

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Η κριτική εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας στις τρεις πρώτες τάξεις
του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με την αναπτυξιακή πολιτισμική
προσέγγιση του L.S.Vygotsky

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στρουμπούλη Παναγιώτα

Αθήνα, 2023

Τριμελής Επιτροπή

Μελετιάδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον
Πανεπιστήμιο (Επιβλέπων)

Πρόντζας Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον
Πανεπιστήμιο

Κωστόπουλος Τρύφωνας, Καθηγητής, τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον
Πανεπιστήμιο



Copyright © Στρουμπούλη Παναγιώτα, 2023

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στον πατέρα μου που ό,τι έχω καταφέρει οφείλεται σε εκείνον

Συντομογραφίες

Β.Μ.: Βιβλίο Μαθητή

Β.Ε.: Βιβλίο Εκπαιδευτικού

Τ.Ε.: Τετράδιο Εργασιών

ΖΕΑ: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Μελετιάδη, επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, για τις γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, καθώς και για την υποστήριξη που μου προσέφερε μέσα από τις καίριες επισημάνσεις και τη σχολαστική ματιά πάνω στο περιεχόμενο της έρευνας αυτής.

Επίσης, δεν θα μπορούσα να παραλείψω την αμέριστη ηθική υποστήριξη και συμπαράσταση που μου προσέφεραν τα αγαπημένα πρόσωπα της ζωής μου, που με στηρίζουν σε κάθε βήμα μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Μέρος πρώτο.....	17
Κεφάλαιο πρώτο.....	17
1.1 Ανάλυση περιεχομένου των Οδηγιών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας για το έτος 2022-2023.....	17
Κεφάλαιο δεύτερο.....	21
Παρουσίαση διδακτικών συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	21
2.1 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Α' Δημοτικού.....	21
2.2 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Β' Δημοτικού.....	26
2.3 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού.....	32
2.4 Σύνδεση των περιεχομένων με θεωρητικές προσεγγίσεις - Σύνδεση πράξης και θεωρίας.....	38
Μέρος δεύτερο.....	47
Κεφάλαιο τρίτο.....	47
Ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων των J.Piaget, L.S.Vygotsky και J.Bruner σε συνάρτηση με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	47
3.1 Πιαζετιανή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	47
3.1.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του J.Piaget με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	66
3.2 Αναπτυξιακή πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	74
3.2.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του L.S.Vygotsky με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	102
3.3 Αναπτυξιακή προσέγγιση του J.Bruner στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	111
3.3.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του J.Bruner με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	129
Επίλογος.....	139
Βιβλιογραφία.....	147

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετάει τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, σε συνάρτηση με τα διδακτικά συγγράμματα στο μάθημα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής πολιτισμικής προσέγγισης του L.S.Vygotsky. Επί της ουσίας, αποτελεί κριτική εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, βασιζόμενη σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις που έχουν ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική διάσταση, αναδεικνύοντας τη διαχρονική τους συμβολή. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις θεωρίες του J.Piaget, του L.S.Vygotsky, καθώς του J.Bruneer, που μελέτησαν καθένας από τη δική του κριτική σκοπιά τους παράγοντες διαμόρφωσης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Συνεπώς, η ανάλυση αυτή αποσκοπεί στην ενδελεχή μελέτη του περιεχομένου των εν λόγω συγγραμμάτων, αναφορικά με αν και κατά πόσο οι παραπάνω προσεγγίσεις συναντώνται εντός τους. Επιπροσθέτως, η ανάλυση αυτή θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη μελέτη έργων και άρθρων σημαντικών επιστημόνων που ειδικεύονται σε αυτό το αντικείμενο. Μ' αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται ερευνητική μελέτη του περιεχομένου του ρόλου και της λειτουργίας της γλώσσας στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με έναν τόνο κριτικής ματιάς, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Απώτερος στόχος της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της επιρροής αυτών των αναπτυξιακών προσεγγίσεων στη στοιχειώδη εκπαιδευτική βαθμίδα ιδίως εν όψει των σημαντικών πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο με την εισδοχή σημαντικού αριθμού μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Τέλος, υλοποιείται αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τους περιορισμούς αυτής, καθώς προτάσεις για μια μελλοντική μελέτη.

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, συγγράμματα τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, γνωστική ανάπτυξη παιδιών, κοινωνικο-πολιτισμικό στοιχείο

Abstract

This master's thesis analyzes the analytical and didactic instructions of the Ministry of Education, in relation to the Language books of the first three classes of the Primary school, under the prism of the developmental cultural approach of L.S. Vygotsky. Essentially, it is a critical examination of language teaching in the first three classes of Primary school, based on specific approaches that have a psycho-pedagogical and social aspect, highlighting their timeless contribution. Specifically, these are the theories of J. Piaget, as well as J. Bruner, who each studied from his own point of view the formative factors of children's cognitive development. Then, this analysis aims at the thorough study of the content of these books, regarding whether and to what extent the above approaches are found within them. In addition, this study will be carried out through the study of papers and articles of important scientists who specialize in this subject. In this way, a research study is conducted that analyzes the role and function of language in children's cognitive development, with a critical point of view, connecting theory with practice. The goal of the paper is to highlight the influence of these developmental approaches at the primary education level, especially in the view of the significant cultural challenges faced by the Greek school, with the admission of significant numbers of students with different cultural identities. Finally, an evaluation of the results of the research, its limitations, as well as suggestions for future study is carried out.

Key words: Language, classes of the first grades of Primary school, children's cognitive development, socio-cultural factor

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην κριτική ανάλυση του περιεχομένου των συγγραμμάτων, καθώς και των διδακτικών οδηγιών και των αναλυτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας 2022-2023 στο μάθημα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, καθώς αποτέλεσε βάση μελέτης μας ο ρόλος, το περιεχόμενο και η λειτουργία της γλώσσας αναφορικά με τη διαμόρφωση και εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Αναλυτικότερα, μέσω της ανάλυσης των Οδηγιών και των αναλυτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας, η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αποτελείται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ο κεντρικός στόχος του μαθήματος της γλώσσας αποτελεί η ανάπτυξη της επάρκειας, της αυτοπεποίθησης, της συνειδητής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, είτε γραπτή είτε προφορική. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα είναι εξοπλισμένοι για να συμμετέχουν ενεργά τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 14).

Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης υπάρχει παράλληλα με την αναγνώρισή της ως πολιτισμικό αγαθό. Αυτός ο διττός ρόλος υπογραμμίζει την πολύπλευρη φύση της γλώσσας και τον κεντρικό της ρόλο τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Το Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου *«λαμβάνει υπόψη τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Στους στόχους του Προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της»*. Δεδομένης της ποικιλόμορφης σύνθεσης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα θεωρείται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία. Το Πρόγραμμα του Δημοτικού προσαρμόστηκε σύμφωνα με τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τους στόχους της Πολιτείας και τις δυναμικές του γεωπολιτικού τοπίου της εποχής (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 14).

Ταυτόχρονα, αποτελεί καθοριστικής σημασίας να αναγνωριστεί ο απαραίτητος και σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη μετάδοση της γνώσης, καθώς αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο στη διευκόλυνση της μαθησιακής διδασκαλίας (Οδηγίες, 2022-2023:1). Τονίζεται πως ο πρωταρχικός στόχος είναι η κατανόηση του ρόλου της γλώσσας μέσα σε έναν πολιτισμό, η αναγνώριση της σημασίας για τα έθνη, καθώς και η διερεύνηση πολιτισμικών στοιχείων άλλων κοινωνιών. Είναι σημαντικό να υπάρχει εκτίμηση και σεβασμός προς τη γλώσσα του άλλου, συμβιώνοντας αρμονικά με αλλόγλωσσους. Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή εντός της τάξης, αυτός θα πρέπει να κατακτήσει τις γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας μέσω ενός φυσικού πλαισίου επικοινωνίας, να βιώσει μέσω της γλώσσας τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 18).

Με βάση τις παραπάνω οδηγίες, τα συγγράμματα/εγχειρίδια των μαθητών, καθώς και των δασκάλων, έχουν προσαρμοστεί σ' αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές. Συγκεκριμένα, εντός των Βιβλίων του/της Εκπαιδευτικού (Β.Ε.) και στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, δίνονται σαφείς οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές για το περιεχόμενο των μαθημάτων, καθώς και το περίγραμμα των διδακτικών ωρών. Οι προσδιοριζόμενες διδακτικές ώρες για κάθε ενότητα αποδίδεται κατά προσέγγιση σε κάθε τάξη. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Α' Δημοτικού οι μέγιστες συνολικές διδακτικές ώρες αντιστοιχούν σε 188 ώρες, οι οποίες ταξινομούνται και προσαρμόζονται ανάλογα με τον ρυθμό μάθησης των παιδιών και τις ανάγκες της τάξης (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.28-31). Επιπροσθέτως, στη Β' Δημοτικού υπολογίζονται σε 261 ώρες, «*οι οποίες κατανέμονται ως εξής: 146 ώρες για τη διδασκαλία του εγχειριδίου της γλώσσας, 36 ώρες για τη διδασκαλία του Ανθολογίου και 79 ώρες για δραστηριότητες εκτός εγχειριδίου. Οι 79 ώρες για δραστηριότητες εκτός εγχειριδίου έχουν ενσωματωθεί στο συνολικό χρόνο που προβλέπεται για κάθε ενότητα, δηλαδή κάθε φορά προτείνονται δραστηριότητες εκτός βιβλίου*» (Β' Δημοτικού, Β.Μ., σ.8). Στη συνέχεια, όσον αφορά τη Γ' Δημοτικού, οι συνολικές διδακτικές ώρες υπολογίζονται σε 139 ώρες, οι οποίες εξίσου αυξομειώνονται με βάση τις ανάγκες μάθησης των παιδιών και τους προτεινόμενους στόχους κάθε ενότητας (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.13-18).

Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτών των διδακτικών ωρών θα πρέπει να παρουσιαστούν στους/στις μαθητές/τριες βασικά γλωσσικά σχήματα, όπως η ανάπτυξη τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής επικοινωνίας, καθώς και οι διάφορες μορφές τους. Δίνεται έμφαση όχι στην τυποποιημένη και καθορισμένη γνώση, αλλά στην προαγωγή εμπλουτισμένης και αυτοδημιούργητης γνώσης μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση. Τονίζεται πως απώτερος σκοπός αποτελεί η επικοινωνιακή διάσταση μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις βάσεις και τα εφόδια για να αποτελέσουν αυτόνομοι και ενεργοί πολίτες.

Πρωτεύον στόχος αποτελεί η εκμάθηση στρατηγών στα παιδιά, ώστε να μάθουν να σκέφτονται και να εκφράζονται ορθά, είτε γραπτά είτε προφορικά. Αναφέρεται ρητά πως «*στη σύγχρονη αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας εκείνο που έχει νόημα δεν είναι να μπορεί κανείς να μιλά για μια γλώσσα, δηλαδή να την αντιμετωπίζει ως ένα αντικείμενο που το μαθαίνουμε απέξω (να ξέρει λ.χ. έναν κανόνα του τύπου «Τα μέρη του λόγου είναι δέκα»)*, αλλά να μιλά και να γράφει αποτελεσματικά την ίδια τη γλώσσα, να τη χρησιμοποιεί δηλαδή ως εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.7).

Σε κάθε ενότητα του συγγράμματος προτείνεται η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εκτός του βιβλίου (π.χ. υλικό από εφημερίδες, εξωσχολικά βιβλία, από βιβλιοθήκες, από τους γονείς ή σημαντικούς άλλους), οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στο συνολικό προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας κάθε ενότητας, με σκοπό τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας διδακτικής ύλης. Επιπλέον, στο τέλος κάθε ενότητας δίνεται επιπρόσθετο υλικό εκτός βιβλίου, το οποίο είναι επιλεγμένο για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί γι' αυτόν τον σκοπό. «*Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν το παιδί να δράσει με αυτόνομο τρόπο εκτός τάξης και αφετέρου να χρησιμοποιήσει ό, τι*

έχει μάθει στην τάξη με λειτουργικό τρόπο σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου να διεπιδράσει με τους συνομιλητές του (κοινωνική διάσταση της γλώσσας)» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8).

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί *«την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, οφείλει να ακολουθεί το ρυθμό, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του»*. *«Στόχος του βιβλίου είναι να καλλιεργήσει όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις συναισθηματικές, τις κοινωνικές και τις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών. Προσπαθεί να οξύνει την κριτική τους σκέψη και να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στοιχείων του χαρακτήρα τους όπως η αυτονομία, η δημιουργικότητα, η κοινωνικότητα και η διάθεση για δράση, προκειμένου να βελτιώσουν τον άμεσο (π.χ. τάξη, οικογένεια) αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο (γειτονιά, πόλη κτλ.)» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.10)*. Προάγεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως ο υποστηρικτής της προαγωγής γνώσης. *«Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να είναι για τα παιδιά πρότυπο αναγνώστη και να τους υποδείξει τις ποικίλες πλευρές της ανάγνωσης. Ως έμπειρος αναγνώστης, διαβάζει ζωντανά, με τρόπο φυσικό»*. Ο εκπαιδευτικός καλύπτει τον ρόλο του καθοδηγητή της γνώσης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δυνατότητες ώστε να κατακτήσουν το ανώτερο επίπεδο γνώσης (Α' Δημοτικού Β.Ε., σ.9).

Με βάση αυτά τα περιγράμματα, τα συγγράμματα των μαθητών/τριών είναι προσαρμοσμένα σ' αυτούς τους προαναφερθέντες στόχους, καθώς γίνεται προσπάθεια να εσωκλείσουν όλες τις γνώσεις και τα απαραίτητα εφόδια για αποτελεσματική διαμόρφωση της γνωστικής τους ανάπτυξη. Εντός των θεματικών, μπορεί να παρατηρηθεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία στο σύνολό της, καθώς εμφανίζεται μέσα από διάφορες αποχρώσεις στα συγγράμματα των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *«οι βασικότερες αξίες που το βιβλίο προσπαθεί να εμφυσήσει στους μαθητές με φυσικό τρόπο, ώστε να τους κάνει ενεργούς πολίτες, είναι η ισότητα και ο σεβασμός του άλλου (ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης), η δικαιοσύνη (υπεράσπιση των προσωπικών και των συλλογικών δικαιωμάτων, εναντίωση όταν αυτά καταπατώνται), η συμπαράσταση σε όσους το έχουν ανάγκη και η συλλογικότητα, η προσωπική ελευθερία, η υγεία (υιοθέτηση υγιών διατροφικών ή άλλων συνηθειών, άσκηση-παιχνίδι)» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.10)*.

Παρ' όλα αυτά, ποικίλα συγγράμματα σπουδαίων συγγραφέων έχουν γραφτεί που αναφέρονται στη γλωσσική διδασκαλία, ορισμένα εκ των οποίων αποτέλεσαν την αφορμή αυτής της μελέτης. Συγκεκριμένα, η Μητακίδου (2005) αναφερόμενη στην εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων τονίζει πως η γλώσσα αποτελεί μέσο επικοινωνίας, πολιτισμικό αγαθό, καθώς και τη βάση της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Με σκοπό την ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών, κρίνεται υψίστης σημασίας η διδασκαλία της γλώσσας ως κύριο μέσο επικοινωνίας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της νέας σχολικής πραγματικότητας, χρήζουν ουσιαστικών αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μητακίδου, 2005:7). Το ελληνικό σχολείο από μια μονόγλωσση τάξη, αποτελεί πλέον ένα πολύγλωσσο και πολυεθνικό πλαίσιο μάθησης

(Μητακίδου, 2005:35). Γι' αυτό θα πρέπει να αποτελέσει βασικός στόχος της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης (π.χ. περιεχόμενο σπουδών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης, σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, ή νομοθετικών παρεμβάσεων) η καλλιέργεια πολλαπλών μορφών απόκτησης μιας γλώσσας (Μητακίδου, 2005:19). Θα πρέπει να σχεδιαστούν διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα ενθαρρύνουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, προωθώντας αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και παρέχοντας τη δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες (Μητακίδου, 2005:66). Αποτελεί καθοριστικής σημασίας να σχεδιαστεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο που θα ενθαρρύνει τα αλλοδαπά παιδιά να κατακτήσουν τη γλώσσα, αναπτύσσοντας την έμφυτη ικανότητά τους για επικοινωνία.

Ο Μπασλής (2006) δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως *«η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί είναι ένα αγώνισμα, ένα κατόρθωμα του ίδιου του παιδιού, που χωρίς να το διδάξει κανείς, μέσα στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του, κατακτά σκαλί σκαλί τη γλώσσα, το εργαλείο με το οποίο μπορεί να επικοινωνήσει και να εξερευνήσει το γύρω κόσμο...Εκείνο που θα μπορούσε να επισημάνει κανείς είναι η απεριόριστη επιθυμία του παιδιού να επικοινωνήσει. Αυτή είναι η εσωτερική δύναμη που το ωθεί συνεχώς στη διεύρυνση των επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων του»* (Μπασλής, 2006:71). Επισημαίνει, λοιπόν, πως η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί είναι έμφυτη, προερχόμενη μέσα από τη θέλησή του για μάθηση και επικοινωνία. Αυτή η θέληση αποτελεί κινητήριο δύναμη προς την ανάπτυξη των γλωσσικών του ικανοτήτων.

«Η γλώσσα κατακτιέται και μεταβιβάζεται από μια ειδική πολιτισμική διαδικασία κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους σε διαφορετικές περιστάσεις. Τρεις είναι οι παράγοντες οι οποίοι παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στο να αποκτήσει το παιδί την ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας: η οικογένεια, η παρέα και το σχολείο». «Στην επικοινωνιακή κατάσταση του σπιτιού το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να επικοινωνεί και να ερμηνεύει έννοιες μέσα σε ένα σύστημα στο οποίο υπάρχει κιόλας μια κοινή γνώση, μια γνώση που μοιράζονται όλα τα μέλη της οικογένειας. Στο Νηπιαγωγείο όμως -και γενικότερα στο σχολείο- η επικοινωνία δε γίνεται πάντοτε με βάση ένα κοινό γνωστικό υπόβαθρο. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να εκτιμούν τι μέρος από την επικοινωνιακή τους γνώση πρέπει να εκφράσουν ξεκάθαρα σε οποιαδήποτε κατάσταση». Επίσης, «το παιδί μαθαίνει γλώσσα από οποιονδήποτε έρχεται σε γλωσσική επικοινωνία μαζί του. Αλλά η γλώσσα της παρέας είναι μια ειδική γλώσσα. Το παιδί μαθαίνει γρήγορα να προσαρμόζει το δικό του γλωσσικό ιδίωμα, το δικό του γλωσσικό κώδικα, στον κώδικα της παρέας, μια που η γλώσσα είναι μια πράξη ταυτότητας» (Μπασλής, 2006:107, 109, 111).

Συνεπώς, η κατάκτηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με βασικούς παράγοντες προαγωγής και ανάπτυξης της γλωσσικής επικοινωνίας την οικογένεια, το σχολείο και την παρέα. Ωστόσο, το επικοινωνιακό πλαίσιο διαφοροποιείται, καθώς η μορφή της επικοινωνίας αλλάζει μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος, σχολικού πλαισίου και παρέας. Συγκεκριμένα, εντός

της οικογένειας αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, ενώ στο σχολείο αυτός ο τρόπος επικοινωνίας θα πρέπει να προσαρμοστεί με βάση την κάθε περίπτωση που διαδραματίζεται εντός του. Ταυτόχρονα, εντός της παρέας το παιδί αναπτύσσει έναν διαφορετικό τύπο γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς εξελίσσεται μια κοινή ταυτότητα μεταξύ των μελών. Συνεπώς, το παιδί καθώς αναπτύσσεται, έρχεται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά πλαίσια όπου καλείται να αναπτύξει μια ξεχωριστή γλωσσική επικοινωνία.

Σημαντική, εξίσου, αποτελεί η αναφορά του Κουτσογιάννη (2017), ο οποίος παρατηρώντας τα σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα και τις αλλαγές που έχουν επέλθει, τονίζει την ανάγκη σχεδιασμού νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Γι' αυτόν τον λόγο, δίνει έμφαση στον ρόλο του δασκάλου, ο οποίος *«ως πρωταγωνιστής οργανώνει τα θέματα που είναι να συζητηθούν, σκηνοθετεί τη μαθησιακή διαδικασία και πορεία, οργανώνει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη συνεργασία στην τάξη (σε ομάδες ή όχι), σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις των μαθητών του»*. *«Ο ρόλος του δασκάλου είναι μεσολαβητικός, αλλά και οι παρεμβάσεις του δεν είναι ασφυκτικές, έτσι ώστε ο μαθητής να χάνει τον έλεγχο και να λειτουργεί με μοναδικό κριτήριο την αποδοχή του δασκάλου»*. *«Στο πνεύμα αυτό η ύπαρξη απόλυτης αυτονομίας στην τάξη, όπου ο διδάσκων έχει ευχέρεια επιλογής όχι μόνο στη διδακτική πορεία αλλά και στην επιλογή του υλικού με βάση τις ανάγκες των μαθητών, θεωρείται βασική προτεραιότητα»* (Κουτσογιάννης, 2017:115). Συνεπώς, ο δάσκαλος αποτελεί κεντρικό πρόσωπο στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς καλείται να διευκολύνει τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Καλείται να βρει μια ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και αυτονομίας.

Επιπροσθέτως, ο δάσκαλος καλείται να αναλάβει τον σχεδιασμό του μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα να παρατηρεί τους/τις μαθητές/τριες, τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες, αξιολογώντας τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις του εντός της διδακτικής διαδικασίας. Άρα, θα πρέπει να υπάρξει μια εξατομικευμένη προσέγγιση από τον δάσκαλο εντός της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτσογιάννης, 2017:116). Συνεπώς, *«η σχολική αίθουσα γίνεται κατανοητή ως ο χώρος που τα παιδιά ενθαρρύνονται, προκειμένου να βρουν τον δικό τους δρόμο για αυτοέκφραση και προσωπική εξέλιξη. Για να επιτευχθεί αυτό, ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως διευκολυντής της γνώσης στην προσωπική αναζήτηση κάθε παιδιού»* (Κουτσογιάννης (2017:144, 145).

Ο Μήτσης (2019), αναφερόμενος στη διδακτική της γλώσσας, υποστηρίζει πως *«κύρια επιδίωξή της είναι να διδάξει τη γλώσσα, δηλαδή να ενισχύσει τη γλωσσική ικανότητα και να καταστήσει τα άτομα/ ομιλητές επαρκείς χρήστες του γλωσσικού κώδικα. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, οφείλει να ανεύρει τους απαιτούμενους τρόπους και τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές που θα οδηγήσουν τους μαθητές στη βελτίωση της γλωσσικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αποτελεσματική επικοινωνία»* (Μήτσης, 2019:136). Συνεπώς, μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας επιδιώκεται η ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών.

Ταυτόχρονα, «ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφευρίσκει ποικιλία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, να συγκεντρώνει σχετικό υλικό, να καθοδηγεί διακριτικά την όλη εργασία της τάξης και να προβαίνει στις απαιτούμενες κάθε φορά μεθοδολογικές αναπροσαρμογές και ανακατατάξεις. Γενικά, η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη πρέπει να είναι λόγος λειτουργικός, ζωντανός και βιωματικός με τον οποίο επιδιώκεται κάθε φορά η επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος» (Μήτσης, 2019:138). Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας ρόλο καθηγητικό θα πρέπει να διαμορφώνει τη γλωσσική διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών, δημιουργώντας ένα ενεργό πλαίσιο γλωσσικής ανάπτυξης.

Τονίζει ότι «η άποψη ότι η θεωρητική γνώση σχετικά με τη γλώσσα είναι ικανή να οδηγήσει σε γλωσσική επάρκεια δεν ισχύει...γιατί η γλωσσική συμπεριφορά συνιστά εν τέλει μορφή δεξιοτήτας η οποία κατακτάται αλλά και βελτιώνεται κυρίως με την άσκηση» (Μήτσης, 2019:139). «Στην αρχική αυτή διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης εμπλέκονται κατά βάση δύο παράγοντες: πρώτον, οι ατομικές διαφορές και δεύτερον, ο πλούτος και η ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που ο κάθε άνθρωπος δέχεται». Επομένως, οι μαθητές/τριες πριν έρθουν στο σχολείο έχουν αφομοιώσει τις βασικές δομές και αρχές της λειτουργίας της γλώσσας, διαφοροποιώντας, έτσι, το μάθημα της γλώσσας από τα υπόλοιπα μαθήματα, την ύλη των οποίων διδάσκονται για πρώτη φορά στο σχολείο (Μήτσης, 2019:151). Επιπροσθέτως, το γλωσσικό μάθημα δεν στηρίζεται αποκλειστικά στα ερεθίσματα που μεταδίδονται κατά τη διεξαγωγή του ή στην ύλη των συγγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά παρέχει γνώσεις μέσω οποιασδήποτε περίπτωσης ή αφορμής, παρέχοντας ποικίλες ευκαιρίες συμμετοχής στη γλωσσική δραστηριότητα. Επομένως, η κατάκτηση της γλώσσας δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της διδασκαλίας, αλλά πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων και εμπειριών (Μήτσης, 2019: 152).

Γι' αυτό σύμφωνα με τον Μήτση (2019), «η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, που αποτελεί και τον κύριο στόχο του γλωσσικού μαθήματος, δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο μαθητής θα μετέχει σε σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας θα εκφράζεται αβίαστα, ελεύθερα και φυσιολογικά, ενώ παράλληλα θα αισθάνεται ασφάλεια, αυτοπεποίθηση και οικειότητα» (Μήτσης, 2019:153). Η γλώσσα αποτελεί μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς που διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, αποτελεί μέσο κοινωνικής επαφής με άλλα άτομα, με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία σχέσεων. Η γλώσσα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εκφράσουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου η γλώσσα αντανάκλα και αποδίδει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινότητας που τη χρησιμοποιεί (Μήτσης, 2019:230).

Η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα που ενσωματώνει αρχές, αξίες και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν μια κοινότητα, καθιστώντας απαραίτητο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την αναγωγή των μαθητών/τριών σε επαρκείς

χρήστες της γλώσσας (Μήτσης, 2019:230). Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους για να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, να ανταλλάξουν πληροφορίες, να λύσουν προβλήματα. *«Η γλώσσα περιέχει και αποδίδει αρχές, κανόνες, νόμους και νοοτροπίες που χαρακτηρίζουν την κοινότητα στις ποικίλες εκφάνσεις της, δηλαδή σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό κλπ. πεδίο. Επομένως, η κατάκτηση της γλώσσας συνεπάγεται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, και την ταυτόχρονη οικειοποίηση του αντίστοιχου πολιτισμού, δηλαδή του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο η γλωσσική κοινότητα προσεγγίζει αλλά και αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τα πράγματα»* (Μήτσης, 2019:284).

Διαβάζοντας αυτές τις μελέτες, αποτέλεσαν το θεμέλιο για περαιτέρω διερεύνηση, δημιουργώντας την επιθυμία για τη διαπίστωση αν και κατά πόσο συνδέεται η θεωρία με την πράξη. Γι' αυτό τον λόγο, πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ανάλυση των Οδηγιών και των αναλυτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, σε συνάρτηση με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου κατά τη σημερινή περίοδο.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις σπουδαίων θεωρητικών που έχουν ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση. Γίνεται λόγος για την ψυχοπαιδαγωγική αναπτυξιακή διάσταση βασιζόμενη στη θεωρία του J. Piaget. Έπειτα, υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής διάστασης γίνεται λόγος για την αναπτυξιακή πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Τέλος, αναλύεται η παιδαγωγική αναπτυξιακή διάσταση στηριζόμενη στη θεωρία του J. Bruner. Η συμβολή τους υπήρξε θεμελιώδης αναφορικά με την ανάλυση της γνωστικής ανάπτυξης και συνεχίζει να συναντάται στις σύγχρονες πρακτικές.

Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ πως πέρα από το ποια θεωρία κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο στο παρόν αντικείμενο μελέτης και στην οποία θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, ο συνδυασμός αυτών των τριών θεωριών καθίσταται απαραίτητος, καθώς αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοδιαπλέκονται ώστε να παραχθεί το τελικό προϊόν που αναζητούμε. Στόχος της εργασίας δεν είναι να θέσει σε σύγκριση τους εν λόγω στοχαστές, καθώς καθένας έχει συμβάλει μέσω της θεωρίας του και της διαφορετικής οπτικής του στη συνολική θεώρηση περί αναπτυξιακής προσέγγισης, η διαμόρφωση της οποίας είναι πολύπλευρη. Μέσα από αυτήν τη βιβλιογραφική έρευνα, θα δοθεί μια εικόνα του βασικού στοχασμού και της ερμηνείας των τριών αναφερθέντων θεωρητικών, φανερώνοντας τη διαχρονική τους αξία.

Με βάση αυτήν μου την απόφαση, θέλησα να διερευνήσω το περιεχόμενο των εν λόγω συγγραμμάτων της Γλώσσας καθώς και τις Οδηγίες, τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια που τα συνοδεύουν, στην προσπάθειά μου να ερευνήσω τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους, και τους τρόπους βελτίωσής τους. Αναλυτικότερα, διερευνώνται οι σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας και το κατά πόσο η επικοινωνιακή διάσταση εντάσσεται στους βασικούς της στόχους, και το αν εν τέλει επιτυγχάνεται. Κύριο ερευνητικό της ερώτημα αποτελεί κατά πόσο οι παραπάνω θεωρήσεις, και κυρίως η έμφαση που προσδίδεται στη θεωρία του L.S. Vygotsky για

τη συμβολή του κοινωνικοπολιτισμού πλαισίου, αντικατοπτρίζεται στο διδακτικό υλικό των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας;

Η δομή της παρούσας ανάλυσης αποτελείται από τρία κεφάλαια τα οποία χωρίζονται σε δύο κύρια μέρη. Αρχικά, το πρώτο μέρος απαρτίζεται από το πρώτο κεφάλαιο στο οποίο εξετάζεται το περιεχόμενο και οι στόχοι των Οδηγιών και των αναλυτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο στο οποίο πραγματοποιείται ενδελεχής ανάλυση της δομής περιεχομένου των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο τα περιγράμματα των θεματικών που άπτονται τα συγγράμματα, καθώς τις κατευθυντήριες γραμμές διδασκαλίας τους.

Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος αποτελείται από το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο αναλύεται ξεχωριστά η θεωρητική προσέγγιση του κάθε στοχαστή, σε συνάρτηση με συγκεκριμένα χωρία των συγγραμμάτων που παρατηρείται να υφίσταται σχετική αναφορά και σύνδεση αυτών. Αναλυτικότερα, η πρώτη υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου κάνει λόγο για την προσέγγιση του J.Piaget, εκπρόσωπος του γνωστικού κονστρουκτιβισμού, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η γνωστική ανάπτυξη και ο βιολογικός παράγοντας θέτουν τις προϋποθέσεις για τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Έπειτα, στη δεύτερη υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στη θεωρητική προσέγγιση του L. S. Vygotsky, ο οποίος δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, χρωματίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία (κοινωνική διάσταση στην εκπαίδευση). Εδώ, τονίζονται ιδιαίτερα έννοιες που εισήγαγε εντός της θεωρίας του και οι οποίες αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ανάλυση.

Επιπροσθέτως, στη τρίτη υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου αναλύεται η θεωρία του J. Bruner, εκπρόσωπος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική και βιολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης, στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και σε θέματα που αφορούν τη μάθηση, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Κλείνοντας, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο ο οποίος αποτελεί αμάλγαμα των παραπάνω στοιχείων προσδίδοντας έναν τόνο κριτικής ματιάς και συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Παράλληλα, γίνεται αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τους περιορισμούς αυτής και τις προτάσεις για μια μελλοντική μελέτη.

