαρίτση, Α. και Μουρατιάν, Ζ., ό.π.

συστηματικής παρατήρησης, φωτογραφίες από τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες, μαγνητοφωνήσεις, αφηγήσεις των παιδιών κ.ά. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προηγούμενες. Η αυθεντική αξιολόγηση με τον φάκελο εργασιών αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι της καθημερινής πραγματικότητας στην τάξη του Νηπιαγωγείου, αφού παρουσιάζει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του παιδιού, αλλά και της διαλεκτικής σχέσης του παιδιού με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας (παιδί – παιδαγωγός – γονείς). Ο φάκελος εργασιών είναι ένα εργαλείο αυτο- και ετερο-αξιολόγησης του παιδιού. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ενδεδειγμένη διαδικασία δημιουργίας του φακέλου εργασιών του παιδιού⁴⁴.

1. Καθορίζεται ο γενικός σκοπός του φακέλου εργασιών (επηρεάζεται από παράγοντες όπως η φύση του θέματος, το κοινό στο οποίο απευθύνεται, το είδος του φακέλου, την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, τους διαθέσιμους πόρους).
2. Επιλέγεται η φύση του θέματος και αποσαφηνίζονται οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που θα απαρτίζουν τα μέρη του.
3. Ορίζεται το κοινό των αποδεκτών – αξιολογητών (παιδιά, παιδαγωγός, διευθύντρια, σχολικός σύμβουλος, γονείς, άλλοι παιδαγωγοί, ειδικοί αξιολογητές).
4. Προτείνονται τρόποι διαφύλαξης και αποθήκευσης του.

Με την αυθεντική αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο κρίνονται επιτεύγματα, αξιολογούνται τα παιδιά ως άτομα και ως ομάδα, κρίνεται η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, δίνεται έμφαση στις διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, στις συνθήκες δημιουργικής εργασίας και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η άσκηση υπευθυνότητας, η έρευνα και η κριτική σκέψη. Όλη αυτή η ανατροφοδότηση παραμένει χρήσιμος οδηγός για τον προγραμματισμό της επόμενης ενότητας. Ωστόσο, καταληκτικά θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός, αλλά να αποτελεί προέκταση του προγραμματισμού και της εφαρμογής ενός σχεδίου δράσης.

Στα πλαίσια αυτά, της γενικότερης προβληματικής για την αξιολόγηση, της επίκαιρης συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ειδικότερα για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο, της επισήμανσης παρερμηνειών, ελλείψεων και ανάγκης ενημέρωσης σχετικά με την αξιολόγηση, αλλά κυρίως λόγω έλλειψης ερευνητικών δεδομένων σχετικών με τις απόψεις τόσο των μελλοντικών παιδαγωγών πριν την επαγγελματική τους ένταξη, όσο και των παιδαγωγών της πράξης, διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων τους πάνω σε θέματα που αφορούν την αυθεντική αξιολόγηση, σε σχέση με την καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο.

4. Περιοχή έρευνας – Μεθοδολογία

Κύρια ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι απόψεις των υποκειμένων για την αξιολόγηση διαφοροποιούνται και επηρεάζονται από την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τα έτη υπηρεσίας τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 72 φοιτητές και 50 νηπιαγωγοί. Οι πρώτοι είναι φοιτητές του Η' εξαμήνου του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών τους στο μεγαλύτερο μέρος και βρίσκονται στο στάδιο της πρακτικής τους άσκησης και οι δεύτεροι είναι μετεκπαιδευόμενοι νηπιαγωγοί στο Διδασκαλείο του Π.Τ.Ν. του ιδίου Πανεπιστημίου, οι οποίοι διαθέτουν την εμπειρία της

⁴⁴ Κουλουμπαρίτση, Α. και Μουρατιάν, Ζ., ό.π.

πράξης, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε «φάση ανασυγκρότησης» της επιστημονικής τους γνώσης.

