

8

κεφάλαιο όγδοο

Ενθαρρύνοντας το διάλογο με ανθρώπους και αντικείμενα

Γιατί τα μωρά κλαίνε και τα μεγάλα παιδιά δεν κλαίνε;
Γιατί δε βλέπουμε τα αυτιά μας;
Γιατί τα μωρά δεν έχουν δόντια;
Γιατί είμαστε μικροί και δεν πάμε πρώτη δημοτικού;

Από το «Κουτί των Ερωτήσεων»

Εισαγωγή

Όπως είναι λογικό, η άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους αποτελεί μια από τις καλύτερες ευκαιρίες για να εξασκηθούν τα παιδιά στη δεξιότητα της υποβολής ερωτήσεων. Το ίδιο χρήσιμη, όμως, φαίνεται να είναι και η επαφή των παιδιών με αντικείμενα που προκαλούν την περιέργειά τους (πίνακας 1).

Έρευνες των Endsley (1979) και Torrance (1970) δείχνουν ότι ο αριθμός των ερωτήσεων των παιδιών αυξάνεται, όταν τους παρέχονται τρισδιάστατα αντικείμενα που μπορούν να τα πιάσουν για να τα επεξεργαστούν ή, έστω, δυσδιάστατες φωτογραφίες των αντικειμένων αυτών (Bradbard & Endsley, 1982)¹. Άλλες έρευνες, δείχνουν ότι τα παιδιά εξερευνούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κάνουν περισσότερες ερωτήσεις όταν τους παρέχονται αντικείμενα που δεν έχουν ξαναδεί² (Hutt, 1970; Nunnally & Lemon, 1973, στο Bradbard & Endsley, 1982, σ. 126). Αυτό σημαίνει δύο πράγματα:

- ▶ ότι εκτός από ανθρώπους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φέρνει τα παιδιά σε επαφή και με διάφορα υλικά και αντικείμενα και
- ▶ ότι θα πρέπει να «ανανεώνουμε» την προσοχή και την περιέργεια των παιδιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλάζοντας ή εμπλουτίζοντας σε τακτά χρονικά διαστήματα, το υλικό, τις δραστηριότητες, τη διακόσμηση και την οργάνωση του χώρου.

Εξυπακούεται ότι οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να γίνονται αφού ληφθούν υπόψη οι συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης και της ομάδας των παιδιών.

¹ Σε αντίθεση με αντικείμενα που τα παιδιά βλέπουν, αλλά δεν μπορούν να πιάσουν.

² Έρευνα της Harris (1965) έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούν ένα καινούργιο, γι' αυτά, παιχνίδι (δηλαδή, ένα παιχνίδι που δεν έχουν ξαναδεί), ακόμα κι αν αυτό είναι χαλασμένο, από ένα με το οποίο έχουν ήδη παίξει.

Η επαφή των παιδιών με αντικείμενα ως ευκαιρία για εξάσκηση στην υποβολή ερωτήσεων

> Περιγράφω

- Τι χρώμα είναι;
- Είναι βαριά ή ελαφριά;
- Από τι είναι φτιαγμένα;

> Ερμηνεύω

- Γιατί είναι φτιαγμένα έτσι;
- Γιατί το μπροστινό μέρος είναι έτσι;
- Τι μπορεί να κάνει κάποιος φορώντας αυτό το παπούτσι;
- Γιατί έχει αυτά τα μεγάλα κορδόνια;



> Συμπεραίνω

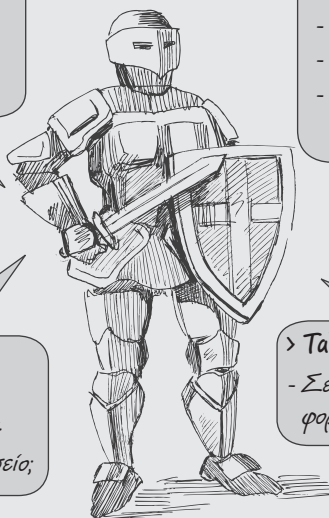
- Είναι παλιά ή καινούργια;
- Ποιος τα έφτιαξε;
- Ποιος τα φορούσε; Γιατί;

> Ταξινομώ - Κατηγοριοποιώ

- Σε τι μοιάζει/διαφέρει με τα παπούτσια που φοράτε για να έρθετε στο νηπιαγωγείο;

> Περιγράφω

- Τι χρώμα είναι;
- Είναι βαρύ ή ελαφρύ;
- Από τι είναι φτιαγμένο;



> Ερμηνεύω

- Γιατί καλύπτει όλο το σώμα;
- Γιατί είναι από σίδηρο;
- Πώς θα αισθανόσασταν αν φορούσατε κάτι τέτοιο;

> Συμπεραίνω

- Ποιος το έφτιαξε;
- Ποιος το φορούσε; Γιατί;
- Ποιος το έφερε στο μουσείο;

> Ταξινομώ - Κατηγοριοποιώ

- Σε τι μοιάζει με τη στολή που φοράνε σήμερα οι στρατιώτες;

Πηγή: Scottish Museums Council, *Hands on. Learning from objects and paintings*
A Teacher's Guide Early Years/Primary. www.scottishmuseums.org.uk

8.1 Δράσεις που ενθαρρύνουν το διάλογο

8.1.1 Παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά υποδύονται ρόλους όπως αυτούς του δημοσιογράφου,³ του ντετέκτιβ, του εξερευνητή, του ιστορικού ή του αρχαιολόγου κάθε φορά που κάνουν μια επίσκεψη, ένας επισκέπτης έρχεται στο νηπιαγωγείο ή έρχονται σε επαφή με γεγονότα και αντικείμενα από το παρελθόν (πίνακας 2). Μέσα από τους ρόλους αυτούς τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία υποβολής μια σειράς ερωτήσεων με συγκεκριμένο σκοπό, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να τους τραβήξει την προσοχή στο πώς οι ερωτήσεις:

- ▶ μας βοηθούν να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα,
- ▶ μπορούν να μας βοηθήσουν να διερευνήσουμε κάτι άγνωστο σε μας και να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα και
- ▶ είναι βασικό εργαλείο κάποιων επαγγελματιών.

Εξίσου σημαντικό είναι να τονιστεί και η σημασία της προσεκτικής ακρόασης των απαντήσεων που δίνουν οι «ερωτούμενοι».

Ο Hymes (1981, σ. 100, στο McMath et al., 1998, σ. 20) υποστηρίζει ότι μαθαίνουμε στα παιδιά να θαυμάζουν τον κόσμο γύρω τους, όταν τα ενθαρρύνουμε να γίνουν «ντετέκτιβ» που κάνουν τέσσερις τουλάχιστον ερωτήσεις: *«Τι είναι αυτό; Από πού έρχεται; Από τι είναι φτιαγμένο; Σε τι χρησιμεύει;»*.

Όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν τους παραπάνω ρόλους, συνιστάται η καταγραφή των ερωτήσεών τους, κυρίως από τα ίδια, ώστε να μπορούν να τις θυμούνται πιο εύκολα. Καταγραφή σε αυτή την περίπτωση σημαίνει ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν ή γράφουν κάτι που αναπαριστά την ερώτησή τους, για να μπορούν αργότερα να τις «διαβάσουν», ακόμα κι αν δεν έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα (Helm & Katz, 2002, σ. 123) (εικόνες 1, 2, 3 & πίνακας 3). Σε αυτή

τη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει και ο εκπαιδευτικός κολλώντας φωτογραφίες ή φωτοτυπίες από τις ζωγραφιές που έχουν κάνει τα παιδιά για να αναπαραστήσουν

³ Ειδικά ο ρόλος του δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη αρέσει πολύ στα παιδιά, γιατί τα βάζει στο επίκεντρο της δράσης. Από αυτό ακόμα μπορεί να καταλάβει κανείς πόσο αρέσει στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις.

Ανακαλύπτοντας τις συνήθειες των άλλων

Η δραστηριότητα που παρουσιάζεται παρακάτω, στόχο της έχει να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τις συνήθειες και τη ζωή που κάνει «κάποιος άλλος», συνήθως άνθρωποι από άλλες χώρες ή άλλες εποχές, λειτουργώντας ως «ντετέκτιβ» που κάνουν ερωτήσεις, συλλέγουν στοιχεία και βγάζουν συμπεράσματα. Μέσα σε μια μεγάλη τσάντα ο εκπαιδευτικός βάζει διάφορα αντικείμενα από την καθημερινή ζωή (κυρίως αντικείμενα που αποκαλύπτουν συνήθειες και προτιμήσεις όπως, για παράδειγμα, φωτογραφίες, εισιτήρια, καρτιά από καραμέλες ή σοκολάτες, περιοδικά, παιχνίδια κτλ.), και την παρουσιάζει στα παιδιά ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία.

> Τι ψάχνουμε να θρούμε;

Η ερώτηση που υποβάλλεται στα παιδιά είναι: «τι μπορούμε να πούμε για τη ζωή που κάνει αυτό το άτομο από τα πράγματα που βρίσκονται μέσα στην τσάντα;» Τα παιδιά ενθαρρύνονται να υποδυθούν το ρόλο του ντετέκτιβ ο οποίος ψάχνει για στοιχεία, εξετάζει τη σημασία τους και βγάζει συμπεράσματα.

> Συλλέγουμε πληροφορίες.

Τα παιδιά παρατηρούν προσεκτικά το κάθε αντικείμενο που βρίσκεται μέσα στην τσάντα και το περιγράφουν στους άλλους («κρατάω στα χέρια μου μια φωτογραφία που δείχνει...»).

> Ερμηνεύουμε αυτά που βρήκαμε.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες για να ερμηνεύσουν αυτά που βλέπουν. Για παράδειγμα, μπορεί να αναγνωρίσουν ένα εισιτήριο από άλλη χώρα (παρά τα «ξένα» γράμματά του), επειδή μοιάζει με το εισιτήριο που χρησιμοποιούν όταν μετακινούνται με το λεωφορείο. Ή να αναγνωρίσουν τη σημαία μιας άλλης χώρας γιατί την έχουν δει σε κάποιον ποδοσφαιρικό αγώνα.

> Βγάζουμε συμπεράσματα και τα τεκμηριώνουμε.

Αφού παρατηρήσουν και αγγίξουν τα αντικείμενα, τα παιδιά θα μπορούν να μιλήσουν για το άτομο στο οποίο ανήκουν τα πράγματα: «τι» μπορεί να είναι (π.χ. αγόρι, κορίτσι, παιδί, μεγάλος κτλ.), που μπορεί να ζει, με τι ασχολείται και τι του αρέσει. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου χρειάζεται για να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά στηρίζουν τα συμπεράσματα τους πάνω στις αποδείξεις (δηλ. τα αντικείμενα) που έχουν. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν πώς πιστεύουν ότι μοιάζει ο άνθρωπος που μόλις περιέγραψαν.