Συνοψίζοντας, απώτερος σκοπός της εκπόνησης της παρούσας μελέτης στο σύνολό της αποτελεί η προβολή της επιρροή αυτών των αναπτυξιακών προσεγγίσεων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, συγκεκριμένα στο μάθημα της Γλώσσας, ιδίως εν όψει των σημαντικών πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο με την εισδοχή σημαντικού αριθμού μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Μέρος πρώτο

Κεφάλαιο πρώτο

1.1 Ανάλυση περιεχομένου των Οδηγιών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας για το έτος 2022-2023

Σύμφωνα με τις Οδηγίες που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο για το έτος 2022-2023, αλλά και με βάση το πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, γνωστοποιούνται πληθώρα στοιχείων και πληροφοριών για το περιεχόμενο του μαθήματος και των τρόπων διδασκαλίας του, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στους στόχους, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών/τριών. *«Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:14).

Αναλυτικότερα, αναφέρεται ρητά πως *«η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας, με άξονες αναφοράς την έκφραση και την κατανόηση. Επίσης, τονίζεται πως η γλωσσική διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τη διδακτική αξιοποίηση του κειμένου. Εξετάζοντας το κείμενο ως ενότητα λόγου, με συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, το κείμενο δεν είναι μια γραμμική ακολουθία προτάσεων, αλλά έχει τη δική του πολεπίπεδη οργάνωση...Αναγνωρίζοντας τη σημασία του κειμένου στην κατάκτηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας αναμένεται από τους/τις μαθητές/ήτριες, να ανταποκρίνονται στις συμβάσεις του προφορικού και του γραπτού λόγου, τόσο σε κειμενικό επίπεδο (αναφορικό και κατευθυντικό λόγο), όσο και σε λεξικογραμματικό επίπεδο»* (Οδηγίες, 2022-2023:1).

«Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το βιβλίο και την ανάγνωση, και η σταδιακή εδραίωση της φιλικής σχέσης τους με το λογοτεχνικό βιβλίο τους/τις βοηθάει να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, να δραστηριοποιούν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να εμπλουτίζουν την αισθητική τους καλλιέργεια, να δοκιμάζουν τα συναισθήματά τους αναπτύσσοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν τέλει να συγκροτούν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους...Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/ήτριες μπορούν να διατυπώνουν με σαφήνεια τις θέσεις τους, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και σε βάθος χρόνου να επιχειρηματολογούν τεκμηριωμένα, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης» (Οδηγίες, 2022-2023:2).

Παράλληλα, είναι πρόδηλο πως εντός των συγγραμμάτων δίνεται έμφαση στη γλώσσα ως πολυεπίπεδο εργαλείο. Συγκεκριμένα, *«η γλώσσα νοείται καταρχήν ως*

σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ειδικότερα, η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού». «Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας. Εξάλλου, με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Επίσης τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας».

Ωστόσο, τονίζεται πως το Πρόγραμμα του Δημοτικού «λαμβάνει υπόψη τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Στους στόχους του Προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Τέλος, με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή. Το Πρόγραμμα του Δημοτικού αξιοποίησε κατά περίπτωση τα πιο πάνω, σε συνδυασμό με τους στρατηγικούς στόχους της Πολιτείας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές τις οποίες καθορίζουν τα γεωπολιτικά δεδομένα της εποχής» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 14).

Με στόχο τη βοήθεια των αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, δίνεται βάση στις προφορικές ασκήσεις και στη χρήση παραγωγωσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας (φωνολογία, κλίση, τονισμός) (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 43, 44). Συγχρόνως, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία είναι σημαντικό να συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και στις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. «Η ιδιαιτερότητά τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης υπαγορεύει στο δάσκαλο, αφού τους αξιολογήσει μαθησιακά, να σχεδιάσει εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο. Απαιτείται να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα, χρησιμοποιώντας όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στη μαθησιακή

διαδικασία. Για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων σε παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες απαιτείται αυστηρή κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων, καθώς και δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 44).

Παρ' όλα αυτά, σημαντική αλλά και καθοριστική αποτελεί η συμβολή του/της δασκάλου/λας στη μετάδοση της γνώσης, καθώς διαδραματίζει κατευθυντικό και καθοδηγητικό ρόλο. Αναλυτικότερα, όπως ορίζει ο Οδηγός, θα πρέπει «να δοθεί χρόνος στους/στις εκπαιδευτικούς για υλοποίηση δραστηριοτήτων ανακεφαλαίωσης, εμπέδωσης, αναπλαισίωσης της γνώσης και αναστοχασμού» (Οδηγίες, 2022-2023:1). Ταυτόχρονα, «μπορεί να κάνει επιλογές στην παρουσίαση των ενοτήτων, ανάλογα με τους/τις μαθητές/ήτριες και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να αξιοποιήσει τον χρόνο εποικοδομητικά στην υλοποίηση σχεδίων εργασίας»...Επιπλέον, η διδακτέα ύλη έχει ως βασική, αλλά όχι ως αποκλειστική αναφορά τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια. Ο/η εκπαιδευτικός δύναται να αναζητεί πρόσθετο υλικό για τη διδασκαλία και να ανατροφοδοτεί ανάλογα τον προγραμματισμό και την υλοποίησή της». Η επιλογή αυτών γίνεται σύμφωνα με την κρίση του/της εκπαιδευτικού και τις ανάγκες της τάξης (Οδηγίες, 2022-2023:2).

Ο δάσκαλος δύναται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αλλά και ευθύνες, με στόχο να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τους στόχους κάθε ενότητας αλλά και τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, «η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου...Η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου είναι συστηματική και διατρέχει όλες τις ενότητες, με μικρότερη ή μεγαλύτερη έμφαση κατά περίπτωση» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:41, 42). Ωστόσο, τονίζεται πως «ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει - όσο επιτρέπει η ηλικία του - λόγο “σκόπιμα” διατυπωμένο “με τέχνη και με τρόπο”, είτε πρόκειται για μια απλή αιτιολόγηση είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:43).

Παράλληλα, στο τέλος κάθε ενότητας, πραγματοποιείται η διαδικασία αξιολόγησης, η οποία «συμπληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία στον τομέα της γλώσσας, εφόσον δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του Προγράμματος και ποιες διορθωτικές παρεκβάσεις επιβάλλονται. Το Πρόγραμμα αξιολογείται ως προς το περιεχόμενο, την αποτελεσματικότητα, την αποδοχή, τη μετατρεψιμότητα των γνώσεων και τις συνέπειες που είχε –ή δεν είχε– στις μετέπειτα σπουδές του μαθητή, στην κοινωνική του ζωή, στην αγορά εργασίας» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:45). Όπως προαναφέρθηκε, οι ποικίλες γλωσσικές πράξεις αναλογούν σε ένα ευρύ φάσμα ειδών λόγου. Αυτό υπαγορεύει στον μαθητή να προσαρμόζει τη μορφή του λόγου του στις εκάστοτε ειδικές “απαιτήσεις” κάθε κειμένου». Η σκοπιμότητα άλλων κειμένων απαιτεί, για παράδειγμα, δόμηση σε παραγράφους, καλλιέργεια, ακρίβεια, συντομία, σαφήνεια, πλούσιο λεξιλόγιο, πλοκή και άλλων όχι. Γι' αυτό, κύριο κριτήριο

αξιολόγησης είναι η αποτελεσματικότητα (αποδεδειγμένη ή πιθανή) κάθε είδους λόγου, σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτότητα του ως συνόλου. Η τελευταία μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης, όπως η καταλληλότητα της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, η ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας, η ορθογραφία και η γενική εικόνα του κειμένου (γραπτού ή προφορικού). Τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.ά. χρησιμοποιούνται, κατά περίπτωση, ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεκβάσεων» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:46).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω δοθέντα στοιχεία, απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων. «Με άλλα λόγια, ως μέσο και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:44). Αναλυτικότερα, «σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα ώστε να συμμετέχει ενεργά στο σχολικό πλαίσιο και την ευρύτερη κοινωνία του. Αναλυτικότερα: - Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες. - Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. - Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:17).

Επιπλέον, ο/η μαθητής/τρια να γίνει προσπάθεια ώστε «να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα. - Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας. - Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. - Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους. Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει: - Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας. - Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:18).

Εδώ είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση, όπως αναφέρεται, ότι «μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε. Έτσι ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό:46). Συγχρόνως, «η παρούσα πρόταση της διδακτέας ύλης στηρίχτηκε στην αναγκαιότητα να ανταποκριθεί η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια οδηγούν σε νέους στόχους και νέα περιεχόμενα, συμβατά με τις διαμορφωθείσες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης». Σύμφωνα με τα παραπάνω, με στόχο την εκπλήρωση αυτών των στόχων είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται «δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών/τριών μέσα από τις διαδικασίες της ολιστικής, διερευνητικής-ανακαλυπτικής και κοινωνικής μάθησης, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες διδασκαλίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, να δοθεί στους/στις εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα και διακριτά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών της δικής τους τάξης» (Οδηγίες, 2022-2023:1).

Κεφάλαιο δεύτερο

Παρουσίαση διδακτικών συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

2.1 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Α' Δημοτικού

Δρομολογώντας την ανάλυση του περιεχομένου των συγγραμμάτων των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, είναι σημαντικό να γίνει αρχικά αναφορά στο δομικό μέρος αυτών. Αρχικά, όσον αφορά το Βιβλίο Μαθητή (Β.Μ.) της Α' Δημοτικού, διαιρείται σε δύο τεύχη, στα οποία το εξώφυλλο απεικονίζει ένα πολύχρωμο μονοπάτι πάνω στο οποίο αναγράφεται ο τίτλος τους, 'Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες'. Τα δύο τεύχη «περιέχουν δέκα θεματικές ενότητες χωρισμένες σε κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο, τόσο σε επίπεδο κειμένου όσο και σε επίπεδο εικόνας, αποτυπώνει μια κατάσταση επικοινωνίας, μια κατάσταση δηλαδή στην οποία συντελούνται επικοινωνιακά γεγονότα. Το Β.Μ. περιλαμβάνει από την αρχή κείμενα με πλήρες νόημα, σε λόγο καθημερινό και ζωντανό, ώστε να είναι οικεία στους μαθητές. Αποτελείται από μικρές ιστορίες-περιπέτειες που εξελίσσονται σε κάθε ενότητα, με ήρωες μια ομάδα παιδιών της ηλικίας των μαθητών και λίγο μεγαλύτερων. Η επιλογή τους, καθώς και η επιλογή των χώρων στους οποίους εκτυλίσσεται η πλοκή, διευκολύνει την ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.13).

Συγκεκριμένα, το βιβλίο της Α' Δημοτικού, α' τεύχος, αποτελεί συλλογικό σύγγραμμα από τους Καραντζόλα Ελένη, Κύρδη Καλλιόπη, Σπανέλλη Τατιάνα, Τσιαγκάνη Θεοδώρα. Η χρονολογία έκδοσης πραγματοποιήθηκε 2013, με εκδότη το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανοίγοντας το σύγγραμμα, στην πρώτη σελίδα βρίσκονται τα περιεχόμενα, ενώ στις δύο επόμενες σελίδες απεικονίζονται οι ήρωες του συγγράμματος οι οποίοι είναι μια παρέα αποτελούμενη από πέντε παιδιά, ενώ παραχωρείται χωρίο ώστε το κάθε παιδί να γράψει το όνομά του και να κολλήσει μία φωτογραφία του (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.5-7). Στη συνέχεια, όσον αφορά τη δομή του Β.Μ. της Α' Δημοτικού α' και β' τεύχος, το εξώφυλλο κάθε ενότητας ορμώμενο από το εξώφυλλο του βιβλίου, απεικονίζει ένα μονοπάτι πάνω στο οποίο καταγράφονται τμηματικά οι τίτλοι κάθε υποενότητας και οι σελίδες που αντιστοιχεί η κάθε μία, καθώς και το γράμμα του αλφάβητου που θα μελετηθεί στην εκάστοτε υποενότητα. Με αυτόν τον τρόπο αποδίδονται με αναπαραστατικότητα τα περιεχόμενα κάθε ενότητας.

Στη συνέχεια, η αρχική σελίδα κάθε ενότητας είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να επικοινωνήσει το εκάστοτε μήνυμα και να επιτύχει την κατανόηση και απόκτηση ολοκληρωμένων γνώσεων από το παιδί. Αναλυτικότερα, *«σε κάθε δισέλιδο γίνεται ενσυνείδητη επεξεργασία ενός γράμματος (ενίοτε και δύο) ή ενός δίγραφοι μέσα από κείμενα που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και προωθούν συνάμα την εξέλιξη της ιστορίας, συχνά αφήνοντας το τέλος ανοικτό. Το κάθε δισέλιδο οργανώνεται ως εξής: Η αριστερή σελίδα αποτελείται από την κεντρική εικόνα, στο πάνω μέρος, και το κυρίως κείμενο. Η δεξιά σελίδα περιέχει τα συνοδευτικά κείμενα: μία άσκηση εμπέδωσης του υπό επεξεργασία γράμματος και ένα δευτερεύον κείμενο (στιχάκια, λαχνίσματα ή και εικόνες αφόρμησης για συζήτηση). Στο κάτω μέρος του δισέλιδου παρατίθενται μορφές με τις οποίες συναντάται το γράμμα σε έντυπα και χειρόγραφα κείμενα»* (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.14).

Η δομή της πρώτης σελίδας κάθε ενότητας περιλαμβάνει μία κεντρική εικόνα η οποία σχετίζεται με το γράμμα που άπτεται η ενότητα και παρουσιάζεται μέσω μιας ιστορίας. Η εικονογράφηση διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στη μεταλαμπάδευση κάθε θέματος και νέας γνώσης προς το παιδί, καθώς μέσω αυτής πλέκεται το αφηγηματικό πλαίσιο της κάθε ιστορίας, αποτελώντας συμπληρωματικό και υποστηρικτικό ρόλο της απόδοσης του νοήματος. Μέσω της εικόνας τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να εκμαιεύουν επιπρόσθετες πληροφορίες, ενώ προάγεται η δημιουργία υποθέσεων εξάπτοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Σε κάθε δισέλιδο κάθε ενότητας παρουσιάζεται κάθε φορά καινούριος αριθμός λέξεων, κυρίως ουσιαστικών, που εντάσσονται στο πλαίσιο της ιστορίας. Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τη γνώση ενός νέου γράμματος σε κάθε κεφάλαιο, θέτονται συγκεκριμένοι στόχοι ανάγνωσης και γραφής (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.15).

Η πλειοψηφία των κειμένων παρουσιάζεται με αναπαραστατικό και διαδραστικό ύφος, στοχεύοντας στην ευκολότερη εμπέδωση και απομνημόνευση των λέξεων-φράσεων. Επιπρόσθετες ασκήσεις για την καλύτερη δυνατή εμπέδωση βρίσκονται στο τετράδιο εργασιών (Τ.Ε.), που αποτελεί συμπληρωματικό υλικό του

βιβλίου του μαθητή. Στο τέλος κάθε ενότητας πραγματοποιείται μεγαλόφωνη ανάγνωση του δευτερεύοντος κείμενου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διδαχθεί μέσω ακουστικής παρατήρησης από τα παιδιά ο σωστός ρυθμός και τονισμός των προτάσεων. Ταυτόχρονα, τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή συμβάλλουν καθοριστικά στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ ο συνδυασμός της εικονογράφησης δίνει μια ολοκληρωτική γνώση της ελληνικής γλώσσας και στην εξάσκηση της προφοράς της γλώσσας (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.16).

Ωστόσο, στις τέσσερις τελευταίες ενότητες (7-10) μεταβάλλεται η δομή των σελίδων, ο ρόλος της εικόνας από κεντρικός μετατρέπεται σε συμπληρωματικό, δίνοντας βάση στην κατανόηση του κειμένου και στην παραγωγή λόγου, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μορφών έκφρασης και επικοινωνίας (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.16, 17).

Το βιβλίο συνδέει ανάγνωση/προφορικός λόγος με γραπτό λόγο. Αν και ο προφορικός λόγος αρχίζει και διαμορφώνεται λόγω της αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και το περιβάλλον, ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται μέσω της διδασκαλίας. Ωστόσο, τα παιδιά από την πρώτη τάξη του Δημοτικού έρχονται με εμπειρίες και βιώματα από το περιβάλλον και γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο, καθώς αυτός αναπηδά συνεχώς μέσα στην καθημερινότητά μας και αποτελεί αδήριτο κομμάτι της επικοινωνίας. Έχουν μάθει μέσω της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με σημαντικούς άλλους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυθόρμητα. Οι εμπειρίες ανάγνωσης πιθανόν να ανακύπτουν λόγω ιστοριών, παραμυθιών, ενώ οι εμπειρίες γραπτής γλώσσας από τη ανάγνωση πινακίδων, επιγραφών, συνταγών, ετικέτες προϊόντων, οδηγιών, αποτελώντας το λεγόμενο «εγγράμματο περιβάλλον στις ανθρώπινες κοινωνίες», καθώς και τον συνδυασμό αυτών των δύο παρατηρώντας τους ενήλικες να πληρώνουν λογαριασμούς, να ελέγχουν τις τιμές και ετικέτες των προϊόντων, να πηγαίνουν στο ταχυδρομείο (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.7).

«Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να είναι για τα παιδιά πρότυπο αναγνώστη και να τους υποδείξει τις ποικίλες πλευρές της ανάγνωσης. Ως έμπειρος αναγνώστης, διαβάξει ζωντανά, με τρόπο φυσικό». Ο εκπαιδευτικός καλύπτει τον ρόλο του καθοδηγητή της γνώσης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δυνατότητες ώστε να κατακτήσουν το ανώτερο επίπεδο γνώσης (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Η διδασκαλία της γραφής θα επιτευχθεί σε συνάρτηση με την αξιοποίησή των καθημερινών εμπειριών των παιδιών με σκοπό η διδασκαλία να αποκτήσει νόημα και να αποτελέσει δημιουργικός τρόπος εκμάθησης. Υφίσταται η αντίληψη πως η ανάγνωση προηγείται της γραφής, δηλαδή η γλώσσα προηγείται της γραφής. Ωστόσο, μέσω της εμπειρίας έχει αποδειχθεί πως η κατάκτηση της γραφής αποκτιέται μέσα από τη χρήση της γλώσσας, ανακαλύπτοντας δηλαδή το σύστημα της γραφής καθώς γράφουν. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η γραφή και η ανάγνωση αλληλοεπιδρούν (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Παράλληλα, βασικός ρόλος στη διδασκαλία διαδραματίζει η εικονογράφηση, καθώς κινητοποιεί τα παιδιά να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο και έπειτα την ανάγνωση περιγράφοντας εικόνες, ενώ ταυτόχρονα προάγεται η συνεργασία μεταξύ

μαθητών καθώς και η άντληση πληροφοριών μέσω της εικόνας. Ωστόσο, η ανάλυση και μόνο της εικόνας αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο, καθώς γλώσσα και εικόνα συνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. *«Η εικόνα είναι βασική για την ανάγνωση ή την κατανόηση του περιεχομένου σε διαφημίσεις, στην τηλεόραση, στα περιοδικά, σε επιστημονικά κείμενα, πιο πρόσφατα στο Διαδίκτυο. Η σχέση των δύο σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας και εικόνας) είναι πολύπλοκη, ο τρόπος που κατασκευάζουν το ίδιο νόημα διαφορετικός. Ούτε καν οι πληροφορίες που δίνουν είναι ακριβώς ίδιες – αλλού είναι πιο διαφωτιστική η γλώσσα κι αλλού η εικόνα. Με αυτή την έννοια, η ανάγνωση των εικόνων είναι και αυτή ανάγνωση».* Συνεπώς, υφίσταται ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας, καθώς γραφή, ανάγνωση, γλώσσα (ομιλία), ακρόαση εξελίσσονται παράλληλα (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.11, 12).

Επιπλέον, ως επιπρόσθετο υλικό εξάσκησης αποτελούν οι ασκήσεις που παρέχονται στο Τετράδιο Εργασιών. Συγκεκριμένα, *«σε κάθε κεφάλαιο του Β.Μ. αντιστοιχούν μία έως τέσσερις σελίδες ασκήσεων στο Τετράδιο Εργασιών (Τ.Ε.). Οι ασκήσεις-δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη μορφή...Από τη λύση τους παράγεται νόημα – άλλοτε δίνονται απαντήσεις σε ζητήματα της πλοκής, άλλοτε περιγράφονται δράσεις παράλληλες με την κεντρική ιστορία του Β.Μ. Οι μαθητές, αναζητώντας την εκάστοτε απάντηση, προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου της άσκησης...Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να βεβαιώνεται ότι τα παιδιά κατανοούν την εκφώνηση, καθώς και το νόημα των ασκήσεων κάθε κεφαλαίου. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με επαναληπτικές δραστηριότητες, οι οποίες αξιολογούν το βαθμό κατάκτησης από τους μαθητές των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποτελούσαν τους λεξικογραμματικούς, επικοινωνιακούς και γνωσιακούς στόχους της ενότητας»* (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.18).

Αναλυτικότερα, ξεκινώντας την περιήγηση στο σύγγραμμα, ο αναγνώστης συναντά την καταγραφή των περιεχομένων, όπου αναφέρονται οι τέσσερις ενότητες που αποτελούν το σύγγραμμα. Οι πρώτες δύο σελίδες του συγγράμματος συμβάλλουν στη γνωριμία των παιδιών με τους ήρωες του βιβλίου, αλλά και στη γνωριμία μεταξύ τους παραθέτοντας τα μικρά τους ονόματα. Σκοπός αυτής της εισαγωγικής ενότητας αποτελεί η παραγωγή προφορικού λόγου, η έκφραση και η ομιλία, καθώς και η διαχείριση της πληροφορίας, παρέχοντας πληροφορίες γι' αυτόν και την οικογένειά του. Ταυτόχρονα, όσον αφορά τον λεξικογραμματικό στόχο της ενότητας, καθοδηγεί το παιδί στην αναγνώριση του ονόματός του αλλά και των συμμαθητών του, μαθαίνοντας παράλληλα τα άρθρα ο, η.

Μπαίνοντας στις ενότητες του βιβλίου, η πρώτη ενότητα με τίτλο 'Πού είναι ο Άρης', στοχεύει στη γνωριμία των παιδιών με τις πρώτες συλλαβές, οι οποίες συνδέονται παράγοντας αυτοτελές νόημα. Μέσα από τη σύνθεσή τους παράγονται πολυπλοκότερα νοήματα, καθώς εξελίσσεται η πλοκή της εκάστοτε ιστορίας. Η ενότητα κάνει αναφορά στο τέλος των διακοπών, όπου έρχονται σε πρώτη επαφή με τον γραπτό λόγο. Απώτερος σκοπός αποτελεί η κατανόηση της σύνδεσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας, και των επιμέρους συνθέσεων τους (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.28).

Η δεύτερη ενότητα, με τίτλο ‘Η παρέα’, αναφέρεται στη σύναψη φιλικών σχέσεων, και στη γνωριμία με τη γειτονιά και τα διάφορα είδη ζώων που συναντάμε στην καθημερινότητά μας, ενώ γίνεται αναφορά και στην εθνική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου. Σκοπός της ενότητας είναι η εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου της καθημερινής επικοινωνίας, η εκμάθηση του διαλόγου, της ακρόασης και ανάγνωσης κειμένων. Ταυτόχρονα, αποσκοπεί στη διαφορά της απόδοσης μια εικόνας και στη γραπτή του απόδοση, καθώς και στην αποκωδικοποίηση γραπτών ερεθισμάτων που συναντάμε στην καθημερινότητά μας (Α’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.28).

Η τρίτη ενότητα με τίτλο ‘Μια παράσταση στην πλατεία’, εντάσσει τον μαθητή στην επαφή με τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό, καθώς και στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και την ανάπτυξη της συμμετοχής και συνεργασίας. Η συγκεκριμένη νεότητα αποσκοπεί στην εκμάθηση καταφατικών, ερωτηματικών, αρνητικών προτάσεων, ενώ βασικότερος στόχος αποτελεί η μάθηση διαφόρων μορφών γραπτού λόγου, όπως αφίσες, συνταγές, αινίγματα. Παράλληλα, εντάσσεται με παιγνιώδη τρόπο η διαλογική επικοινωνία (δημιουργία παράστασης Καραγκιόζη), ενώ παρουσιάζεται η χρήση του ενικού και του πληθυντικού στον επικοινωνιακό λόγο.

Τέλος, το α’ τεύχος της Α’ Δημοτικού ολοκληρώνεται με την τέταρτη ενότητα με τίτλο ‘ Το σύννεφο έφερε βροχή’, όπου παρουσιάζονται τα καιρικά φαινόμενα, οι εποχές, ενώ σημαντικότερο στοιχείο αποτελεί η εκμάθηση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, έθιμα και παραδόσεις (αναφορά στα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά), ενώ παρατίθενται πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών και πολιτισμικών παραδόσεων. Μέσα από τα περιεχόμενα αυτής της ενότητας, γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης επιχειρημάτων από τους μαθητές/τριες, μάθησης ποικίλων κειμενικών ειδών (κάρτες, οδηγίες κατασκευής, λεξιλόγιο καιρικών φαινομένων) και τη διάκριση μεταξύ πεζού, περιγραφικού και εικονογραφημένου κειμένου. Τέλος, σ’ αυτήν την ενότητα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έκφραση των συναισθημάτων.

Στη συνέχεια, μπαίνοντας στο β’ τεύχος της Α’ Δημοτικού, συνεχίζοντας στην πέμπτη ενότητα με τον τίτλο ‘Σκανταλιές’, παρουσιάζεται το σχολικό περιβάλλον, ενώ γίνεται προσπάθεια επαφής με την τέχνη. Ο βασικός επικοινωνιακός σκοπός της ενότητας αποτελεί η εκμάθηση παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου στηριζόμενου σε εικόνες, καθώς και η έκφραση εντυπώσεων και συναισθημάτων (Α’ Δημοτικού Β.Ε., σ.29).

Στην έκτη ενότητα με τίτλο ‘Το χαμένο κλειδί’, γίνεται αναφορά στα καιρικά φαινόμενα, σε στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, καθώς και σε υπηρεσίες με σκοπό τη γνώση βασικών τρόπων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, μέσα από αυτές τις θεματικές επιδιώκεται η έκφραση επιθυμιών, ευχών και η εξοικείωση με τη μορφή κειμένου αγγελίας και των στοιχείων αστυνομικής ταυτότητας.

Στη συνέχεια, στην έβδομη ενότητα με την ονομασία ‘Καράβια’, επιδιώκεται η εκμάθηση της περαιτέρω γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, η μετάδοση γνώσεων για τα ζώα της Αφρικής, πληροφορίες για την έννοια της συλλογής και γνώσεις για τα πλοία, καθώς επίσης έμφαση δίνεται στη μεταλαμπάδευση στοιχείων του ελληνικού

λαϊκού πολιτισμού (25^η Μαρτίου). Στόχοι αυτής της νεότητας αποτελούν η γνώση για ποικίλα είδη κειμένων (επιστολή, χάρτης, ορισμοί, οδηγίες, αφήγηση), και η εξοικείωση με τη χρήση του λεξιλογίου. Τέλος, σημαντικό στοιχείο της ενότητας αποτελεί η ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από την επιρροή εικόνων.

Επιπροσθέτως, στην ενότητα οκτώ με τίτλο ‘Ανοιξη’, παρουσιάζονται πληροφορίες για το φυσικό περιβάλλον, τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μέσα από ομαδικά παιχνίδια συνεργασίας, ενώ δίνονται στοιχεία για τη λαϊκή παράδοση της Ελλάδας (Πάσχα, πασχαλινά έθιμα). Εδώ, γίνεται αναφορά σε επιπλέον κειμενικά είδη (χάρτης, συνταγή, ημερολόγιο, κανόνες παιχνιδιού, πληροφορίες κειμένου, στοιχεία διεύθυνσης, χρήση παιδικών εγκυκλοπαιδειών). Παράλληλα, επιδιώκεται η εμπέδωση της σχέσης παρελθόντος και παρόντος (Α’ Δημοτικού Β.Ε., σ.30, 31).

Επιπλέον, η ενότητα εννιά με τίτλο ‘Ο κόσμος των βιβλίων’, αποσκοπεί στην εξοικείωση των παιδιών με τα βιβλία, και την εμπέδωση της σημασίας τους. Επίσης, προσφέρει γνώσεις για τις βιβλιοθήκες και πληροφορίες για τον τρόπο χρήσης τους. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στην ειρήνη, και στη σημασία της σχολικής ζωής και της συνεργασίας. Μέσα από αυτές τις θεματικές, επιδιώκεται η εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη (ανακοίνωση, πρόσκληση, βιβλία), ενώ στοχεύει στην επιτυχή διήγηση γεγονότων με ορθολογική χρονολογική σειρά.

Τέλος, όσον αφορά τη δέκατη και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου με τίτλο ‘Το κοχύλι’, γίνεται αναφορά στο θαλάσσιο περιβάλλον, με στόχο την αφύπνιση της οικολογικής συνείδησης, μέσα από τη γνώση για είδη ζώων που βρίσκονται υπό απειλή και τη μυθολογία σχετικά με τη θάλασσα. Επιπλέον, επιδιώκεται η εξοικείωση με διάφορα άλλα κειμενικά είδη (πίνακας δρομολογίων, πληροφορίες γραπτών κειμένων). Επίσης, επιδιώκει την πραγματοποίηση απλών μαθηματικών συλλογισμών μέσα από την αξιοποίηση συγκεκριμένων πληροφοριών (Α’ Δημοτικού Β.Ε., σ.31).

2.2 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Β’ Δημοτικού

Στη συνέχεια, ξεκινώντας τη Β’ Δημοτικού, το Β.Μ. με τίτλο ‘Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας’, αποτελεί συλλογικό σύγγραμμα των Γαβριηλίδου Ζωή, Σφυρόερα Μαρία και Μπεζέ Σοφία. Εκδόθηκε το 2012 από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Αποτελείται από τρία τεύχη που συνολικά περιλαμβάνουν είκοσι τέσσερις διδακτικές ενότητες, οκτώ σε κάθε ενότητα. Το εξώφυλλό τους απεικονίζει ένα παιδί το οποίο κρατώντας ένα μολύβι και έχοντας μπροστά του ένα τετράδιο, φαίνεται να σκέφτεται κτίρια πόλεων, τον ήλιο, τη θάλασσα, τη φύση, στοιχεία που απεικονίζονται εικονικά.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη δομή, οι πρώτες σελίδες του α’ τεύχους πέρα από τα περιεχόμενα, παρουσιάζουν τους ήρωες του συγγράμματος οι οποίοι θα συντροφεύουν τα παιδιά και στα τρία τεύχη, ενώ, στη συνέχεια, παραχωρεί μία σελίδα για τη καταγραφή των προσωπικών στοιχείων κάθε παιδιού συνοδευόμενο από μία

φωτογραφία του. Στη Β' Δημοτικού οι ήρωες αποτελούν μια παρέα τεσσάρων παιδιών και μία κουκουβάγια. Εδώ ο ρόλος της κουκουβάγιας είναι σημαντικός, δίνει συμβουλές, παρέχει επιπλέον πληροφορίες για την ελληνική γλώσσα, καθώς επίσης παροτρύνει τα παιδιά για τη σύναψη περαιτέρω δραστηριοτήτων μεταξύ των παιδιών (Β' Δημοτικού, Β.Μ., σ.6-8).