Για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ερωτήσεις σχετικές με το σκοπό και τη διαπραγμάτευση της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατίθενται στη συνέχεια, ενώ είναι σε εξέλιξη η ανάλυση των στοιχείων για τον προσδιορισμό της ετοιμότητας των παιδαγωγών σε θέματα ετερο- και αυτο-αξιολόγησης.

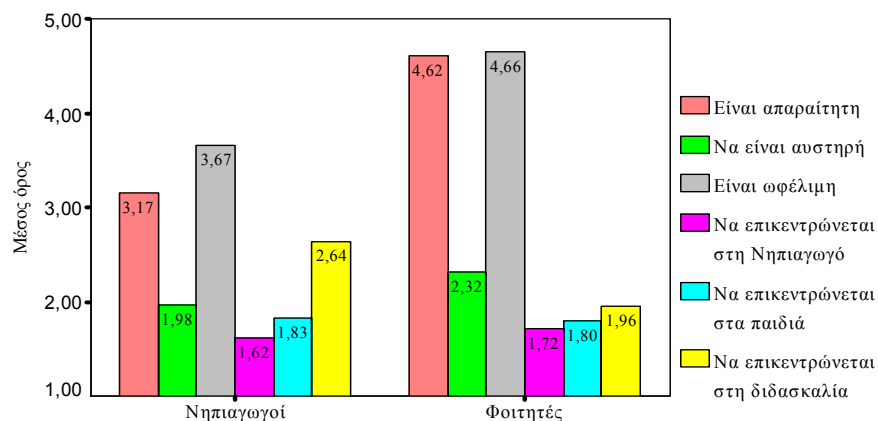
Οι περισσότερες ερωτήσεις συνοδεύονταν από μια 5-βαθμη κλίμακα απαντήσεων, με διαβάθμιση από την απόλυτα θετική έως την απόλυτα αρνητική. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

5. Αποτελέσματα

Η παράθεση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση των απόψεων των παιδαγωγών και των μελλοντικών παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας. Οι μέσοι όροι (μ.ο.) των απαντήσεων που δόθηκαν καταγράφονται στα διαγράμματα που ακολουθούν.

5.1 Απόψεις για την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο

Από την παράθεση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και την θεωρούν απαραίτητη και ωφέλιμη (μ.ο.: 4,62 & 4,66 αντίστοιχα), ενώ δίνουν μικρότερη έμφαση στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (μ.ο.: 1,96), των παιδιών (μ.ο.: 1,80) και των νηπιαγωγών (μ.ο.: 1,72) (Σχ. 1).



Σχήμα 1. Απόψεις για την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο

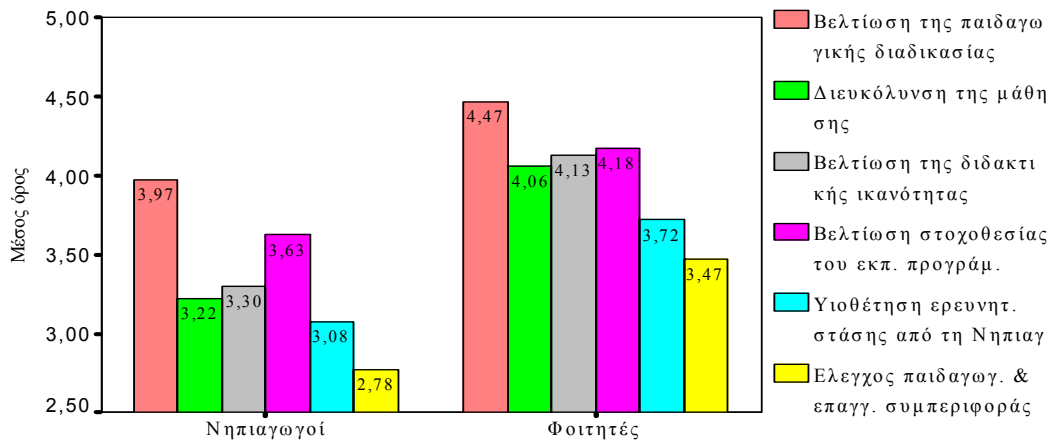
Οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται σημαντικά, δίνοντας μικρότερη έμφαση στην αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (μ.ο.: 3,17 & 3,67) από τους φοιτητές, ενώ συγκριτικά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (μ.ο.: 2,64) και μικρότερη στην αξιολόγηση του/της Νηπιαγωγού (μ.ο.: 1,62). Περίπου ισομερείς είναι οι απαντήσεις σε ότι αφορά τον αυστηρό τρόπο αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Και οι δύο ομάδες του δείγματος συμφωνούν ότι πρέπει να είναι λιγότερο αυστηρή.