> Παρουσιάζουμε τα ευρήματα και τα συμπεράσματα μας.

Τα παιδιά παρουσιάζουν τις εικόνες τους στην ολομέλεια της τάξης και συζητούν γι' αυτό που έφτιαξαν.

κεφάλαιο όγδοο

Ενθαρρύνοντας το διάλογο με ανθρώπους και αντικείμενα

την ερώτησή τους ή γράφοντας την ερώτηση και παροτρύνοντας τα παιδιά να την αντιγράψουν (Helm & Katz, 2002, σ. 54, 123). Με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν και τις απαντήσεις τους.

Ποιος σας βιάφει;



Ποιος ανάβει τα φώτα;



Ποιος ανοίγει την αυλαία;



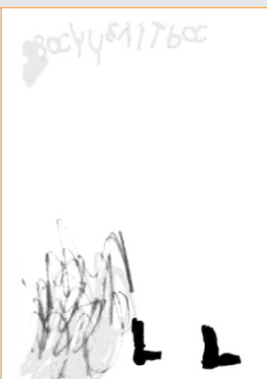
εικόνες 1, 2, 3

Τα παιδιά ζωγραφίζουν τις ερωτήσεις τους

Ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά του 3^{ου} ολοήμερου νηπιαγωγείου Μενεμένης στον πυρσοβέστη που επισκέφτηκε* την τάξη τους:

- > **Νικόλας:** Πώς λέγεται εκείνος ο σωλήνας στα πεζοδρόμια που παίρνετε νερό; Πώς δεν τελειώνει το νερό;
- > **Αιμίλιος:** Πόσοι πυρσοβέστες χρειάζονται για να σβήσουν μια φωτιά;
- > **Εύα:** Τι χρώμα έχει η στολή σας;
- > **Χριστίνα:** Πώς καταλαβαίνετε πού έχει φωτιά;
- > **Σοφία:** Πώς το λένε εκείνο που πιάνετε και κατεβαίνετε όταν σας φωνάζουν;
- > **Κυριάκος:** Πώς μπαίνετε στο σπίτι και δεν καιγόσαστε;
- > **Χρυσοβαλάντης:** Πώς κλείνετε το νερό;
- > **Παύλος:** Όταν σώζετε έναν άνθρωπο, βάζετε πρώτα νερό και μετά τον σώζετε ή μήπως πρώτα τον σώζετε και μετά σβήνετε τη φωτιά;
- > **Αλέξης:** Πώς δεν πέφτετε από τόσο ψηλές σκάλες;
- > **Νίκος:** Ποιο είναι το τηλέφωνό σας;
- > **Βαγγελίτσα:** Τι παπούτσια φοράτε και δεν καίγονται τα πόδια σας;
- > **Μαρία:** Πώς προλαβαίνετε να βάλετε τόσο γρήγορα τα ρούχα σας;

Τα παιδιά ζωγράφισαν τις ερωτήσεις τους για να τις θυμούνται:



*Την επίσκεψη οργάνωσαν η κ. Α. Αλεξανδρίδου (φοιτήτρια του Τ.Ε.Ι.Τ.Α.Ε.) και η κ. Σ. Μπουρτζίδου (νηπιαγωγός της τάξης).

**ο ρόλος
του εφευρέτη**

Ευκαιρίες για παραγωγικές ερωτήσεις δίνει και ο ρόλος του εφευρέτη. Τα παιδιά καλούνται να «εφεύρουν» τρόπους με τους οποίους μπορούν να κάνουν τη ζωή τους μέσα στην τάξη πιο εύκολη, είτε μέσα από κατασκευές, είτε εφαρμόζοντας διάφορες ιδέες. Και οι «εφευρέσεις», όπως και η επίλυση προβλημάτων, απαιτούν την υποβολή μιας σειράς ερωτήσεων με στόχο τη διερεύνηση της δεδομένης κατάστασης, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, τον πειραματισμό (π.χ. *«τι θα γινόταν αν...;»*) και την εξεύρεση της καλύτερης, κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, λύσης. Επιπλέον, οι «εφευρέσεις» προσφέρονται για ομαδική εργασία και συνεργασία, καθώς, όπως λέει και η παροιμία «πολλά μυαλά μαζί δουλεύουν καλύτερα από ένα».

Το να υποδυθούν ρόλους που ευνοούν την υποβολή ερωτήσεων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις, αν ο εκπαιδευτικός το συμπεριλάβει, ως συστημική διαδικασία, στη ρουτίνα της τάξης. Για παράδειγμα, τα παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι κάθε φορά που χρειάζεται να επισκεφτούν κάποιο μέρος ή κάποιος επισκέπτης έρχεται στην τάξη τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οργανώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα δραστηριότητες που τα «κάνουν» μικρούς ντετέκτιβ, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα στοιχεία, για να ανακαλύψουν κάποιο μυστήριο ή κάτι κρυμμένο, και εφευρέτες που αναλαμβάνουν δράση κάθε φορά που παρουσιάζεται ευκαιρία.

8.1.2 Διάλογοι με αντικείμενα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για στοχασμό και έρευνα (Fisher, 1998). Σύμφωνα με τον Fisher (1998, σ. 120), τα αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εξής: ο εκπαιδευτικός βάζει το αντικείμενο που έχει επιλέξει (π.χ. ένα ζευγάρι αθλητικά παπούτσια, ένα λούτρινο ζώακι κ.ά.) στη μέση του κύκλου και ρωτάει τα παιδιά *«τι ερωτήσεις μπορούμε να κάνουμε σε αυτό το ζευγάρι παπούτσια;»*. Κατόπιν, το αντικείμενο περνάει από παιδί σε παιδί και το κάθε ένα κάνει μια ερώτηση. Αν τα παιδιά δυσκολευτούν στην αρχή να σκεφτούν ερωτήσεις, μπορεί να ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός, λέγοντας *«εγώ θα ήθελα να ρωτήσω αυτά τα παπούτσια από ποιο μέρος ήρθαν;»* ή *«θα ήθελα να τα ρωτήσω ποιος τα έφτιαξε;»*, *«... πώς φτιάχνονται;»* κ.ά.

οι φωτογραφίες

Ένα άλλο αντικείμενο που προσφέρεται ιδιαίτερα για την υποβολή παραγωγικών ερωτήσεων είναι οι φωτογραφίες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να φέρουν φωτογραφίες που τους έκαναν εντύπωση, για να συζητηθούν στην τάξη. Η συνήθεια αυτή όχι μόνο βάζει τα παιδιά στη διαδικασία του να ψάξουν για τις φωτογραφίες σε διάφορες πηγές, αλλά και τα κάνει να έχουν τα μάτια τους «ανοιχτά» για οτιδήποτε ενδιαφέρον. Επειδή οι

φωτογραφίες είναι, όπως λέγεται, στιγμές «παγωμένες» μέσα στο χρόνο, χωρίς κάποιο ορατό παρελθόν, προσφέρονται για ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά, να υποθέσουν (για όσα δε δείχνει η εικόνα: τι έγινε πριν και τι θα μπορούσε να γίνει στη συνέχεια), να συσχετίσουν στοιχεία (π.χ. ρούχα, αντικείμενα, πράξεις, το χρώμα της φωτογραφίας) και να οδηγηθούν με απαγωγικό τρόπο σκέψης

Οι φωτογραφίες προσφέρονται για να συζητηθεί με τα παιδιά η ιδέα ότι, όταν δεν έχουμε πολλά στοιχεία, δεν πρέπει να βιαζόμαστε να βγάλουμε συμπεράσματα και να περάσουμε το μήνυμα ότι, πολλές φορές, προκειμένου να βρούμε αυτό που θέλουμε, πρέπει να ψάχνουμε πίσω από αυτό που φαίνεται.

σε συγκεκριμένα συμπεράσματα (πίνακας 4). Στο στάδιο της εξοικείωσης με τη διαδικασία αυτή, τις πρώτες φωτογραφίες μπορεί να τις φέρει ο εκπαιδευτικός για να είναι σίγουρος ότι προσφέρονται για ερωτήσεις και συζήτηση. Όπως προτείνει η Valentino (1985), οι φωτογραφίες μπορούν να τοποθετούνται στον πίνακα και να συνοδεύονται από την «ερώτηση της εβδομάδας», την οποία εκπαιδευτικός και παιδιά συζητούν σε ώρα αφιερωμένη για το σκοπό αυτό.

Για να ενθαρρύνουμε το διάλογο των παιδιών με

αντικείμενα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούμε τις φωτογραφίες, και έργα τέχνης. Όπως υποστηρίζουν οι δημιουργοί του προγράμματος Artful Thinking,⁴ όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες διερεύνησης έργων τέχνης «είναι πολύ φυσικό να κάνουν πράγματα, όπως το να ρωτούν προκλητικές ερωτήσεις, να παρατηρούν προσεκτικά, να διερευνούν πολλαπλές προοπτικές και να ανακαλύπτουν πολλαπλά νοήματα. Αυτές είναι ισχυρές μορφές σκέψης στην τέχνη. Είναι επίσης ισχυρές μορφές σκέψης και σε άλλες μαθησιακές περιοχές. Άρα, μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης και τη διερεύνηση τους, τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται με τρόπους που είναι χρήσιμοι σε όλα τα πεδία μάθησης».

8.1.3 Παιχνίδια ερωτήσεων

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίξουν παιχνίδια που κεντρικό τους άξονα έχουν τις ερωτήσεις. Ενδεικτικά:

Το παιχνίδι «των 10 ερωτήσεων»

Στο παιχνίδι «των 10 ερωτήσεων» (ο αριθμός καθορίζεται ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών), τα παιδιά καλούνται να κάνουν 10 ερωτήσεις σε κάποιο άλλο παιδί, με σκοπό να μαντέψουν το αντικείμενο ή το πρόσωπο ή το ζώο (πάντα κάτι συγκεκριμένο) που έχει στο μυαλό του. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου που απαιτούν «ναι/όχι» απαντήσεις. Στην αρχή, τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται τόσο να

⁴ Το οποίο αποτελεί μέρος του προγράμματος «Harvard Project Zero».

σκεφτούν, όσο και να διατυπώσουν με σαφήνεια κάποια ερώτηση, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όμως, ο οποίος λειτουργεί ως μοντέλο κάνοντας τις πρώτες ερωτήσεις («είναι κόκκινο;» «είναι στρογγυλό;»), μπαίνουν σταδιακά στο νόημα του παιχνιδιού και κάνουν ερωτήσεις που τα βοηθούν να βρουν, τελικά, αυτό που ψάχνουν (Wake & Atkins, 2000). Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με το παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα ενθαρρύνει να υποβάλλουν ερωτήσεις του τύπου «είναι μικρό ή μεγάλο;» που αναγκάζουν τόσο το παιδί που κάνει την ερώτηση, όσο και αυτό που απαντάει, να λάβουν περισσότερα χαρακτηριστικά υπόψη τους και να επιλέξουν κάποιο από αυτά. Σε αυτού του είδους τα παιχνίδια προτιμούνται οι ερωτήσεις κλειστής απάντησης, καθώς βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους και τα εμπλέκουν σε μια πιο εύκολη, γι' αυτά, μορφή διαλόγου.