Η πρώτη σελίδα της κάθε ενότητας αναφέρει επιγραμματικά τους εκάστοτε στόχους της, ώστε το παιδί να είναι ενήμερο γι' αυτά που πρόκειται να διδαχθεί, ενώ ακολουθούνται από διάφορες ερωτήσεις σχετικές με τη θεματική της εκάστοτε ενότητας. Η παρουσίαση των στόχων κάθε ενότητας εξ αρχής αποσκοπεί στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς γνωρίζει από πριν τι επρόκειτο να διδαχθεί. Όταν ο στόχος είναι σαφής είναι πιο πιθανό να κινηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, γεγονός που εντάσσεται στις βασικές στρατηγικές εκμάθησης μιας γλώσσας. *«Ο προοργανωτής της κάθε ενότητας χρησιμεύει για να εισαγάγει το μαθητή στο κειμενικό είδος ή το είδος λόγου που θα αποτελέσει το αντικείμενο επεξεργασίας στη συγκεκριμένη ενότητα. Παράλληλα έχει επιλεγθεί έτσι ώστε να συνδέεται και με τη θεματική της ενότητας. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για σκίτσο, φωτογραφία ή κάποια είδη λειτουργικών γραπτών. Οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο να οδηγήσουν διαισθητικά το μαθητή σε μια πρώτη συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας του συγκεκριμένου κειμενικού είδους ή είδους λόγου»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Όσον αφορά τη γραμματική του βιβλίου της Β' Δημοτικού στο σύνολό του, καθίσταται απώτερος στόχος δημιουργίας του η πίστη πως *«στη σύγχρονη αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας εκείνο που έχει νόημα δεν είναι να μπορεί κανείς να μιλά για μια γλώσσα, δηλαδή να την αντιμετωπίζει ως ένα αντικείμενο που το μαθαίνουμε απέξω (να ξέρει λ.χ. έναν κανόνα του τύπου «Τα μέρη του λόγου είναι δέκα»), αλλά να μιλά και να γράφει αποτελεσματικά την ίδια τη γλώσσα, να τη χρησιμοποιεί δηλαδή ως εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης (να χρησιμοποιεί σωστά τα μέρη του λόγου, για να αναφερθούμε στο συγκεκριμένο παράδειγμα). Στο βιβλίο Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας χρησιμοποιείται ελάχιστη μεταγλώσσα, εφόσον στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη δομή της γλώσσας διαισθητικά, μέσα από άφθονα παραδείγματα, με απώτερο σκοπό να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κατά την επικοινωνία. Στο βιβλίο ο τρόπος συνειδητοποίησης του γραμματικού κανόνα είναι κατά κύριο λόγο επαγωγικός: δίνονται παραδείγματα τα οποία ο μαθητής καλείται να παρατηρήσει, προκειμένου στη συνέχεια να εξαγάγει – και ενίοτε να διατυπώσει – μόνος του τον κανόνα. Έτσι, αφενός δεν παρέχεται έτοιμη γνώση και αφετέρου ο μαθητής κατανοεί το γραμματικό φαινόμενο χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσει μηχανικά ένα γραμματικό κανόνα»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.7).

Παράλληλα, πρωτεύον στόχος του παρόντος βιβλίου αποτελεί η εκμάθηση στρατηγών στα παιδιά, ώστε να μάθουν να σκέφτονται και να εκφράζονται ορθά, είτε γραπτά είτε προφορικά. Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη κλασική εκμάθηση της ορθογραφίας, αλλά μέσα από ποικίλες ασκήσεις ορθογραφίας που ενεργοποιούν τη θέληση για μάθηση του παιδιού. Οι ασκήσεις αυτές αποτελούν

πληθώρα ειδών, όπως για παράδειγμα ασκήσεις αναγνώρισης συλλαβών, συμπλήρωσης ελλειπόντων γραμμάτων σε μια λέξη, αντιστοίχιση κεφαλαίων ή πεζών γραμμάτων, αλλά και περισσότερο διαδραστικές ασκήσεις όπως η διόρθωση των γραπτών άλλων παιδιών, που έχει διττό ρόλο, καθώς συμβάλει τόσο στην εκμάθηση της ορθογραφίας όσο στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως *«παρόλο που η ορθογραφία είναι ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος, δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο για τα παιδιά στην προσπάθειά τους για παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, πολλές φορές είναι προτιμότερο η προσπάθεια των παιδιών να επικεντρώνεται στην παραγωγή νοήματος και στο σεβασμό των συμβάσεων του κειμενικού είδους, και η ορθογραφία να αποτελεί δευτερεύοντα στόχο ο οποίος θα επιτυγχάνεται μέσω της τεχνικής της αυτοδιόρθωσης»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.7).

Παράλληλα, σε κάθε ενότητα του συγγράμματος προτείνεται η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εκτός του βιβλίου (π.χ. υλικό από εφημερίδες, εξωσχολικά βιβλία, από βιβλιοθήκες, από τους γονείς ή σημαντικούς άλλους), οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στο συνολικό προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας κάθε ενότητας, με σκοπό τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας διδακτικής ύλης. Επιπλέον, στο τέλος κάθε ενότητας προτείνεται επιπρόσθετο υλικό εκτός βιβλίου, το οποίο είναι επιλεγμένο για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί γι' αυτόν τον σκοπό.

«Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν το παιδί να δράσει με αυτόνομο τρόπο εκτός τάξης και αφετέρου να χρησιμοποιήσει ό, τι έχει μάθει στην τάξη με λειτουργικό τρόπο σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου να διεπιδράσει με τους συνομιλητές του (κοινωνική διάσταση της γλώσσας). Κάποιες από τις δραστηριότητες αυτές είναι ατομικές και άλλες ομαδικές. Οι ομαδικές δραστηριότητες έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν το πνεύμα συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και την ικανότητα καταμερισμού της εργασίας, καθώς επίσης να συσφίξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα «τάξη»» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8).

Στο σύνολό του το βιβλίο περιλαμβάνει ποικίλα και πολυάριθμα κείμενα. Ο σκοπός αυτών είναι να μεν η παρουσίαση του κειμενικού είδους κάθε ενότητας και η εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, αλλά δε, κατά κύριο λόγο, η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν το νόημα του κειμένου στο σύνολό του (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9). Τέλος, όσον αφορά τις στρατηγικές εκμάθησης, *«στο βιβλίο αυτό καλλιεργούνται ταυτόχρονα τρία είδη στρατηγικών: α) στρατηγικές σχετικά με τη γλώσσα: στρατηγικές αναλογικού σχηματισμού γραμματικών τύπων, μνημονικές, κατανόηση κειμένων· β) στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία: εναλλαγή ρόλων, ομαδικός τρόπος εργασίας· γ) και (μετα)γνωστικές στρατηγικές: αναλογική σκέψη, δημιουργία υποθέσεων, αιτιολόγηση, σύγκριση»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8).

Επίσης, για την περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών/τριων παροτρύνεται σε κάθε τεύχος η παραπομπή στο Τετράδιο Εργασιών. *«Το Τετράδιο Εργασιών περιλαμβάνει ασκήσεις που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπεδώσουν όσα*

επεξεργάστηκαν στο Βιβλίο Μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ποιες από τις ασκήσεις αυτές θα γίνουν ομαδικά στην τάξη και ποιες θα κάνουν οι μαθητές ατομικά στο σχολείο ή στο σπίτι... Το Βιβλίο Μαθητή παραπέμπει στο Τετράδιο Εργασιών σταδιακά και όχι στο τέλος της ενότητας, προκειμένου να υπάρχει συνέχεια στη μελέτη των διάφορων φαινομένων» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Στη συνέχεια, «στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχει στο τέλος της κάθε ενότητας ένας Πίνακας Αυτοαξιολόγησης με τους στόχους της, όπου οι μαθητές καλούνται να σημειώνουν τι έμαθαν σε αυτήν. Σκοπός αυτού του Πίνακα Αυτοαξιολόγησης είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές την πορεία που κάνουν ως προς την κατάκτηση της γνώσης καθώς και τα κενά τους, δηλαδή να αποκτήσουν ένα είδος μεταγνώσης που τους βοηθά να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους, εν ολίγοις να αποκτούν ένα είδος αυτονομίας... Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στα παιδιά τη χρησιμότητα και τον τρόπο συμπλήρωσης αυτού του πίνακα» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Ωστόσο, «οι βασικότερες αξίες που το βιβλίο προσπαθεί να εμφυσήσει στους μαθητές με φυσικό τρόπο, ώστε να τους κάνει ενεργούς πολίτες, είναι η ισότητα και ο σεβασμός του άλλου (ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης), η δικαιοσύνη (υπεράσπιση των προσωπικών και των συλλογικών δικαιωμάτων, εναντίωση όταν αυτά καταπατώνται), η συμπαράσταση σε όσους το έχουν ανάγκη και η συλλογικότητα, η προσωπική ελευθερία, η υγεία (υιοθέτηση υγιών διατροφικών ή άλλων συνηθειών, άσκηση-παιχνίδι)». Παράλληλα, ένας ακόμα από τους βασικότερους στόχους του βιβλίου αποτελεί η καλλιέργεια της επιθυμίας των παιδιών για ανάγνωση, η οποία καλλιεργείται έμμεσα μέσα από τους ήρωες του βιβλίου, οι οποίοι καθόλου τυχαία έχουν αναπτύξει στενή σχέση με τα βιβλία (διαβάζουν, χαρίζουν, ανταλλάσσουν βιβλία), ενώ παρουσιάζονται αποσπάσματα βιβλίων στο Βιβλίο Μαθητή (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.10).

Αναλυτικότερα, το α' τεύχος με τίτλο 'Ένα παράξενο ταξίδι...' που αποτελείται από οκτώ ενότητες, ξεκινάει με πέντε εισαγωγικές σελίδες οι οποίες περιλαμβάνουν τα περιεχόμενα του τεύχους, τη γνωριμία με τους ήρωες του βιβλίου, την καταγραφή των προσωπικών στοιχείων του παιδιού με μια φωτογραφία του, καθώς και την παράθεση των οδηγιών και σημάτων του βιβλίου ώστε να το χρησιμοποιεί σωστά (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.5-9). Η πρώτη ενότητα με τίτλο 'Στο δρόμο για το σχολείο', το κειμενικό είδος που πραγματεύεται είναι γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντος, ενώ προάγεται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μέσα από την εξάσκηση της απαντητικής ετοιμότητας, την αναδιήγηση, τη δημιουργία συζήτησης, καθώς και τη διατύπωση άποψης, ενώ δίνονται πληροφορίες για τα μέσα μεταφοράς. Στη δεύτερη ενότητα με τίτλο 'Με το «σεις» και με το «σας»', παρουσιάζονται διαλογικά κείμενα, καθώς προάγεται ο προφορικός διάλογος, η ορθολογική χρήση της γλώσσας ανάλογα την περίπτωση, και ο πληθυντικός ευγενείας.

Στη συνέχεια, στην τρίτη ενότητα με την ονομασία 'Στον κόσμο των κόμικς', πραγματεύεται το κειμενικό είδος των κόμικς, με σκοπό τη διατύπωση γνώμης και την προαγωγή της συζήτησης. Σ' αυτήν την ενότητα αρχίζει σιγά σιγά η πρώτη εισαγωγή του/της μαθητή/τριας στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου, μέσα από την μετατροπή

του κειμενικού κόμικς σε συνεχές κείμενο, καθώς στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια μετατροπής του συνεχούς κειμένου σε διάλογο. Επιπλέον, όσον αφορά την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο, καλείται ο/η μαθητής/τρια να οργανώσει μια ιστορία η οποία θα αποτελείται από αρχή, μέση, τέλος. Ιδιαίτερο στοιχείο αυτής της ενότητας αποτελεί η αναφορά στις δάνειες λέξεις και στην προέλευση αυτών.

Στην τέταρτη ενότητα του βιβλίου με τίτλο 'Ετοιμασίες για το ταξίδι', παρουσιάζεται το κειμενικό είδος του καταλόγου που εξασκεί τον γραπτό λόγο, ενώ προάγεται ο προφορικός λόγος μέσα από τη διατύπωση γνώμης. Επιπροσθέτως, στην πέμπτη ενότητα με την τιτλοφόρηση 'Πάμε για ψώνια;', γίνεται αναφορά στις γραπτές ετικέτες των προϊόντων, καθώς πραγματοποιείται προσπάθεια προφορικής διατύπωσης της γνώμης των παιδιών. Όσον αφορά το λεξιλόγιο της ενότητας, γίνεται αναφορά στις μέρες της εβδομάδας και στους μήνες του χρόνου (Β' Δημοτικού Β.Ε., σ.11, 12).

Επιπλέον, στην έκτη ενότητα με τίτλο 'Είμαστε έτοιμοι;' εξασκείται ο γραπτός λόγος μέσα από κείμενα με τη μορφή μηνυμάτων και σημειώσεων. Παράλληλα, προάγεται η ανάπτυξη προφορικού λόγου αλλά και της φαντασίας μέσα από την προτροπή διατύπωσης υποθέσεων με σκοπό την κατανόηση ελλειπτικών μηνυμάτων. Στην έβδομη ενότητα που φέρει τον τίτλο 'Πώς λέμε ΟΧΙ;', παρουσιάζεται η μορφή του παραμυθιού, μέσα από την αφήγησή του, την κατανόηση και την παραγωγή αυτού του είδους κειμένου και λόγου, κάνοντας λόγο στην 28^η Οκτωβρίου.

Τέλος, το α' τεύχος της Β' Δημοτικού ολοκληρώνεται με την όγδοο ενότητα με την τιτλοφόρηση 'Το ταξίδι στη Χωχαρούπα', μέσα στην οποία γίνεται αναφορά στους γλωσσοδέτες, στα αινίγματα και στο ποίημα. Μέσα από αυτά τα είδη κειμένου και λόγου, επιδιώκεται η εξάσκηση στην προφορά με την χρήση γλωσσοδετών, καθώς και με την απαγγελία ποιήματος (Β' Δημοτικού Β.Ε., σ.11, 12).

Στη συνέχεια του βιβλίου της Β' Δημοτικού, το β' τεύχος με την ονομασία 'Επικοινωνώ', απαρτίζεται εξίσου από οκτώ διδακτικές ενότητες που αποτελούν τη συνέχεια των εννοιών του α' τεύχους. Αρχικά, η ένατη ενότητα με τίτλο 'Που λες, είδα...', εντάσσει τους/τις μαθητές/τριες στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Μέσω αυτής εξασκείται τόσο ο γραπτός όσο ο προφορικός λόγος μέσω της αναγνώρισης αντικειμένων, ενώ γίνεται λόγος για τη μορφή της παρομοίωσης.

Στη δέκατη ενότητα που ονομάζεται 'ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;', παρουσιάζονται διάφοροι πίνακες, ανακοινώσεις και αφίσες, προάγοντας την εξοικείωση με αυτού του είδους γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, μέσα από τα συγκεκριμένα είδη κειμένου καλλιεργείται η ικανότητα διατύπωσης της προσωπικής τους γνώμης και η προαγωγή της συζήτησης μεταξύ τους. Στην ενδέκατη ενότητα με τίτλο 'Τι βιβλίο είναι αυτό;', εντάσσει τον/την μαθητή/τρια στο κειμενικό είδος του λεξικού, μαθαίνοντας τη χρήση των ορισμών και την ορθολογική χρήση του λεξικού συνολικά.

Στη συνέχεια, στην δωδέκατη ενότητα του βιβλίου με την ονομασία 'Ποπό! Κόσμος που περνά!', εντάσσεται ένα νέο είδος κειμένου και λόγου, αυτό της περιγραφής ενός προσώπου. Γίνεται προσπάθεια εξοικείωσης με την περιγραφή και

αναγνώριση ενός προσώπου, τα χαρακτηριστικά και τα μέρη του σώματος. Στη δέκατη τρίτη ενότητα με τίτλο ‘Μες στο μουσείο’, εντάσσεται ο επεξηγηματικός και περιγραφικός λόγος για ένα αντικείμενο, έναν χώρο, καθώς και οι λεζάντες εικόνων.

Στη δέκατη τέταρτη ενότητα του βιβλίου με την ονομασία ‘Με προσκαλούν και προσκαλώ’, γίνεται αναφορά στην πρόσκληση και στην ευχκτήρια κάρτα, μέσα από την οποία ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει την γραπτή πρόσκληση και την έκφραση μιας ευχής. Στη δέκατη πέμπτη ενότητα η οποία φέρει τον τίτλο ‘Αλληλογραφώ’, εξοικειώνει τους/τις μαθητές/τριες με τις επιστολές, το γράμμα και το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ μαθαίνουν να διατυπώνουν τη γνώμη τους. Σημαντικό στοιχείο αυτής της ενότητας αποτελεί η αναφορά στο γραμματικό φαινόμενο του πληθυντικού ευγενείας, καθώς και στις δάνειες λέξεις (Β’ Δημοτικού Β.Ε., σ.13, 14).

Τέλος, στη δέκατη έκτη τελευταία ενότητα του β’ τεύχους της Β’ Δημοτικού, με τίτλο ‘Νιώθω’, παρουσιάζεται η μορφή του αφηγηματικού κειμένου, με κύρια θεματική την έκφραση συναισθημάτων, τόσο προφορικά όσο γραπτά, μαθαίνοντας τα ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα που δηλώνουν συναίσθημα (Β’ Δημοτικού Β.Ε., σ.13, 14).

Η διδακτική ύλη του βιβλίου της συνεχίζεται με το γ’ τεύχος, με τίτλο ‘Η εφημερίδα της τάξης μας’, αποτελούμενο από τις τελευταίες οκτώ ενότητες της Β’ Δημοτικού. Συνεχίζοντας με τη δέκατη έβδομη ενότητα με την τιλοφόρηση ‘Εφημερίδες! Εφημερίδες!’, παρουσιάζεται το είδος κειμένου και λόγου των εφημερίδων και της βιβλιοπαρουσίασης. Αυτό το είδος κειμένων προάγει, κατά κύριο λόγο, την εξάσκηση του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα τον σχολιασμό μιας φωτογραφίας, συνδέοντας γραπτό λόγο με την εικόνα.

Στη δέκατη όγδοη ενότητα, η οποία φέρει την ονομασία ‘Ένα βιβλίο που ταξιδεύει’, μεταφέρει στον/ην μαθητή/τρια γνώσεις σχετικά με τον τουριστικό οδηγό και τη διαφήμιση. Στόχος της ενότητας αποτελεί η καλλιέργεια της ικανότητας διατύπωσης γνώμης. Στη δέκατη ένατη ενότητα, η οποία ονομάζεται ‘Τα μάθατε να νέα;’, προάγεται η μορφή της αφήγησης και του ρεπορτάζ, εξασκώντας τον προφορικό λόγο.

Στην εικοστή ενότητα ‘Ποιος είναι, τι κάνει;’, παρέχονται πληροφορίες για επίσημα έγγραφα, στοιχεία βιογραφίας και συνέντευξης. Σκοπός της ενότητας αποτελεί η ανεύρεση πληροφοριών, η γνώση των στοιχείων ταυτότητας, η εκμάθηση του λεξιλογίου οικολογίας, καθώς και οι πληροφορίες γύρω από διάφορα επαγγέλματα.

Στη συνέχεια, στην εικοστή πρώτη ενότητα με τίτλο ‘Χρήσιμες οδηγίες’, γίνεται αναφορά στον κατευθυντικό λόγο, μέσα από κειμενικά είδη όπως η συνταγή μαγειρικής και η προσευχή. Μέσα από αυτές τις μορφές κειμένου και λόγου αναπτύσσεται ο προφορικός και γραπτός λόγος, καθώς παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν μια συνταγή, να διατυπώσουν κανόνες, να παρέχουν οδηγίες και να γράφουν μια συνταγή μαγειρικής. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτήν την

ενότητα επιδιώκεται η μεταφορά γνώσεων για τα λαχανικά και φρούτα και τις ωφέλιμες λειτουργίες τους.

Όσον αφορά την ενότητα είκοσι δύο, με τίτλο ‘Πώς γίνεται; Πώς παίζεται;’, μεταλαμπαδεύονται στα παιδιά οδηγίες χρήσης/κατασκευής και κανόνες παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να παρέχουν οδηγίες τόσο προφορικά όσο γραπτά. Στην ενότητα είκοσι τρία με την ονομασία ‘Για να γελάσουμε...’, παρουσιάζονται κείμενα με χιουμοριστικό χαρακτήρα, καθώς και πίνακες περιεχομένων. Σε αυτή την ενότητα ζητείται από τα παιδιά η απαγγελία ενός ποιήματος, καθώς και η χρήση χιούμορ και πινάκων περιεχομένων.

Τέλος, η διδακτική ύλη της Β’ Δημοτικού ολοκληρώνεται με την εικοστή τέταρτη ενότητα με τίτλο ‘Να σου πω τι έμαθα;’, όπου παρουσιάζεται η μορφή του εγκυκλοπαιδικού άρθρου (Β’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.15, 16).

2.3 Ανάλυση περιεχομένου του συγγράμματος της Γλώσσας της Γ’ Δημοτικού

Μπαίνοντας στην Γ’ Δημοτικού, το σύγγραμμά της με την τιτλοφόρηση ‘Τα απίθανα μολύβια’, διαιρείται σε τρία τεύχη. Αποτελεί συλλογικό έργο των Ιντζίδης Ευάγγελος, Παπαδόπουλος Αθανάσιος, Σιούτης Αριστοτέλης, Τικτοπούλου Αικατερίνη, το οποίο εκδόθηκε το 2013 με εκδότη το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Όσον αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού υλικού, οι ενότητες της Γ’ Δημοτικού είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει την ευχέρεια ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει την ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τάξης, καθώς επίσης να ακολουθεί την επικαιρότητα. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία με βάση τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, να εντάσσει και επιπρόσθετο υλικό προς διδασκαλία το οποίο δεν εντάσσεται στο εγχειρίδιο, επιτυγχάνοντας έτσι την πολύπλευρη εκμάθηση και εκπλήρωση των στόχων του γλωσσικού μαθήματος (Γ’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.5).

Η δομή του Β.Μ. και η πλοκή κάθε ενότητας παρουσιάζονται μέσα από τα «απίθανα μολύβια», δηλαδή σκίτσα ανθρωπόμορφων μολυβιών τα οποία λειτουργούν ως οδηγοί των παιδιών στα διάφορα θέματα και ασκήσεις που απαρτίζουν το βιβλίο (Γ’ Δημοτικού, Β.Μ., α’ τεύχος, σ.8), τα οποία απεικονίζουν και το εξώφυλλο του συγγράμματος. Στο εξώφυλλο κάθε ενότητας εγγράφεται ο τίτλος της, οι τίτλοι των υποενοτήτων, η παρουσία μιας εικόνας σχετικής με την εκάστοτε θεματική, ενώ στο κάτω μέρος αριστερά της σελίδας αναγράφεται σαν υποσημείωση το περιεχόμενό της με αναπαραστατικό τρόπο, με στόχο την παρακίνηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Οι στόχοι του συγγράμματος είναι πολυάριθμοι. Αρχικά, επιδιώκεται η κατανόηση και επεξεργασία διάφορων κειμένων, ο εντοπισμός γραμματικών φαινομένων, ο λεξιλογικός εμπλουτισμός, η εκμάθηση ορθογραφίας. Στη συνέχεια, επιδιώκεται η διεκπεραίωση γλωσσικών ασκήσεων, δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ, τέλος, προωθείται η πραγματοποίηση, από

τον/την μαθητή/τρια, δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, με τους παραπάνω στόχους, εντάσσεται και η σύναψη κοινωνικών σχέσεων μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών. Συνεπώς, πραγματοποιείται αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ατομικά, αλλά και ως προς τη συνεργασία με τους άλλους (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.5).

«Η ανάπτυξη των ενοτήτων αποσκοπεί να καλύψει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενα προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται ή επιθυμεί να συνθέσει ο ίδιος». Ο στόχος αυτός πραγματοποιείται μέσα από διάφορα είδη λόγου που παρουσιάζονται στον/στην μαθητή/τρια. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο αναφορικός λόγος, που εμπεριέχει αφηγήσεις, περιγραφές, ανακοινώσεις, ο κατευθυντικός λόγος, που συναντάται σε προσκλήσεις, οδηγίες, επιχειρηματολογίες, και ο εκφραστικός λόγος, που αναφέρεται στην έκφραση συναισθημάτων, ανάγνωση και γραφή ημερολογίου, προσωπικών ευχών (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.5, 6).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειονότητα των κεφαλαίων τα κείμενα που παρουσιάζονται, συνδυάζονται και με την παρουσία εικονικού υλικού, με σκοπό οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τα *«σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (σύνδεση εικόνας, συμβόλων και γλώσσας)»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.6).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τα περιεχόμενα κάθε τεύχους, η ύλη και οι στόχοι κάθε ενότητας αποδίδονται μέσα από διάφορες ασκήσεις με συγκεκριμένο σκοπό. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις είναι χωρισμένες με βάση τον στόχο που επιδιώκεται. Η άσκηση με τίτλο *«Ξεκλειδώνω το κείμενο»* επιδιώκει την παραγωγή και εξάσκηση του προφορικού λόγου, η άσκηση με τίτλο *«Παρατηρώ και μαθαίνω»*, επιδιώκει την μάθηση των τυπικών γραμματικών φαινομένων. Στη συνέχεια, η δραστηριότητα με τίτλο *«Παίζω με τις λέξεις»* αποσκοπεί την εκμάθηση λεξιλογίου και ορθογραφίας. Επίσης, στην άσκηση με την ονομασία *«Γράφω σωστά»*, γίνεται προσπάθεια εκμάθησης της γραμματικής μέσα από την αντιγραφή και την ορθογραφία, τη συμπλήρωση κενών, την αντιστοίχιση, καθώς και γλωσσικά παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα, ακροστιχίδες (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.7). Η διαφορετική τιτολόφηση για κάθε άσκηση εξυπηρετεί διδακτικούς σκοπούς, καθώς γίνεται προσπάθεια αποφυγής της τυποποίησης, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Σημαντική συμβολή στην ύλη του συγγράμματος κατέχουν οι δραστηριότητες δραματοποίησης, μέσα από τις οποίες *«οι μαθητές αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αναλαμβάνουν ρόλους και αυτοσχεδιάζουν, βιώνοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής, μετασχηματίζοντας την αναγνωστική εμπειρία των κειμένων σε θεατρική δράση. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού».* Εδώ, είναι σημαντικό να τονιστεί πως *«στις δραστηριότητες δραματοποίησης ο δάσκαλος λειτουργεί ως εμπυχωτής. Προσπαθεί, δηλαδή, να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν στο πρόβλημα, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8, 9).

Παράλληλα, όσον αφορά τις ασκήσεις σε κάθε ενότητα, εμπεριέχονται δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την ομαδική συνεργασία και ενεργό συμμετοχή. Γενικότερα, βασικός σκοπός που επιδιώκεται στο σύνολο του συγγράμματος αποτελεί η συνεργατική μάθηση, αναπτύσσοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών, τον σεβασμό και την ευγενή άμιλλα, πλάθοντας, έτσι, τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).

Σημαντικό στοιχείο κάθε τεύχους αποτελεί η αναφορά σε ιστορικές επετείους και θρησκευτικές γιορτές. Αναλυτικότερα, *«στην τελευταία ενότητα κάθε τεύχους παρουσιάζεται πληροφοριακό υλικό, κείμενα και φωτογραφίες, σχετικό με την ιστορία και τις εθνοπολιτισμικές παραδόσεις του ελληνικού λαού»*, υλικό το οποίο δύναται να αξιοποιηθεί και σε σχολικές εκδηλώσεις (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9, 10).

Παράλληλα, σε κάθε τεύχος υπάρχει παραπομπή στο Τετράδιο Εργασιών στο οποίο εμπεριέχονται εμπεδωτικές ασκήσεις. *«Με τις ασκήσεις αυτές ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει το δικό του επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.10).

Επιπροσθέτως, κάθε τεύχος αποτελείται από δελτία αυτοαξιολόγησης των παιδιών, τα οποία τα παρακινούν να αναγνωρίσουν μόνα τους τι έχουν κατανοήσει και τι όχι. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτά τα δελτία, εκτός από την κατανόηση της εμπέδωσης των γνώσεών τους, επιτυγχάνεται και η συνειδητοποίηση των αντιλήψεων τους πάνω στα θέματα που συζητήθηκαν στην τάξη. *«Τα δελτία αυτά διαμορφώνονται βαθμιαία ανά τεύχος, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να αξιολογεί βασικές πτυχές της παραγωγής λόγου, καθώς και τη διαδικασία αυτής της παραγωγής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο»*. Συνεπώς, συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση και στη βελτίωση των παιδιών (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.11).

Επίσης, ένα ιδιαίτερο στοιχείο που συναντάτε στους λανθάνοντες στόχους του βιβλίου αποτελεί η ομαλή και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Για τον λόγο αυτό προβλέπεται από τον εκπαιδευτικό η ιδιαίτερη προσέγγιση και μάθηση αυτών των παιδιών διαφοροποιώντας την μετάδοση των πληροφοριών που δίνονται στο μάθημα, ώστε να μην αποκλείεται κανείς από το δικαίωμα της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας του νου (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.12).

Αρχικά, το α' τεύχος της Γ' Δημοτικού, το οποίο αποτελείται από πέντε ενότητες, η ύλη του ξεκινάει με τέσσερις εισαγωγικές σελίδες που σκοπό έχουν, εκτός από την παράθεση των περιεχομένων, τη γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον με την παρουσία ενός σκίτσου αυτού, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των συμφοιτητών, συζητώντας προσωπικά ενδιαφέροντα μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες εντός της τάξης. Ταυτόχρονα, γίνεται γνωριμία με τους ήρωες του βιβλίου (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.6-8). Στη συνέχεια, η πρώτη ενότητα με τίτλο 'Πάλι μαζί!', αποσκοπεί στην αναπόληση των σχολικών μνημών και συμβάντων μεταξύ των παιδιών. Η ενότητα αυτή αποτελεί την εισαγωγή στον αναφορικό λόγο, μέσα από την μάθηση της περιγραφής, αφήγησης, παρουσίασης λογοτεχνικών κειμένων και ενημερωτικών κειμένων από ιστοσελίδες, κόμικς, χάρτες, λεζάντες. Στόχοι της ενότητας είναι ποικίλοι

με κυριότερους την εκμάθηση των μαθητών να συστήνονται, να διηγούνται και να περιγράφουν προσωπικές εμπειρίες, να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες, να συζητά προβλήματα και να προτείνει λύσεις, καθώς και να αφηγείται ένα συμβάν μέσα από εικόνες.

Η δεύτερη ενότητα με τίτλο 'Στο σπίτι και στη γειτονιά', άπτεται θέματα όπως ο ελεύθερος χρόνος, η οικογενειακή ζωή, παιδικά παιχνίδια, συλλογές, καθώς και κοινωνικές σχέσεις. Η εξοικείωση με τον αναφορικό λόγο επιτυγχάνεται μέσα λογοτεχνικά, ενημερωτικά και ημερολογιακά κείμενα, καθώς και χάρτες εννοιών. Μέσα από αυτά τα κειμενικά είδη γίνεται προσπάθεια παρακίνησης του/της μαθητή/τριας να εκφραστεί, να περιγράψει και να οργώσει πληροφορίες και προβλήματα (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.13).

Στην τρίτη ενότητα με την ονομασία 'Στη γη και στη θάλασσα', οι θεματικές που παρουσιάζονται είναι ο άνθρωπος και η φύση, κατοικίδια ζώα, αλλά και γνώσεις για τα απειλούμενα είδη ζώων, προάγοντας την ευαισθητοποίηση προς αυτά και το περιβάλλον. Τα είδη λόγου και κειμένων που άπτεται η παρούσα ενότητα είναι λογοτεχνικά, ενημερωτικά, ημερολογιακά κείμενα, μικρές αγγελίες, μύθοι. Στόχος της ενότητας αποτελεί η περιγραφή ζώων, πληροφοριών, η συμπλήρωση έντυπων ημερολογίων.

Στην τέταρτη ενότητα με την τιτλοφόρηση 'Ο κόσμος γύρω μας', αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον, δίνοντας πληροφορίες τόσο για την ανακύκλωση όσο και την περιβαλλοντική μόλυνση. Σ' αυτή την ενότητα γίνεται η εισαγωγή στον κατευθυντικό λόγο, μέσα από την παρουσίαση οδηγιών, λογοτεχνικά, πληροφοριακά, ειδησεογραφικά κείμενα, καθώς και την ένταξη του θεατρικού διαλόγου. Βασικότεροι σκοποί της ενότητας αποτελούν να μάθουν τα παιδιά να διατυπώνουν μια άποψη και να επιχειρηματολογούν, καθώς και να επιλύουν προβλήματα μέσω της ομαδικής συνεργασίας (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.14).

Τέλος, το α' τεύχος της Γ' Δημοτικού ολοκληρώνεται με την πέμπτη ενότητα με τίτλο 'Η πατρίδα μας γιορτάζει', στην οποία παρουσιάζονται ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας, η γιορτή της σημαίας, η 28^η Οκτωβρίου, η γιορτή του Πολυτεχνείου. Μέσα από αυτές τις θεματικές προωθείται στα παιδιά το κειμενικό είδος της αφήγησης, τα λογοτεχνικά, ημερολογιακά κείμενα, αλλά και τα άρθρα εφημερίδας. Οι γλωσσικές λειτουργίες της παρούσας ενότητας αντιστοιχούν στην διατύπωση αποριών, τη συγκέντρωση πληροφοριών, με κύρια έμφαση στην αξιοποίηση μαρτυριών για το πώς έζησαν τα ιστορικά αυτά γεγονότα παλαιότερες γενιές.