Από τα ανωτέρω γίνεται φανερό ότι α) η ευαισθητοποίηση των φοιτητών ως προς την αξιολόγηση είναι μεγαλύτερη σε σχέση προς τους νηπιαγωγούς, ενδεχομένως επηρεασμένοι από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της μάθησης, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και β) η έμφαση των νηπιαγωγών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας υποδηλώνει ότι

χρησιμοποιούν ενδεχομένως τον παραδοσιακό, μονομερή τρόπο αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο, που αφορά κυρίως το αποτέλεσμα και όχι τη διαδικασία.

5.2 Σκοπός της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο

Ως προς τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση, στατιστικά σημαντική, σε όλες τις περιπτώσεις (Σχ. 2).

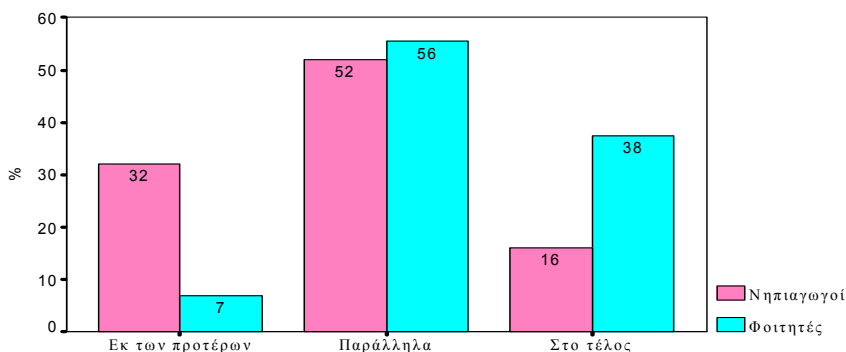


Σχήμα 2. Σκοποί της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο

Οι φοιτητές και εδώ δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε όλες τις παραμέτρους, θεωρώντας την αξιολόγηση ως κύριο συστατικό στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας, ενώ οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί ως προς τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Ειδικότερα δε, για τις παραμέτρους που αφορούν τον έλεγχο της παιδαγωγικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς του νηπιαγωγού και την υιοθέτηση της ερευνητικής στάσης, αναδεικνύεται μια απόσταση ασφαλείας από την αυθεντική αξιολόγηση.

5.3 Χρονικός σχεδιασμός της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο

Οι εναλλακτικές προτάσεις που τέθηκαν υπόψη ήσαν: α) σχεδιασμός της αξιολόγησης εκ των προτέρων, β) παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία και γ) στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την παράθεση των απαντήσεων διαπιστώνεται μια περίπου ισομερής κατανομή των προτιμήσεων για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, για το σχεδιασμό εκ των προτέρων οι φοιτητές παρουσιάζουν μικρότερη προτίμηση, σε αντίθεση με το σχεδιασμό της αξιολόγησης στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου οι φοιτητές διάκεινται ευμενέστερα συγκριτικά (Σχ. 3).