«Τι θα γινόταν αν...;»

Ένα άλλο παιχνίδι που μπορούν να παίξουν, εκπαιδευτικός και παιδιά, με στόχο τη ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, είναι το παιχνίδι «τι θα γινόταν αν...;» (Fisher, 1998, σ. 189). Μερικές από τις ερωτήσεις που προτείνει ο Fisher (1998, σ. 190) είναι οι εξής: «τι θα γινόταν αν τα φυτά μπορούσαν να περπατήσουν;», «τι θα γινόταν αν μεταμορφωνόσουν σε βάτραχο;», «τι θα γινόταν αν έβρισκες το λυχνάρι του Αλαντίν;», «τι θα γινόταν αν οι σκύλοι και οι γάτες μπορούσαν να μιλήσουν;», «τι θα γινόταν αν ανακάλυπτες ότι ο καλύτερος σου φίλος ήταν κλέφτης;». Αφού υποβάλλει την ερώτηση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να απαντήσουν, είτε λεκτικά είτε με το σώμα τους. Το παιχνίδι αυτό, εκτός ότι αρέσει στα παιδιά, γιατί τους επιτρέπει να γίνουν κάποιοι άλλοι ή να ζήσουν φανταστικές καταστάσεις, ενεργοποιεί και υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.

«Ας ρωτήσουμε τον κύριο ή την κυρία...»

Βασισμένοι σε μια ιδέα του Craig Roland (1996, σ. 29) που εφαρμόζει στις εικαστικές τέχνες για παιδιά, προτείνουμε το παιχνίδι «Ας ρωτήσουμε τον κύριο ή την κυρία...» όπου «ο κύριος» ή «η κυρία» είναι μια γνωστή προσωπικότητα από τη λογοτεχνία, την τέχνη, την ιστορία, τον αθλητισμό ή τις επιστήμες με την οποία θα ήθελαν να μιλήσουν τα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θυμάται ότι, για να μπορέσουν τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις γύρω από ένα θέμα, θα πρέπει να γνωρίζουν κάποια πράγματα γι' αυτό.

Η δραστηριότητα μπορεί να ξεκινήσει λέγοντας στα παιδιά ότι «αν αυτή τη στιγμή άνοιγε η πόρτα της τάξης και έμπαινε μέσα ο κύριος [Λύτρας, Ιακωβίδης, Ρονάλντο, Ζιντάν, Κολοκοτρώνης, Τριβιζάς κ.ά.] τι ερωτήσεις θα θέλατε να του κάνετε;». Για να μπορούν όμως τα παιδιά να σκεφτούν κάποιες ερωτήσεις, εί-

να καλύτερα το παιχνίδι αυτό να γίνεται, αφού έχει προηγηθεί κάποια συζήτηση ή άλλου είδους δραστηριότητα σχετική με το πρόσωπο που τα παιδιά καλούνται να ρωτήσουν,

Εξετάζοντας φωτογραφίες



Ερωτήσεις που μπορούμε να κάνουμε στα παιδιά καθώς εξετάζουμε μια φωτογραφία (McDowell, 2006):

- ✓ Ποιον ή τι βλέπουμε στη φωτογραφία;
- ✓ Ποιοι λέτε να είναι οι άνθρωποι που φαίνονται στη φωτογραφία; Τι κάνουν;
- ✓ Ποιος λέτε να την τράβηξε; Για ποιον λόγο;
- ✓ Πότε τραβήχτηκε αυτή η φωτογραφία; Στη σημερινή εποχή ή πιο παλιά; (τραβάμε την προσοχή των παιδιών στα αντικείμενα, τα ρούχα, το χρώμα της φωτογραφίας ή οτιδήποτε άλλο αποτελεί ένδειξη για το πότε τραβήχτηκε η συγκεκριμένη φωτογραφία). Έχουν αλλάξει τα πράγματα (ρούχα, καταστάσεις κτλ.) από τότε; Πώς; Δείξτε μου (δύο) πράγματα που άλλαξαν και (δύο) που δεν άλλαξαν.
- ✓ Πού λέτε να τραβήχτηκε η φωτογραφία;
- ✓ Τι λέτε να έγινε πριν τραβηχτεί (ή αφού τραβήχτηκε) η φωτογραφία; (αν το θέμα της φωτογραφίας προσφέρεται για μια τέτοια ερώτηση)
- ✓ Ξέρουν οι άνθρωποι που βλέπουμε ότι τους έβγαξαν φωτογραφία; Από πού το καταλαβαίνουμε;

ώστε να γνωρίζουν κάποια πράγματα γι' αυτό. Οι ερωτήσεις των παιδιών καταγράφονται για να είναι εύκολη οποιαδήποτε μελλοντική αναφορά σε αυτές. Αν το πρόσωπο στο οποίο κάνουν τις ερωτήσεις τα παιδιά δε ζει, τότε στο τέλος της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει «μιας και ο κύριος Χ δε ζει πια, πού μπορούμε να βρούμε απαντήσεις στις ερωτήσεις μας;» (Roland, 1996, σ. 29). Η ερώτηση αυτή βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να ψάξουν διάφορες πηγές για να βρουν τις απαντήσεις.

Ο πίνακας και η ιστορία...



Αν αυτό που δείχνει ο πίνακας* ήταν η αρχή μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να συμβεί μετά;

Αν αυτό που δείχνει ο πίνακας είχε συμβεί στη μέση μιας ιστορίας, τι λέτε να έγινε πιο πριν; Τι λέτε να γίνει μετά;

Αν αυτό που δείχνει ο πίνακας ήταν το τέλος μιας ιστορίας, πώς λέτε να ξεκίνησε (η ιστορία αυτή);

*Emma Chichester Clark, *A Love Affair*.

8.1.4 Το «κουτί των ερωτήσεων»

Μια άλλη ιδέα, για να ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, είναι να δημιουργήσουν «το κουτί των ερωτήσεων» (Hughes, 1997; Miller, 2002). Στο κουτί αυτό τα παιδιά ρίχνουν τις ερωτήσεις ή τις απορίες που μπορεί να τους δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια της ημέρας, είτε στο νηπιαγωγείο, είτε έξω από αυτό. Η καταγραφή των ερωτήσεων γίνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ή των γονέων στο σπίτι. Το κουτί ανοίγεται, παρουσία όλης της ομάδας, συνήθως στο τέλος της εβδομάδας (ή όποτε αποφασίσει ο εκπαιδευτικός), έτσι ώστε ο αριθμός των ερωτήσεων να μην είναι αποτρεπτικός. Στη συνάντηση που γίνεται γι' αυτόν το σκοπό διαβάζονται όλες οι ερωτήσεις και η ομάδα – παιδιά και εκπαιδευτικός – αφού συζητήσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να τις απαντήσουν (π.χ. για να μάθουμε τι τρώνε οι καρχαρίες μπορούμε να δούμε ένα ντοκιμαντέρ ή να διαβάσουμε ένα βιβλίο), αποφασίζουν με ποιες θα ήθελαν να ασχοληθούν περισσότερο στο μέλλον. Όπως είναι αναμενόμενο, κάποιες από τις ερωτήσεις των παιδιών θα μπορούν να απαντηθούν πιο γρήγορα από άλλες, μέσα από ένα βιβλίο, μια συζήτηση ή μια σχετική δραστηριότητα (π.χ. ένα πείραμα). Κάποιες άλλες μπορεί να προσφέρονται για μια ερευνα σε βάθος (project), που θα κρατήσει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ή να χρειάζονται τη βοήθεια «ειδικών». Για να απαντήσει στις ερωτήσεις των παιδιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει και τη συνεργασία των γονέων. Ένα σημαντικό μέρος της αξίας του κουτιού των ερωτήσεων βρίσκεται στο γεγονός ότι αποτελεί έμμεση καταγραφή των ενδιαφερόντων και των αυθεντικών αποριών των παιδιών και μια «τράπεζα» θεμάτων που έχουν νόημα γι' αυτά κι από την οποία μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός θέματα για περαιτέρω επεξεργασία (πίνακας 6).

Το κουτί, ως «χώρος» κατάθεσης των ερωτήσεων των παιδιών, μπορεί να πάρει κι άλλες μορφές. Για παράδειγμα, μπορεί να αντικατασταθεί από τον «πίνακα των ερωτήσεων» ή το «βιβλίο των ερωτήσεων». Τόσο ο πίνακας, όσο και το βιβλίο προσφέρονται είτε για καταγραφή των ερωτήσεων των παιδιών, όποτε αυτές προκύψουν, είτε για ερωτήσεις που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό.

Ρουτίνα της τάξης: μια συστηματική διαδικασία η οποία, σταδιακά, γίνεται συνήθεια των παιδιών

Αν ο εκπαιδευτικός επιλέξει να χρησιμοποιήσει τον πίνακα για τις ερωτήσεις του, τότε μπορεί να τον αξιοποιήσει ως εξής: Κάθε εβδομάδα παρουσιάζει στα παιδιά ερωτήσεις που ενεργοποιούν διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες.

Για παράδειγμα, η ερώτηση «*σε τι μοιάζουν το/η/ο... και το/η/ο...;*» ενθαρρύνει τη γνωστική λειτουργία της σύγκρισης (πίνακας 7), ενώ η ερώτηση «*αναρρωτιέμαι γιατί...*» παρακινεί τα παιδιά να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει κάτι. Άλλες ερωτήσεις που μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για συζήτηση ή διάλογο είναι «*με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να...;*» (δημιουργική σκέψη, πίνακας 6) ή «*τι θα γινόταν αν...;*» (χρήση της φαντασίας) (McKenzie, 1991; Johnson, 1995; Lopes, 1995).

Όπως τα παιχνίδια ρόλων, έτσι και το κουτί, οι πίνακες ή το βιβλίο των ερωτήσεων έχουν καλύτερα αποτελέσματα αν γίνουν μέρος της ρουτίνας της τάξης, δηλαδή μια συστηματική διαδικασία η οποία, σταδιακά γίνεται συνήθεια των παιδιών.