Στη συνέχεια εκτύλιξης την διδακτικής ύλης της Γ' Δημοτικού, το β' τεύχος αποτελείται από πέντε διδακτικές ενότητες. Αρχικά, η πρώτη ενότητα με την τιτλοφόρηση 'Πολιτείες ντυμένες στα λευκά', παρουσιάζονται ανθρώπινοι χαρακτήρες, στιγμιότυπα μέσα από την καθημερινότητα, αλλαγές στη φύση και ζωή των ανθρώπων. Στην παρούσα ενότητα, γίνεται αναφορά σε λογοτεχνικά έργα, άρθρα εφημερίδων, καθώς και το είδος του ρεπορτάζ. Σκοπός των παραπάνω ειδών κειμένου και λόγου αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναδιηγούνται

ιστορίες, να συνδέουν χρονικά συμβάντα, να περιγράφουν και να συμπληρώνουν την πλοκή μιας ιστορίας.

Όσον αφορά τη δεύτερη ενότητα με την ονομασία ‘Ιστορίες του χειμώνα’, γίνεται λόγος για τις ανθρώπινες σχέσεις που παρουσιάζονται σε φανταστικές ιστορίες, στις αλλαγές που εμφανίζει η φύση ανάλογα την εποχή, αλλά και σε ανθρώπινους χαρακτήρες. Η ενότητα αυτή εσωκλείει κειμενικά είδη όπως λογοτεχνικά κείμενα, θεατρικούς διαλόγους, δελτία καιρού. Απώτερος σκοπός της ενότητας είναι η εκμάθηση της αναδιήγησης ιστοριών, η περιγραφή χαρακτήρων, η σύνταξη διαλόγων και η ορθολογική έκφραση (Γ’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.15).

Στην τρίτη ενότητα με τίτλο ‘Έλα στην παρέα μας!’, παρουσιάζονται θεματικές σχετικά με τη σύναψη φιλικών και κοινωνικών σχέσεων, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, και τη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων. Εδώ κυριαρχεί ο κατευθυντικός λόγος οποίος παρουσιάζεται μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και χρηστικά κείμενα, όπως οδηγίες χρήσης/κατασκευής, συνταγές, χάρτες, προσκλήσεις, διαφημιστικά φυλλάδια, προγράμματα. Κύριος σκοπός της ενότητας αποτελεί η εκμάθηση ακολουθίας οδηγιών και σύνταξης εντολών, λιστών, προσκλήσεων ανάλογα της περίπτωσης.

Στη συνέχεια, η τέταρτη ενότητα με την ονομασία ‘Άνθρωποι και μηχανές’, παρέχει γνώσεις και πληροφορίες για διάφορα τεχνολογικά επιτεύγματα. Συνεχίζει και σε αυτήν την ενότητα η παρουσίαση του κατευθυντικού λόγου, μέσα από εγκυκλοπαιδικά κείμενα, διαφημιστικά έντυπα, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, οδηγοί μέσων μαζικής μεταφοράς. Η συγκεκριμένη ενότητα προάγει στον/στην μαθητή/τρια την δυνατότητα έκφρασης και συζήτησης, τη σύνταξη οδηγιών, τη διατύπωση ερωτήσεων, καθώς και τη σύνταξη ανακοινώσεων (Γ’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.16).

Τέλος, όσον αφορά την πέμπτη και τελευταία ενότητα του β’ τεύχους της Γ’ Δημοτικού, με τίτλο ‘Γιορτάζω και θυμάμαι’, εντάσσει τις θεματικές σχετικά με ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα, όπως τα Χριστούγεννα, την Πρωτοχρονιά, τις Απόκριες, τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου, την Ελληνική Επανάσταση. Η παρούσα ενότητα βασίζεται σε είδη λόγου και κειμένου, όπως αφήγηση, περιγραφή, λογοτεχνικά κείμενα, μαρτυρίες. Βασικός σκοπός της ενότητας αποτελεί η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με παραδοσιακά ήθη, έθιμα για μια περιοχή, και, έτσι, η έκφραση γνώμης.

Στη συνέχεια της διδακτικής ύλης, μπαίνοντας στο γ’ τεύχος της Γ’ Δημοτικού το οποίο αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες, η πρώτη ενότητα με την τιτλοφόρηση ‘Ήτανε μια φορά...’, αναφέρεται σε φανταστικά ταξίδια, περιπέτειες, καθώς και διαγενεακές σχέσεις. Οι θεματικές αυτές προκύπτουν μέσα από την απόδοση λογοτεχνικών, πληροφοριακών κειμένων, κειμένων επιστημονικής φαντασίας, διαφημιστικά. Στόχος αυτών αποτελεί η απόδοση του νοήματος ενός κειμένου, η τιτλοφόρηση, η αφήγηση γεγονότων τόσο φανταστικών όσο πραγματικών, η έκφραση συναισθημάτων, η πρόβλεψη για μια μελλοντική εξέλιξη (Γ’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.17).

Στη δεύτερη ενότητα με τίτλο ‘Του κόσμου το ψωμί’, οι θεματικές περιλαμβάνουν στοιχεία λαϊκού πολιτισμού, όπως οι αγροτικές εργασίες, τα παραδοσιακά επαγγέλματα, καθώς, επίσης, προβάλλεται ο υγιεινός τρόπος ζωής και οι υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Μέσα από την παρούσα ενότητα προβάλλονται πολυάριθμα είδη λόγου και κειμένων, όπως αφήγηση, περιγραφή, οδηγία, επιχειρηματολογία, μέσα από λαϊκά παραμύθια, παροιμίες, θέατρο, μαρτυρίες, λεξάντες, πληροφοριακοί πίνακες. Οι γλωσσικές λειτουργίες της ενότητας στοχεύουν στη διατύπωση ενός διαλόγου προφορικά και γραπτά κάνοντας χρήση των ρηματικών χρόνων ορθολογικά, τη συνεργασία με άλλους συμφοιτητές για την αφήγηση μιας ιστορίας, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας αντλώντας πληροφορίες από κείμενα.

Στην τρίτη διδακτική ενότητα με την ονομασία ‘Όλοι μια αγκαλιά’, δίνονται στα παιδιά πληροφορίες για τον εθελοντισμό, για διάφορες εθελοντικές οργανώσεις, ενώ δίνεται έμφαση στη σημασία της ειρήνης και στα δικαιώματα του παιδιού. Μέσα από αυτές τις θεματικές παρουσιάζονται διάφορα κειμενικά είδη, όπως αφήγηση, περιγραφή, οδηγία, επιχειρηματολογία, μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, μαρτυρίες, οδηγίες, πίνακες, ενημερωτικό υλικό σχετικό με τις εθελοντικές οργανώσεις. Σκοπός των παραπάνω ειδών λόγου και κειμένων αποτελεί η εξοικείωση των παιδιών με τη διατύπωση προβλημάτων προτείνοντας λύσεις, η έκφραση μηνυμάτων σχετικά με την ειρήνη (μέσα από τη γλώσσα ή με εικόνες), η επιχειρηματολογία με βάση συγκεκριμένο πληροφοριακό υλικό.

Τέλος, ολοκληρώνοντας το γ’ τεύχος και συνολικά την ύλη της Γ’ Δημοτικού με την τέταρτη ενότητα με τίτλο ‘Γιορτή και ξεγνοιασιά’, γίνεται αναφορά στα ήθη και έθιμα του Πάσχα, στη Φυσιολατρεία (Πρωτομαγιά), καθώς και στις καλοκαιρινές διακοπές οι οποίες καταφθάνουν. Τα είδη λόγου και κειμένων που κυριαρχούν εδώ είναι η αφήγηση και οι οδηγίες, μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, μαρτυρίες, καταλόγους. Απώτερος σκοπός των θεματικών αυτών και των σχημάτων λόγων αποτελούν η γνώση για συγκεκριμένα ήθη και έθιμα, η επαφή με τη φύση, η σύναψη ενός παιδικού παιχνιδιού και η περιγραφή αυτού (Γ’ Δημοτικού, Β.Ε., σ.18).

Συνολικά, κάθε τεύχος της Γ’ Δημοτικού επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των παιδιών. Αρχικά, το α’ τεύχος στοχεύει στην ένταξη του/της μαθητή/τριας στο πνεύμα της ομάδας, μέσα από τη συμμετοχή του/της σε ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, στην οργάνωση των ενεργειών του/της, στην ορθολογική χρήση χαρτών, στην καλλιέργεια των εκφραστικών του/της δυνατοτήτων (δραματοποίηση, γλώσσα του σώματος), καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης όχι μόνο γραπτού κειμένου, αλλά και εικονικού (φωτογραφίες, σχεδιαγράμματα). Επίσης, επιδιώκεται η δυνατότητα άντλησης, επεξεργασίας, παροχής πληροφοριών και η επίλυση προβλημάτων μέσα από την εύρεση των αιτιών.

Στη συνέχεια, στο β’ τεύχος παρουσιάζονται αφηγηματικά παιχνίδια που καθιστούν τον/την μαθητή/τρια ως δημιουργό μιας ιστορίας, καλλιεργεί το πνεύμα συμμετοχής μέσα από την οργάνωση καλλιτεχνικών δρώμενων με έμφαση σε λογοτεχνικά κείμενα (θεατρικό κείμενο, απόδοση θεατρικού ρόλου). Επιπλέον, προωθεί την εξοικείωση με τον έντυπο λόγο που συναντάται στην καθημερινότητα

(σχολικές εφημερίδες, γλώσσα και ΜΜΕ), με χρηστικά κείμενα (προσκλήσεις). Επιπροσθέτως, καλλιεργεί την ικανότητα εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε μύθους, συμβάντα, αντικείμενα), ενώ προωθεί τη δημιουργικότητα και εκφραστικότητα των παιδιών μέσα από καλλιτεχνικές κατασκευές (ζωγραφική, κολάζ).

Τέλος, όσον αφορά το γ' τεύχος, οι κυριότεροι στόχοι του αποτελούν την ικανότητα αφήγησης σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά, την αξιολόγηση πληροφοριών, την καλλιτεχνική έκφραση, τη διοργάνωση καλλιτεχνικής καμπάνιας, την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης εκφραστικού λόγου (οργάνωση Θεάτρου Σκιών). Επιπλέον, στοχεύει την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (διαχείριση σχολικής καντίνας, προώθηση υγιεινών τρόπων ζωής). Επίσης, ένας σημαντικός στόχος του τεύχους είναι η ικανότητα διοργάνωσης πρωτοβάθμιας έρευνας, η οργάνωση εθελοντικών πρωτοβουλιών, η εύρεση τρόπων παρέμβασης σε προβλήματα που μαστίζουν την κοινωνία, καθώς επίσης και η ενεργό συμμετοχή σε δίκτυα αλληλεγγύης. Η εκμάθηση αυτών των δράσεων έχουν ως απώτερο σκοπό την δημιουργία ενεργών πολιτών που συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα και καλλιεργώντας το πνεύμα συνεργασίας, συμμετοχής και αλληλεγγύης για τον συνάνθρωπο.

Γενικότερα, αναφορικά με τους στόχους και των τριών τευχών, κύριες συνιστώσες τους είναι η όξυνση του νου των παιδιών, με σκοπό την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτών οι οποίοι ενστερνίζονται την αξία της ομαδικής συνεργασίας, την ενεργό συμμετοχή και την ανάγκη θέσπισης υψηλών στόχων για μια καλύτερη κοινωνία (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.19).

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση καθίσταται έκδηλο πως συνολικά απώτερος σκοπός των συγγραμμάτων της Α' και Β' Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας αποτελεί η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και η αναζήτηση και χρήση της πληροφορίας. Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, ο εμπλουτισμός και η αποσαφήνιση του λεξιλογίου και η συνειδητοποίηση των βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Παράλληλα, στη Γ' Δημοτικού γίνεται πρόδηλο πως τα συγγράμματά της έχουν στόχο την εξέλιξη της ικανότητας του/της μαθητή/τριας να διαβάσει, να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία και να κάνει χρήση της αναγνωστικής ικανότητας στα άλλα μαθήματα, αλλά και στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο. Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια ώστε ο/η μαθητής/τρια να μάθει να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, να εξοικειώνεται με τα κείμενα και να τα επεξεργάζεται ως προς τη δομή και τη λεξικογραμματική, ώστε να συνειδητοποιήσει τις λειτουργίες της γλώσσας. Παράλληλα, εξασκείται στην παραγωγή γραπτού λόγου που άπτεται τις εκάστοτε θεματικές της κάθε ενότητας, με σκοπό την ορθή επιλογή και χρήση του κατάλληλου ύφους που αναλογεί στην κάθε περίπτωση.

2.4 Σύνδεση των περιεχομένων με θεωρητικές προσεγγίσεις - Σύνδεση πράξης και θεωρίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία που αναλύθηκαν για το περιεχόμενο της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, εύλογα προκύπτουν οι ακόλουθες σημαντικές παρατηρήσεις. Αρχικά, εντός των θεματικών των συγγραμμάτων διακρίνονται διάφορα στοιχεία αναπτυξιακής διάστασης που υποστηρίζει η θεωρία του Piaget. Ο συγκεκριμένος θεωρητικός (1896-1980) υπήρξε Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός και ψυχολόγος ο οποίος πρωτοστάτησε στον τομέα της γενετικής επιστημολογίας, η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η μελέτη του σχετικά με τα παιδιά, τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, ενώ ανέπτυξε τη θεωρία της μάθησης υποστηρίζοντας την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης, μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης. Η θεωρητικές του προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις γνώσεις. Αναλύοντας στοιχεία της θεωρίας του, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, μέσα από ένα κείμενο προωθούνται ηθικά διδάγματα. Ο Piaget, *«μελέτησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού στα παιδιά. Ουσιαστικά, θεώρησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού φυσική συνέπεια της γνωστικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα ηθικά συναισθήματα, για τον Piaget, ήταν συναισθήματα που «σχετίζονται με αυτό που είναι απαραίτητο και όχι μόνο με αυτό που είναι επιθυμητό ή προτιμότερο να γίνει». Μια εκούσια εικόνα καθήκοντος ή υποχρέωσης αποτελεί το γνώρισμα για την ανάπτυξη των ηθικών συναισθημάτων»*, νοήματα μεταφορικών εκφράσεων.

Επιπροσθέτως, στο σύνολο των συγγραμμάτων αυτών, δίνεται έμφαση στον ρόλο των συνομήλικων. Σύμφωνα με τον Piaget, κεντρική θέση στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού καταλαμβάνουν οι συνομήλικοι, στους οποίους αποδίδει εξέχοντα ρόλο. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Piaget, *«η εγωκεντρική σκέψη εξελίσσεται σε αντιστρέψιμη σκέψη μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους»*. *«Οι σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν ιδανικό ενισχυτικό παράγοντα που βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο κατανόησης»*. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να αποκτούν αντίληψη των διαφορετικών απόψεων και στάσεων. *«Οι σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν ιδανικό ενισχυτικό παράγοντα που βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο κατανόησης»* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:34).

Ταυτόχρονα, διαφαίνεται πως σε κάθε τάξη εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος κατευθύνει τα παιδιά στην ανώτερη γνώση, στοιχείο το οποίο υποστηρίζει θερμά ο Piaget, σύμφωνα με τον οποίο, *ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποβοηθά την γνώση, να καθοδηγεί και να παροτρύνει τους μαθητές του παρέχοντάς τους υλικά και καταστάσεις προκειμένου αυτοί να εξερευνήσουν την γνώση μόνοι τους»* (Ζαχαριάδου, 2020:10).

Παράλληλα, μέσα από τα περιεχόμενα αυτών των συγγραμμάτων που γίνεται λόγος, παρατηρείται πως παροτρύνουν το παιδί να ανακαλέσει διάφορα συμβάντα από τη μνήμη του, μέσα από την καθημερινότητά του και στη συνέχεια να τα αναλύσουν (πχ. Β' Δημοτικού α' τεύχος, σ.17). Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά αναλογίζονται πρώτα τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να κατανοήσουν μια νέα ιδέα και στη συνέχεια προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους ώστε να συμπεριλάβουν τη νέα εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά κατασκευάζουν συνεχώς γνώση με βάση τις νέες

ιδέες που παρουσιάζονται, οι οποίες οδηγούν σε μακροπρόθεσμες αλλαγές (αφομοίωση-προσαρμογή-εξισορρόπηση) (Kurt, 2020).

Επιπροσθέτως, η θεωρία του Piaget βασίζεται στην εξελικτική πορεία της νοητικής ανάπτυξης, στη βιολογική ωρίμανση και στη θεωρία των σταδίων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σύμφωνα με τη θεωρία του η Α' και η Β' Δημοτικού αντιστοιχούν στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της προ-λογικής σκέψης, το οποίο αναφέρεται κατά το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος. Αναλυτικότερα, μείζονα ρόλο σ' αυτό το στάδιο κατέχει η ανάπτυξη και η χρήση της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Εδώ επικρατεί η εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου. Στη συνέχεια, η Γ' Δημοτικού αντιστοιχεί στο τρίτο στάδιο σύμφωνα με τον Piaget, στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που ανακύπτει από την ηλικία των έξι μέχρι δώδεκα ετών. Αυτό το στάδιο αναφέρεται την παιδική ηλικία, κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τη λογική σκέψη, ενώ εξασθενεί η εγωκεντρική αντίληψή τους υποθέσεις (McLeod, 2018β, Λόιντ, 1998:21-24, Huang, 2021:29).

Τέλος, όσον αφορά την αναπτυξιακή πλευρά της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να τονιστεί η γενική παρατήρηση πως σε κάθε τάξη φαίνεται πως αυξάνεται η πολυπλοκότητα των θεματικών και των ασκήσεων, βλέποντας ακόμα και πώς κοινά θέματα παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο (π.χ. Πάσχα, Χριστούγεννα, Καραγκιόζης). Η θεωρία του Piaget βασίζεται στη βιολογική ωρίμανση και στα στάδια, γι' αυτό κάνει λόγο για την έννοια της «ετοιμότητας». Η ετοιμότητα αφορά τότε πρέπει να διδαχθούν ορισμένες πληροφορίες ή έννοιες, τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται ορισμένες έννοιες μέχρι να φτάσουν το κατάλληλο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget, η αφομοίωση και η προσαρμογή απαιτούν έναν ενεργό μαθητή και όχι έναν παθητικό. Επειδή οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δεν μπορούν να διδαχθούν, πρέπει να ανακαλυφθούν (Senchenko, 2021:152).

Παράλληλα, αναφέροντας παραπάνω περιληπτικά τις θεματικές που άπτονται τα συγγράμματα των τριών τάξεων του Δημοτικού και παρουσιάζοντας στοιχεία που συναντάται η θεωρία του Piaget, θα πρέπει να αναφερθεί πως η ύλη αυτή εκτός από την αναπτυξιακή πλευρά της εκπαίδευσης, εντάσσει σε διάφορα σημεία και την κοινωνικο-παιδαγωγική πλευρά, κύριος εκπρόσωπος της οποίας αποτελεί ο Vygotsky. Ο Lev Semeonivitch Vygotsky (1896-1934) ήταν ένας από τους σημαντικότερους και πρωτοπόρους Ρώσους ψυχολόγους της εποχής του, ασκώντας διαχρονική επιρροή με τη συμβολή του στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που τόνιζε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωσιακή ανάπτυξη. Αρχικά, εντός των θεματικών, μπορεί να παρατηρηθεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία στο σύνολό της, καθώς εμφανίζεται μέσα από διάφορες αποχρώσεις στα συγγράμματα των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Η κοινωνικοπαιδαγωγική πλευρά της εκπαίδευσης εκφράστηκε σθεναρά από τις θεωρίες του Vygotsky, ο οποίος αποτελεί ένας από τους κυριότερους θεωρητικούς που έδωσαν κοινωνική διάσταση στην εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας συναντώνται διάφορα στοιχεία αυτής της σύνδεσης, τα κυριότερα εκ των οποίων αναφέρονται στη συνέχεια. Αρχικά, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος ανακλύπουν διάφορα στοιχεία που αποδεικνύουν αυτή τη σύνδεση. Αρχικά, ένας από τους ήρωες του βιβλίου είναι παιδί οικογένειας μεταναστών από την Ασία. Με αυτόν τον έμμεσο τρόπο, φαίνεται πως γίνεται προσπάθεια εξοικείωσης με άλλους πολιτισμούς, προάγοντας και ως δεύτερη διάσταση το θέμα ένταξης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην 28^η Οκτωβρίου, ημέρα εθνικής γιορτής, στα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά, μιώντας έτσι του/τις μαθητές/τριες στην ελληνική ιστορία, παράδοση, ήθη, έθιμα. Επίσης, συστήνεται στα παιδιά το Θέατρο Σκιών με ήρωα τον Καραγκιόζη, το οποίο αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο. Στη θεωρία του Vygotsky, μία από τις βασικότερες αντιλήψεις του αποτελεί η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων εντός της εκπαίδευσης. Θεωρούσε «τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον ως κρίσιμα στοιχεία για την κατασκευή της ανθρώπινης γνώσης. Η κοινωνία όπου ζει το άτομο και τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ανήκει είναι τα συστατικά που καθορίζουν τι μαθαίνει το άτομο για τον κόσμο και τι αποκτά ως γνώση. Επομένως, το παιδί μαθαίνει μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και μέσα από στοιχεία της δικής του κουλτούρας όπως η γλώσσα, τα τραγούδια και οι τέχνες» (Kouicem, 2020:365).

Στη συνέχεια, στη θεωρία του Vygotsky τονίζεται η σημασία των συμβόλων (όπως εικόνες) στη μεταλαμπάδευση γνώσεων. Στο β' τεύχος, ζητείται από το παιδί η παρατήρηση μιας σειράς εικόνων και συζήτηση αυτών, προάγοντας τόσο την παρατήρηση όσο και τον διάλογο. Επιπλέον, όπως τονίζει ο Vygotsky, «η μετάδοση των πολιτιστικών σημάτων της κοινωνίας στο άτομο και η χρήση αυτών των σημείων από το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία ορίζεται ως πολιτισμός...Στη θεωρία Vygotsky, τα άτομα χρησιμοποιούν πολιτισμικά σημάδια (γραφή, εικόνες) στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα πολιτισμικά σημάδια είναι σημαντικά εργαλεία στη διαδικασία κοινωνικής διαμεσολάβησης και πολιτισμού» (Erbil, 2020:5).

Παράλληλα, εντός του βιβλίου στο σύνολό του παρατηρούνται διάφορες δραστηριότητες που σκοπό έχουν τη συνεργασία μεταξύ παιδιών. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η συνεργασία των παιδιών αποτελεί μορφή κοινωνικοποίησης, συνεργατική μάθηση, ενώ προάγεται ο διάλογος. Ταυτόχρονα, προάγεται η συνεργασία παιδιών με γονείς. Ο Vygotsky τόνιζε τη σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά παρατηρούν, ακούνε, συζητάνε και συνεργάζονται τόσο με συνομηλίκους όσο με ενημερωμένους ενήλικες (Newman & Latifi, 2021:14).

Επίσης, παρουσιάζονται μέσα από τους ήρωες καθημερινές πρακτικές οι οποίες διεξάγονται από ενήλικες, ενώ τα παιδιά παρατηρούν και μιμούνται (παραλαβή δέματος από ταχυδρομείο). Κατά τον Vygotsky, από τους σημαντικότερους τρόπους μάθησης αποτελεί η παρατήρηση και η μίμηση (Newman & Latifi, 2021:12).

Ωστόσο, βασικό στοιχείο της θεωρίας του αποτελεί η επίδραση των γονιών ή σημαντικών άλλων στο παιδί, την ονόμασε 'Ζώνη Εγγύς Ανάπτυξης' (ΖΕΑ). Αναλυτικότερα, η ΖΕΑ, αποτελεί μία σημαντική έννοια στη θεωρία του, καθώς «σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα και του

τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση από έναν εξειδικευμένο συνεργάτη» (McLeod, 2018α, Λόνιτ, 1998:28).

Ταυτόχρονα, θεμελιώδης έννοια στη θεωρία του αποτελεί η γλώσσα, καθώς και η σύνδεση γλώσσας και σκέψης. Συγκεκριμένα, «θεώρησε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης. Το άτομο μπορούσε να κωδικοποιήσει και να αναπαραστήσει τον κόσμο μέσω της συμβολής της γλώσσας». «Η γλώσσα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία αναπτύσσεται ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία» (Kouicem, 2020:366).

Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση διαδραματίζει το παιχνίδι. Λειτουργώντας ως όργανο απόκτησης ταυτότητας, γνωστικής ανάπτυξης, ανάπτυξης της φαντασίας, και επομένως ατομικών συμπεριφορών, το παιχνίδι έχει σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά και σε επακόλουθες εκπροσωπήσεις και σχέσεις (Βιγκότσκι, 2000:162-167, 174). Σε όλο την ύλη του βιβλίου, ουκ ολίγες φορές δίνονται οδηγίες για κατασκευές, χειροτεχνίες.

Στις σελίδες που ακολουθούν, δίνονται πληροφορίες για αρχαία και σύγχρονα καράβια, γίνεται αναφορά στην 25^η Μαρτίου μέσα από ποίημα, σε αποσπάσματα από επαναστατικά τραγούδια, εικόνες από το Ναυτικό Μουσείου, με νησιώτες της εποχής του 1821 να φορούν παραδοσιακές στολές. Τέλος, γίνεται λόγος για την «Μια Κυριακή του Μάρτη», το οποίο αναφέρεται στη Σαρακοστή. Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές, καθίσταται έκδηλο πως γίνεται προσπάθεια να μεταδοθούν στα παιδιά γνώσεις για την εθνική ιστορία και παράδοση, μέσα από την αναφορά στον αγώνα των Ελλήνων. Όπως υποστηρίζει ο Vygotsky, μέσα από αυτά τα στοιχεία προάγονται ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας, παραδόσεις, ήθη, έθιμα, ο ελληνικός πολιτισμός στο σύνολό του. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει πως *το παιδί μαθαίνει μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και μέσα από στοιχεία της δικής του κουλτούρας όπως η γλώσσα, τα τραγούδια και οι τέχνες* (Kouicem, 2020:365). Επίσης, γίνεται αναφορά στο Πάσχα, ενώ στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τις θαλάσσιες χελώνες και για αρχαίους μύθους από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα, συνδυάζοντας τόσο πληροφορίες για τη φύση και τα είδη υπό εξαφάνιση, όσο και για άλλους πολιτισμούς.

Τα βασικά αυτά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω τα συναντάμε και στα συγγράμματα των επόμενων τάξεων. Συνοπτικά αναφέροντας, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, στις πρώτες σελίδες πραγματοποιείται γνωριμία με τους ήρωες του βιβλίου. Ένας από αυτούς, είναι αλλοδαπός μαθητής, ενώ μία κοπέλα, η Γαλήνη είναι άτομο με ειδικές ανάγκες καθώς είναι σε αναπηρικό καροτσάκι. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Vygotsky, αποτελούν στοιχεία εξοικείωσης με το διαφορετικό, αποτελώντας στοιχεία πολιτισμού.

Ακολούθως, παρατίθεται ένα ποίημα για το φθινόπωρο, παροτρύνοντας τους μαθητές να φτιάξουν μια ομαδική ζωγραφιά επηρεασμένοι από το ποίημα, και να συζητήσουν στην τάξη τις συνήθειες τους και τις γιορτές του. Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν δείγματα πολιτισμού, καθώς επίσης μέσα

από έναν δημιουργικό τρόπο προάγεται η συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε διάφορα σημεία του συγκεκριμένου τεύχους σε καθημερινές πρακτικές, όπως η ανάγνωση και κατανόηση πινακίδων, επιγραφών, η γραφή λίστας, σημειωμάτων, η ανάγνωση των πληροφοριών στις ετικέτες των προϊόντων, ενώ παρατηρούν και μιμούνται έναν ενήλικα. Στοιχεία τα οποία οδηγούν στη δημιουργία ενεργών πολιτών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις είναι παρούσα και η συμβολή των ενηλίκων στη μάθηση των παιδιών (ZEA).

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην 28^η Οκτωβρίου, αποκτώντας γνώσεις γι' αυτήν την εθνική γιορτή, ενώ επίσης στο τεύχος γίνεται αναφορά σε διάφορες παροιμίες, γλωσσοδέτες, αινίγματα, τα οποία αποτελούν πολιτισμικό στοιχείο επικοινωνίας.

Βασικό στοιχείο αποτελεί η σύγκριση μεταξύ παιδιών από διάφορες χώρες, μέσα από εικόνες παιδιών από διάφορες χώρες να παίζουν, μαθαίνοντας έτσι για τους άλλους πολιτισμούς και να αποδέχονται το διαφορετικό, ενώ έντονο στοιχείο προαγωγής της ισότητας και αποδοχής του διαφορετικού αποτελούν οι τελευταίες σελίδες του παρόντος τεύχους, το οποίο αναφέρεται στη Χωχαρούπα, μια φανταστική χώρα όπου όλοι είναι ίσοι, ενώ στη συνέχεια παρατίθεται ένα ποίημα με θέμα όλα τα παιδιά του κόσμου, προάγοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας, του διαφορετικούς πολιτισμούς, την ισότητα.

Στο β' τεύχος, παρουσιάζεται η μορφή του ημερολογίου, η οποία αποτελεί γραπτός τρόπος έκφρασης της εσωτερικής ομιλίας, εξωτερικεύοντάς την. Συνδέεται με την αντίληψη του Vygotsky για τη σύνδεση γλώσσας και σκέψης. Επίσης, δίνονται πληροφορίες για την εθνική γιορτή του Πολυτεχνείου, με την παράθεση εικόνων και την παρότρυνση συζήτησης με τους μεγαλύτερους για περαιτέρω πληροφορίες. Όπως επισημαίνει ο Vygotsky αυτή η πρακτική εσωκλείει πολιτισμικά στοιχεία, σύμβολα (εικόνα) και την επίδραση των ενηλίκων στη μάθηση των παιδιών (ZEA).

Επίσης, γίνεται λόγος για την Πρωτοχρονιά, τα Χριστούγεννα, τα κάλαντα, προωθώντας την πολιτισμική παράδοση, θρησκεία, ήθη, έθιμα, καθώς και τη χρήση συμβόλων για την επίτευξη αυτή (τραγούδι). Αναφέρεται η Καθαρά Δευτέρα, ο χαρταετός ως πολιτισμικό σύμβολο, οι Απόκριες. Στη συνέχεια, παρατηρείται πως εντός του συγγράμματος δίνονται πληροφορίες για το λαογραφικό μουσείο, για το πατητήρι, ενώ παρουσιάζεται ο Καραγκιόζης, στοιχεία που απαρτίζουν τον ελληνικό πολιτισμό. Ταυτόχρονα, παροτρύνεται η διοργάνωση από τα παιδιά λαογραφικής έκθεσης με τη συνεργασία μεγαλύτερων (ZEA).

Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η μορφή της πρόσκλησης σε γραπτή μορφή, που αποτελεί στοιχείο επικοινωνίας του ελληνικού πολιτισμού. Επίσης, πραγματοποιείται εκμάθηση γραφής ηλεκτρονικού μηνύματος, πρακτική που στοχεύει στην ομαλή ένταξη στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Παράλληλα, προάγεται η εκμάθηση του πληθυντικού ευγένειας. Τέλος, γίνεται λόγος για δάνειες λέξεις από

άλλες χώρες, αλλά και λέξεις που έχουν δανειστεί άλλες χώρες από το ελληνικό λεξιλόγιο.

Στη συνέχεια στο γ' τεύχος, παρουσιάζεται η μορφή κειμένου των εφημερίδων και ειδησεογραφικού τύπου, επιθυμώντας την εξοικείωση παιδιών με σύγχρονους τρόπους μετάδοσης της πληροφορίας που συναντώνται στην καθημερινότητα.

Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στην 25^η Μαρτίου, στο Πάσχα, αλλά και πασχαλινά έθιμα ανά περιοχές της Ελλάδας, ενώ γίνεται λόγος για την προσευχή (πολιτισμικό σύμβολο). Επίσης, με αφορμή τη γιορτή του Πάσχα δίνονται οδηγίες για την κατασκευή μιας πασχαλινής χειροτεχνίας (κάρτα). Παράλληλα, δίνονται οδηγίες και τα βήματα για την Παρασκευή μπισκότων, εξασκώντας την ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν εντολές, οδηγίες.