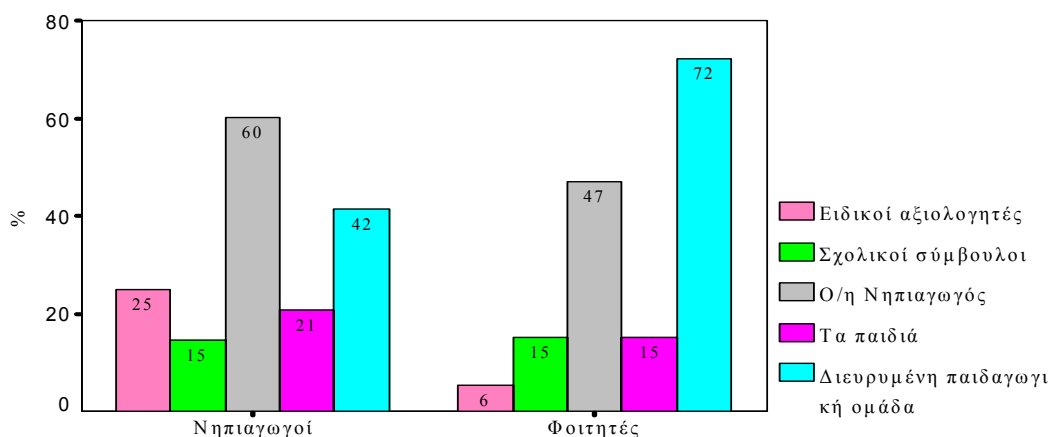
Σχήμα 3. Χρονικός σχεδιασμός αξιολόγησης της εκπαιδ. διαδικασίας

Τόσο η χαμηλή προτίμηση για το σχεδιασμό εκ των προτέρων, όσο και η υψηλή προτίμηση των φοιτητών για το σχεδιασμό στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβληματίζει και αναδεικνύει προβλήματα που δημιουργούνται, όταν η θεωρητική ενημέρωση και πληροφόρηση δεν συμβαδίζει με την πράξη. Ενώ δηλαδή, στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις οι φοιτητές παρουσίασαν ένα αρκετά υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης ως προς την αξιολόγηση και τους σκοπούς που εξυπηρετεί, στη συνέχεια παρατηρείται το φαινόμενο της ασυνέπειας μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εφαρμογής της στην πράξη. Αντίθετα οι νηπιαγωγοί παρά την επιφυλακτική θέση τους απέναντι στην αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις, μέσα από τη γνώση που τους παρέχει η εμπειρία τους απαντούν θετικότερα από τους φοιτητές για το χρονικό σχεδιασμό της αξιολόγησης.

5.4 Ποιος πρέπει να επωμίζεται την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο

Κοινά στοιχεία αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στο ερώτημα: ποιος θα πρέπει να επωμίζεται την αξιολόγηση (Σχ. 4). Συγκεκριμένα δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις περιπτώσεις που αξιολογητές είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Νηπιαγωγοί και τα παιδιά. Αντίθετα είναι αξιοσημείωτη α) η υψηλή προτίμηση των φοιτητών έναντι των νηπιαγωγών στο να αξιολογεί την παιδαγωγική διαδικασία «η Διευρυμένη παιδαγωγική ομάδα» (γονείς, παιδιά, διευθυντές, ειδικοί, κ.α.) και β) η χαμηλή προτίμησή τους στην αξιολόγηση από ειδικούς αξιολογητές.

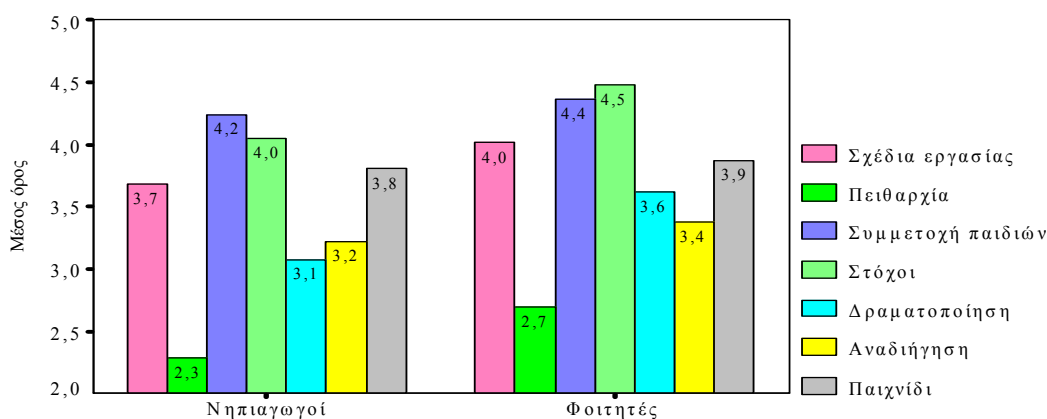
Μια ενδεχόμενη εξήγηση της ανωτέρω διαφοροποίησης είναι ότι οι φοιτητές προσεγγίζουν και εδώ την αξιολόγηση με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης, που θέλουν την αξιολόγηση της παιδαγωγικής διαδικασίας από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι την αξιολόγηση πρέπει να την επωμίζεται ο/η νηπιαγωγός κυρίως, επιβεβαιώνοντας έτσι την προτίμησή τους στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης.