Από το «κουτί των ερωτήσεων»

Όταν μεγαλώνουν τα πόδια μεγαλώνει και η καρδιά;
Γιατί τα μωρά κλαίνε και τα μεγάλα παιδιά δεν κλαίνε;
Γιατί δε βλέπουμε τα αυτιά μας;
Οι Τούρκοι γιατί δε μιλάνε όπως οι Έλληνες;
Γιατί τα μωρά δεν έχουν δόντια;
Γιατί οι δεινόσαυροι ζούσαν παλιά;
Γιατί είμαστε μικροί και δεν πάμε πρώτη δημοτικού;
Γιατί γλιστράμε με το νερό;
Γιατί ο πλανήτης είναι μπλε;
Γιατί ο πλανήτης έχει πολλές χώρες;
Γιατί η πρίζα μας κάνει κακό, τα παιδιά, όταν την ακουμπήσουμε στο χέρι μας;

πίνακας 6

Σε τι μοιάζουν...

- οι άνθρωποι και τα φυτά;
- μια χελώνα κι ένα σαλιγκάρι;
- τα τρία γουρουνάκια με τα τρία λυκάκια;

πίνακας 7

Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να...

- χρησιμοποιήσουμε ένα μολύβι (ένα κομμάτι πανί, ένα ποτήρι κτλ.);
- περπατήσουμε;
- δέσουμε ένα σκοινί;

πίνακας 8

8.2 Ζητώντας τη συνεργασία των γονέων

Όταν οι γονείς, οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή των παιδιών, είναι σε θέση να διατυπώνουν παραγωγικές ερωτήσεις, τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν τα παιδιά τους καλύτερα και να συμβάλλουν στη μάθησή τους.

Το γεγονός ότι τα παιδιά εκτός σχολείου έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να ξεκινήσουν ή να εμπλακούν σε αυθόρμητους και ενδιαφέροντες, για τα ίδια, διαλόγους δίνει στην οικογένεια έναν σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε θέματα γλώσσας και επικοινωνίας.

Οι γονείς όμως, συνήθως, αγνοούν το ρόλο των ερωτήσεων στη μάθηση και στη σκέψη. Έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι συνηθίζουν να υποβάλλουν κλειστές ερωτήσεις, διατυπωμένες χωρίς συγκεκριμένη σειρά, κυρίως για «διδακτικό σκοπό» (π.χ. «τι χρώμα είναι το παπάκι;») (Berk & Winsler, 1995; Elder & Paul, 2005). Βοηθώντας τους γονείς να

κατανοήσουν τη σημασία των ερωτήσεων για τη μάθηση βελτιώνουμε την ποιότητα των ερωτήσεων που υποβάλλουν και δίνουμε στα παιδιά περισσότερα πρότυπα προς μίμηση (Birbili & Karagiorgou, 2010).

Ξεκινάμε ενημερώνοντας τις οικογένειες, είτε με κάποιο φυλλάδιο είτε σε κάποια συγκέντρωση, για τη σημασία των ερωτήσεων στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (εικόνα 4). Η ενημέρωση αυτή μπορεί να δώσει έμφαση στη σημασία της περιέργειας των παιδιών για την ανάπτυξή τους και να συνοδεύεται από παραδείγματα απλώς ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων, για να μπορέσουν οι γονείς να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει κάθε τύπος ερώτησης.

Για να υπενθυμίζουμε στους γονείς τη σημασία των ερωτήσεων μπορούμε να υιοθετήσουμε, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, μια ή περισσότερες από τις παρακάτω «ρουτίνες»:

- **Να αναρτήσουμε έξω από την τάξη την «ερώτηση της εβδομάδας» (ή του μήνα) και να προσκαλέσουμε γονείς και παιδιά να βρουν την απάντηση μαζί.** Ερωτήσεις που προσφέρονται για τη συγκεκριμένη δράση είναι οι αυτές που ζητούν από παιδιά και γονείς να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν, να ψάξουν σε οικεία-καθημερινά περιβάλλοντα και να συζητήσουν. Ποικιλία ερωτήσεων, από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, δίνει καλύτερα το μήνυμα που θέλουμε να περάσουμε. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει πώς θα καταγράψουν, γονείς και παιδιά την απάντηση. Οι ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις μπορούν να γίνουν «βιβλίο» (π.χ. «ψάξαμε και μάθαμε») που θα δοθεί στις οικογένειες, στο τέλος του σχολικού έτους.



4, 5, 6 Μεγαλώνουμε!

Η σημασία των ερωτήσεων για την ανάπτυξη της σκέψης και τη μάθηση

Η σημασία των ερωτήσεων για τη ανάπτυξη της σκέψης και τη μάθηση είναι γνωστή. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα η υποβολή ερωτήσεων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε είδους «παιδευτικής» διαδικασίας γι' αυτό κι έχει χαρακτηριστεί, όχι άδικα, ως «η διδακτική πράξη με την μεγαλύτερη επιρροή».

Οι ερωτήσεις βοηθάνε τα παιδιά:

- Να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε σημαντικές λεπτομέρειες («τι είδατε/προσέξατε στο/για...», «πως μυρίζει», «τι ήχο κάνει»).

- Να παρατηρούν πιο προσεκτικά («πόσα...», «πόσο συχνά...», «που...»).

- Να αναλύουν και να κατηγοριοποιούν («ποια από αυτά μοιάζουν μεταξύ τους», «τι διαφορές έχουν»).

- Να εξερευνούν τις ιδιότητες άγνωστων υλικών και καταστάσεων ή να κάνουν υποθέσεις για φαινόμενα («τι θα γίνει αν...»).

- Να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν λύσεις σε προβλήματα («με ποιο τρόπο μπορούμε να...», «τι μπορείς να κάνεις για να...», «τι πρέπει να κάνεις πρώτα... μετά...», «πες μου από πού/πως θα ξεκινήσεις»).

- Να στοχάζονται τις εμπειρίες τους και να βγάζουν συμπεράσματα («γιατί νομίζεις ότι έγινε αυτό...», «για ποιο λόγο έκανες/είπες...», «τι συμπέρασμα βγάζουμε από...»).

- Να εξηγούν πως φτάσανε σε κάποιο αποτέλεσμα, συμπέρασμα, ή δημιουργία («τι σε έκανε να σκεφτείς ότι...», «γιατί λες ότι...», «τι βήματα έκανες για να φτιάξεις...»).

- Να εξηγούν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήσανε μια κατάσταση («γιατί επέλεξες αυτό», «γιατί σου αρέσει...», «γιατί προτιμάς...»).

Πειραματικά
Νηπιαγωγεία,
Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

1ο Τεύχος

Νοέμβριος 2008



Σε αυτό το τεύχος:

Οι συμπληρωματικές ερωτήσεις	2
Ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις	2
Αυτός που ξέρει να ακούσει κάνει και καλές ερωτήσεις	3
Ιδέες για δραστηριότητες	3
Ζητήστε από τα παιδιά...	4

Μαθαίνοντας στα παιδιά να υποβάλλουν παραγωγικές ερωτήσεις

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στρέφεται στις ερωτήσεις που κάνουν τα ίδια τα παιδιά και θέτει ως έναν από τους στόχους της να τους μάθει να υποβάλλουν παραγωγικές ή αλλιώς, δημιουργικές ερωτήσεις. Για

να γίνει αυτό, θα πρέπει τα παιδιά να βρεθούν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από «γνήσιες ερωτήσεις, προκλητικές εμπειρίες και ενεργητική ακρόαση.» Μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις:

- Θυμίζοντας τους ότι δεν υπάρχουν «χαζές» ερωτήσεις.
- Κάνοντας οι ίδιοι γνήσιες και διαφόρων ειδών ερωτήσεις.
- Ακούγοντας με προσοχή τις απαντήσεις των παιδιών και κάνοντας συμπληρωματικές ερωτήσεις.
- Υιοθετώντας το ρόλο του «μη ειδικού» («ξέρεις τι δεν καταλαβαίνω; Πως/Γιατί/Με ποιο τρόπο...»)
- Υιοθετώντας τη συνήθεια να σκεφτόμαστε «φωναχτά».

- **Να συμπεριλάβουμε στην εφημερίδα της τάξης ερωτήσεις που υπέβαλλαν τα παιδιά σε διάφορες φάσεις - δράσεις του προγράμματος.** Η σταθερή αυτή 'στήλη' μπορεί να έχει τίτλο «ρωτάμε για να μαθαίνουμε», ή άλλο τίτλο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, για να τραβήξει την προσοχή των γονέων στη σημασία του να ενθαρρύνουμε την περιέργεια και τις ερωτήσεις των παιδιών.
- **Να εμπλουτίσουμε τα βιβλία που δανείζονται τα παιδιά με μια σειρά ερωτήσεων που θα μπορούσαν να κάνουν οι γονείς στα παιδιά τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας** (McMath, King & Smith, 1998; Birbili & Karagiorgou, 2010) (πίνακας 9). Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού καθώς δημιουργεί τις ερωτήσεις θα πρέπει να εστιαστεί στο να υπάρχει ποικιλία στο είδος και το επίπεδο των ερωτήσεων.
- **Να δώσουμε στους γονείς ιδέες για εξόδους και δραστηριότητες** συνοδεύοντας τις προτάσεις μας με ερωτήσεις που θα μπορούσαν να διατυπώσουν π.χ. σε μια επίσκεψη στο μουσείο ή μετά από μια θεατρική παράσταση. Προτείνουμε να καταγράφουν, αν το επιθυμούν και έχουν το χρόνο, τις ερωτήσεις των παιδιών, ώστε να παρατηρήσουν πιθανή βελτίωση.

Όταν προτείνουμε δράσεις στους γονείς, είναι σημαντικό να τους υπενθυμίζουμε ότι η διατύπωση ερωτήσεων αποτελεί ένα «μικρό» μέρος του διαλόγου μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας και τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, στόχος μας είναι να δώσουμε τον έλεγχο των ερωτήσεων στα παιδιά και να τους δείξουμε ότι οι ερωτήσεις είναι συνδεδεμένες με τη μάθηση.

Ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας (1)

> Πριν την ανάγνωση

- Τι βλέπουμε εδώ; (δείχνοντας το εξώφυλλο του βιβλίου).
- Μπορείτε να φανταστείτε για τι πράγμα μιλάει το βιβλίο από την εικόνα που βλέπουμε στο εξώφυλλο;
- Ο τίτλος του βιβλίου είναι «Τοτέ μη γαργαλάς έναν χορίλα» και είναι γραμμένο από τον Ευγένιο Τριβιζά (Εκδόσεις Μεταίχμιο). Γιατί άραγε λέει ο συγγραφέας ότι ποτέ δεν πρέπει να γαργαλάμε ένα χορίλα;

> Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

(σε ένα σημείο-κλειδί της ιστορίας σταματήστε και ρωτήστε)

- Τι συμβαίνει εδώ;
- Ποιο είναι το πρόβλημα που έχει ο...; (π.χ. «γιατί τσακύνονται τα ζώα του δάσους;»)
- Τι νομίζετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια/μετά από αυτό...;

> Μετά την ανάγνωση

- Πότε λέτε να συνέβη αυτή η ιστορία; Πώς το ξέρετε; (Από πού το καταλάβατε;)
- Πού λέτε να έγιναν όλα αυτά;
- Ποιος είναι ο πιο δυνατός στην ιστορία;
- Πώς άρχισε η ιστορία; Τι έγινε μετά; Πώς τελείωσε;
- Γιατί λέτε να έγινε αυτό; Γιατί λέτε να είπε ο Χ αυτό; Γιατί ο Χ νόμιζε ότι...;
- Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;
- Τι άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να δώσουμε στην ιστορία;
- Γιατί λέτε να έγραψε ο συγγραφέας αυτή την ιστορία;
- Έχετε συναντήσει ποτέ κάποιον άνθρωπο όπως η Χ;
- Υπάρχει κάποιο κομμάτι της ιστορίας που θα θέλατε να ακούσετε ξανά; Ποιο;
- Πη ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσε ο ήρωας να λύσει τα προβλήματα που συναντά στην ιστορία;
- Τι θα είχε συμβεί αν η ιστορία διαδραματιζόταν σε μια άλλη εποχή ή άλλο μέρος;
- Πώς αυτό θα επηρέαζε τους χαρακτήρες ή την πλοκή;
- Πώς θα άλλαζε η ιστορία αν ο ήρωας ήταν [άλλου φύλου ή ηλικίας] και γιατί;
- Πώς θα άλλαζε η ιστορία αν ένας ήρωας από άλλο παραμύθι ή ιστορία ερχόταν σε αυτήν;
- Ποιο ρόλο θα ήθελες να έχεις στην ιστορία; Θα ήθελες να ήσουν ο [π.χ. καλός] ή [ο κακός]; Γιατί;
- Τι θα έκανες, αν ήσουν εσύ ο ήρωας;

(Trelease, 1995; Heacox, 2002)

Ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας (II)

Στα σύγχρονα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας, ιδιαίτερα σε αυτά που απευθύνονται στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, η εικόνα αποτελεί ένα δεύτερο, κατά σειρά, κείμενο ανάγνωσης, εξίσου εκφραστικό και δυναμικό με το λόγο. Βασισμένη στους δικούς της συντακτικούς και υφολογικούς κανόνες, η εικόνα στα σύγχρονα παιδικά βιβλία αποκτά αφηγηματική δομή και με επινοητικότητα και φαντασία ισοδύναμη του κειμένου, δημιουργεί ένα ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο, το οποίο ικανοποιεί τόσο τις νοητικές, όσο και τις αισθητικές και ψυχικές αναζητήσεις του νεαρού αναγνωστικού κοινού. Εκτός τη διακοσμητική συμβολή της, η οποία εξυπηρετεί τους εμπορικούς κυρίως στόχους των εκδοτικών οίκων, η εικόνα στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία έχει πολλούς και σημαντικούς ρόλους, καθώς ενισχύει την πληροφόρηση και παρέχει γνώση, δίνει ευκαιρίες για πληρέστερη κατανόηση, αντανακλά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αποδίδει εννοιολογικές λεπτομέρειες και επεκτείνει το κείμενο, λειτουργεί ως καθρέπτης που αποκρυπτογραφεί πρόσωπα, συναισθήματα και καταστάσεις, περιγράφοντας ή παρωδώντας τα (Αδίκημενάκη, 2002).

Παράδειγμα, η εικονογράφηση της Τωλίνas Παπανικολάου στο βιβλίο της Μαρίας Ρουσάκη, *Η Μέλπω η Μοναδική* (Εκδόσεις Παπαδόπουλος), όπου κείμενο και εικόνα, μέσα από παράλληλους δρόμους, αφηγούνται την ιστορία της Μέλπως, ενός κοριτσιού που θέλει να νιώσει ξεχωριστή και διαφορετική από τα άλλα παιδιά. Το βιβλίο, το οποίο κυκλοφορεί εκτός Ελλάδας και στην Αμερική, την Ασία και την Αφρική, έχει διακριθεί με το Βραβείο Oppenheim Toy Portfolio και το Βραβείο Εικονογράφησης του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου 2002.

Παρακάτω, ακολουθούν ερωτήσεις βασισμένες στις εικόνες του βιβλίου, οι οποίες μαρτυρούν την αφηγηματική δομή της εικονογράφησης και αποκαλύπτουν νέους δρόμους κατανόησης και επέκτασης του κειμένου:

- Παρατηρώντας προσεκτικά το εξώφυλλο του βιβλίου, μπορείς να μαντέψεις τον/την ήρωα/ηρώίδα και να φανταστείς το περιεχόμενο της ιστορίας που ακολουθεί;
- Η Μέλπω κοιτάζει τον εαυτό της στον καθρέπτη κάπως σκεπτική και θλιμμένη. Τι νομίζεις ότι τη στεναχωρεί;
- Ψάχνοντας στο μπαούλο, στην αποθήκη του σπιτιού της, η Μέλπω βρίσκει ένα καπέλο. Τι το ξεχωριστό έχει το καπέλο αυτό; Μπορείς να το περιγράψεις; Μπορείς να φανταστείς με τι μοιάζει;
- Πώς νιώθει η Μέλπω όταν φορά το καπέλο και κοιτά τον εαυτό της στον καθρέπτη;

- Πώς αντέδρασε η δασκάλα όταν αντίκρισε τη Μέλπω μέσα στην τάξη φορώντας το τεράστιο κόκκινο καπέλο της;
- Αν ήσουν εσύ στη θέση της Μέλπως, πώς θα ένιωθες μετά από τις παρατηρήσεις της δασκάλας σου; Τι θα έκανες τελικά;
- Τι έγινε την επόμενη μέρα στο σχολείο;
- Πώς αντέδρασε ο διευθυντής του σχολείου; Τι νομίζεις ότι είπε στα παιδιά;
- Πώς εμφανίστηκε την επόμενη μέρα η Μέλπω στο σχολείο; Τι το ξεχωριστό είχαν τα γυαλιά που φόραγε;
- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο σχολείο, όταν είδαν τη Μέλπω με τα αστραφτερά, πεταλουδωτά γυαλιά της; Τι έκαναν την επόμενη μέρα τα ίδια;
- Τι ήταν αυτό που θάρκε η Μέλπω, ψάχνοντας ξανά στο μπαούλο, και την έκανε να αισθάνεται μοναδική φορώντας το;
- Η ιδέα της Μέλπως άρεσε στα υπόλοιπα κορίτσια; Μπορείς να φανταστείς τρόπους που θα μπορούσαν αντίστοιχα και τα αγόρια να αλλάξουν τα μαλλιά τους;
- Μπορείς να μαντέψεις τι άλλο φόρεσε η Μέλπω στο σχολείο για να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά;
- Αν ήσουν στη θέση της Μέλπως, τι άλλο νομίζεις ότι θα μπορούσες εσύ να αλλάξεις για να νιώθεις πιο όμορφα;
- Σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου, τι απαγορεύεται να φορούν τα παιδιά;
- Ποιον τρόπο θάρκε τελικά η Μέλπω για να τραβήξει τα βλέμματα επάνω της, χωρίς κανείς να μπορεί να της κάνει παρατηρήσεις και να τη μαλώνει;
- Γιατί νομίζεις ότι η Μέλπω ήθελε να είναι μοναδική;
- Εσένα θα σου άρεσε να φοράς σιδεράκια ή θα σε ενοχλούσε; Γιατί;
- Αν ήσουν αναγκασμένος/η να φοράς κάθε μέρα στο σχολείο τα ίδια ρούχα, πώς θα ήθελες να είναι για να νιώθεις άνετα κι ωραία;
- Θες να αλλάξεις κάτι στην εμφάνισή σου; Αν ναι, τι είναι αυτό και γιατί θες να το αλλάξεις;
- Αν η ηρωίδα του βιβλίου ήταν αγόρι αντί για κορίτσι, η ιστορία θα ήταν πολύ διαφορετική; Πώς τη φαντάζεσαι;

Πηγή: Αδίκημενάκη, Μ. (2002)

8.3 Αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα

Όπως λένε χαρακτηριστικά οι Forman, Lee, Wrisley & Langley (2001, σ. 393) «το να διδάξεις τα παιδιά να κάνουν σωστές ερωτήσεις απαιτεί να τα εισαγάγεις σε περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα για την επίλυση προβλημάτων».

οι καλές ερωτήσεις
τραβούν την προσοχή
στην καρδιά
του προβλήματος

Η σημασία της επίλυσης προβλημάτων για την ανάπτυξη της δεξιότητας υποβολής ερωτήσεων βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι μια διαδικασία που εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των ερωτήσεων που υποβάλλει αυτός που καλείται να λύσει το πρόβλημα. Οι «καλές» ερωτήσεις, όπως το θέτει ο Fisher (1998, σ. 161), «τραβούν την προσοχή μας στην καρδιά του προβλήματος» γι' αυτό και, καθώς μαθαίνουμε να κάνουμε καλές ερωτήσεις, γινόμαστε «πιο ευέλικτοι, πρωτότυποι και πιο γρήγοροι στην επίλυση προβλημάτων». Εκτός από την υποβολή ερωτήσεων, η επίλυση προβλημάτων ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν κι άλλες σημαντικές δεξιότητες, όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η συσχέτιση πληροφοριών, η ταξινόμηση, η διατύπωση υποθέσεων, η συλλογή δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, όταν τα παιδιά τίθενται ενώπιον προβληματικών καταστάσεων, ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν την αποκτημένη γνώση τους σε νέες καταστάσεις, γεγονός που αποδεικνύει το βαθμό κατανόησης και κατάκτησης των νέων γνώσεων (Καρακίτσιος & Μαναβόπουλος, 2001).

η συναισθηματική
διάσταση της
συνεργασίας

Τα κατάλληλα «προβλήματα» είναι επίσης σημαντικά για τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων. Κι αυτό γιατί στην προσπάθειά τους να λύσουν ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει η τάξη, τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτό που η Ρεϊμόν-Ριβιέ (1989, σ. 94) ονομάζει «εμπειρίες κοινής συγκίνησης» και γνωρίζουν την ευχαρίστηση της παρέας και της κοινής αναζήτησης, δράσης και ανακάλυψης. Βιώνοντας τη συναισθηματική διάσταση της συνεργασίας (Crook, 1994), τα παιδιά αρχίζουν όχι μόνο να αισθάνονται ομάδα, αλλά και να λειτουργούν ως ομάδα.