Επίσης, προάγεται η ευαισθητοποίηση για τη φύση, την απελευθέρωση των πουλιών, τα ζώα υπό εξαφάνιση (χελώνα Καρέτα Καρέτα). Επιπλέον, μαθαίνουν για επαγγέλματα που δεν υπάρχουν πια, ενώ ζητούν περισσότερες πληροφορίες από του μεγαλύτερους (ΖΕΑ), ενώ παροτρύνεται η δημιουργία διαλόγου μεταξύ των παιδιών. Τέλος, δίνονται πληροφορίες για την δημιουργία του Καραγκιόζη, λαϊκή φιγούρα που εμφανίστηκε κατά την Τουρκοκρατία για να προσφέρει γέλιο και συνεχίζει να υφίσταται ως εθνικό σύμβολο.

Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, ένας από τους ήρωες του συγγράμματος είναι μια κοπέλα η οποία είναι σε αναπηρικό καροτσάκι, προβάλλοντας έτσι την ετερότητα και την προαγωγή του σεβασμού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, το οποίο αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο. Επίσης, μέσα από διάφορες δραστηριότητες προάγεται η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών και η δημιουργική τους έκφραση. Ταυτόχρονα, ζητείται από τον/την μαθητή/τρια μέσω μιας άσκησης να υποδυθεί έναν ρόλο μπαίνοντας στη θέση άλλου και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Παράλληλα, γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της υιοθεσίας ενός αδέσποτου γατιού, εμφυσώντας με αυτόν τον τρόπο αισθήματα προσφοράς για έναν ανυπεράσπιστο ζώο. Επίσης, δίνονται πληροφορίες για το δελφίνι. Παράλληλα, γίνεται λόγος για την ανακύκλωση και την προστασία του περιβάλλοντος, ενώ προβάλλεται η εθελοντική προσφορά μέσα από την καθαριότητα ενός χωραφιού, δημιουργώντας έτσι ευαισθητοποιημένους πολίτες για τα ζώα και το περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για την εθνική γιορτή του Πολυτεχνείου, την 25^η Μαρτίου, ενώ προβάλλεται η σημαία ως εθνικό σύμβολο. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στον πόλεμο του '40 μέσα από μαρτυρίες, ενώ παροτρύνει τα παιδιά να συζητήσουν με τους γονείς τους για γεγονότα της εποχής (ΖΕΑ).

Στη συνέχεια της ύλης, στο β' τεύχος, με αφορμή το χιόνι γίνεται λόγος για την ορεινή Ελλάδα. Στις επόμενες ενότητες γίνεται αναφορά στα Χριστούγεννα, ζητώντας από ενήλικες να μάθουν ή από βιβλία για τα έθιμα της γιορτής αυτής (ΖΕΑ). Επίσης, εντός του τεύχους αναφέρεται το Πάσχα και παροτρύνεται η συζήτηση μεταξύ συμμαθητών για τα έθιμα της περιοχής τους, από τον τόπο καταγωγής τους εντός της

Ελλάδας ή από άλλες χώρες, όσον αφορά τα αλλοδαπά παιδιά. Επίσης, γίνεται λόγος για το Ευαγγελισμό της Θεοτόκου.

Επιπλέον, προάγεται η συνεργασία των παιδιών μέσα από διάφορες ασκήσεις. Ταυτόχρονα, μέσα από μία άσκηση ζητείται να πάρουν ρόλο δημοσιογράφου (αναπαραστατική μάθηση), ενώ ενέχει παρατήρηση εικόνας, εξιστόρηση, αφήγηση και εν τέλει προφορικό λόγο. Επίσης, δίνονται οδηγίες για την παρασκευή ενός γλυκού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στα παιδιά η μορφή του οικογενειακού δέντρου, ενώ ζητείται να συνεργαστούν με τους γονείς τους ώστε να μάθουν το δικό τους οικογενειακό δέντρο (ΖΕΑ). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε έναν μύθο της αρχαίας Ελλάδας, αλλά και σε έναν αφρικανικό μύθο, παρουσιάζοντας τις διαφορές και ομοιότητες αφρικανικού και αρχαιολογικού μύθου.

Επίσης, δίνονται πληροφορίες για τα ρομπότ ως οι μηχανές του μέλλοντος, ενώ παρουσιάζεται ένα σκίτσο για τον ηλεκτρισμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το ηλικιακό λεωφορείο, δίνοντας έμφαση σε άλλες πηγές ενέργειας. Σκοπός εδώ αποτελεί η εξοικείωση και η ενημέρωση των παιδιών για τις πηγές ενέργειας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο μετρό, το οποίο αποτελεί έργο μεταφοράς που διευκολύνει την καθημερινότητά μας, αλλά είναι και πολιτισμικό έργο καθώς εκτίθενται εκεί λόγω των ανασκαφών για τη δημιουργία του βρέθηκαν πληθώρα ευρημάτων και έργα τέχνης Ελλήνων καλλιτεχνών.

Όσον αφορά το γ' τεύχος, μέσα από ένα παραμύθι γίνεται αναφορά για την ζωή στην Κωνσταντινούπολη. Στη συνέχεια, αναφέρει το τεύχος την Ελλάδα ως «η πατρίδα» ενώ ζητείται από τα παιδιά να ανατρέξουν σε τραγούδια του Νίκου Γκάτσου.

Μέσα από δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια παρακίνησης των παιδιών ώστε να υποδυθούν έναν ρόλο, προάγοντας έτσι το παιχνίδι και την φαντασία τους. Ενώ στη συνέχεια τους ζητείται να παρατηρήσουν μια εικόνα και να αφηγηθούν μια ιστορία πίσω από αυτήν (συσχέτιση εικόνας-γλώσσας).

Επίσης, πραγματοποιείται γνωριμία με τις αγροτικές εργασίες, καθώς η Ελλάδα αποτελεί αγροτική-γεωργική χώρα, εντάσσοντας έτσι ένα στοιχείο του πολιτισμού της. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην αξία και τη σημαντικότητα του ψωμιού με αφορμή αναφορά στην Καθαρά Δευτέρα. Συνεπώς, πέρα από το πολιτισμικό στοιχείο που προωθείται, εντάσσεται και η απόκτηση υγιεινών συνηθειών διατροφής, μαθαίνοντας για την πυραμίδα διατροφής.

Σε αυτό το τεύχος συνεχίζουν να υπάρχουν δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, αλλά και με τους μεγαλύτερους (ΖΕΑ). Στη συνέχεια, γίνεται λόγος σε καθημερινές πρακτικές όπως να προσέχουμε τις πληροφορίες που δίνονται στις ετικέτες των προϊόντων πριν αγοράσουμε ένα προϊόν. Επίσης, και σε αυτό το τεύχος γίνεται αναφορά στον Καραγκιόζη.

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να γνωρίσουν παιδιά από διάφορα μέρη, μαθαίνοντας τις ιστορίες τους μέσω μαρτυριών και εικόνων. Επίσης, γνωστοποιούνται στα παιδιά πληροφορίες για την UNICEF και την Actionaid, για το σπουδαίο έργο τους.

Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται ένα κείμενο αναφερόμενο σε μια ιαπωνική παράδοση, προάγοντας μέσα από αυτό την ειρήνη. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για το Πάσχα, για την εργατική Πρωτομαγιά και την κατασκευή στεφανιού, λειτουργώντας ως πολιτισμικό σύμβολο. Τέλος, μέσα από την συνεργασία των παιδιών γίνεται προσπάθεια να μάθουν για τα μέτρα προστασίας από τον ήλιο, κατασκευάζοντας μια αφίσα για ενημέρωση και των άλλων παιδιών.

Παράλληλα, μέσα από τα συγγράμματα παρουσιάζεται και συνδυασμός των παραπάνω θεωριών. Μια μορφή συνδυασμού των παραπάνω σε βασικά σημεία, αλλά και με συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις προβάλλονται από τη θεωρία του Bruner, ο οποίος, γεννημένος το 1915 στην Αμερική (1915-2016), αποτελούσε έναν πρωτοπόρο γνωστικό επιστήμονα και εκπαιδευτικό θεωρητικό. Η θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, έθεσε τη γνωστική αντίληψη στο επίκεντρο της μάθησης. Η προσέγγισή του για τη γνωστική ανάπτυξη εστιάζει στον ρόλο του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, καθώς και στον βιωματικό παράγοντα, που επιδρούν καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Smith, 2002).

Αποτελεί διακριτό γεγονός πως σε διάφορα σημεία των συγγραμμάτων των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού συναντώνται οι θεωρίες του. Παρουσιάζοντας συνοπτικά τα βασικά σημεία, αρχικά, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, δίνεται έμφαση στις ιστορίες του παππού. Σύμφωνα με τον Bruner, το νόημα βρίσκεται στην καθημερινότητα λαμβάνοντας τη μορφή ιστοριών. *«Καθώς η ανθρώπινη εμπειρία είναι εξ ορισμού αφηγηματική, οργανωμένη σε ιστορίες. Η αφήγηση ασχολείται με το υλικό από το οποίο αποτελείται η ανθρώπινη πραγματικότητα. Έτσι, αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στον κόσμο της κουλτούρας και των πεποιθήσεων, επιθυμιών και ελπίδων του καθενός. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η λειτουργικότητα των ιστοριών. Έχουν τη δυνατότητα να σχηματοποιούν και την ίδια στιγμή να ρυθμίζουν το συναισθημα. Η πλαισίωση (framing), μια κοινωνική διεργασία, εξυπηρετεί την κατασκευή ενός κόσμου και τον χαρακτηρισμό της ροής του. Ενώ αναφορικά με τη συναισθηματική ρύθμιση, καθησυχάζεται το άτομο. Τα δυο αυτά αποτελέσματα, σύμφωνα με τον Bruner, έχουν ως σημείο αναφοράς τη διαπροσωπική διάσταση»* (Μεγαγιάννη, 2019).

Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, αλλά και στο σύνολο των συγγραμμάτων διαφαίνεται η σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου. Ο Bruner δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο του δασκάλου παρουσιάζοντάς τον ως πρότυπο για τα παιδιά (Wang, 2021:33). Παράλληλα, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, ζητείται από τα παιδιά η ανακάλυψη μιας ιστορίας συνδεδεμένη με τη φαντασία, αποτελώντας έναν τρόπο μάθησης. Η θεωρία του Bruner δίνει έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής, οικοδομούν τις γνώσεις τους πειραματιζόμενοι σε ένα χώρο και εξαγάγουν κανόνες και συμπεράσματα από τα αποτελέσματα αυτών των εμπειριών. Μέσα από τα συγγράμματα γίνεται προσπάθεια υιοθέτησης της ανακαλυπτικής μεθόδου ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από το μαθητή (McLeod, 2019).

Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, ζητείται από τα παιδιά μέσω μιας άσκησης να τοποθετήσουν τον εαυτό τους εντός ενός ποιήματος και να καταγράψουν γραπτώς διαβάζοντας το κείμενο διάφορες αισθήσεις του. Με αυτόν τον τρόπο, παροτρύνεται ο/η μαθητής/τρια στην ανάγνωση και κατανόηση λέξεων-φράσεων-στίχων που δημιουργούν ηχητικές, οπτικές, οσφρητικές, γευστικές εντυπώσεις των αισθήσεων (εικονοποιία). Σύμφωνα με τον Bruner, «η εικονική αναπαράσταση βασίζεται σε εικόνες. Αναλυτικότερα, η αναπαράσταση αυτή εμφανίζεται από το 1 με 6 έτος, κατά την οποία ερεθίσματα και πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη ως αισθητηριακές εικόνες, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Παράλληλα, η σκέψη δομείται τόσο από τις εικόνες, όσο και από άλλες αισθήσεις, όπως ακοή, αφή, όσφρηση» (McLeod, 2019).

Ολοκληρώνοντας συνοπτικά τις παρατηρήσεις σχετικά με τη σύνδεση των περιεχομένων των συγγραμμάτων των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού με τις προσεγγίσεις των παραπάνω θεωρητικών ως βασικοί εκπρόσωποι, οι παραπάνω αναφορές θα δοθούν αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί η σύνδεση των τριών αυτών θεωρητικών αλλά και οι αποκλείσεις τους, στοιχεία για τα οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στα επόμενα κεφάλαια.

Μέρος δεύτερο

Κεφάλαιο τρίτο

Ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων των J.Piaget, L.S.Vygotsky και J.Bruner σε συνάρτηση με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

3.1 Πιαζετιανή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Ο Jean Piaget (1896-1980) υπήρξε Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός και ψυχολόγος ο οποίος πρωτοστάτησε στον τομέα της γενετικής επιστημολογίας. Ο Piaget, ως γνωστικός κονστρουκτιβικιστής¹, ονόμασε τη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη «γενετική επιστημολογία», καθώς μελέτησε το πώς προσαρμόζεται ο οργανισμός στο περιβάλλον του, επικεντρώνοντας τη θεωρία του σε μια εξελικτική επιστημολογία που εξηγεί την ανάπτυξη του νου ως βιολογικό θέμα. Ο Piaget βασιζόταν στην υπόθεση ότι «η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μια βιολογική προσαρμογή ενός πολύπλοκου οργανισμού σε ένα σύνθετο περιβάλλον» (Kouicem, 2020:62). Ακολουθώντας τη γενετική μέθοδο

¹ «Η έννοια έχει συχνά οριστεί ως η φιλοσοφία της μάθησης που βασίζεται στην υπόθεση ότι όταν κάποιος αναλογίζεται τις προηγούμενες εμπειρίες του και το μαθησιακό περιβάλλον του, κατασκευάζει τη δική του νέα κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζει» (Kouicem, 2020:360). «Η μάθηση περιλαμβάνει μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν νόημα συνδέοντας νέες ιδέες με τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Μια θεωρία που αφορά τη «διευκόλυνση του μαθητή να πάει πέρα από την απλή ανάκληση (απομνημόνευση) προς την κατανόηση, την εφαρμογή και την ικανότητα...ο δάσκαλος δεν διανέμει γνώσεις, αλλά παρέχει στους μαθητές τις ευκαιρίες και κίνητρα για την κατασκευή του» (Kouicem, 2020:361).

επιθυμούσε «να παρακολουθήσει την εξέλιξη από τις πρώτες στιγμές της ψυχικής ζωής ως την ωριμότητα, καθώς και τα στάδια που διέρχεται αυτή» (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:23). Η γενετική επιστημολογία αναδεικνύει τις ρίζες της γνώσης και εξετάζει την ανάπτυξή τους στα μετέπειτα στάδιά τους, φτάνοντας στο τελικό στάδιο της επιστημονικής σκέψης (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:33).

Ωστόσο, η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η μελέτη του σχετικά με τα παιδιά, τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, ενώ ανέπτυξε τη θεωρία της μάθησης υποστηρίζοντας την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης, μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος, της αφαίρεσης. Οι ιδέες του έχουν πρακτική χρήση στην κατανόηση και την επικοινωνία με τα παιδιά, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης (Κουicem, 2020:362). Τόνιζε πως τα παιδιά αναλογίζονται πρώτα τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να κατανοήσουν μια νέα ιδέα και στη συνέχεια προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους ώστε να συμπεριλάβουν τη νέα εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά κατασκευάζουν συνεχώς γνώση με βάση τις νέες ιδέες που παρουσιάζονται, οι οποίες οδηγούν σε μακροπρόθεσμες αλλαγές. Ο Piaget επικεντρώθηκε περισσότερο στις γνωστικές εξελίξεις που παρουσιάστηκαν με την πάροδο του χρόνου (Kurt, 2020).

Ο Piaget πίστευε ότι η γνωστική ανάπτυξη εμφανιζόταν σταδιακά. Η μάθηση προκαλείται από το μείγμα τριών αλληλένδετων διαδικασιών. Πρώτον, υφίσταται η αφομοίωση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναλογίζονται τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να κατανοήσουν κάτι καινούριο (Kurt, 2020, Ουάντσογουερθ, 2009:43). Στη συνέχεια, επέρχεται η συμμόρφωση/προσαρμογή, κατά την οποία τα παιδιά προσαρμόζουν τις προσδοκίες και τα γνωστικά τους σχήματα προκειμένου να αποδεχτούν την καινούρια πραγματικότητα (Ουάντσογουερθ, 2009:44). Κάθε πράξη που κάνει ένα άτομο είναι οργανωμένη γνωστικά και στη συνέχεια η προσαρμογή παρέχει τα μέσα για αλλαγή. Τέλος, υπάρχει η εξισορρόπηση, κατά την οποία το άτομο οργανώνει τις γνώσεις του σε ένα ενοποιημένο σύνολο για να επέλθει ισορροπία (Κουicem, 2020:364, Ουάντσογουερθ, 2009:46). Υποστήριζε πως η ανάπτυξη συντελείται σε διακριτά και καθολικά στάδια, τα οποία ξεκινούν από την γέννηση και εκτείνονται μέχρι και την εφηβεία. Θεωρούσε πως η διαδοχή των σταδίων αυτών σχετίζεται με ποιοτικές διαφορές στον τρόπο σκέψης του ατόμου. Σε κάθε ηλικία συγκροτούνται και εγκαθίστανται συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν και το κάθε στάδιο. Ο Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πνευματική ανάπτυξη είναι μια ανοδική επεκτεινόμενη σπείρα, στην οποία τα παιδιά πρέπει συνεχώς να τροποποιούν τις ιδέες που είχαν σχηματίσει στο προηγούμενο στάδιο και να τις αντικαθιστούν με νέες υψηλότερες έννοιες που απαιτούνται στο επόμενο επίπεδο. Υπογράμμισε πως το καθένα από τα στάδια ενσωματώνει σημεία από το προηγούμενο στάδια, με αποτέλεσμα την ομαλή μετάβαση από στάδιο σε στάδιο στο λεγόμενο «μοντέλο σκάλας».

Αναλύοντας το περιεχόμενο των συγγραμμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, διαφαίνονται στοιχεία σύνδεσης με τη θεωρία του Piaget. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την παραπάνω θεωρία του, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζεται μια εικόνα που δείχνει διάφορους ανθρώπους σε

μια χρονική στιγμή της καθημερινότητας τους. Στη συνέχεια, δίνεται η ερώτηση στα παιδιά να μετρήσουν πόσα πράγματα μπορούν να διαβάσουν στην εικόνα, και αν έχουν παρατηρήσει άλλα που να μοιάζουν με αυτά από προηγούμενη εμπειρία τους. Εδώ γίνεται αναφορά στην ανάγνωση γραπτών λέξεων που απεικονίζονται σε επιγραφές και ταμπέλες, συνδυάζοντας το με προηγούμενες εμπειρίες. Παράλληλα, ερωτώνται αν βλέπουν κάποια πρόσωπα που γνωρίζουν να απεικονίζονται στην εικόνα. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στο να συνδυάσουν την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών που αποκτούν από την καθημερινότητα, μέσω παρατήρησης, ώστε να βρουν πανομοιότυπες καταστάσεις/ πρόσωπα, με στόχο τη δημιουργία νέας γνώσης μέσα από τον συνδυασμό αυτών (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10, 11). Επίσης, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, υφίσταται μια άσκηση που ζητά από τα παιδιά να αναγνωρίσουν αν έχουν συναντήσει άλλες επιγραφές σύμφωνα με αυτές που παρουσιάζει η άσκηση, αν όχι να παρατηρήσουν και να το συζητήσουν στην τάξη την επόμενη μέρα. Μέσα από αυτήν την άσκηση προάγεται η παρατήρηση και η σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, ενώ παροτρύνονται για την κατασκευή νέας γνώσης (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.5, σ.16, 17).

Ακολούθως, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζονται δύο σκίτσα με διαλόγους μεταξύ παιδιών και ενός ενήλικα, όπου γίνεται προσπάθεια τα παιδιά να μάθουν για τη χρήση του πληθυντικού, συνειδητοποιώντας το διαφορετικό επίπεδο ύφους και την αποτελεσματικότητα της χρήσης του κατάλληλου ύφους μέσα από την αντίδραση του αποδέκτη. Στη συνέχεια, δίνονται κάποιες ερωτήσεις για την κατανόηση αυτού. Συγκεκριμένα, τους ζητείται να παρατηρήσουν τις εικόνες, να διαβάσουν τον διάλογο, έπειτα να αναλογιστούν αν μιλούν με τον ίδιο τρόπο σε έναν γνωστό ή άγνωστό τους άνθρωπο, και τέλος, ερωτώνται τι σημαίνει «μιλώ με το σεις και με το σας». Οι ερωτήσεις αυτές είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο ώστε, τα παιδιά παρατηρώντας τις εικόνες και τους διαλόγους εντός αυτών, να αναλογιστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους (δηλαδή αν έχουν μιλήσει με αυτόν τον τρόπο), και τέλος, να οργανώσουν τις γνώσεις τους, που προέκυψαν μέσα από αυτόν τον συνδυασμό ερωτήσεων, σε ένα ενοποιημένο σύνολο για να επέλθει ισορροπία (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.21 Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.18). Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, εδώ γίνεται λόγος για τις τρεις αλληλένδετες διαδικασίες που ενστερνίζονται, που οδηγούν σταδιακά στη γνωστική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το συγκεκριμένο παράδειγμα, με τη βοήθεια των εικόνων και συγκεκριμένων ερωτήσεων, τα παιδιά αναλογίζονται τις προηγούμενες εμπειρίες τους (αφομοίωση), έπειτα, προσαρμόζουν τα γνωστικά σχήματα για να αποδεχτούν την καινούρια πραγματικότητα, παρέχοντας τα μέσα για αλλαγή (προσαρμογή), και τέλος, οργανώνουν τις γνώσεις τους σε ένα ενοποιημένο σύνολο για να επέλθει ισορροπία (εξισορρόπηση).

Επιπλέον, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, μέσα από μια άσκηση που παρουσιάζει διάφορες εικόνες με εικονογραφίες, υφίσταται η ερώτηση αν κάποιος από τους/τις μαθητές/τριες έχουν δει άλλη φορά εικόνες που μοιάζουν με αυτές. Μέσω της ερώτησης αυτής, τοποθετούνται τα παιδιά στη διαδικασία να αναλογιστούν προηγούμενες τους εμπειρίες ώστε να τις συνδέσουν με τα νέα δεδομένα/γνώσεις (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, σ.30). Παράλληλα, σε ένα άλλο χωρίο του τεύχους,

παραχωρούνται διάφορα σημειώματα, με την ερώτηση να ακολουθεί, αν έχει λάβει ή αν έχει στείλει κάποιο από τα παιδιά ένα παρόμοιο μήνυμα. Μέσω αυτής της ερώτησης προάγεται η αναπόληση προηγούμενων εμπειριών, οι οποίες επρόκειτο να συνδεθούν με νέες (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.51). Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, μέσω μιας άσκησης η οποία αναφέρεται στο λαογραφικό μουσείο, ακολουθούν οι ερωτήσεις αν κάποιο παιδί έχει επισκεφτεί κάποιο λαογραφικό μουσείο, τι υπάρχει εντός του, και αν έχει επισκεφτεί κάποιο άλλο μουσείο (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.48).

Επίσης, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, με αφορμή μια άσκηση με θέμα τον τρόπο διασκέδασης των παιδιών, ακολουθεί η ερώτηση 'Πόσο συχνά βλέπεις τηλεόραση; Αν δεν υπήρχε τηλεόραση, τι θα μπορούσες να κάνεις για να διασκεδάσεις;'. Κάθε χωρίο της ερώτησης, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, αναλογεί στην αντίστοιχη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, η ερώτηση 'πόσο συχνά βλέπεις τηλεόραση;', αναφέρεται στο στάδιο της αφομοίωσης, σύμφωνα με το οποίο, με τη βοήθεια συγκριμένων ερωτήσεων τα παιδιά αναλογίζονται τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Στη συνέχεια, το σημείο της ερώτησης 'αν δεν υπήρχε τηλεόραση' αντιστοιχεί στο στάδιο της προσαρμογής, κατά το οποίο τα παιδιά προσαρμόζουν τα γνωστικά σχήματα για να αποδεχτούν την καινούρια, φανταστική σε αυτή την περίπτωση, γνώση. Τέλος, η συνέχεια της ερώτησης 'τι θα μπορούσες να κάνεις, για να διασκεδάσεις', αναφέρεται στη διαδικασία της συμμόρφωσης, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά οργανώνουν τις γνώσεις τους, ώστε να προτείνουν διάφορες προτάσεις διασκέδασης (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, σ.53). Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, παραχωρείται μία άσκηση η οποία κάνει αναφορά σε ένα παραμύθι, με την ακόλουθη ερώτηση, 'Ποιο παραμύθι σου θύμισε το κείμενο που διάβασες', ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τη μνήμη και τις αποθηκευμένες εμπειρίες, συγκρίνοντας και συνδέοντάς τες με νέες πληροφορίες (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.60). Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσω όλων αυτών των ερωτήσεων το παιδί εντάσσεται στη διαδικασία της αναπόλησης παρελθοντικών εμπειριών, προάγοντας νέες γνώσεις.

Συνεχίζοντας την ανάλυση της θεωρίας του Piaget, θεωρούσε ότι μέσω των νοητικών λειτουργιών επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα, καθώς και η δραστηριότητα του ίδιου συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του. Συνεπώς, *«στη διαμόρφωση της γνώσης-κατά τον Piaget-παραμβαίνουν δύο παράγοντες: α) αυτοί που οφείλονται στην εξωτερική εμπειρία, στην κοινωνική ζωή, στη γλώσσα και β) αυτοί που οφείλονται στην εσωτερική δομή της σκέψης του υποκειμένου, το οποίο οικοδομείται και εξελίσσεται»*. Η γνώση *«είναι αποτέλεσμα της ενεργητικής και δημιουργικής ανασυγκρότησης των δεδομένων, η οποία πραγματοποιείται από μέρους του ατόμου που μαθαίνει»* (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:29, 30). Κατά τον Piaget, *«το υποκείμενο οικοδομεί τις γνώσεις του, οικοδομεί τις δομές του»* (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:35). Μέσα στην τάξη η μάθηση θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη στον μαθητή και να επιτυγχάνεται μέσω ενεργητικής μάθησης ανακάλυψης. Σημαντικό στοιχείο της ενεργητικής μάθησης αποτελεί *«η ικανότητα της σκέψης να επανέρχεται, είτε στην πράξη είτε νοερά, στο αρχικό σημείο ενός*

μετασχηματισμού», το ονόμασε αναστρεψιμότητα, που αφορά την ενεργητική μάθηση» (Χριστοφίδη-Ενρίκες, 1997:59).

Μέσα από τα συγγράμματα των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, παρατηρείται πως οι θεματικές τους έχουν ως απώτερο σκοπό την ενεργητική μάθηση. Αναλύοντας το σύγγραμμα της Α' Δημοτικού α' τεύχος, παρατηρείται πως μέσω κατασκευής προάγεται η ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας. Συγκεκριμένα, ζητείται να κατασκευάσει ένα χριστουγεννιάτικο στολίδι, λόγω της επικείμενης γιορτής των Χριστουγέννων (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ. σ.77). Επίσης, στο β' τεύχος δίνονται τα υλικά και οι οδηγίες ώστε να κατασκευάσουν ένα αυτοσχέδιο καράβι (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.38). Στη συνέχεια, στο σύγγραμμα της Β' Δημοτικού παροτρύνονται οι μαθητές/τριες να υλοποιήσουν μια ζωγραφιά αποτελούμενη από φύλλα, με αφορμή την εποχή του Φθινοπώρου (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.15). Επιπροσθέτως, μπαίνοντας στο γ' τεύχος, στην εικοστή πρώτη ενότητα με τίτλο 'Χρήσιμες οδηγίες', συναντώνται ποικίλα σημεία που προάγουν την κατασκευή χειροτεχνιών, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να ακολουθούν και να δίνουν εντολές, οδηγίες. Αναλυτικότερα, στην αρχή της ενότητας δίνονται οδηγίες για το βάψιμο πασχαλινών αυγών (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.43), στη συνέχεια, ζητείται η κατασκευή μιας πασχαλινής κάρτας (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, σ.45), η παρασκευή ενός αρωματικού χώρου (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.46), παρέχονται οδηγίες για την παρασκευή μπισκότων (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.47).

Στη συνέχεια, στην αρχή της εικοστής δεύτερης ενότητας, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες, παρατηρώντας τις εικόνες που δίνονται σχετικά με την κατασκευή ενός παιχνιδιού, να γράψουν τις οδηγίες κατασκευής και να τις περιγράψουν. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται έτσι τόσο η εξάσκηση με τον γραπτό, όσο και με τον προφορικό λόγο (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.51). Επίσης, δίνονται τα βήματα για την κατασκευή ενός χάρτινου παιχνιδιού με σχήμα λαγού (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.52). Επιπλέον, με το πρόσχημα ενός διαγωνισμού κολλάζ, δίνονται οι οδηγίες δημιουργίας ενός κολλάζ και οι όροι συμμετοχής (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.54, ασκ.3), ενώ, στο τέλος του τεύχους προτείνεται μια ευχάριστη δραστηριότητα για αποχαιρετισμό καλοκαιριού, γράφοντας πάνω σε ένα ουράνιο τόξο αποχαιρετιστήριες φράσεις και ευχές για το καλοκαίρι (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.5, σ.72). Παράλληλα, στην αρχή της Γ' Δημοτικού α' τεύχος, με στόχο τη γνωριμία των παιδιών, παροτρύνεται η κατασκευή μιας χειροτεχνίας πάνω στην οποία ζητείται από την μία πλευρά να γράψουν το ονοματεπώνυμό τους και στην άλλη πλευρά να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Έπειτα ένα παιδί να τα συγκεντρώσει και να τα μοιράσει τυχαία, διαβάζοντας τι αναγράφεται στο χαρτάκι που έλαβαν. Αυτή η άσκηση αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα η οποία ενεργοποιεί τον/την μαθητή/τρια, προάγοντας τη συνεργασία (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.7).

Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού αναφορικά με το γ' τεύχος, στην τρίτη ενότητα 'Όλοι μια αγκαλιά', στο Τ.Ε. β' τεύχος, ζητείται από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πάνω σε ένα χαρτί ή πανί μια ευχή για τα παιδιά του κόσμου, προάγοντας τη συνεργασία και

την ενσυναίσθηση μεταξύ των παιδιών μέσα από μια δημιουργική δραστηριότητα (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., ασκ.2, σ.62). Τέλος, στη συνέχεια του Τ.Ε. συναντάται η χειροτεχνία κοπής κομματιών που συναρμολογούν φιγούρες των ηρώων του Καραγκιόζη δραστηριότητα (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., σ.68, 69), ενώ επίσης δίνονται οδηγίες για την κατασκευή ενός περιστεριού από χαρτί (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., σ.70). Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα πως μέσα από τις χειροτεχνίες, οι οποίες στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, προβάλλονται ποικίλα ελληνικά έθιμα, εντάσσοντας, έτσι, έμμεσα το πολιτισμικό στοιχείο. Ο Piaget αν και επικεντρωνόταν στην ανάλυση της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης, υποστήριζε πως το κοινωνικό στοιχείο αποτελεί, αν όχι το κυριότερο, ουσιαστικό κομμάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tryphon & Vonèche, 1996:109,110,145).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά θεωρούνταν η μικρή εκδοχή των ενηλίκων, με αποτέλεσμα αυτά να εισπράττουν την ανάλογη αντιμετώπιση και συμπεριφορά. Ωστόσο, ο Piaget μέσω της πρωτοπόρας μελέτης του κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο τρόπος σκέψης των παιδιών διαφέρει από αυτό των ενηλίκων. Τα μεγαλύτερα παιδιά δεν σκέφτονται απλώς πιο γρήγορα από τα μικρότερα παιδιά. Αντίθετα, υπάρχουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές διαφορές μεταξύ της σκέψης των μικρών παιδιών έναντι των μεγαλύτερων παιδιών. Με βάση τις παρατηρήσεις του, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν ήταν λιγότερο έξυπνα από τους ενήλικες, απλώς σκέφτονται διαφορετικά. Συνεπώς, ένα από τα κύρια σημεία της θεωρίας του Piaget είναι ότι η δημιουργία γνώσης και νοημοσύνης είναι μια εγγενώς ενεργή διαδικασία. Τόνισε ότι τα παιδιά δεν ήταν απλώς παθητικοί αποδέκτες γνώσης, αλλά συνεχώς ερευνούν και πειραματίζονται καθώς χτίζουν την κατανόησή τους για το πώς λειτουργεί ο κόσμος (Cherry, 2020).