Σχήμα 4. Ποιός θα πρέπει να επωμίζεται την αξιολόγηση

5.5 Τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο

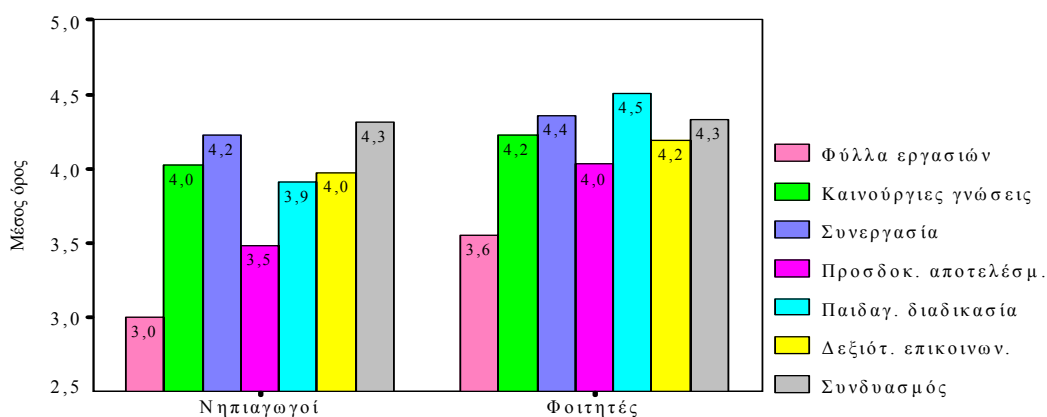
Για τους τρόπους αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο δεν φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των νηπιαγωγών και των φοιτητών. Καταγράφεται μια μεγαλύτερη προτίμηση προς τους ενεργητικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως είναι το παιχνίδι, η δραματοποίηση, η συμμετοχή των παιδιών, η συνεργασία, η παιδαγωγική διαδικασία στο σύνολό της και μια σαφώς μικρότερη προς τους στατικούς τρόπους, όπως είναι τα φύλλα αξιολόγησης (Σχ. 5).



Σχήμα 5. Τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας

Συνακόλουθα διαπιστώνεται μια υψηλή προτίμηση για την αξιολόγηση των στόχων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των καινούριων γνώσεων, αλλά και το συνδυασμό όλων των παραπάνω (Σχ. 5^α). Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί η χαμηλή προτίμηση της παραμέτρου «αξιολόγηση της πειθαρχίας».

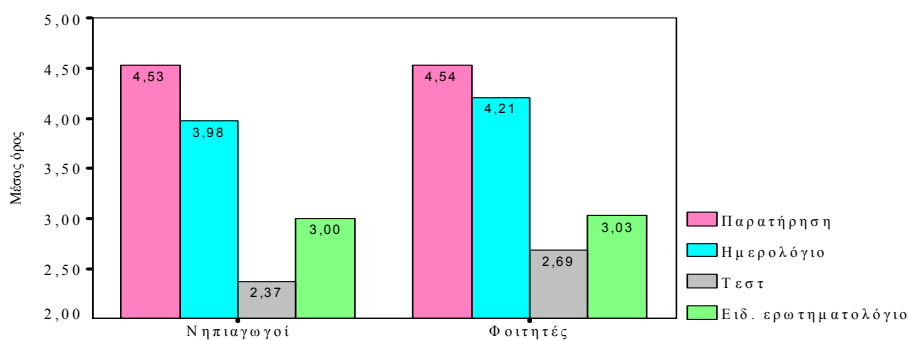
Συνεπώς μπορεί να πιθανολογηθεί ότι νηπιαγωγοί και φοιτητές προσεγγίζουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, μέσα από την καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου.