Για τους παραπάνω λόγους, ο Dewey (1933) «εξίσωνε» την εκπαίδευση με την απόκτηση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ο Bruner (1973) πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν καλούνται να λύσουν αυθεντικά προβλήματα,⁵ ενώ πολλοί νεότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η «γενικά, η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος επίλυσης προβλημάτων» (Derry & Murphy, 1986; Friedrich et al., 1987, όπως αναφέρεται στο Μαναβόπουλος, 2001, σ. 5).

⁵ Και όχι όταν τους δίνονται έτοιμες λύσεις.

**Τι είναι
«πρόβλημα»;»**

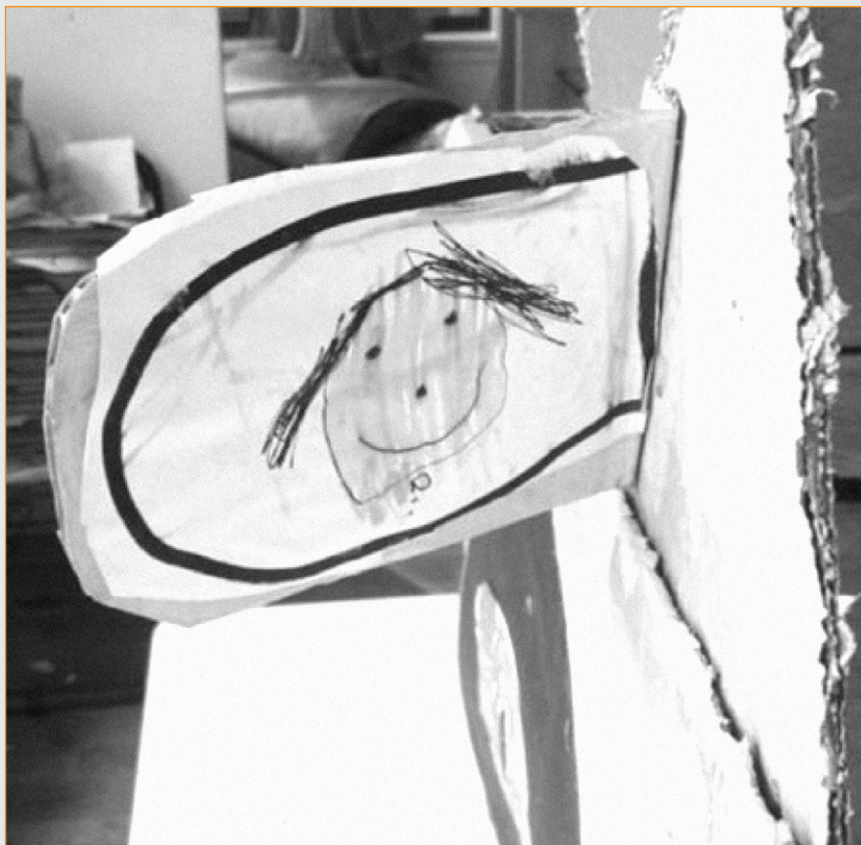
Ως «πρόβλημα» ορίζεται μια ερώτηση⁶ που δημιουργεί σύγχυση, αμφιβολία ή αβεβαιότητα, ένα δίλημμα, μια δύσκολη, απροσδόκητη ή μηπερδεμένη κατάσταση που πρέπει να ξεκαθαριστεί (Dewey, 1938α; Gerbner, 1995; Fisher, 1998;⁷ Van de Walle, 2001). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, τα παιδιά μπορούν να κληθούν να λύσουν προβλήματα επιστημονικής φύσης (π.χ. *«τι μπορούμε να κάνουμε για να μην ξεραθεί και το άλλο φυτό μας;»*), κοινωνικής φύσης (π.χ. *«τι μπορούμε να κάνουμε όταν δύο παιδιά θέλουν το ίδιο παιχνίδι;»*), πρακτικά, καθημερινά προβλήματα (π.χ. *«τι μπορούμε να κάνουμε για τους μαρκαδόρους που δεν έχουν καπάκια;»*), προβλήματα δημιουργικής φύσης (π.χ. *«πώς μπορούμε να διακοσμήσουμε την τάξη μας έτσι που να αρέσει σε όλους;»*) ή προβλήματα καλλιτεχνικής φύσης (π.χ. *«πώς μπορούμε να αλλάξουμε το χρώμα του χαρτιού;»*) (Epstein & Τρίμν, 2005, σ. 161).

Σε κάθε περίπτωση, τα προβλήματα που ευνοούν την ανάπτυξη της δεξιότητας υποβολής ερωτήσεων, και γενικότερα των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν νωρίτερα, είναι αυτά που δεν έχουν «έτοιμες» και γρήγορες λύσεις ή μια «σωστή» απάντηση, αλλά αποτελούν πρόκληση για τη σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπλέον, όσο πιο «ανοιχτό» και «πολύπλοκο» είναι ένα πρόβλημα, τόσο πιο πολύ ενθαρρύνονται η συζήτηση, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η έρευνα και η οργάνωση των παιδιών σε ομάδες (πίνακας 11).

⁶ Όπως επισημαίνει ο Gerbner (1995), «κάθε πρόβλημα μπορεί να διατυπωθεί ως ερώτηση, αλλά κάθε ερώτηση δεν αποτελεί κι ένα πρόβλημα».

⁷ Στον ορισμό αυτό ο Fisher (1998, σ. 160) προσθέτει και τα μαθηματικά προβλήματα ή τα προβλήματα λογικής.

Πώς να σχεδιάσουμε έναν καθρέφτη – Εκπαιδευτικός και παιδί σκέφτονται μαζί*



Ως μέρος ενός σχεδίου εργασίας που στόχο του είχε να μετατρέψουμε ένα κουτί σε αυτοκίνητο, μια ομάδα παιδιά ανέλαβαν να φτιάξουν τους καθρέφτες του αυτοκινήτου. Στην αρχή, τους φάνηκε εύκολο αλλά καθώς άρχισαν να δουλεύουν γρήγορα κατάλαβαν ότι είναι δύσκολο πράγμα να ζωγραφίσεις έναν καθρέφτη. Πώς συλλαμβάνεις τις συνεχείς αλλαγές της αντανάκλασης σε ένα στατικό αντικείμενο; Τους πήρε σχεδόν όλο το πρωινό, αρκετές έντονες συζητήσεις και αρκετές βόλτες στις τουαλέτες για να δουν πραγματικούς καθρέφτες και να φτάσουν σε μια αποδεκτή λύση. Η δράση των παιδιών δείχνει πως συνεχείς συζητήσεις, πειραματισμός και στοχασμός είναι σημαντικά όχι μόνο για την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, αλλά και για τη διαδικασία που χρειάζεται

μέχρι να φτάσεις στην καλύτερη δυνατή λύση, χωρίς να χρειαστεί να «αρπάξεις» την πρώτη λύση που έρχεται στο μυαλό.

Καθώς περνούσε η μέρα, τα παιδιά συζήτησαν και δοκίμασαν διάφορους τρόπους να αναπαραστήσουν τον καθρέφτη. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των συζητήσεων ξεκινούσε από τα παιδιά, αλλά ως εκπαιδευτικός της ομάδας ανέλαβα το ρόλο να παρακολουθώ τι γίνεται και να κάνω ερωτήσεις που είτε επέκτειναν τη σκέψη των παιδιών είτε τα βοηθούσαν να βγουν από κάποιο αδιέξοδο που τα οδηγούσε η σκέψη τους. Χωρίς την πίεση του χρόνου ή την ανάγκη να βρουν μια γρήγορη λύση μπορούσαμε να διερευνήσουμε ερωτήσεις, όπως «σε τι μας χρησιμεύουν οι καθρέφτες;» και «πώς λειτουργούν;».

Κάποια στιγμή τα παιδιά άρχισαν να σκέφτονται με τι θα μπορούσαν να καλύψουν τον καθρέφτη, ώστε να πετύχουν την αντανάκλαση. Σκέφτηκαν το αλουμινόχαρτο, αλλά γρήγορα απέρριψαν την ιδέα, γιατί παρ' όλο που ήταν αρκετά γυαλιστερό δεν αντανakλούσε καλά τα πράγματα. Τελικά συμφώνησαν ότι όταν κοιτάς στον καθρέφτη βλέπεις... τον εαυτό σου! Κι έτσι οι καθρέφτες του αυτοκινήτου μας εξελίχθηκαν σε μια σειρά πορτραίτων καθώς όλα τα παιδιά άρχισαν να ζωγραφίζουν τον εαυτό τους.

Στην περίπτωση αυτή, δεν ήταν σημαντικό να βρεθεί η «σωστή» λύση. Η ιδέα για το αλουμινόχαρτο ήταν καλή, όπως και το να «απεικονίζει» ο καθρέφτης τα αυτοκίνητα που ακολουθούν ή το δρόμο που αφήνει πίσω του το αυτοκίνητο. Αυτό που ήταν σημαντικό ήταν ότι τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν και να καταλήξουν στη λύση που τελικά εφάρμοσαν. Αν και η εύρεση μιας λύσης τους δυσκόλεψε, ήταν επίσης μια διαδικασία που κράτησε ενεργά το ενδιαφέρον τους. Υπήρχε γνήσια πνευματική προσπάθεια από όλα τα παιδιά που ανέλαβαν να φτιάξουν τους καθρέφτες και ένα αίσθημα επιτυχίας, όταν βρήκαν μια ιδέα με την οποία όλοι συμφώνησαν.

* Touhill, L. (2012) *Sustained, shared thinking*, MQS PLP e-Newsletter, No. 43.

8.3.1 Ποια προβλήματα είναι κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Όταν επιλέγουν προβλήματα προς επίλυση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θυμούνται ότι τα πιο κατάλληλα προβλήματα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι αυτά που έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Eggen & Kauchak, 1996, σ. 258-259; San Diego State University, 1996):

- **Είναι συγκεκριμένα.** Για παράδειγμα, είναι πιο αποτελεσματικό να προτείνουμε στα παιδιά να κάνουν προτάσεις σε δύο συγκεκριμένους συμμαθητές τους για το πώς θα μπορούσαν να λύσουν τις διαφορές τους, ή να συζητήσουν για το πώς μπορούν να καθαρίσουν την αυλή του νηπιαγωγείου τους, παρά να κληθούν να συζητήσουν τι μπορούν να κάνουν «γενικά» οι άνθρωποι για να λύσουν τις διαφορές τους ή για να κρατήσουν τις αυλές τους καθαρές.
- **Προκαλούν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών.** Αυτά είναι συνήθως τα προβλήματα που παρουσιάζουν καταστάσεις που «μπερδεύουν» τα παιδιά, τα βάζουν μπροστά σε διλήμματα, δεν έχουν γρήγορες απαντήσεις (ή μια «σωστή» απάντηση), τα αναγκάζουν να επιλέξουν ή ανατρέπουν αυτά που γνωρίζουν ή πιστεύουν.
- **Είναι κατάλληλα για το αναπτυξιακό επίπεδο και τις νοητικές ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών.**
- **Έχουν νόημα για τα παιδιά.** Τέτοια «προβλήματα» μπορούν να προκύψουν από τη ζωή των παιδιών και τα τρέχοντα γεγονότα τόσο μέσα, όσο και έξω από την τάξη σε τοπικό, εθνικό ή και διεθνές επίπεδο (π.χ. γεγονότα και καταστάσεις που καταγράφουν η τηλεόραση, οι εφημερίδες ή το διαδίκτυο). Η χρήση προβλημάτων που στηρίζονται σε αληθινά γεγονότα όχι μόνο βοηθάει τα παιδιά να δουν τη σκοπιμότητα της δραστηριότητας, αλλά και να διαπιστώσουν στην πράξη πως μπορεί κάποιος να προσεγγίσει προβλήματα της ζωής (San Diego State University, 1996). Επίσης, όσο πιο κοντά στην πραγματικότητα των παιδιών είναι ένα πρόβλημα, τόσο πιο εύκολο είναι να πειστούν για τη σημασία και τη χρησιμότητα των ερωτήσεων σε παρόμοιες περιπτώσεις. Τέλος, αξιοποιώντας προβλήματα που βγαίνουν από την επικαιρότητα και τα ενδιαφέροντά τους δημιουργούμε «πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας», οι οποίες, με τη σειρά τους, διευκολύνουν τη γλωσσική αγωγή των νηπίων (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 65).