Ωστόσο, κεντρική θέση στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού καταλαμβάνουν οι συνομήλικοι, στους οποίους αποδίδει εξέχοντα ρόλο. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Piaget, *«η εγωκεντρική σκέψη εξελίσσεται σε αντιστρέψιμη σκέψη μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους»*. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να αποκτούν αντίληψη των διαφορετικών απόψεων και στάσεων. *«Οι σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν ιδανικό ενισχυτικό παράγοντα που βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο κατανόησης»* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:34). Ο Piaget *«απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών για τη νοητική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Επειδή οι σχέσεις των παιδιών είναι σχέσεις μεταξύ ίσων, η συνεργασία είναι πιθανή»* (Ουάντσγουερθ, 2009:167). *«Εβλεπε τις σχέσεις μεταξύ ίσων ως πηγή της ανάπτυξης της κοινωνικότητας και του ηθικού κριτηρίου, ακριβώς εξαιτίας της κοινωνικής τους ισότητας, ενώ τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκου-παιδιών τις έβλεπε ως εμπόδιο σε μια τέτοια ανάπτυξη, εξαιτίας του εξαναγκασμού που πηγάζει από την ανισότητα του κοινωνικού κατεστημένου»* (Doise & Mugny, 1987:231).

«Η κοινωνική συνεργασία των παιδιών, όταν παίζουν παιχνίδια, είναι εφικτή από την ηλικία των 7-8 ετών. Περίπου αυτή την περίοδο υπάρχει μια καλύτερη κατανόηση

των κανόνων του παιχνιδιού. Η νίκη γίνεται το αντικείμενο του παιδικού παιχνιδιού» (Ουάντσογουερθ, 2009:139). «Η κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των παιδιών στο σχολείο είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη της μάθησης τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η πηγή για τη μάθηση της συνεργασίας καθώς και η πηγή της σύγκρουσης και ανισορροπίας. Ακόμα κι αν ο ακριβής τρόπος με τον οποίο θα αναδυθεί η ανισορροπία και θα λειτουργήσει σε ένα παιδί δεν είναι γνωστής εκ των προτέρων, αυτό που είναι γνωστό είναι ότι όταν τα παιδιά (ή οι ενήλικες) συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν αναφορικά με την ύλη και τα προβλήματα, εμφανίζονται διαφορετικές απόψεις» (Ουάντσογουερθ, 2009:246).

«Οι απόψεις των ομότιμων καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές για τη γνωστική ανάπτυξη, όταν το παιδί είναι πλέον ικανό να αφομοιώνει απόψεις των άλλων που είναι αντίθετες προς τις δικές του. Αυτό συμβαίνει όταν ο εγωκεντρισμός της προ-εγνωστικής σκέψης αρχίζει να χάνεται, περίπου στην ηλικία των 6-7 ετών. Οι αλληλεπιδράσεις με τους ομότιμους αποκτούν μια ειδική γνωστική σημασία από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τις σκέψεις τους συγκρίνοντάς τις με τις σκέψεις των άλλων. Γύρω στην ηλικία των 6-7 ετών, τα περισσότερα παιδιά είναι ικανά πλέον να σκέφτονται τις απόψεις των άλλων. Κατά συνέπεια οι αλληλεπιδράσεις με τους ομότιμους μπορούν να είναι ένας γόνιμος τρόπος για να ενθαρρύνουμε τις γνωστικές συγκρούσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να προκαλέσουν μια αξιολόγηση των εννοιών που έχει κάποιος, ως μέρος της προσαρμογής στις απόψεις των άλλων. Η κοινωνική γνώση, δηλαδή το είδος εκείνο της γνώσης που δημιουργείται από τους ανθρώπους, στα παιδιά δομείται κυρίως από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Η κοινωνική γνώση δεν αποκτάται ανεξάρτητα από τους άλλους ανθρώπους (σε αντίθεση με τη φυσική και τη λογικο-μαθηματική γνώση). Στο βαθμό που τα εκπαιδευτικά προγράμματα δείχνουν να διδάσκουν την κοινωνική γνώση, πρέπει να παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση» (Ουάντσογουερθ, 2009:247).

Ένα βασικό στοιχείο των συγγραμμάτων που έγκειται στο σύνολό τους αποτελεί η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Αναλυτικότερα, στο σύγγραμμα της Β' Δημοτικού α' τεύχος, ζητείται να διαλέξει ο καθένας από ένα συμμαθητή του και σε συνεργασία να φτιάξουν ένα διάλογο βασισμένο στη φαντασία (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.11). Στη συνέχεια, παροτρύνει τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να παίξουν ένα παιχνίδι που βασίζεται στον διάλογο (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.14). Επιπλέον, στη Β' Δημοτικού, ζητείται από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες, να συγκεντρώσουν μικρές αγγελίες και να ζητήσουν γι' αυτές στην τάξη. Στη συνέχεια τους προτείνεται να κατασκευάσουν μία δική τους μικρή αγγελία και να διοργανώσουν σε έναν διαγωνισμό. Η δραστηριότητα αυτή έχει ποικίλα στόχους, πέρα από τη συνεργασία, ενέχει την αναζήτηση, τη συζήτηση, το αίσθημα υγειούς ανταγωνισμού, στοιχεία που παρέχουν στα παιδιά κίνητρα, παρακινώντας τα να πειραματιστούν με νέα δεδομένα (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.21). Στη συνέχεια, μέσα από μια άσκηση ζητείται από τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι στο οποίο θα υποδύονται κάποιους ρόλους, οι οποίοι αφορούν την πρόσκληση ενός μαθητή στο πάρτι του συμμαθητή του. Στη συνέχεια, να

ηχογραφήσουν τη συνομιλία και να καταγράψουν ποιες πληροφορίες δίνονται και αν τυχόν κάποιες παραλείπονται. Η άσκηση αυτή συνδυάζει πληθώρα είδη πληροφόρησης και γνώσης. Συγκεκριμένα, πρωτεύον σκοπός αποτελεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ προάγεται η αναπαράσταση ενός ρόλου, η ανάπτυξη και εξάσκηση του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς επίσης μαθαίνουν να ζητούν και να δίνουν οδηγίες (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.60, ασκ.3). Επίσης, στην επόμενη σελίδα ζητείται να κατασκευάσουν μία πρόσκληση καλώντας παιδιά από άλλα σχολεία ή πόλεις, καταγράφοντας τις απαραίτητες πληροφορίες συνοδευόμενη από μία ζωγραφιά (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.61, ασκ.5). Στη συνέχεια του τεύχους στην δέκατη πέμπτη ενότητα με τίτλο 'Αλληλογραφώ', μέσω μιας δραστηριότητας παρακινούνται τα παιδιά να αλληλογραφήσουν με παιδιά από μια άλλη σχολική τάξη που βρίσκεται σε κάποιο μακρινό μέρος. Επίσης, προάγεται η συζήτηση σχετικά με το αν έχουν γνωστούς ή συγγενείς που να διαμένουν σε άλλη πόλη ή χώρα. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την μορφή της αλληλογραφίας που απευθύνεται σε πραγματικούς δέκτες, ενώ αναπτύσσεται η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση με παιδιά από διάφορα μέρη του κόσμου (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.70).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται στο σύγγραμμα της Β' Δημοτικού γ' τεύχος, μια εργασία σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά θα χρειαστεί να φέρουν στην τάξη διάφορες εφημερίδες, να τις χωρίσουν σε κατηγορίες, να κόψουν διάφορα στοιχεία, εικόνες που θα βρουν εντός τους και να τα κολλήσουν σε ένα χαρτί, ώστε να φτιάξουν ένα δικό τους πρωτοσέλιδο και να το δημοσιεύσουν στην εφημερίδα της τάξης. Στη συνέχεια, τους ζητείται να συζητήσουν τη σημασία των κατηγοριών που τις χώρισαν, να γράψουν ομαδικά τους ορισμούς τους και, τέλος, να αντιγράψουν στο τετράδιό τους. Η δραστηριότητα αυτή όπως φαίνεται και στην παραπάνω περιγραφή, εντάσσει πληθώρα εκπαιδευτικών στόχων. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να παρακινηθούν και να αναζητήσουν ατομικά υλικό, ενώ στη συνέχεια να φτιάξουν μια χειροτεχνία με τα ευρήματά τους. Στη συνέχεια, τα παροτρύνει να συζητήσουν αναπτύσσοντας τον προφορικό τους λόγο, ενώ ζητείται να συνεργαστούν ομαδικά για τη γραφή ορισμών. Τέλος, τους ορισμούς αυτούς θα πρέπει να τους αντιγράψουν στο τετράδιό τους πραγματοποιώντας έτσι εξάσκηση για την καλύτερη δυνατή κατανόηση αυτών. Συνεπώς, προάγεται ο πειραματισμός μέσω κατασκευών και η ενεργητική μάθηση, η οποία συμβάλλει τόσο στην ατομική όσο και στη συνεργατική ανάπτυξη (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.6, ασκ.1).

Επίσης, στοχεύοντας στο να μάθουν να παρουσιάζουν ένα βιβλίο, τους ζητείται να χωριστούν σε ομάδες και να διαλέξουν ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη του σχολείου με τη βοήθεια του δασκάλου και να κάνουν μια βιβλιοπαρουσίαση την οποία μπορούν να την εκδώσουν στην εφημερίδα της τάξης. Εδώ γίνεται προσπάθεια τόσο της συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και δασκάλου (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.12). Επιπροσθέτως, παρακινούνται να χωριστούν σε ομάδες οι οποίες θα διαλέξουν από ένα παραμύθι το οποίο θα προσπαθήσει να του δώσει αστεία χροιά, ενώ τους παροτρύνει να το ηχογραφήσουν ή και να το δημοσιεύσουν στην εφημερίδα της τάξης (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.61). Επιπλέον, ένα ακόμα σημείο που είναι έκδηλο το στοιχείο της συνεργατικής μάθησης ευρίσκεται στο σύγγραμμα της Γ'

Δημοτικού γ' τεύχος όπου παροτρύνονται να χωριστούν σε δυο ομάδες και να ψάξουν αντικείμενα που θα βρουν στην παραλία, το πάρκο ή την πλατεία. Αυτό αποτελεί ένα ομαδικό παιχνίδι, με τίτλο 'Το κυνήγι θησαυρού' προάγει τη συνεργασία και την ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας, μαθαίνοντας ταυτόχρονα τη μορφή του καταλόγου (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.69).

Παράλληλα, «η θεωρία του Jean Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη υποδηλώνει ότι η νοημοσύνη αλλάζει καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Η γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, το παιδί πρέπει να αναπτύξει ή να κατασκευάσει ένα νοητικό μοντέλο του κόσμου. Η γνωστική ανάπτυξη συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης έμφυτων ικανοτήτων και περιβαλλοντικών γεγονότων και τα παιδιά περνούν από μια σειρά από στάδια» (Senchenko, 2021:151). Ο Piaget πρότεινε τέσσερα διαφορετικά στάδια τυπικής γνωστικής ανάπτυξης από τη βρεφική ηλικία μέχρι ενηλικιότητα. Εδώ τονίζει πως «όλα τα παιδιά αναπτύσσονται κατά τα τέσσερα στάδια και πάντα με την ίδια σειρά» (Σίγκλερ, 2006:62). Υποστήριξε ότι όλα τα άτομα πρέπει να περάσουν από κάθε στάδιο για να φτάσουν στο επόμενο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Kouicem, 2020:362). Αναλυτικότερα, το πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης είναι το αισθησιο-κινητικό, το οποίο αναπτύσσεται από τη γέννηση μέχρι το δεύτερο έτος, καλύπτοντας τη βρεφική ηλικία. Το βρέφος, κατά την περίοδο αυτή, ανακαλύπτει τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και των κινήσεων, συνεπώς βασικό ρόλο εδώ διαδραματίζουν τα αντανακλαστικά. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί αναπτύσσει σημαντικές γνωστικές ικανότητες, όπως η μονιμότητα του αντικειμένου, η αυτοαναγνώριση, αναπαραστατικό παιχνίδι. Οι γνωστικές αυτές ικανότητες σχετίζονται με την ανάπτυξη της γενικής συμβολικής λειτουργίας, η οποία είναι η ικανότητα να αναπαριστά κανείς τον κόσμο διανοητικά. Σημαντικότερο επίτευγμα του σταδίου αποτελεί η απόκτηση της μονιμότητας του αντικειμένου, την οποία αποκτά από τον όγδοο μήνα και έπειτα, η οποία αναφέρεται στη γνώση ότι ένα αντικείμενο εξακολουθεί να υπάρχει, ακόμα κι αν είναι κρυμμένο. Απαιτεί την ικανότητα να σχηματίζει μια νοητική αναπαράσταση (δηλαδή, ένα σχήμα) του αντικειμένου (McLeod, 2018α, Λόιντ, 1998:15).

Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα πρώτα σχήματα. Σύμφωνα με τον Piaget, «τα σχήματα είναι οι γνωστικές ή νοητικές δομές με τις οποίες τα άτομα προσαρμόζονται και οργανώνονται στο περιβάλλον τους. Ως δομές, τα σχήματα είναι τα νοητικά αντίστοιχα του βιολογικού μέσου της προσαρμογής. Τα σχήματα είναι οι ψυχολογικές δομές ή διαδικασίες που εφαρμόζονται και μεταβάλλονται με τη νοηματική ανάπτυξη» (Ουάντσογουερθ, 2009:38). Ο Piaget «ισχυρίστηκε ότι η γνώση δεν μπορεί να προκύψει απλώς από την αισθητηριακή εμπειρία, αλλά κάποια αρχική δομή είναι απαραίτητη για να κατανοήσει ο κόσμος. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά γεννιούνται με μια πολύ βασική νοητική δομή (γενετικά κληρονομημένη και εξελιγμένη) στην οποία βασίζεται όλη η μετέπειτα μάθηση και γνώση. Τα σχήματα είναι τα βασικά δομικά στοιχεία τέτοιων γνωστικών μοντέλων και μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε μια νοητική αναπαράσταση του κόσμου. Όρισε ένα σχήμα ως: «μια συνεκτική, επαναλαμβανόμενη ακολουθία ενεργειών που διαθέτει συνιστώσες δράσεις που είναι στενά αλληλένδετες και διέπονται

από ένα βασικό νόημα». Ονόμασε το σχήμα το βασικό δομικό στοιχείο της ευφυούς συμπεριφοράς – έναν τρόπο οργάνωσης της γνώσης» (McLeod, 2018α). Προς το τέλος του σταδίου, η γλώσσα αρχίζει να εμφανίζεται καθώς συνειδητοποιούν ότι οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν αντικείμενα και συναισθήματα. Το παιδί αρχίζει να μπορεί να αποθηκεύει πληροφορίες που γνωρίζει για τον κόσμο, να τις ανακαλεί και να τις χαρακτηρίζει (McLeod, 2018α). Ο Piaget «θεώρησε τον προφορικό λόγο εκδήλωση της συμβολικής λειτουργίας (δηλαδή της ικανότητας κάποιου να χρησιμοποιεί σύμβολα για να αναπαριστά γεγονότα και πρόσωπα), η οποία αντανακλά νοητική ανάπτυξη αλλά δεν την παράγει» (Ουάντσγουερθ, 2009:33).

Το δεύτερο στάδιο αποτελεί το στάδιο της προ-λογικής σκέψης, το οποίο αναφέρεται κατά το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος, το οποίο αντιστοιχεί στην νηπιακή ηλικία. Αναλυτικότερα, μείζονα ρόλο σ' αυτό το στάδιο κατέχει η ανάπτυξη και η χρήση της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Εδώ επικρατεί η εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου. Στη συνέχεια, το τρίτο στάδιο αποτελεί το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που ανακύπτει από την ηλικία των έξι μέχρι δώδεκα ετών. Αυτό το στάδιο αναφέρεται στην παιδική ηλικία, κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τη λογική σκέψη, ενώ εξασθενεί η εγωκεντρική αντίληψή τους. Αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της διατήρησης, κατανοώντας ότι, αν και τα πράγματα μπορεί να αλλάξουν στην εμφάνιση, ορισμένες ιδιότητες παραμένουν οι ίδιες. Ωστόσο, δεν έχει αποκτήσει ακόμα την ικανότητα την αφηρημένης σκέψης. Το τέταρτο στάδιο είναι το στάδιο της λογικής σκέψης, το οποίο αναπτύσσεται κατά το δωδέκατο έτος μέχρι την εφηβεία. Σ' αυτό το στάδιο, συνεχίζει να αναπτύσσεται η λογική σκέψη. Αποκτάται η ικανότητα της κατανόησης και τις ερμηνείας σε πιθανά προβλήματα, παρουσιάζοντας πιθανές λύσεις. Έτσι, λαμβάνει χώρα η αφηρημένη σκέψη, δηλαδή αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένες έννοιες και να ελέγχουν λογικά υποθέσεις (McLeod, 2018α, Λόιντ, 1998:21-24, Huang, 2021:29).

Όσον αφορά τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η ανάπτυξη της γλώσσας εξελίσσεται ανά ηλικία. Συγκεκριμένα, η Α' και η Β' Δημοτικού αντιστοιχούν στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της προ-λογικής σκέψης, το οποίο αναφέρεται κατά το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος. Αναλυτικότερα, μείζονα ρόλο σ' αυτό το στάδιο κατέχει η ανάπτυξη και η χρήση της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Εδώ επικρατεί η εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου. Στη συνέχεια, η Γ' Δημοτικού αντιστοιχεί στο τρίτο στάδιο σύμφωνα με τον Piaget, στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που ανακύπτει από την ηλικία των έξι μέχρι δώδεκα ετών. Αυτό το στάδιο αναφέρεται στην παιδική ηλικία, κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τη λογική σκέψη, ενώ εξασθενεί η εγωκεντρική αντίληψή τους υποθέσεις (McLeod, 2018α, Λόιντ, 1998:21-24, Huang, 2021:29).

Σύμφωνα με τον Piaget, η εκπαίδευση των παιδιών στοχεύει, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής. Υποστήριζε θερμά πως «η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μέρος της κατανόησης της γραπτής γλώσσας. Η εκμάθηση της

γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί αντιληπτική παράμετρο της συνδιαλλαγής με το γραπτό λόγο. Τα άλλα μέρη είναι η εκμάθηση της γραφής και της ορθογραφίας, η οποία με τη σειρά της αποτελεί την εκφραστική συνιστώσα της χρήσης του γραπτού λόγου. Η απομόνωση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας στο πλαίσιο μιας διδακτέας ύλης, όπως συνήθως γίνεται, δεν παράγει νόημα. Και τα τρία αυτά στοιχεία θα πρέπει να μαθαίνονται ταυτόχρονα και όχι ως ξεχωριστά θέματα» (Ουάντσογουερθ, 2009:272). «Τα παιδιά χρειάζεται να δομήσουν τη γνώση, για την αναπαράσταση διαφόρων πραγμάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν γραφικά σύμβολα (γραπτές λέξεις)» (Ουάντσογουερθ, 2009:273).

«Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι διαφορετική από την ίδια την ανάγνωση. Η ανάγνωση «για το περιεχόμενο και την κατανόηση» είναι κάτι που μπορεί να κάνει κάποιος μόνο αφού έχει μάθει να διαβάζει. Η εκμάθηση της ανάγνωσης, όπως και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μπορεί να εννοηθεί ως μια διαδικασία αποκρυπτογράφησης ενός κώδικα. Για ένα παιδί με κίνητρα, το έργο που έχει να κάνει είναι να δομήσει μια κατανόηση των κοινωνικώς αποδεκτών κανόνων στο γραπτό λόγο. Κάτι τέτοιο απαιτεί ενεργητικές προσπάθειες εκ μέρους του παιδιού για να αφομοιώσει και να προσαρμόσει την εμπειρία του στο γραπτό λόγο καθώς και τη δόμηση προοδευτικά πιο συγκεκριμένων σχημάτων για την ανάγνωση (και τη γραφή και την ορθογραφία)». «Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια διδακτική διαδικασία η οποία συντελείται στο νου του παιδιού. Μολονότι η δόμηση είναι ατομική, οι αλληλεπιδράσεις με τους ομοίτιμους και τους ενήλικες σχετικά με το γραπτό λόγο είναι ουσιώδεις. Ο γραπτός λόγος αποτελεί μορφή της κοινωνικής γνώσης και είναι αδύνατο να δομηθεί με ακρίβεια χωρίς την αλληλεπίδραση με τρίτους» (Ουάντσογουερθ, 2009:273).

Παράλληλα, μέσω της θεωρίας του ο Piaget αναλύει πώς ένα παιδί κατασκευάζει ένα νοητικό μοντέλο του κόσμου. Υποστήριξε πως η νοημοσύνη δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό και θεώρησε τη γνωστική ανάπτυξη ως μια διαδικασία που προκύπτει λόγω της βιολογικής ωρίμανσης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν, να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα στον κόσμο αναπτύσσεται με ενδιάμεσο, ασυνεχές τρόπο (McLeod, 2018α). Τονίζει πως «η δραστηριότητα του υποκείμενου που είναι υπεύθυνη για την κατασκευή των νοητικών οργάνων και των γνώσεων» κατέχει καθοριστικό ρόλο (Χριστοφίδη-Ενρίκες, 1997:91). Σύμφωνα με τον Piaget, «η γνωστική λειτουργία είναι ταυτόχρονα βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική και λογικά δομημένη». «Όλα όσα συμβαίνουν στη γνωστική ανάπτυξη έχουν βιοψυχοκοινωνιολογική προέλευση» (Doise & Mugny, 1987:19).

«Ο κοινωνικός παράγοντας της κοινωνικής συναλλαγής (ή εδώ της επικοινωνίας) σηματοδοτεί τη γνωστική εργασία. Αντίθετα, είτε έχουμε να κάνουμε με αιτιότητα είτε έχουμε να κάνουμε με σχηματισμό, παραμένει πάντα σαφές το γεγονός ότι οι λειτουργικές συναρμογές είναι ταυτόσημες, είτε αυτές οι διασυνδέσεις είναι διατομικές είτε είναι ενδοατομικές και αυτό συμβαίνει τόσο περισσότερο, όσο πιο πολύ κοινωνικοποιημένο είναι το ίδιο το άτομο και για το λόγο ότι, αν καθένα από τα μέλη της κοινωνικής ομάδας δεν διέθετε ένα νευρικό σύστημα μαζί με τις ψυχολογικές

ρυθμίσεις που αυτό συνεπάγεται» (Doise & Mugny, 1987:18, 19). «Έχουμε να κάνουμε με αιτιότητα, όταν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι εκείνες που προκαλούν τη γνωστική ανάπτυξη, ενώ έχουμε να κάνουμε με σχηματισμό, όταν το αποτέλεσμα της γνωστικής ανάπτυξης συντελείται αυθόρμητα με τη βαθμιαία ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Για τον Πιαζέ, η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί αιτία, της οποίας επακολούθημα είναι, σε τελευταία ανάλυση, η κοινωνική συναλλαγή» (Doise & Mugny, 1987:18).

«Η βιολογική κληρονομιά δίνει βέβαια δυνατότητες στα άτομα, αλλά αυτές οι δυνατότητες δραστηριοποιούνται μόνο με την παρέμβαση του οικογενειακού, του εκπαιδευτικού, του κοινωνικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Το έμφυτο και το επίκτητο είναι και τα δύο εξίσου απαραίτητα, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η γνωστική ανάπτυξη...τα περιβάλλοντα δεν παρεμβαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο στην ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων και οι έμφυτες δυνατότητες δεν εκφράζονται όλες με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα». «Η γνωστική λειτουργία δεν είναι κάτι το ανεξάρτητο από το πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου και από τις υποκειμενικές προθέσεις του». «Μια εκδοχή της γνωστικής ανάπτυξης παρεμβάλλει ρητά την ενεργό συμμετοχή του κοινωνικού παράγοντα στην πορεία της νοογένεσης» (Doise & Mugny, 1987:23, 24, 29, 38). «Η συνεργασία αποτελεί μια διαδικασία που γεννά τον ορθολογικό τρόπο σκέψης». «Η κοινωνική ζωή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της λογικής». «Η συνεργασία είναι πηγή τριών ειδών μεταμόρφωσης της ατομικής σκέψης». Είναι πηγή στοχασμού και αυτοσυνείδησης, διαχωρίζει το υποκειμενικό από το αντικειμενικό, είναι πηγή διακανονιστικών ρυθμίσεων. «Η συνεργασία εγκαθιστά τον αυτόνομο κανόνα ή κανόνα καθαρής αμοιβαιότητας, που είναι παράγοντας λογικής σκέψης και αρχή που διέπει το σύστημα των εννοιών και των σημείων» (Doise & Mugny, 1987:38, 39).

Ο Piaget «αναγνωρίζει πλήρως το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται πηγή γνωστικής σύγκρουσης, συνεπώς και ανισορροπίας καθώς και ανάπτυξης. Επιπλέον, η κοινωνική αλληλεπίδραση θεωρήθηκε απαραίτητη για τη δόμηση της κοινωνικής γνώσης» (Ουάντσογουερθ, 2009:33). «Τα κοινωνικά συστήματα χρησιμοποιούνται ως ρυθμιστές των βιολογικών αναγκών του είδους και συνεπώς η ηθική, οι αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η γλώσσα κ.λπ. είναι μια προέκταση των βιολογικών μας αναγκών» (Παπαμιχαήλ, 2005:219). Συνεπώς, μέσω της βιολογικής ωρίμανσης και της αλληλεπίδρασης καλλιεργείται η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα. Αποδομώντας τα προαναφερθέντα συγγράμματα, προκύπτει πως στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, παρουσιάζεται μία άσκηση στην οποία παραχωρείται ένα ποίημα με τίτλο 'Τα παιδιά στην πόλη' της Χάρης Σακελλαρίου, το οποίο αναφέρεται στη ζωή στην πόλη, που συνοδεύεται από εικόνα της πόλης, του Χρήστου Η. Παπαδημητρίου. Η παρούσα άσκηση συνοδεύεται από δύο ερωτήσεις ο οποίες ρωτούν τα παιδιά αν τους αρέσει το μέρος όπου ζουν, αλλά και τι θα ήθελαν να αλλάξει ώστε να γίνει καλύτερο. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις εκμαιεύεται από τα παιδιά η προσπάθεια να αναλογιστούν το μέρος τους και να το αξιολογήσουν, προτείνοντας λύσεις ως προς τη βελτίωσή του (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.11).

Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο 'Πώς να υιοθετήσουμε ένα κομμάτι γης', της Ναννίνα Σακκά – Νικολακοπούλου, το οποίο συνοδευόμενο από αντίστοιχο με το περιεχόμενου του κειμένου σκίτσο, αναφέρεται στην εθελοντική καθαριότητα ενός οικοπέδου, αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας και πρωτοβουλίας. Μέσα από αυτό το κείμενο γνωστοποιείται στα παιδιά η δυνατότητα παρέμβασης για την προστασία του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, τη φύση και τα ζώα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η τελευταία παράγραφος του κειμένου, *«Έχει δίκιο η δασκάλα! Μπορεί να μην μπορείς να φτιάξεις όλο τον κόσμο, αλλά το απέναντι οικόπεδο το κάναμε «παράδεισο», και μάλιστα – όπως είπε και η γυναίκα του διευθυντή μας, που είναι πολύ ζωόφιλη – «παράδεισο των πουλιών»* (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.64, 65). Στη συνέχεια, μέσα από διάφορες ασκήσεις (1-4) ο/η μαθητής/τρια *«εμπεδώνει την αρχή ότι ο άνθρωπος μπορεί με την παρέμβασή του να βελτιώσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Επιπλέον, εξοικειώνεται με τις αλλαγές ενός χώρου στο χρόνο λ.χ. το οικόπεδο πριν και μετά την επέμβαση των παιδιών»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.34). Επίσης, μέσα επακόλουθη άσκηση προάγεται η ενεργοποίηση των παιδιών για τον δικό τους Δήμο, μέσα από την ανάπτυξη της γραπτής επιχειρηματολογίας τους (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.5, σ.66).

Ταυτόχρονα, η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στον ρόλο του δασκάλου. Υποστήριζε πως ο ρόλος του είναι η διευκόλυνση της μάθησης, παρά η άμεση διδασκαλία. Επομένως, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, παρά στο τελικό προϊόν της, στη χρήση ενεργών μεθόδων που απαιτούν την εκ νέου ανακάλυψη ή την ανακατασκευή πληροφοριών, τη χρήση συνεργατικών, καθώς και ατομικών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επινοούν καταστάσεις που παρουσιάζουν χρήσιμα προβλήματα, ενώ να αξιολογούν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού ώστε να μπορούν να τεθούν κατάλληλες εργασίες (Senchenko, 2021:152). Σύμφωνα με το βιβλίο των εκπαιδευτικών που δίνεται, σε κάθε τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται εκτός από το παρεχόμενο υλικό του Β.Μ. και του Τ.Ε., να το εμπλουτίζει με επιπρόσθετο υλικό που θα αφορά τη θεματική της κάθε ενότητας. Οι συμπληρωματικές γλωσσικές δραστηριότητες *«είναι σημαντικές γιατί ενισχύουν ποικιλοτρόπως τη διδασκαλία. Ωστόσο είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει το είδος και τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει, ώστε αυτές να ενταχθούν δημιουργικά στη διδακτική του πράξη»* (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.21). Σε κάθε ενότητα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλουτίζει τη θεματική με επιπρόσθετο υλικό, αλλά και με επιπλέον ερωτήσεις από αυτές που αναγράφονται στο βιβλίο, γεγονός που συναντάται σε κάθε ενότητα.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναπτύσσει δραστηριότητες γύρω από κάποιο θέμα ώστε να οδηγεί τα παιδιά στην ενεργητική μάθηση. Για παράδειγμα, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, στις πρώτες σελίδες γνωριμίας μεταξύ των παιδιών και των ηρώων του βιβλίου, καθώς και μεταξύ των συμμαθητών/τριών, ο εκπαιδευτικός

καλείται να αναπτύσσει δραστηριότητες γύρω από τα μικρά ονόματα των ηρώων και των παιδιών της τάξης δίνοντας μια παιγνιώδη και ενεργητική χροιά στη μάθηση αυτών. Συγκεκριμένα, *«ο/η εκπαιδευτικός μεγεθύνει και φωτοτυπεί από το Β.Μ. τα κάδρα με τους ήρωες και τα κολλά σε χαρτί του μέτρου. Γράφει σε καρτέλες τα ονόματά τους και καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν το όνομα του κάθε ήρωα και να το κολλήσουν κάτω από το σωστό κάδρο»*. Επιπλέον, δρομολογεί επιπρόσθετες δραστηριότητες *«γύρω από τα μικρά ονόματα των ηρώων και των παιδιών της τάξης (που) παραμένουν αναρτημένες στους τοίχους, αποτελώντας μέρος του εγγράμματου περιβάλλοντος της τάξης, και χρησιμεύουν ως «τράπεζα γραμμάτων»*. Τα παιδιά, καθώς θα κατακτούν προοδευτικά τον κώδικα γραφής θα ανατρέχουν σε αυτά τα κείμενα» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.32, 33). Επιπλέον, στη Β' Δημοτικού ως γενικότερη κατευθυντική του εκπαιδευτικού αποτελεί η λογική πως *«ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή και συντονιστή, και ο μαθητής, βρίσκοντας κίνητρο και ενδιαφέρον, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως εργαλείο μάθησης, και οικοδομεί μόνος του τη γνώση, εφόσον καλείται να επιλύσει προβλήματα (π.χ. πώς να βοηθήσει τους ήρωες να γράψουν μια επιστολή) και να οδηγηθεί άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο διαισθητικά από το παράδειγμα στη συνειδητοποίηση του κανόνα» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.3).*

Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού, μέσα από διάφορες δραστηριότητες δραματοποίησης που λαμβάνουν χώρα εντός των συγγραμμάτων, *«οι μαθητές αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αναλαμβάνουν ρόλους και αυτοσχεδιάζουν, βιώνοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής, μετασχηματίζοντας την γνωστική εμπειρία των κειμένων σε βιωματική θεατρική δράση. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού, ενώ δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν σε διάφορες περιστάσεις, προσαρμόζοντας κατάλληλα το λόγο τους»*. *«Στις δραστηριότητες δραματοποίησης ο δάσκαλος λειτουργεί ως εμπνευστής. Προσπαθεί, δηλαδή, να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν στο πρόβλημα δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9).*

Στη συνέχεια της προσέγγισης του Piaget, κάνει λόγο για τη χρήση των συμβόλων και των εξωτερικών αντικειμένων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει, *«η σημειωτική αυτή λειτουργία είναι η «ικανότητα» του υποκειμένου να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί σήματα, να κατασκευάζει δηλαδή μια παράσταση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας ιδέας (σημαινόμενο) με τη βοήθεια ενός σημαίνοντος στοιχείου (χειρονομία, εικόνα, λέξη)»*. *«Είναι βέβαιο ο Piaget που υπογράμμισε ιδιαίτερα έντονα τη σπουδαιότητα αυτής της σημειωτικής λειτουργίας: ετεροχρονισμένη μίμηση, συμβολικό παιχνίδι, σχέδιο και ζωγραφική, ψυχογονητικές εικόνες, ανάμνηση και κυρίως η γλωσσική έκφραση αποτελούν εκφράσεις της λειτουργίας αυτής στα διάφορα επίπεδα της γνωστικής ανάπτυξης του υποκειμένου» (Παπαμιχαήλ, 2005:184)*. Όσον αφορά τα συγγράμματα, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζεται ένα ποίημα με τίτλο 'Θαλασσινό σχολείο' της Σοφίας Παράσχου, το οποίο συνοδεύεται με μία παρεμφερή εικόνα. Αφού έχει διαβαστεί το ποίημα στην τάξη, ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν και να πουν ποιες εικόνες ήρθαν στο μυαλό

τους ακούγοντας το ποίημα. Μέσα από αυτήν την ερώτηση, γίνεται η προσπάθεια διέγερσης της φαντασίας τους, διαβάζοντας το ποίημα να αναπαραστήσουν στο μυαλό τους την κατάσταση που περιγράφεται, ενώ στη συνέχεια τους ζητείται να εκφράσουν γλωσσικά αυτό που δημιούργησαν στη σκέψη τους (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10, ασκ.1). Επίσης, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, συναντάται ένα κείμενο με τίτλο 'Τα χαρτιά ανακυκλώνονται!', το οποίο αποτελεί διασκευασμένο απόσπασμα από το κείμενο για κουκλοθέατρο της Εύης Τσιτιρίδου, το οποίο συνοδεύεται από σκίτσο παρεμφερή με το περιεχόμενο που παρουσιάζεται. Αναλυτικότερα, αποτελεί ένα θεατρικό διάλογο παρουσιάζοντας διάφορα αντικείμενα προς ανακύκλωση να συνομιλούν. Μέσα από αυτή την δραματοποιημένη αφήγηση γίνεται έμμεση προσπάθεια γνωστοποίησης στα παιδιά για τη χρησιμότητα της ανακύκλωσης, συνδυάζοντας γλωσσικό και εικονικό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο, η πληροφορία αποτυπώνει την πληροφορία με αναπαραστατικό και γλαφυρό ύφος, ώστε να μεταδοθεί επιτυχώς στο παιδί το μήνυμα (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.68, 69).