Σχήμα 5α. Τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας

5.6 Μέσα αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο

Ως προς τα μέσα αξιολόγησης των παιδιών, νηπιαγωγοί και φοιτητές, δείχνουν μια ιδιαίτερα υψηλή προτίμηση σε τεχνικές που έχουν μια συνέχεια μεταξύ τους, όπως είναι η παρατήρηση και η τήρηση του ημερολογίου, ενώ δεν προτιμούν τις στιγμιαίες τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι τα ερωτηματολόγια και τα τεστς (Σχ. 6).

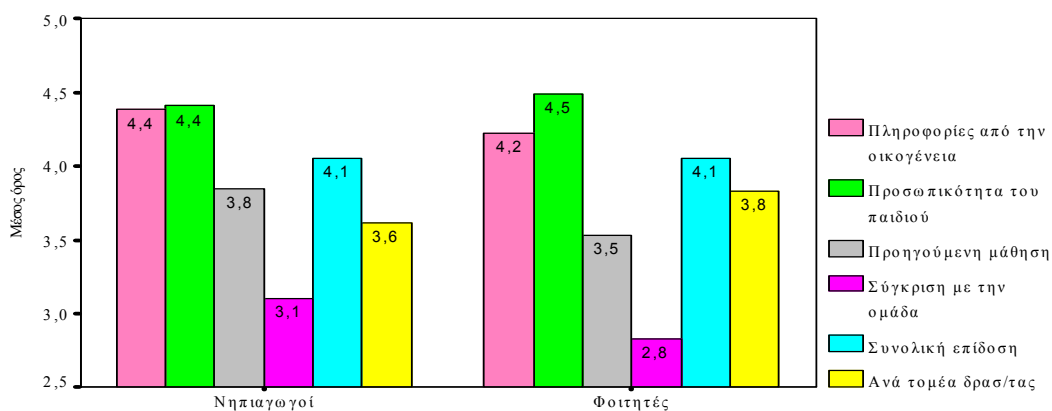


Σχήμα 6. Μέσα αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η αξιολόγηση προσεγγίζεται με τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέσα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τόσο από τους νηπιαγωγούς, όσο και από τους φοιτητές.

5.7 Παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της επίδοσης και συμπεριφοράς του παιδιού.

Από την παράθεση των απαντήσεων καταγράφεται μια υψηλή περίπου ισομερής κατανομή των προτιμήσεων που αφορούν τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του παιδιού, όπως είναι οι πληροφορίες από την οικογένεια, η προσωπικότητα του παιδιού, η συνολική του επίδοση, αλλά και η ανά τομέα δραστηριότητας, ενώ διαπιστώνεται χαμηλή προτίμηση για την αξιολόγηση του παιδιού σε σχέση με την ομάδα (Σχ. 7).