8.3.2 Η επίλυση προβλημάτων είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται

Τη δεξιότητα αυτή τα παιδιά πρέπει να εξασκήσουν από την προσχολική ηλικία (Britz, 1993; Phye, 1997). Στην πιο απλή της μορφή, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων περιλαμβάνει έξι «γνωστικές διαδικασίες» (Καρακίτσιος & Μαναβόπουλος, 2001):

- ▶ την αναγνώριση και την κατανόηση του προβλήματος,
- ▶ την αναζήτηση πιθανών αιτιών,
- ▶ τον εντοπισμό πιθανών προσεγγίσεων-λύσεων,
- ▶ την επιλογή της καλύτερης προσέγγισης-λύσης,
- ▶ την εφαρμογή της λύσης και
- ▶ την κριτική εξέταση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή είναι να υποβάλλει ερωτήσεις (και όχι να δίνει απαντήσεις) που διευκολύνουν τα παιδιά να εντοπίσουν το πρόβλημα και να το επεξεργαστούν βήμα-βήμα (πίνακας 13). Ταυτόχρονα, πρέπει να παρέχει το χρόνο, το χώρο και τα υλικά που χρειάζονται για να μπορέσουν τα παιδιά να εντοπίσουν και να λύσουν προβλήματα που τα απασχολούν (Britz, 1993). Ιδιαίτερα ο χρόνος, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί να γίνουν διάφορα βήματα και συχνά, αρκετές δοκιμές. Για το λόγο αυτό, το καθημερινό πρόγραμμα χρειάζεται να οργανώνεται έτσι, ώστε να δίνεται στα παιδιά αρκετός χρόνος για να σκεφτούν, να πειραματιστούν και να ξαναδοκιμάσουν. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να κρατήσουν στην άκρη τα μισοτελειωμένα

Ερωτήσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε σημεία που δυσκολεύονται

- *Μπορείς να μου πεις τι έχεις κάνει μέχρι τώρα;*
- *Τι έκανες (την προηγούμενη φορά/κτες) που έφτιαξες το ίδιο...;*
- *Θέλεις να το δοκιμάσεις με λιγότερα (μικρότερα τουβλάκια, κομμάτια puzzle)...;*
- *Μήπως θα σε βοηθούσε να φτιάξεις μια εικόνα/σχέδιο πρώτα; (ή να δεις μια φωτογραφία/εικόνα;)*
- *Γιατί δεν κάνεις μια δοκιμή να δεις τι θα γίνει;*

«έργα» τους και να επιστρέψουν σ' αυτά, όσες φορές χρειαστεί, μέχρι να βρουν τη λύση. Μπορεί ακόμα, ανάλογα με το πρόβλημα, να χρειαστούν πολλές συζητήσεις για να βρεθεί και κυρίως να εφαρμοστεί η κατάλληλη λύση.

Όσον αφορά το χώρο, τα υλικά και την οργάνωσή του, αυτά μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία «προβλημάτων» και στην επίλυσή τους με τους παρακάτω τρόπους:

- Ο χώρος εξοπλίζεται με πολυδύναμο υλικό (π.χ. κατασκευαστικό υλικό, όπως leggo κ.ά.) που ενθαρρύνει τη χρήση της φαντασίας και τον πειραματισμό (Sigel & Saunders, 1979).
- Επιτρέπεται η μεταφορά υλικών από τη μια γωνιά στην άλλη (π.χ. του οικοδομικού υλικού στη γωνιά του «σπιτιού»), έτσι ώστε να διευκολύνεται η επίλυση προβλημάτων (π.χ. μόλις διαπιστώσουν την έλλειψη τηλεφώνου στο «σπιτάκι» τα παιδιά φτιάχνουν ένα κινητό τηλέφωνο με τουβλάκια) (Sigel & Saunders, 1979).
- Δίνουμε στα παιδιά υλικά που τα προβληματίζουν και προκαλούν ερωτήσεις. Για παράδειγμα, η επεξεργασία του πηλού ή το άχρηστο υλικό προκαλούν ερωτήσεις τόσο από τα παιδιά, όσο και από τον εκπαιδευτικό: *«ο πηλός είναι σκληρός, τι μπορούμε να κάνουμε για να μαλακώσει;»*, *«τι μπορούμε να φτιάξουμε με αυτό το άδειο μπουκάλι γάλα;»* κ.ά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τη δημιουργία κατασκευών για να εμπλέξει τα παιδιά σε ερωταποκρίσεις που τα ενθαρρύνουν να στοχαστούν «τους στόχους που έθεσαν, τις αποφάσεις που πήραν, τα προβλήματα που προέκυψαν και τους τρόπους με τους οποίους τα ξεπέρασαν» (Τρίμη & Μαναβόπουλος, 2001, σ. 114). Όπως αναφέρεται και παραπάνω, οι ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να σκεφτούν «πώς» έκαναν (ή μπορούν να κάνουν) κάτι ή να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους έκαναν κάτι ή ακολούθησαν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εργασίας, έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Koufetta-Menicou & Scaife, 2000; Jacobs, 2004).

Από το είδος του προβλήματος που καλούνται να λύσουν τα παιδιά εξαρτώνται ο τρόπος προσέγγισης και ο βαθμός καθοδήγησης που παρέχει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2003). Κάποια προβλήματα η ομάδα μπορεί να τα λύσει μέσα από τη συζήτηση, ενώ άλλα χρειάζονται οργανωμένη και συστηματική δράση (τέτοια είναι η περίπτωση, για παράδειγμα, των «προβλημάτων» που συναντά κάποιος στις φυσικές επιστήμες ή την περιβαλλοντική εκπαίδευση). Και στις δυο περιπτώσεις, μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από το πόσο καθοδηγητικός μπορεί να είναι, αποτελεί το να κάνει ερωτήσεις⁸ και να ακούει τις απαντήσεις των παιδιών.

⁸ Και νύξεις.

Πρόβλημα: Τσακωνόμαστε συχνά για κάποια παιχνίδια

1 Αναγνωρίζουμε και κατανοούμε το πρόβλημα	Εκπαιδευτικός: «Τις τελευταίες δύο εβδομάδες παρατήρησα ότι... και θέλω να το συζητήσουμε γιατί αυτό που συμβαίνει πιστεύω ότι δημιουργεί προβλήματα στις/στην/στο...» ή «τις τελευταίες δύο εβδομάδες πολλά παιδιά έχετε έρθει σε μένα θυμωμένα ή στεναχωρημένα για να μου ζητήσετε να σας βοηθήσω να.... Θα ήθελα να συζητήσουμε τι συμβαίνει και γιατί.» Τι συμβαίνει (που κάνει κάποια παιδιά να στεναχωριούνται ή να θυμώνουν); Από πότε άρχισε (αυτό); Κάθε πότε συμβαίνει; Πού συμβαίνει; Με ποιους συμβαίνει πιο συχνά; Τι συμβαίνει όταν τσακωνόμαστε; (συνέπειες για την τάξη, σχέσεις κτλ.) Συμφωνούμε όλοι ότι (αυτό) είναι ένα πρόβλημα που έχουμε στην τάξη μας;
2 Αναζητούμε (και καταγράφουμε) πιθανές αιτίες	Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό; (τι μας κάνει να τσακωνόμαστε;)
3 Σκεφτόμαστε πιθανές λύσεις και τις καταγράφουμε	Πώς μπορούμε να σταματήσουμε αυτή την κατάσταση; (Τι μπορούμε να κάνουμε για να σταματήσουμε τους τσακωμούς και να μπορούμε να παίζουμε όλοι με τα συγκεκριμένα παιχνίδια);
4 Αξιολογούμε τις ιδέες μας και επιλέγουμε	Ποιες από τις ιδέες που γράψαμε στον πίνακα μπορούμε να εφαρμόσουμε εμείς οι ίδιοι; (δηλαδή ποια είναι πιο εφικτή, λιγότερο χρονοβόρα κτλ.) Ποια πιστεύουμε ότι είναι καλύτερη; Γιατί; Ποια πιστεύουμε ότι είναι η δεύτερη καλύτερη; Γιατί; (για να έχουμε εναλλακτικές λύσεις)
5 Εφαρμόζουμε την ιδέα μας	Τι χρειάζεται να κάνουμε για να εφαρμόσουμε την ιδέα μας; (π.χ. αν αποφασίσαμε να αγοράσουμε περισσότερα παιχνίδια από αυτά που μας αρέσουν, θα πρέπει να πούμε ποια είναι αυτά και να κάνουμε μια λίστα) Τι θα πρέπει να κάνουμε πρώτο, δεύτερο, τρίτο...; Χρειάζομαστε βοήθεια; Ποιος θα κάνει τι; Μπορούμε να ζωγραφίσουμε (καταγράφουμε) τα βήματα που πρέπει να κάνουμε για να τα θυμόμαστε;
6 Παρακολουθούμε - ελέγχουμε την πορεία του σχεδίου μας (σε τακτά χρονικά διαστήματα ανάλογα με το πρόβλημα)	Άλλαξε κάτι (από την τελευταία φορά που μιλήσαμε/μετά από αυτά που κάναμε); Κάνουμε αυτά που είπαμε ότι πρέπει να κάνουμε; Μήπως πρέπει να σκεφτούμε άλλη λύση (αν το σχέδιο δε φαίνεται να λειτουργεί);
7 Αξιολογούμε τα αποτελέσματα (μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ανάλογα με το πρόβλημα)	Τι καταφέραμε; Τι άλλαξε; Τι κάναμε πρώτα; Τι κάναμε μετά; Μήπως υπάρχει και κάτι άλλο που μπορούμε να κάνουμε; Έγιναν όλα όπως τα σχεδιάσαμε; Ήταν καλό το σχέδιο μας; Τι μάθαμε από την προσπάθεια μας να λύσουμε το πρόβλημα που είχαμε;

8.4 Απαντώντας στις ερωτήσεις των παιδιών

Αν θέλουμε τα παιδιά να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις, τότε θα πρέπει μην αφήνουμε αναπάντητες τις δικές τους (Cashin, 1995).