Παράλληλα, ένα ακόμα στοιχείο της θεωρίας του Piaget αποτελεί η αναφορά στον ρόλο της έκπληξης η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση. Όπως ισχυρίζεται, *«η χρήση της έκπληξης εκ μέρους των δασκάλων είναι προκειμένου να επιφέρουν την ανισορροπία. Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να προβλέψουν τι θα λειτουργήσει ως έκπληξη για όλους τους μαθητές, μπορούν όμως να δομήσουν εμπειρίες του να έχουν αποτελέσματα τα οποία δε θα είναι προβλέψιμα από τους περισσότερους μαθητές. Το άγνωστο και απρόβλεπτο μπορεί να προκαλέσει τη γνωστική σύγκρουση και ανισορροπία. Το κίνητρο είναι ένα εσωτερικό γεγονός που σχετίζεται με την ανισορροπία. Παρόλο που δεν είναι εξωτερικό γεγονός, η ανισορροπία μπορεί να προκληθεί από εξωτερικά γεγονότα, όπως είναι οι ερωτήσεις του δασκάλου (γνωστική σύγκρουση), τα γεγονότα που προκαλούν έκπληξη και οι νοητικές αντιπαραθέσεις με τους ομότιμους (κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία). Οι στρατηγικές μπορούν δυνητικά να προκαλέσουν τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αντανακλούν την ανισορροπία τους και, κατά την άποψη του Piaget αξίζουν να βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας»* (Ουάντσγουερθ, 2009:248). Εντός του Β.Ε., αναφέρεται χαρακτηριστικά πως *«η λύση των «μικρών μυστηρίων» που υπάρχουν στην πλοκή της ιστορίας περιέχεται κάθε φορά σε επόμενο επεισόδιο (είτε ρητά είτε σε άσκηση ή στην εικονογράφηση), έτσι ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα παιδιά έχουν κίνητρο να διαβάσουν τη συνέχεια για να επιβεβαιώσουν τις υποθέσεις τους και να πληροφορηθούν την εξέλιξη»* (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.14, υποσ.4).

Αναλυτικότερα, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, παραχωρείται ένα παραμύθι με τίτλο 'Η πόλη χάθηκε στο χιόνι' του Ίταλο Καλβίνο σε μετάφραση Έφη Καλλιφατίδη, το οποίο συνοδεύεται από εικόνα σχετική με το περιεχόμενο (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.8, 9), η συνέχεια του οποίου συνεχίζει στις επόμενες σελίδες (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.11, 12). Επιπλέον, σε επόμενες σελίδες παρουσιάζεται ένα ακόμα παραμύθι με τίτλο 'Ο εγωιστής Γίγαντας' του Όσκαρ Ουάιλντ σε μετάφραση της Άννας Παπασταύρου σ.27, 28, το οποίο διακόπτεται σε ένα σημείο. Στη συνέχεια, υφίσταται μια ερώτηση η οποία παροτρύνει τα παιδιά σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους χωρισμένοι σε ομάδες, να σκεφτούν ποια θα μπορούσε να είναι η

συνέχεια της ιστορίας, ενώ κλείνει η ερώτηση ανακοινώνοντας στα παιδιά πως μετά ο δάσκαλος έχει μια έκπληξη γι' αυτά (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.29, ασκ.7). Συνεπώς, μέσα από αυτήν την άσκηση προάγεται τόσο η φαντασία και η συνεργασία, όσο και το στοιχείο της έκπληξης, που λειτουργεί ως κίνητρο για τα παιδιά ώστε να εκπληρώσουν την εργασία και στη συνέχεια να πληροφορηθούν για την έκπληξη. Η έκπληξη που αναγράφει η ερώτηση αναφέρεται στη συνέχεια της ιστορίας, που παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.86, 87).

Ταυτόχρονα, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της θεώρησης του Piaget είναι πως ο ίδιος «μελέτησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού στα παιδιά. Ουσιαστικά, θεώρησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού φυσική συνέπεια της γνωστικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα ηθικά συναισθήματα, για τον Piaget, ήταν συναισθήματα που «σχετίζονται με αυτό που είναι απαραίτητο και όχι μόνο με αυτό που είναι επιθυμητό ή προτιμότερο να γίνει». Μια εκούσια εικόνα καθήκοντος ή υποχρέωσης αποτελεί το γνώρισμα για την ανάπτυξη των ηθικών συναισθημάτων» (Ουάντσογουερθ, 2009:135). Παρατηρώντας τα συγγράμματα για τα οποία γίνεται λόγος, προκύπτει πως στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, παραχωρείται ένα παραμύθι με τίτλο 'Ο ψεύτης βοσκός', από τους Μύθους του Αισώπου, που συνοδεύεται από αντίστοιχο σκίτσο, το οποίο έχει στόχο να μεταδώσει το μήνυμα στα παιδιά για τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει το ψέμα στη συναναστροφή με τους συνανθρώπους μας (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.67). Επιπροσθέτως, στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, παρουσιάζεται ο μύθος του Αισώπου, 'Η αλεπού και ο λέλεκας', συνοδευόμενος από σκίτσα ανάλογα του περιεχομένου. Στη συνέχεια, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να μπου στη θέση των ηρώων και να νιώσουν τα αντίστοιχα συναισθήματα. Ο συγκεκριμένος μύθος μεταδίδει το ηθικό δίδαγμα πως ό,τι δε θέλεις να σου κάνουν οι άλλοι, μην το κάνεις και εσύ σ' αυτούς (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, ασκ.9, σ.82-84).

Επίσης, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, παραχωρείται ένα κείμενο με τίτλο 'Δεν είναι τρελοί οι Δίδυμοι' του Μπερτράν Γκοτιέ σε μετάφραση της Ξένης Μποτσανάκη, το περιεχόμενο του οποίου αναφέρεται σε δύο διδύμους πανομοιότυπους εμφανισιακά, συνοδευόμενο από αντίστοιχη εικόνα, οι οποίοι χωρίζονται στα μαθήματα ανάλογα σε ποιο είναι καλύτερος ο ένας από τον άλλο, χωρίς να τους καταλαβαίνει κανείς ότι αλλάζουν θέση. Στη συνέχεια, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια να εκμαιεύσουν από τους/τις μαθητές/τριες ποια είναι η γνώμη τους για τη μέθοδο που εφαρμόζουν οι δίδυμοι (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.22, ασκ.4), ενώ, επίσης, μέσα από μια λεξιλογική άσκηση, παρουσιάζεται η εκφώνηση, «Τους χρειάζεται ένα καλό μάθημα. Κάτι που θα τους χαλάσει τα σχέδια, θα τους βάλει σε μπελάδες. Έτσι το πάθημα θα τους γίνει μάθημα!» (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.23, ασκ.6). Η παρούσα άσκηση ναι μεν έχει σκοπό την κατανόηση των παραπάνω διαλεκτικών φράσεων, αλλά δε, μέσα από αυτήν την εκφώνηση παρουσιάζεται έμμεσα στα παιδιά πως η πράξη των διδύμων έχει αρνητικό πρόσημο, καθώς δεν είναι επιτρεπτή η συμπεριφορά τους, γεγονός που αποδεικνύεται και σε άσκηση σχετική με τη συνέχεια που θα επέλεγαν να δώσουν στην ιστορία με σκοπό να αποκαλυφθεί η αλήθεια (Γ' Δημοτικού, Τ.Ε., ασκ.3, σ.17, 18).

Παράλληλα, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, παραχωρείται ένα κείμενο με τίτλο 'Το τετράδιο ζωγραφικής' της Άνας Σαφιλίου, το οποίο αναφέρεται μέσα από τα λόγια ενός κοριτσιού στη μόλυνση της θάλασσας. Το κείμενο είναι συναισθηματικά φορτισμένο και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για τη ρύπανση του περιβάλλοντος, γνωστοποιώντας τους τις καταστροφικές του συνέπειες. Το κείμενο συνοδεύεται από ένα σκίτσο που απεικονίζει μια λυπημένη κοπέλα, το οποίο προσδίδει μια συναισθηματική φόρτιση μεταδίδοντας το μήνυμα μέσω της συναισθηματικής οδού (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.72, 73). Επίσης, οι ασκήσεις που ακολουθούν αποσκοπούν στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1-4, σ.73). Στη συνέχεια, στο γ' τεύχος, παρουσιάζεται ένα παραμύθι με τίτλο 'Το πιο γλυκό ψωμί' του Δημήτριου Λουκάτου, συνοδευόμενο από μια παρεμφερή εικόνα με το περιεχόμενό του (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.28,29,32,33). Στόχος του παραμυθιού είναι να μάθει στα παιδιά πως μόνο άμα κοπιώσεις μπορείς μετά να απολαύσεις τους καρπούς των κόπων σου (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.33, ασκ.1-4).

Τέλος, όσον αφορά τη θεωρία του Piaget, ο ίδιος πρόσδιε μια ιεραρχική πρόοδο στην απόκτηση της γνώσης και τόνιζε πως «η αλλαγή ορίζεται ως ανάπτυξη προς υψηλότερα στάδια». Η θεωρία του βασίζεται στη βιολογική ωρίμανση και στα στάδια, γι' αυτό η έννοια της «ετοιμότητας» είναι σημαντική. Η ετοιμότητα αφορά τότε πρέπει να διδαχθούν ορισμένες πληροφορίες ή έννοιες, τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται ορισμένες έννοιες μέχρι να φτάσουν το κατάλληλο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget, η αφομοίωση και η προσαρμογή απαιτούν έναν ενεργό μαθητή και όχι έναν παθητικό. Επειδή οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δεν μπορούν να διδαχθούν, πρέπει να ανακαλυφθούν (Senchenko, 2021:152). Συνεπώς, μία ακόμα σημαντική παρατήρηση που εκμαιεύεται μέσα από τα περιεχόμενα των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών τάξεων του Δημοτικού, είναι πως σε κάθε τάξη φαίνεται πως αυξάνεται η πολυπλοκότητα του περιεχομένου αυτών και, συνεπώς, οι πληροφορίες και οι απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες. Αναλυτικότερα, παρατηρείται πως κοινά θέματα που πραγματεύονται και οι τρεις τάξεις αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο, καθώς επίσης και όσον αφορά τη δομή των περιεχομένων, το βαθμό δυσκολίας των θεματικών και των ασκήσεων. Τέλος, παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού μεταξύ των τάξεων.

Συγκεκριμένα, ξεκινώντας χρονολογικά όπως αποδίδεται στα συγγράμματα, η πρώτη κοινή θεματική που συναντάται είναι η εορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου. Αρχικά, στην Α' Δημοτικού, παρουσιάζονται εντός δύο σελίδων, διάφορες αναπαραστατικές εικόνες και συνθήματα, γνωστοποιώντας στα παιδιά τα βασικά σημεία αναφοράς των γεγονότων που διαδραματίστηκαν (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.42,43). Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού, γίνεται αναφορά μέσα από μια ολόκληρη ενότητα, η οποία εσωκλείει πληθώρα κειμένων, ποιημάτων, εικόνων, ασκήσεων και ερωτήσεων, με στόχο την ολοκληρωμένη απόδοση των πληροφοριών γι' αυτή την εορτή. Παράλληλα, προάγονται διάφορες ασκήσεις με αφορμή τη λέξη ορόσημο 'ΟΧΙ' που αποτελεί λέξη-κλειδί της εορτής αυτής, όπως μαρτυρά και ο τίτλος της αναφερόμενης

ενότητας 'Πώς λέμε ΟΧΙ' (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.58-68). Τέλος, όσον αφορά αυτή τη θεματική, στη Γ' Δημοτικού, αποδίδονται διάφορες μαρτυρίες της εποχής, ποικίλα σχετικά κείμενα, ποιήματα, εικόνες και ασκήσεις, συμπληρώνοντας τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών από τις προηγούμενες τάξεις με επιπλέον λεπτομερειακές πληροφορίες (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.77-82).

Όσον αφορά την εορτή των Χριστουγέννων, στην Α' Δημοτικού, η αναφορά σε αυτήν είναι τρισέλιδη, αποτελούμενη η μία από τα κάλαντα των Χριστουγέννων, και η δεύτερη από δύο σχετικές εικόνες και η τρίτη από μια χριστουγεννιάτικη κατασκευή (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.75-77). Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού η αναφορά στα Χριστούγεννα καταλαμβάνει ολόκληρη ενότητα, αποτελούμενη από ποιήματα, εικόνες και ποικίλες ασκήσεις Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.38-46). Στη συνέχεια, όσον αφορά την Γ' Δημοτικού, η αναφορά στα Χριστούγεννα γίνεται εντός τριών σελίδων, οι οποίες εντάσσουν κείμενα, ποιήματα, εικόνες και διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης, ανάπτυξης και κριτικής σκέψης (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.74-76). Στη συνέχεια, η επόμενη κοινή θεματική αποτελεί η 25^η Μαρτίου. Στην Α' Δημοτικού γίνεται δισέλιδη αναφορά, όπου παρουσιάζονται ποιήματα και παρεμφερείς εικόνες (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.40, 41). Στη Β' Δημοτικού, η αναφορά καταλαμβάνει μια ενότητα. Η θεματική αυτή παρουσιάζεται αρχικά μέσα από ένα διαλογικό κείμενο, ενώ ακολουθούν διάφορες ερωτήσεις και πληθώρα πληροφοριών (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.17-26). Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού, δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τη εορτή αυτή, κάνοντας αναφορά στον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου, ενώ δίνεται έμφαση στην παρατήρηση εικόνας παρεμφερή με το γεγονός αυτό και μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.80).

Επιπροσθέτως, μια κοινή θεματική των τριών τάξεων αποτελεί η αναφορά την εορτή του Πάσχα. Στην Α' Δημοτικού παραχωρούνται δύο ποιήματα σχετικά με τη θεματική, συνοδευόμενα το καθένα από εικόνα (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.56). Στη Β' Δημοτικού, η αναφορά στην εορτή του Πάσχα καταλαμβάνει μια ενότητα, μέσα στην οποία παραχωρούνται διάφορα, κείμενα, ποιήματα, ερωτήσεις και επιμέρους πληροφορίες, καλύπτοντας ολοκληρωτικά τη θεματική αυτή (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.50-43). Επιπλέον, στη Γ' Δημοτικού, η εορτή αυτή παρουσιάζεται μέσα από ένα ποίημα με παρεμφερή εικόνα, ενώ ακολουθούν διάφορες επεξηγηματικές ερωτήσεις του περιεχομένου του (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.64,65). Επίσης, ένα ακόμα κοινό θέμα που πραγματεύονται τα συγγραμμάτων και των τριών τάξεων αποτελεί το θέατρο σκιών του Καραγκιόζη. Αρχικά, στην Α' Δημοτικού πραγματοποιείται η πρώτη γνωριμία των παιδιών με τη θεματική μέσα από παρεμφερή σκίτσα, διαλόγους και διάφορες ασκήσεις (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.46-55). Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού, δίνονται επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τον Καραγκιόζη, ενώ παραχωρείται κομμάτι διαλόγου από μια παράσταση, το οποίο συνοδεύεται από σχετική εικόνα και ορισμένες κριτικές ερωτήσεις (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.61, 62). Τέλος, στη Γ' Δημοτικού, παρουσιάζεται απομαγνητοφωνημένο ένα απόσπασμα από μια παράστασή του, ενώ ακολουθούν

διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης, κριτικής σκέψης και ανάλυσης (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.44-47).

Ωστόσο, πέρα από τα κοινά θέματα που υπάρχουν διαφορές απόδοσης, παρατηρείται πως και στις θεματικές αυξάνεται η δυσκολία τους ανά τάξη. Για παράδειγμα, η αφαιρετική σκέψη εντάσσεται στη Β' Δημοτικού και η σημειωτική, ο ηθικός συλλογισμός συναντώνται στη Γ' Δημοτικού. Επιπροσθέτως, φαίνεται να αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων. Για παράδειγμα, στην Α' Δημοτικού, «στο *T.E.* προβλέπονται διαφορετικού τύπου ασκήσεις, ο βαθμός δυσκολίας και συνθετότητας των οποίων βαίνει αυξανόμενος» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.18). Παράλληλα, στο σύνολό τους τα περιεχόμενα είναι δοσμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να μεταφέρεται επιτυχώς το μήνυμα στον αποδέκτη ανάλογα την ηλικία του, που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα παιδιά. Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού έχει μεγάλα χωρία που καταλαμβάνουν οι εικόνες και λίγα τα γράμματα και οι ασκήσεις, ενώ οι επόμενες τάξεις έχουν περισσότερο κείμενο (ανάπτυξη γραφής, ανάγνωσης) και λιγότερες, πιο στοχευμένες ασκήσεις. Ταυτόχρονα, αυξάνεται ο όγκος πληροφόρησης με το πέρασ των τάξεων, κάτι που φαίνεται και στον αριθμό των σελίδων που καταλαμβάνει ένα θέμα.

Στη συνέχεια, κάθε τεύχος ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας. Ωστόσο, παρατηρείται πως η μορφή αξιολόγησης της παιδαγωγικής και γνωσιακής εξέλιξης του παιδιού διαφέρει με το πέρασ των τάξεων. Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού υλοποιούνται τρεις μορφές αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, είναι η αρχική αξιολόγηση, που προκύπτει μέσα από την ανταπόκριση και συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα, έπειτα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με την τροποποίηση των εκπαιδευτικών ενεργειών ανάλογα το ρυθμό μάθησης της τάξης, και τέλος, η τελική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται στη συνολική αποτίμηση επίτευξης των στόχων. «Κατά τη φάση αυτή αξιολογείται το σύνολο της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού. Ο/Η εκπαιδευτικός διατηρεί για κάθε μαθητή της χρονιάς Ατομικό Φάκελο Εργασιών του Μαθητή (ΑΦΕΜ)-portfolio. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς συγκεντρώνονται στο φάκελο γραπτές εργασίες του μαθητή, όπως μια ζωγραφιά με λεζάντα, διαφορετικά κείμενα που έχει συντάξει, τις διορθώσεις που έχει κάνει ύστερα από συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό και γενικά οτιδήποτε σηματοδοτεί την εξέλιξή του. Σκοπός δεν είναι η επιλογή των καλύτερων εργασιών αλλά των αντιπροσωπευτικών, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η χρήση του ΑΦΕΜ αποτελεί μια ανοικτή μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία το παιδί ανατροφοδοτείται και αναπτύσσει τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης...Όλα τα παραπάνω βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό σε μια ουσιαστική αξιολόγηση τόσο του παιδιού όσο και του εκπαιδευτικού έργου» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.26,27)

Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού «στο *Τετράδιο Εργασιών* υπάρχει στο τέλος της κάθε ενότητας ένας Πίνακας Αυτοαξιολόγησης με τους στόχους της, όπου οι μαθητές καλούνται να σημειώνουν τι έμαθαν σε αυτήν. Σκοπός αυτού του Πίνακα Αυτοαξιολόγησης είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές την πορεία που κάνουν ως προς την κατάκτηση της γνώσης καθώς και τα κενά τους, δηλαδή να αποκτήσουν ένα

είδος μεταγνώσης που τους βοηθά να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους, εν ολίγοις να αποκτούν ένα είδος αυτονομίας...Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στα παιδιά τη χρησιμότητα και τον τρόπο συμπλήρωσης αυτού του πίνακα» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9). Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού κάθε τεύχος αποτελείται από δελτία αυτοαξιολόγησης των παιδιών, τα οποία τα παρακινούν να αναγνωρίσουν μόνα τους τι έχουν κατανοήσει και τι όχι. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτά τα δελτία, εκτός από την κατανόηση της εμπέδωσης των γνώσεών τους, επιτυγχάνεται και η συνειδητοποίηση των αντιλήψεων τους πάνω στα θέματα που συζητήθηκαν στην τάξη. «Τα δελτία αυτά διαμορφώνονται βαθμιαία ανά τεύχος, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να αξιολογεί βασικές πτυχές της παραγωγής λόγου, καθώς και τη διαδικασία αυτής της παραγωγής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο». Συνεπώς, συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση και στη βελτίωση των παιδιών (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.11). Συνεπώς, εύλογα προκύπτει η παρατήρηση πως, αρχικά, στην Α' Δημοτικού η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό, στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού υφίστανται Πίνακας Αυτοαξιολόγησης, ο οποίος αποσκοπεί στην αυτοαξιολόγηση του παιδιού, ενώ στη Γ' Δημοτικού υπάρχουν δελτία αυτοαξιολόγησης, όπου τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν μόνα τους.

Κλείνοντας, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, μέσω της θεωρίας του Piaget αναπτύχθηκε ένα νέο μοντέλο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιοποιεί και ενισχύει τη φυσική πορεία της παιδικής μάθησης. Συγκεκριμένα, «καθώς το παιδί μαθαίνει μέσω των διαδικασιών της αφομοίωσης και της προσαρμογής, ο Piaget πρότεινε την συγκρότηση ενός ενεργού σχολικού περιβάλλοντος μέσω του οποίου το παιδί δύναται να εξερευνήσει, να τροποποιήσει, να πειραματιστεί, να αναρωτηθεί και να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματά του με δική του πρωτοβουλία, πάντα με την καθοδήγηση ενός δασκάλου ο οποίος προσαρμόζει την κάθε δραστηριότητα στο γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, είναι η προαγωγή της αυθόρμητης διαδικασίας γνωστικής εξέλιξης. Κατά τον Piaget, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποβοηθά την γνώση, να καθοδηγεί και να παροτρύνει τους μαθητές του παρέχοντάς τους υλικά και καταστάσεις προκειμένου αυτοί να εξερευνήσουν την γνώση μόνοι τους» (Ζαχαριάδου, 2020:10).

3.1.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του J.Piaget με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Σύμφωνα με την παραπάνω ενδελεχής ανάλυση της θεωρίας του Piaget, με την ταυτόχρονα σύνδεσή της με συγκεκριμένα χωρία από τα συγγράμματα, προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Αναλυτικότερα, είναι φανερή η προσπάθεια των συγγραμμάτων της Γλώσσας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου να εντάξουν την αναπτυξιακή διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος αποτελεί ο Piaget. Ο Piaget βασιζόταν στην υπόθεση ότι «η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μια βιολογική προσαρμογή ενός πολύπλοκου οργανισμού σε ένα σύνθετο περιβάλλον» (Kouicem, 2020:62). Ακολουθώντας τη γενετική μέθοδο επιθυμούσε «να παρακολουθήσει την εξέλιξη από τις πρώτες στιγμές της ψυχικής ζωής

ως την ωριμότητα, καθώς και τα στάδια που διέρχεται αυτή» (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:23).

Συγκεκριμένα, αποδομώντας τη θεωρία του, τόνιζε πως τα παιδιά αναλογίζονται πρώτα τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να κατανοήσουν μια νέα ιδέα και στη συνέχεια προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους ώστε να συμπεριλάβουν τη νέα εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά κατασκευάζουν συνεχώς γνώση με βάση τις νέες ιδέες που παρουσιάζονται, οι οποίες οδηγούν σε μακροπρόθεσμες αλλαγές. Ο Piaget επικεντρώθηκε περισσότερο στις γνωστικές εξελίξεις που παρουσιάστηκαν με την πάροδο του χρόνου (Kurt, 2020). Ωστόσο, με βάση την εκτενή ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προηγουμένως, παρατηρείται ότι οι αναφορές εντός των συγγραμμάτων είναι ισχνές, μέσω υποδόριων αναφορών. Συνεπώς, καθίσταται δυσνόητο ή δύσκολα κατανοητό στα παιδιά η σύνδεση αυτή. Για παράδειγμα, η προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενων εμπειριών των παιδιών με μια νέα γνώση, πραγματοποιείται μέσω παρατήρησης εικόνων βγαλμένων από την καθημερινότητα, εικόνων που πιθανόν σχετίζονται με μια προηγούμενη εμπειρία τους. Σύμφωνα με τον Piaget, αποτελεί υψίστης σημασίας η κατανόηση και η ικανότητα από τα παιδιά αυτής της σύνδεσης, καθώς προάγεται η ανάπτυξη της σκέψης και της εμπειρικής μάθησης μέσω προσωπικών βιωμάτων.

Επιπροσθέτως, ο Piaget αποτελούσε τον κύριο εκπρόσωπο της γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη, ο οποίος θεωρούσε πως μέσω των νοητικών λειτουργιών επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τόνιζε ότι η γνώση *«είναι αποτέλεσμα της ενεργητικής και δημιουργικής ανασυγκρότησης των δεδομένων, η οποία πραγματοποιείται από μέρους του ατόμου που μαθαίνει»*, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τη σημασία της ενεργητικής μάθησης (Κουτσούκος, Σμυρναίου, 2008:29, 30). Για παράδειγμα, εντός των αναφερόμενων συγγραμμάτων συναντώνται πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να υλοποιήσουν διάφορες χειρωνακτικές κατασκευές. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα πως μέσα από τις χειροτεχνίες, προάγεται η ενεργητική μάθηση και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Συνεπώς, παρατηρείται πως το χωρίο αυτό της θεωρίας του Piaget, καταλαμβάνει μεγάλο μέρος των συγγραμμάτων, γεγονός που προσδίδει τη σημασία αυτού για την εκπαιδευτική διδασκαλία και τη γνωστική ανάπτυξη, αξιοποιώντας δημιουργικούς τρόπους εκπαίδευσης που προάγουν τη φαντασία και την ενεργητική μάθηση.

Παράλληλα, ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι της θεωρίας του Piaget, κάνει λόγο για την κεντρική θέση που καταλαμβάνουν οι συνομήλικοι στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Piaget, *«η εγωκεντρική σκέψη εξελίσσεται σε αντιστρέψιμη σκέψη μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους»*. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να αποκτούν αντίληψη των διαφορετικών απόψεων και στάσεων. *«Οι σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν ιδανικό ενισχυτικό παράγοντα που βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο κατανόησης»* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:34). *«Οι απόψεις των ομότιμων καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές για τη γνωστική ανάπτυξη,*

όταν το παιδί είναι πλέον ικανό να αφομοιώνει απόψεις των άλλων που είναι αντίθετες προς τις δικές του. Οι αλληλεπιδράσεις με τους ομότιμους αποκτούν μια ειδική γνωστική σημασία από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τις σκέψεις τους συγκρίνοντάς τις με τις σκέψεις των άλλων. Η κοινωνική γνώση δεν αποκτάται ανεξάρτητα από τους άλλους ανθρώπους (σε αντίθεση με τη φυσική και τη λογικο-μαθηματική γνώση). Στο βαθμό που τα εκπαιδευτικά προγράμματα δείχνουν να διδάσκουν την κοινωνική γνώση, πρέπει να παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση» (Ουάντσογουερθ, 2009:247).

Σύμφωνα με την παραπάνω αναφορά, παρατηρείται πως ένα βασικό στοιχείο των συγγραμμάτων της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού, που έγκειται στο σύνολό τους, αποτελεί η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Δεν είναι λίγες οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες εντός τους, οι οποίες παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να συνεργαστούν δημιουργώντας ομάδες, άρα και δεσμούς, καθώς επίσης και μέσω δημιουργικών διαλόγων μεταξύ τους εντός της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται πρόδηλη η σημαντικότητα της θεωρίας του Piaget και η παρουσία αυτής στα συγγράμματα, καθώς συνεργατικές δραστηριότητες συναντώνται στο σύνολο αυτών.

Παράλληλα, μια ακόμα σπουδαία συμβολή της θεωρίας του Piaget αποτελεί ο ισχυρισμός του αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ότι *«η νοημοσύνη αλλάζει καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Η γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, το παιδί πρέπει να αναπτύξει ή να κατασκευάσει ένα νοητικό μοντέλο του κόσμου. Η γνωστική ανάπτυξη συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης έμφυτων ικανοτήτων και περιβαλλοντικών γεγονότων και τα παιδιά περνούν από μια σειρά από στάδια»* Ο Piaget πρότεινε τέσσερα διαφορετικά στάδια τυπικής γνωστικής ανάπτυξης από τη βρεφική ηλικία μέχρι ενηλικιότητα. Προς το τέλος του πρώτου σταδίου, η γλώσσα αρχίζει να εμφανίζεται καθώς συνειδητοποιούν ότι οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν αντικείμενα και συναισθήματα. Το παιδί αρχίζει να μπορεί να αποθηκεύει πληροφορίες που γνωρίζει για τον κόσμο, να τις ανακαλεί και να τις χαρακτηρίζει (McLeod, 2018α). Ο Piaget *«θεώρησε τον προφορικό λόγο εκδήλωση της συμβολικής λειτουργίας (δηλαδή της ικανότητας κάποιου να χρησιμοποιεί σύμβολα για να αναπαριστά γεγονότα και πρόσωπα), η οποία αντανακλά νοητική ανάπτυξη αλλά δεν την παράγει»* (Ουάντσογουερθ, 2009:33).