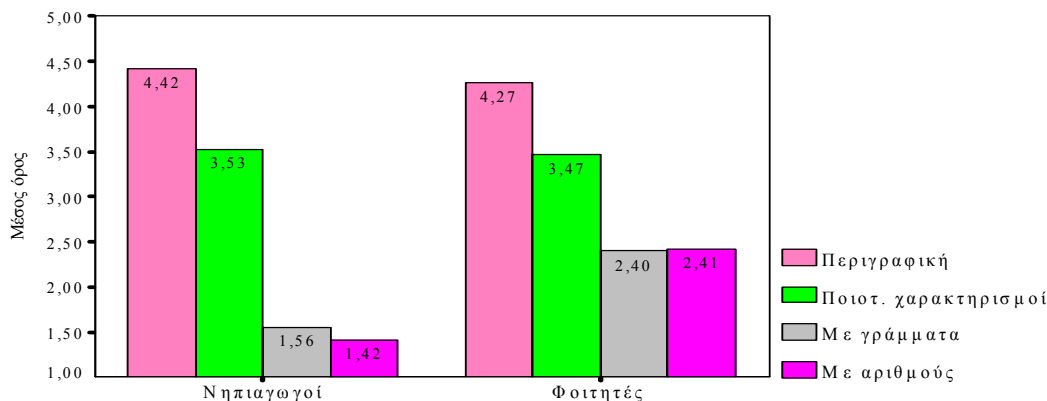


Σχήμα 7. Παράγοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης και συμπεριφοράς

Αξίζει να σημειωθεί η ιδιαίτερα υψηλή προτίμηση που παρατηρείται και στους δύο πληθυσμούς, στους παράγοντες που αφορούν την πληροφόρηση από την οικογένεια και την προσωπικότητα του παιδιού. Κατά συνέπεια θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές που δημοσκοπήθηκαν είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι με τον παράγοντα οικογένεια, γεγονός που ενδεχομένως μπορεί να σημαίνει προτεραιότητα στη συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια συνέχεια και συνευθύνη με την οικογένεια για προγράμματα αναπτυξιακά κατάλληλα για τα παιδιά.

5.8 Τρόποι εφαρμογής και έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος

Οι εναλλακτικές προτάσεις που τέθηκαν υπόψη σε ότι αφορά τη μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος ήσαν: η περιγραφική, οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί, η αξιολόγηση με γράμματα και η αξιολόγηση με αριθμούς (Σχ. 8).



Σχήμα 8. Μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος

Τόσο οι νηπιαγωγοί, όσο και οι φοιτητές έδειξαν συνέπεια με τις προτιμήσεις τους σε προηγούμενη ερώτηση, δηλαδή στη λιγότερο αυστηρή αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο και προτίμησαν την περιγραφική αξιολόγηση, που εστιάζει στη διαδικασία σκέψης, συμπεριφοράς και εργασίας και όχι στην αξιολόγηση με αυστηρά δομημένη αξιολογική κλίμακα που εστιάζει στην επίδοση του παιδιού. Η προηγούμενη διαπίστωση μπορεί ενδεχομένως να συσχετιστεί με το γεγονός ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό της παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά ανατροφοδότησή της για περαιτέρω βελτίωση.

6. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Συμπερασματικά, οι παραπάνω διαπιστώσεις στοιχειοθετούν ότι: α) οι παιδαγωγοί της πράξης προσεγγίζουν την αξιολόγηση με επιφύλαξη, προτιμούν τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, αλλά με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και β) οι μελλοντικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν θετικά την αξιολόγηση, ωστόσο παρατηρείται το φαινόμενο της ασυνέπειας μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εφαρμογής στην πράξη.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη α) περαιτέρω επιμόρφωσης και ενημέρωσης των παιδαγωγών της πράξης πάνω σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση, προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες και να καλυφθούν ελλείψεις σχετικές με την αξιολόγηση και β) ενδεχόμενης αναδιαμόρφωσης του περιεχομένου σχετικών μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Ν., έμφασης στα μαθήματα Επιστημών της Αγωγής και περισσότερων διδακτικών ασκήσεων, με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των φοιτητών-μελλοντικών παιδαγωγών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, των παιδιών και του εαυτού τους.

Περισσότερες προτάσεις θα διατυπωθούν με την ολοκλήρωση της έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, επιμ-εισαγωγή: Χρυσυφίδης, Κ., Τυπωθύτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα
- MacBaeth, J., 2001: *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. και Μουρατιάν, Ζ., 2004: *Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ): *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ., 2004: *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., 2002: *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα
- Πανταζής, Σ. και Σακελλαρίου, Μ., 2005: *Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση*. Στα: Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ με θέμα: *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Μάιος-Ιούνιος 2003, Ελληνικά Γράμματα
- Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2005: *Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα*; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L., 2000: *Self-Evaluation in European Schools*, Routledge Falmer, London.