Συχνά, και όχι πάντα αδικαιολόγητα, οι ερωτήσεις των παιδιών τρομάζουν τους ενήλικες, είτε γιατί είναι ασαφείς είτε γιατί δεν έχουν μια «εύκολη» απάντηση, ή γιατί αναφέρονται σε «ευαίσθητα» θέματα. Στη βιβλιογραφία μπορεί κάποιος να βρει πολλά βιβλία με προτάσεις και συμβουλές για το ποιες είναι οι κατάλληλες απαντήσεις σε ερωτήσεις των παιδιών γύρω από θέματα που αφορούν, για παράδειγμα, το θάνατο, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τη διαφορετικότητα ή πιο πρόσφατα, τον πόλεμο και την τρομοκρατία. Ο στόχος μας εδώ δεν είναι να δώσουμε συγκεκριμένες συμβουλές για το περιεχόμενο των απαντήσεων που μπορούν να δοθούν σε ερωτήσεις των παιδιών, αλλά να συζητήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειρισθούν και να αξιοποιήσουν τις ερωτήσεις που μπορεί να προκαλέσει η επεξεργασία ενός θέματος μέσα στην τάξη.

Αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει την απάντηση

Αφού βεβαιωθεί ότι κατανόησε την ερώτηση του παιδιού και γνωρίζει την απάντηση, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- **Να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τα παιδιά να απαντήσουν τα ίδια στις ερωτήσεις τους.**⁹ Αυτό μπορεί να γίνει με ερωτήσεις που τα οδηγούν, σταδιακά, στην κατάλληλη απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν:
 - ▶ να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού σε πράγματα που έχουν συζητηθεί παλαιότερα και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να απαντηθεί η ερώτηση,
 - ▶ να βοηθήσουν το παιδί να κάνει συσχετίσεις μεταξύ γεγονότων και καταστάσεων που έχει ήδη βιώσει και να εντοπίσει κοινά στοιχεία με την απάντηση που ψάχνει ή
 - ▶ να εκμαιεύσουν σταδιακά την απάντηση από το παιδί, χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα.

⁹ Για τους Wragg & Brown (2001, σ. 32), η πρακτική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις που στόχος της ερώτησης του εκπαιδευτικού είναι να μάθει το παιδί κάποια «φόρμουλα» ή «κανόνα» (π.χ. μαθηματικό ή γραμματικό) σωστά.

Επίσης, μπορούν, να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού σε τρόπους με τους οποίους θα έχει τη δυνατότητα να βρει την απάντηση σε αυτό που ψάχνει (π.χ. με παρατήρηση ή ένα πείραμα) και να το βοηθήσουν να τους εφαρμόσει, μέχρι να τη βρει από μόνο του. Η αντίληψη πίσω από αυτή την προσέγγιση είναι, όπως λένε οι Sigel & Saunders (1979, σ. 188), «να ελευθερώσουμε το παιδί από την εξάρτησή του από τον εκπαιδευτικό» και όχι να το δυσκολέψουμε ή να το αναγκάσουμε να απαντήσει το ίδιο.

Εξάλλου, αν εμπιστευόμαστε τα παιδιά και τη συνεχή προσπάθειά τους να εξηγήσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, δεν πρέπει να βιαζόμαστε να δώσουμε τις απαντήσεις. Αντιθέτως, όπως λέει η Rinaldi (όπως αναφέρεται στο McLaughlin, 1995) πρέπει να «τα προσκαλούμε να σκεφτούν πού μπορεί να βρίσκονται οι απαντήσεις. Η πρόκληση είναι να μπορεί κάποιος να ακούει. Όταν το παιδί σας ρωτάει *«γιατί υπάρχει το φεγγάρι;»* μην απαντήστε με μια επιστημονική απάντηση. Ρωτήστε το *«εσύ τι νομίζεις;»* θα καταλάβει ότι του λέτε «έχεις το δικό σου μυαλό και η δική σου ερμηνεία και ιδέες είναι σημαντικές για μένα». Ύστερα εσείς κι αυτό μπορείτε να ψάξετε για τις απαντήσεις, και να μοιραστείτε το θαυμασμό, την περιέργεια, τις δυσκολίες — τα πάντα. Δεν είναι οι απαντήσεις που είναι σημαντικές, είναι η διαδικασία — ότι εσείς κι αυτός ψάχνετε μαζί» (σ. 68).

Με τον τρόπο αυτό δίνουμε επίσης στα παιδιά το μήνυμα ότι οι απαντήσεις δε βρίσκονται πάντα έτοιμες, φυλαγμένες μέσα στο μυαλό των ανθρώπων μέχρι να τις χρειαστούν, αλλά ότι έρχονται ως αποτέλεσμα έρευνας, ανάλυσης και επιλογών (McKenzie, 1991).

- **Να απαντήσει ο ίδιος στην ερώτηση.** Το μειονέκτημα σε αυτή την περίπτωση είναι ότι, ίσως, χάνεται η ευκαιρία να σκεφτούν τα παιδιά και να βρουν μόνο τους την απάντηση, όπως αναφέρεται παραπάνω. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις — για παράδειγμα, όταν δεν έχουμε διαθέσιμο χρόνο ή γνωρίζουμε ότι τα παιδιά δεν μπορούν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση — που προτιμάμε να δώσουμε εμείς την απάντηση από το να αφήσουμε την ερώτησή τους αναπάντητη. Σε περιπτώσεις που υπάρχει έλλειψη χρόνου, ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να αναβάλλει τη διαδικασία της απάντησης για μια πιο κατάλληλη στιγμή. Το σημαντικό σε αυτή την περίπτωση είναι να επιστρέψουμε στην ερώτηση του παιδιού και να μην την αφήσουμε αναπάντητη. Αν η ερώτηση δεν ενδιαφέρει τα άλλα παιδιά, τότε μπορούμε να καλέσουμε το παιδί και να τη συζητήσουμε μαζί του σε μια πιο κατάλληλη στιγμή (π.χ. στις ελεύθερες δραστηριότητες).

- **Να επαναδιατυπώσει την ερώτηση και να την υποβάλλει σε όλη την ομάδα της τάξης** κάνοντάς την έτσι «ερώτηση προς συζήτηση» (π.χ. *«ο Παύλος ρωτάει... Για να σκεφτούμε όλοι μαζί την απάντηση στην ερώτησή του»*). Με τη στρατηγική αυτή, εκτός

του ότι δε δίνουμε στα παιδιά μια «έτοιμη» απάντηση, τους περνάμε το μήνυμα ότι οι συμμαθητές τους είναι πηγή μάθησης και τους δείχνουμε τα πλεονεκτήματα της συλλογικής διερεύνησης (Cashin, 1995). Παρ' όλα αυτά όμως, όπως υποστηρίζει ο Hyman (1980) που έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την υποβολή ερωτήσεων στην εκπαίδευση, πολλές φορές η απάντηση στην απορία ή τη σύγχυση που εκφράζει η ερώτηση ενός παιδιού πρέπει να έρχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και όχι μέσω άλλων παιδιών. Στην περίπτωση που θέλουμε να εμπλέξουμε κι άλλα μέλη της ομάδας στη διαδικασία, ο Hyman συστήνει να προειδοποιούμε πρώτα το παιδί λέγοντας «αυτή είναι μια καλή ερώτηση που έχει πολλές απαντήσεις. Για να δούμε αν μπορούμε να ακούσουμε μερικώς, πριν σας πω εγώ ποια νομίζω ότι είναι καλύτερη».

● **Ανάλογα με το είδος και το περιεχόμενο της ερώτησης μπορεί να παραπέμψει το παιδί σε άλλες πηγές πληροφόρησης** (π.χ. επισκέπτες, βιβλία, ηλεκτρονικές πηγές) και να του υποδείξει πώς μπορεί να τις χρησιμοποιήσει. Όπως και στην πρώτη περίπτωση, δίνουμε την ερώτηση «πίσω» στο παιδί που τη διατύπωσε, καθιστώντας το υπεύθυνο για την απάντησή της. Η προσέγγιση αυτή δίνει στα παιδιά το μήνυμα ότι τα εμπιστευόμαστε να βρουν την απάντηση μόνα τους.

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να απαντήσουν τις ερωτήσεις τους με διάφορους τρόπους. Για την επιλογή του πιο κατάλληλου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την κρίση του λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών.

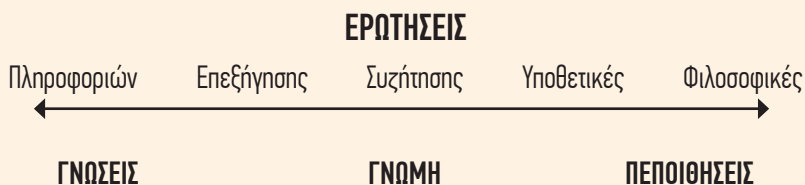
Αν ο εκπαιδευτικός
δε γνωρίζει την
απάντηση

Αν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει την απάντηση ή δεν είναι σίγουρος πρέπει, καταρχήν, να το παραδεχτεί. Στη συνέχεια, έχει τις παρακάτω επιλογές:

- ▶ να ρωτήσει αν κάποιο άλλο παιδί γνωρίζει την απάντηση,
- ▶ να προτείνει στο παιδί (ή και σε ολόκληρη την ομάδα της τάξης) τρόπους με τους οποίους μπορεί να απαντηθεί η ερώτηση,
- ▶ να προτείνει πηγές στις οποίες μπορεί να ανατρέξει το παιδί για να βρει την απάντηση και
- ▶ να προσφερθεί να βρει ο ίδιος την απάντηση και να την παρουσιάσει στην τάξη (Cashin, 1995).

Αναγνωρίζοντας τα «όριά του», ο εκπαιδευτικός δίνει το μήνυμα στους μαθητές ότι κανένας δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις και ότι το σημαντικό είναι να έχουμε τη διάθεση να τις αναζητήσουμε.

Η Chard (2001) τοποθετεί τις ερωτήσεις που κάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο ενός project, σε ένα συνεχές (continuum), από τις πιο συγκεκριμένες στις πιο υποθετικές:



πίνακας 14