Όσον αφορά τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η ανάπτυξη της γλώσσας εξελίσσεται ανά ηλικία. Συγκεκριμένα, η Α' και η Β' Δημοτικού αντιστοιχούν στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της προ-λογικής σκέψης, το οποίο αναφέρεται κατά το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος. Αναλυτικότερα, μείζονα ρόλο σ' αυτό το στάδιο κατέχει η ανάπτυξη και η χρήση της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Εδώ επικρατεί η εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου. Στη συνέχεια, η Γ' Δημοτικού αντιστοιχεί στο τρίτο στάδιο σύμφωνα με τον Piaget, στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που ανακύπτει από την ηλικία των έξι μέχρι δώδεκα ετών. Αυτό το στάδιο αναφέρεται την παιδική ηλικία, κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τη λογική

σκέψη, ενώ εξασθενεί η εγωκεντρική αντίληψή τους υποθέσεις (McLeod, 2018α, Λόιντ, 1998:21-24, Huang, 2021:29). Συνεπώς, τα συγγράμματα φαίνεται να ακολουθούν τα αναπτυξιακά στάδια της θεωρίας του Piaget, όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης ανά ηλικιακό στάδιο.

Στη συνέχεια, ο Piaget τόνιζε πώς ένα παιδί κατασκευάζει ένα νοητικό μοντέλο του κόσμου. Η νοημοσύνη δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό και θεώρησε τη γνωστική ανάπτυξη ως μια διαδικασία που προκύπτει λόγω της βιολογικής ωρίμανσης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν, να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα στον κόσμο αναπτύσσεται με ενδιάμεσο, ασυνεχές τρόπο (McLeod, 2018α). Τονίζει πως *«η δραστηριότητα του υποκείμενου που είναι υπεύθυνη για την κατασκευή των νοητικών οργάνων και των γνώσεων»* κατέχει καθοριστικό ρόλο (Χριστοφίδη-Ενρίκες, 1997:91). Σύμφωνα με τον Piaget, *«η γνωστική λειτουργία είναι ταυτόχρονα βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική και λογικά δομημένη»*. *«Όλα όσα συμβαίνουν στη γνωστική ανάπτυξη έχουν βιοψυχοκοινωνιολογική προέλευση»* (Doise & Mugny, 1987:19). *«Η βιολογική κληρονομιά δίνει βέβαια δυνατότητες στα άτομα, αλλά αυτές οι δυνατότητες δραστηριοποιούνται μόνο με την παρέμβαση του οικογενειακού, του εκπαιδευτικού, του κοινωνικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Το έμφυτο και το επίκτητο είναι και τα δύο εξίσου απαραίτητα, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η γνωστική ανάπτυξη...τα περιβάλλοντα δεν παρεμβαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο στην ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων και οι έμφυτες δυνατότητες δεν εκφράζονται όλες με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα»* (Doise & Mugny, 1987: 23,24).

Ο Piaget *«αναγνωρίζει πλήρως το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται πηγή γνωστικής σύγκρουσης, συνεπώς και ανισορροπίας καθώς και ανάπτυξης. Επιπλέον, η κοινωνική αλληλεπίδραση θεωρήθηκε απαραίτητη για τη δόμηση της κοινωνικής γνώσης»* (Ουάντσογουερθ, 2009:33). *«Τα κοινωνικά συστήματα χρησιμοποιούνται ως ρυθμιστές των βιολογικών αναγκών του είδους και συνεπώς η ηθική, οι αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η γλώσσα κ.λπ. είναι μια προέκταση των βιολογικών μας αναγκών»* (Παπαμιχαήλ, 2005:219). Άρα, μέσω της βιολογικής ωρίμανσης και της αλληλεπίδρασης καλλιεργείται η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα. Με βάση την πλήρη αναφορά που υλοποιήθηκε παραπάνω με σχετικά σημεία από τα συγγράμματα, καταγράφονται πολυάριθμες ερωτήσεις αναπτυξιακής μάθησης. Μέσω αυτών προάγεται ο αναστοχασμός και η σύνδεσή του με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών που προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αναπτύσσοντας την ικανότητα εύρεσης προτάσεων επίλυσης προβλημάτων.

Συνεπώς, ο Piaget αν και επικεντρωνόταν στην ανάλυση της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης, υποστήριζε πως το κοινωνικό στοιχείο αποτελεί, αν όχι το κυριότερο, ουσιαστικό κομμάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tryphon & Vonèche, 1996:109,110,145). Αναφορικά με τα εν λόγω συγγράμματα, έχει καταγραφεί πως το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου τους, καθώς και τα Β.Ε., εντάσσουν το κοινωνικο-πολιτισμικό στοιχείο. Στα συγγράμματα και των τριών πρώτων τάξεων, γίνεται

αναφορά σε εθνικές εορτές και επετείους, καθώς και σε πολιτισμικά στοιχεία, είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Καθίστανται σημαντικό, λοιπόν, να τονιστεί η φανερή προσπάθεια των εγχειριδίων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου ένταξης και εξοικείωσης των παιδιών με το κοινωνικο-πολιτισμικό στοιχείο. Συνεπώς, τα αναφερόμενα συγγράμματα είναι φανερά χρωματισμένα με κοινωνικο-πολιτισμικές αναφορές που προβάλλουν σε πληθώρα κειμένων, ασκήσεων και δραστηριοτήτων.

Ταυτόχρονα, η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στη συμβολή του δασκάλου στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Υποστήριζε πως ο ρόλος του είναι η διευκόλυνση της μάθησης, παρά η άμεση διδασκαλία. Επομένως, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, παρά στο τελικό προϊόν της, στη χρήση ενεργών μεθόδων που απαιτούν την εκ νέου ανακάλυψη ή την ανακατασκευή πληροφοριών, τη χρήση ομαδικών, καθώς και ατομικών δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επινοούν καταστάσεις που παρουσιάζουν εποικοδομητικούς προβληματισμούς, ενώ, ταυτόχρονα, να αξιολογούν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού ώστε να δίνονται οι κατάλληλες εργασίες (Senchenko, 2021:152).

Με βάση το βιβλίο των εκπαιδευτικών, σε κάθε τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται εκτός από το παρεχόμενο υλικό του Β.Μ. και του Τ.Ε., να το εμπλουτίζει με επιπρόσθετο υλικό που θα αφορά τη θεματική της κάθε ενότητας. Οι συμπληρωματικές γλωσσικές δραστηριότητες *«είναι σημαντικές γιατί ενισχύουν ποικιλοτρόπως τη διδασκαλία. Ωστόσο είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει το είδος και τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει, ώστε αυτές να ενταχθούν δημιουργικά στη διδακτική του πράξη»* (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.21). Σε κάθε ενότητα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλουτίζει τη θεματική με επιπρόσθετο υλικό, αλλά και με επιπλέον ερωτήσεις από αυτές που αναγράφονται στο βιβλίο, γεγονός που συναντάται σε κάθε ενότητα.

Συνεπώς, *«ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή και συντονιστή, και ο μαθητής, βρίσκοντας κίνητρο και ενδιαφέρον, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως εργαλείο μάθησης, και οικοδομεί μόνος του τη γνώση, εφόσον καλείται να επιλύσει προβλήματα (π.χ. πώς να βοηθήσει τους ήρωες να γράψουν μια επιστολή) και να οδηγηθεί άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο διαισθητικά από το παράδειγμα στη συνειδητοποίηση του κανόνα»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.3). Ταυτόχρονα, μέσα από διάφορες δραστηριότητες δραματοποίησης εντός των συγγραμμάτων, *«οι μαθητές αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αναλαμβάνουν ρόλους και αυτοσχεδιάζουν, βιώνοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής, μετασχηματίζοντας την γνωστική εμπειρία των κειμένων σε βιωματική θεατρική δράση. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού, ενώ δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν σε διάφορες περιστάσεις, προσαρμόζοντας κατάλληλα το λόγο τους»*.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γνωστοποιείται πως στους εκπαιδευτικούς δίνονται διάφορες κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να πραγματοποιούν στοχευμένες ενέργειες που θα βοηθήσουν και θα παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν νέα πεδία γνώσης. Γι' αυτόν τον λόγο σε κάθε ενότητα των συγγραμμάτων, τόσο το βιβλίο μαθητή όσο και εκπαιδευτικού, παρατηρείται πως προτείνονται για συγκεκριμένες θεματικές η αναζήτηση διαφόρων πηγών επιπρόσθετης πληροφόρησης, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους/τις μαθητές/τριες.

Στη συνέχεια της προσέγγισης του Piaget, ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί αποτελεί η σημασία της χρήσης των συμβόλων και των εξωτερικών αντικειμένων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Piaget, *«η σημειωτική αυτή λειτουργία είναι η «ικανότητα» του υποκειμένου να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί σήματα, να κατασκευάζει δηλαδή μια παράσταση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας ιδέας (σημαινόμενο) με τη βοήθεια ενός σημαίνοντος στοιχείου (χειρονομία, εικόνα, λέξη)»*. *«Είναι βέβαιο ο Piaget που υπογράμμισε ιδιαίτερα έντονα τη σπουδαιότητα αυτής της σημειωτικής λειτουργίας: ετεροχρονισμένη μίμηση, συμβολικό παιχνίδι, σχέδιο και ζωγραφική, ψυχονοητικές εικόνες, ανάμνηση και κυρίως η γλωσσική έκφραση αποτελούν εκφράσεις της λειτουργίας αυτής στα διάφορα επίπεδα της γνωστικής ανάπτυξης του υποκειμένου»* (Παπαμιχαήλ, 2005:184). Παρατηρώντας τα αναφερόμενα συγγράμματα, ουκ ολίγες φορές συναντώνται ερωτήσεις οι οποίες προσπαθούν να εκμαιεύσουν από τα παιδιά αυτήν τη σύνδεση. Για παράδειγμα, υφίστανται διάφορες ερωτήσεις οι οποίες ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες διαβάζοντας ένα κείμενο ή παρατηρώντας μια εικόνα που δίνεται, ποιες εικόνες ήρθαν στο μυαλό τους διαβάζοντας το ποίημα ή βλέποντας ένα σκίτσο να συνεχίσουν την ιστορία χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ενώ, ταυτόχρονα, τους ζητείται να εκφράσουν γλωσσικά αυτό που δημιούργησαν στη σκέψη τους.

Ταυτόχρονα, μία ακόμα σημαντική αναφορά της θεώρησης του Piaget που αξίζει να σχολιαστεί, είναι πως ο ίδιος *«μελέτησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού στα παιδιά. Ουσιαστικά, θεώρησε την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού φυσική συνέπεια της γνωστικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης»* (Ουάντσγουερθ, 2009:135). Συνεπώς, έδωσε έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης των ηθικών συναισθημάτων. Αναφορικά με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, παρατηρείται η παραχώρηση διαφόρων διδακτικών αφηγημάτων εντός αυτών, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής εμπλοκής με τους ήρωες, αλλά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μέσω αυτών των αναφορών, γίνεται προσπάθεια ώστε να μπου στη θέση του άλλου, δημιουργώντας, έτσι, συνειδητοποιημένους πολίτες.

Τέλος, μία ακόμα σημαντική συμβολή της θεωρίας του Piaget που χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, αφορά τη θεωρία του που αναφέρεται στην ιεραρχική πρόοδο στην απόκτηση της γνώσης, τονίζοντας πως *«η αλλαγή ορίζεται ως ανάπτυξη προς υψηλότερα στάδια»*. Η θεωρία του βασίζεται στη βιολογική ωρίμανση και στα στάδια, γι' αυτό η έννοια της *«ετοιμότητας»* είναι σημαντική. Η ετοιμότητα αφορά τότε πρέπει να διδαχθούν ορισμένες πληροφορίες ή έννοιες, τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται

ορισμένες έννοιες μέχρι να φτάσουν το κατάλληλο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget, η αφομοίωση και η προσαρμογή απαιτούν έναν ενεργό μαθητή και όχι έναν παθητικό. Επειδή οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δεν μπορούν να διδαχθούν, πρέπει να ανακαλυφθούν (Senchenko, 2021:152).

Άρα, μία ακόμα σημαντική παρατήρηση που εκμαιεύεται μέσα από τα περιεχόμενα των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών τάξεων του Δημοτικού, είναι πως σε κάθε τάξη φαίνεται πως αυξάνεται η πολυπλοκότητα του περιεχομένου αυτών και, συνεπώς, οι πληροφορίες και οι απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες. Αναλυτικότερα, παρατηρείται πως κοινά θέματα που πραγματεύονται και οι τρεις τάξεις αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο, καθώς επίσης και όσον αφορά τη δομή των περιεχομένων, το βαθμό δυσκολίας των θεματικών και των ασκήσεων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται πως υφίσταται εντός των τριών τάξεων αναφορά σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και πολιτισμικές εορτές. Όπως έχει υλοποιηθεί αναλυτική επεξήγηση παραπάνω, σε κάθε τάξη η αναφορά σ' αυτές τις θεματικές πραγματοποιείται με διαφορετικό τρόπο και βαθμό δυσκολίας, ξεκινώντας από την Α' Δημοτικού, με τις λιγότερες γνωσιακές απαιτήσεις, φτάνοντας στη Γ' Δημοτικού με τις μεγαλύτερες γνωσιακές απαιτήσεις. Συνεπώς, παρατηρείται αύξουσα δυσκολία που αντιστοιχεί με τη βαθμίδα της τάξης. Ωστόσο, πέρα από τα κοινά θέματα που υπάρχουν διαφορές απόδοσης, παρατηρείται πως και στις θεματικές αυξάνεται η δυσκολία τους ανά τάξη. Για παράδειγμα, η αφαιρετική σκέψη εντάσσεται στην Β' Δημοτικού και η σημειωτική, ο ηθικός συλλογισμός συναντώνται στη Γ' Δημοτικού.

Στη συνέχεια, κάθε τεύχος ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας. Όμως, παρατηρείται πως η μορφή αξιολόγησης της παιδαγωγικής και γνωσιακής εξέλιξης του παιδιού διαφέρει με το πέρας των τάξεων, καθώς στην Α' Δημοτικού πραγματοποιείται η αξιολόγηση από τον/την δάσκαλο/λα, έπειτα στη Β' Δημοτικού υλοποιείται αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές/τριες, με την καθοδήγηση του/της δασκάλου/λας, και τέλος, στη Γ' Δημοτικού υφίσταται η αυτοαξιολόγηση εξ ολοκλήρου από τα παιδιά, παρακινώντας τα να αναγνωρίσουν μόνα τους τι έχουν κατανοήσει και τι όχι, καθώς και τρόπους βελτίωσής τους. Συνεπώς, υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού μεταξύ των τάξεων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερό πως στο σύνολό τους τα περιεχόμενα και οι απαιτήσεις είναι δοσμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μεταφέρεται επιτυχώς το μήνυμα στον αποδέκτη ανάλογα την ηλικία του, που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα παιδιά, γεγονός που συμβαδίζει με τη θεωρία του Piaget.

Συμπερασματικά, ο Piaget έκανε λόγο για τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, τα οποία αναφέρονται σε ποιοτικές αλλαγές, χαρακτηρίζοντάς τες ως σταδιακές και όχι απότομες. Η κατανόηση ενός σταδίου είναι σημαντική ώστε να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Ο Piaget όντας κονστρουκτιβιστής, είχε ως απώτερο σκοπό μέσω της θεωρίας του να παροτρύνει την οικοδόμηση της γνώσης. Η γνώση δεν είναι στατική, εξελίσσεται συνεχώς. Οι βασικές λειτουργίες του νου συνίστανται στην κατανόηση και την εφεύρεση δομών μέσω της δομής της πραγματικότητας. Έτσι, έθεσε τις βάσεις για μια θεωρία της ανάπτυξης της σκέψης. Για τον Piaget, αποτελεί βασικό κομμάτι η

αναπτυξιακή πλευρά της εκπαίδευσης και θεμελιώδες λίθος διαμόρφωσής της. Τα μέσα εξέλιξης του παιδιού από το ένα γνωστικό και αναπτυξιακό στάδιο στο επόμενο, όπως αποτελούν τα αναφερόμενα συγγράμματα, είναι ζωτικής σημασίας για τη βοήθεια και την ενθάρρυνσή του. Συνεπώς, θα παρατηρούσε εύλογα τόσο τις δυναμικές όσο και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη διαμόρφωση αυτών.

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να αποτελέσει η δημιουργία ανθρώπων που δύνανται να κάνουν νέα πράγματα, όχι απλώς να επαναλαμβάνουν την πορεία των άλλων γενεών. Κάθε άτομο που είναι δημιουργικό, μπορεί να ανακαλύψει νέους τρόπους σκέψης. Συνεπώς, τόνιζε και υπερασπιζόταν τη δημιουργικότητα και την ενεργό μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η εκπαίδευση σημαίνει να δημιουργήσεις εφευρέτες, πρωτοπόρους, κρατώντας αντίσταση στην τάση του πολιτισμού να διαμορφώσει τις σκέψεις των ατόμων. Ωστόσο, ο ρόλος των παιδαγωγών μπορεί να συνδράμει στην αλλαγή αυτού και στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει τη δημιουργικότητα. Το ιδανικό σχολείο δεν έγκειται αποκλειστικά στα υποχρεωτικά εγχειρίδια, αλλά και στην συμπλήρωσή τους από ποικίλα άλλα που αποκλείουν τη στείρα γνώση. Η μάθηση δεν πρέπει να επιβάλλεται, αλλά να χτίζεται από το ίδιο το άτομο, μέσω της θέλησής του για περαιτέρω γνώση και ανακάλυψη του κόσμου. Γι' αυτό τον λόγο, η συμβολή ενός ενήλικα είναι σημαντική, καθώς μπορεί να του γνωστοποιήσει εργαλεία μάθησης, αλλά το παιδί είναι που θα χτίσει τη νέα γνώση. Τα παιδιά δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες γνώσης, αλλά εξερευνητές που πειραματίζονται ώστε να ανακαλύψουν τον κόσμο. Ο Piaget αποτελεί υπέρμαχος της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, καθώς πίστευε σθεναρά πως οι άνθρωποι είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη με ενεργό τρόπο.

Ταυτόχρονα, η προτροπή σε εκπαιδευτικά βοηθήματα, κατά τον Piaget, κρίνεται απαραίτητη για τον εμπλουτισμό της προσφερόμενης γνώσης. Παρόλα αυτά, όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, και μεν προτείνεται από το Β.Ε. αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουρο αν ακολουθούν αυτήν την οδηγία. Αποτελεί γεγονός πως το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως στείρο, καθώς περιορίζεται στις γνώσεις που μεταφέρει μόνο το βιβλίο μαθητή. Οι λόγοι πιθανόν να ποικίλουν, ωστόσο, το γεγονός πως δίνεται συγκεκριμένο περιορισμένο χρονικό περιθώριο για κάθε διδακτική ενότητα το οποίο αναφέρεται στο Β.Ε., ίσως να καθιστά δυσκολότερη την εύρεση χρόνου για τη διδασκαλία επιπρόσθετου υλικού.

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν, καθίσταται φανερό πως η θεωρία του Piaget συναντάται εντός των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, κάθε χωρίο της θεωρίας του δεν αποτελεί αντικείμενο επιρροής ίδιου βαθμού, όπως ανακύπτει και από τις παραπάνω παρατηρήσεις που εντοπίστηκαν. Η επιρροή του Piaget, αν και θέτει τα θεμέλια της αναπτυξιακής διάστασης της εκπαίδευσης, στην πράξη δεν φαίνεται πως είναι κυρίαρχη η παρουσία του, αλλά περισσότερο έμμεση και υποδόρια. Αναλυτικότερα, η αναφορά των συγγραμμάτων στην αναπτυξιακή διάσταση πιθανό να χαρακτηριστεί ως επιφανειακή και έμμεση σε πολλά σημεία, καθώς δεν υλοποιείται ξεκάθαρη αναφορά, ώστε τα

παιδιά να μπορέσουν να αναγνωρίσουν αυτά τα στοιχεία και, έτσι, να μεταδοθεί επιτυχώς το μήνυμα. Αντίθετα, τα μηνύματα αναφορικά με την αναπτυξιακή διάσταση, μεταδίδονται έμμεσα, γεγονός που παρεμποδίζει την κατανόηση της σημασίας του αναπτυξιακού στοιχείου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Γι' αυτόν το λόγο, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, θα έλεγε κανείς πως είναι απαραίτητο να τονιστεί η σημαντικότητα διαμόρφωσης ενός ενεργού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα ενθαρρύνει το παιδί να δρα αυτοβούλως, να δραστηριοποιείται, να αναζητά συνεχώς νέα γνώση. Βεβαίως η συμβολή του/της εκπαιδευτικού καθίσταται υψίστης σημασίας για τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, καθώς αποτελεί τον καθοδηγητή της γνώσης, ωστόσο απώτερος στόχος αποτελεί η ανεξαρτητοποίηση του παιδιού και η θέλησή του για μάθηση. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, είναι η προαγωγή της αυθόρμητης διαδικασίας γνωστικής εξέλιξης. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου αποτελούν βασικό μέσο μεταλαμπάδευσης των γνώσεων και η βάση ανάπτυξης του παιδιού σε κάθε ηλικιακό στάδιο. Γι' αυτό, αποτελεί υψίστης σημασίας η διαμόρφωση ξεκάθαρων κατευθυντήριων γραμμών, που θα προάγουν την αναπτυξιακή διαμόρφωση και εξέλιξη των μαθητών/τριων, ενώ, ταυτόχρονα, είναι σημαντική η παρουσία επιπρόσθετων δραστηριοτήτων και πληροφοριών, μεγεθύνοντας, έτσι, τις δυνατότητες που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες για τη γνωστική τους ανάπτυξη.

3.2 Αναπτυξιακή πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Ο Lev Semeonivitch Vygotsky (1896-1934) ήταν ένας από τους σημαντικότερους και πρωτοπόρους Ρώσους ψυχολόγους της εποχής του, ασκώντας διαχρονική επιρροή με τη συμβολή του στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης της γλώσσας. Ενστερνιζόμενος τον κοινωνικοπολιτισμικό κονστρουκτιβισμό, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη αποτελεί τη βάση της μελέτης του, σύμφωνα με την οποία έβλεπε *«την ανθρώπινη ανάπτυξη ως μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τις πολιτισμικές τους αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μέσω συνεργατικών διαλόγων με περισσότερα ενημερωμένα μέλη της κοινωνίας»*. Βασικός ισχυρισμός στη θεωρία του αποτελεί πως οι γνωστικές διεργασίες που είναι μοναδικές στους ανθρώπους, τις οποίες ορίζει ως *«ανώτερες νοητικές διεργασίες»*, είναι απόρροια των πολιτισμικών εργαλείων που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Βασικές έννοιες της θεωρίας του αποτελούν ο πολιτισμός, η Ζώνη Επικείμενης/Εγγύς Ανάπτυξης (ZEA) και η γλώσσα (McLeod, 2018β, Λόιντ, 1998:26).

Αποδομώντας τη θεωρία του, καθίσταται φανερό ότι εστιάζει στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη, τονίζοντας τον θεμελιώδη ρόλο της κοινότητας. Υποστήριζε ακράδαντα την άποψη ότι *«η κοινωνική μάθηση τείνει να προηγείται της ανάπτυξης»*. Σύμφωνα με αυτόν, *«καμία ενιαία αρχή (όπως η*

εξισορρόπηση του Piaget) δεν μπορεί να εξηγήσει την ανάπτυξη. Η ατομική ανάπτυξη δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς αναφορά στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι ενσωματωμένη. Οι ανώτερες ψυχικές διεργασίες στο άτομο έχουν την προέλευσή τους στις κοινωνικές διαδικασίες» (McLeod, 2018β). Τόνισε ότι τα βρέφη γεννιούνται έχοντας βασικές ικανότητες για διανοητική ανάπτυξη, οι οποίες ονομάζονται «στοιχειώδεις νοητικές λειτουργίες». Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται στην προσοχή, την αίσθηση, την αντίληψη και τη μνήμη. Μέσω του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος αυτές οι λειτουργίες εξελίσσονται σε «ανώτερες νοητικές λειτουργίες». Σύμφωνα με τον Vygotsky, «κάθε πολιτισμός παρέχει στα παιδιά του εργαλεία διανοητικής προσαρμογής που τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τις βασικές νοητικές λειτουργίες πιο αποτελεσματικά». Συγκεκριμένα, ως εργαλεία διανοητικής προσαρμογής αναφέρονται οι μέθοδοι σκέψης και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, που με την επίδραση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με σημαντικούς άλλους, τα παιδιά τα εσωτερικεύουν (McLeod, 2018β).

Αναλυτικότερα, ο Vygotsky διακρίνει τρεις βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στη γνωστική ανάπτυξη, τον πολιτισμό, την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) και τη γλώσσα. Αρχικά, βασική έννοια στη θεωρία του Vygotsky αποτελεί η σημασία του πολιτισμού (McLeod, 2018β). Θεωρούσε «τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον ως κρίσιμα στοιχεία για την κατασκευή της ανθρώπινης γνώσης. Η κοινωνία όπου ζει το άτομο και τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ανήκει είναι τα συστατικά που καθορίζουν τι μαθαίνει το άτομο για τον κόσμο και τι αποκτά ως γνώση. Επομένως, το παιδί μαθαίνει μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και μέσα από στοιχεία της δικής του κουλτούρας όπως η γλώσσα, τα τραγούδια και οι τέχνες» (Kouicem, 2020:365). Υποστήριζε πως, παρόλο που η μνήμη επηρεάζεται από βιολογικούς παράγοντες, η κουλτούρα είναι ικανή να διαμορφώσει τον τύπο της στρατηγικής μνήμης που αναπτύσσουν τα παιδιά. Συνεπώς, οι γνωστικές λειτουργίες, αν και προσωπικές/ατομικές, επηρεάζονται βαθιά από τα εργαλεία διανοητικής προσαρμογής, τις αξίες, πεποιθήσεις και τα πρότυπα της κάθε κουλτούρας. Έτσι, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα πως η γνωστική ανάπτυξη καθορίζεται από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ τα εργαλεία της διανοητικής προσαρμογής, διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό (McLeod, 2018β).

Αναλυτικότερα, «η μετάδοση των πολιτιστικών σημάτων της κοινωνίας στο άτομο και η χρήση αυτών των σημείων από το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία ορίζεται ως πολιτισμός. Ο πολιτισμός σχετίζεται με το «τι» μαθαίνεται, ενώ η κοινωνική διαμεσολάβηση σχετίζεται περισσότερο με το «πώς» μαθαίνεται. Στη θεωρία Vygotsky, τα άτομα χρησιμοποιούν πολιτισμικά σημάδια (γραφή, εικόνες) στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα πολιτισμικά σημάδια είναι σημαντικά εργαλεία στη διαδικασία κοινωνικής διαμεσολάβησης και πολιτισμού» (Erbil, 2020:5). Τόνιζε πως «η αληθινή κατεύθυνση της ανάπτυξης της σκέψης δεν πηγαινει από το ατομικό στο κοινωνικό, αλλά αντίθετα, από το κοινωνικό στο ατομικό» (Doise & Mugny, 1987:40). «Οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην νοητική ανάπτυξη. Όταν οι εξωτερικές γνώσεις που είναι παρούσες σε μια κουλτούρα εσωτερικεύονται (ή δομούνται) από τα

παιδιά, οι νοητικές ικανότητες και λειτουργίες ωθούνται στην ανάπτυξη. Κατά συνέπεια η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη» (Ουάντσγουερθ, 2009:33).

Συνεπώς, υποστήριζε ακράδαντα πως είναι προφανής ο επηρεασμός του κοινωνικού και πολιτισμικού στοιχείου, το οποίο προάγεται μέσα από το σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο πολιτισμός αναφέρεται στις γνώσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τις δεξιότητες μιας κοινωνικής ομάδας, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, είναι έκδηλη η παρουσία των σημείων που προάγουν πολιτισμικά μηνύματα. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί διαφοροποίηση μεταξύ έμμεσων και άμεσων πολιτισμικών στοιχείων που παρουσιάζονται εντός των συγγραμμάτων. Αρχικά, όσον αφορά τα έμμεσα στοιχεία, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, στις πρώτες σελίδες γνωριμίας με τους ήρωες του συγγράμματος που απεικονίζονται με ένα σκίτσο, ένας από τους ήρωες είναι ο Σαμπέρ, ένα παιδί οικογένειας μεταναστών από την Ασία. Μέσα από την ένταξη ενός παιδιού μετανάστη στην παρέα των ηρώων του συγγράμματος, γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, ενώ, ταυτόχρονα, υποβόσκουν και προβάλλονται πολύπλευρα θέματα, όπως η ισότητα, η ένταξη και η αποδοχή στην παρέα παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.7). Παρομοίως, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, στην αρχή του τεύχους πραγματοποιείται η γνωριμία με τους ήρωες μέσω μιας εικόνας. Όπως απεικονίζεται, ένας από αυτούς, ο Αρμπέν, είναι ένας αλλοδαπός μαθητής, ενώ μία κοπέλα, η Γαλήνη είναι άτομο με ειδικές ανάγκες, καθώς είναι σε καροτσάκι. Συγχρόνως, παρατηρείται πως μεταξύ των ηρώων υπάρχει ποικιλία ενδυμασίας, είδη μαλλιών, χρώματα, γυαλιά μυωπίας. Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζεται η ποικιλία της εμφάνισης και η προσπάθεια αποδοχής της διαφορετικότητας και πιθανόν ταύτισης με τους ήρωες (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.6).

Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, με προτροπή από το Β.Μ., συναντάται στο Τ.Ε. β' τεύχος μια άσκηση η οποία ζητάει από τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικόνα που παραχωρείται και να συζητήσουν το περιεχόμενό της. Συγκεκριμένα, η εικόνα αυτή παρουσιάζει ένα μελαμψό κοριτσάκι, με καταγωγή από την Αφρική, το οποίο κάθεται στο πάτωμα και έχει μπροστά του ένα τετράδιο, γεγονός που μαρτυρά πως βρίσκεται στο σχολείο. Συνεπώς, με βάση αυτή την φωτογραφία, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις, «*Σε ποιο μέρος του κόσμου νομίζεις ότι τραβήχτηκε η φωτογραφία; Πώς το κατάλαβες; Τι έχει το κοριτσάκι μπροστά του; Τι νομίζεις ότι κάνει;*» (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., ασκ.2, σ.33). Έμφαση δίνεται στο Β.Ε., όπου χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μέσω της άσκησης 2, «*τα παιδιά συνειδητοποιούν το ρόλο της εικόνας και μαθαίνουν να αξιοποιούν το σχετικό υλικό ενός κειμένου (π.χ. φωτογραφίες, εικονογράφηση, εξώφυλλο βιβλίου), προκειμένου να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του. Στην άσκηση 2 οι υποθέσεις των παιδιών συγκρίνονται η μια με την άλλη, συζητούνται στην τάξη και διατυπώνονται σε συνεχή λόγο, που καταγράφεται από το δάσκαλο ή τους μαθητές... Ας σημειωθεί ότι η φωτογραφία σε αυτή την άσκηση του Τ.Ε. δείχνει μια μαθήτριά σε ένα σχολείο της Αφρικής, οπότε ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να συγκρίνουν το δικό τους σχολείο με εκείνο της φωτογραφίας και να σκεφτούν τις*

δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Αφρική για τη μόρφωσή τους. Η χρήση αυθεντικού υλικού στην τάξη ενδείκνυται για πολλούς λόγους (κέντρισμα ενδιαφέροντος παιδιών, σύνδεση σχολείου με τα βιώματά τους κτλ.)» (Β' Δημοτικού, Β.Μ., σ.45).

Εν συνεχεία, σε επόμενη άσκηση παραχωρούνται διάφορες εικόνες που απεικονίζουν τοιχογραφίες και γλυπτά από την Αίγυπτο και την Ελλάδα που συνοδεύονται από μια επεξήγηση, παρουσιάζοντας έτσι τον πολιτισμό αυτών των χωρών και συγκρίνοντάς τες μεταξύ τους (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, σ.30). Συγχρόνως, σύμφωνα με το Β.Ε., «στο σημείο αυτό είναι καλό να γίνει συζήτηση με τα παιδιά για το ρόλο της εικόνας στην ιστορία του ανθρώπινου γένους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επεξεργαστεί στην τάξη τόσο τις αντίστοιχες εμπειρίες των παιδιών όσο και άλλες μορφές εικόνων» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.20).

Επίσης, στη συνέχεια τους τεύχους υπάρχει μια άσκηση η οποία παρουσιάζει ένα διαλογικό κείμενο με τίτλο 'Ο Αρμπέν χάνει το δόντι του', το οποίο μιλάει για το έθιμο του πεσμένου δοντιού, και συγκεκριμένα του Αρμπέν το οποίο αναφέρει πως η γιαγιά του το πέταξε στην ταραύσα και είπε «Πάρτε το παλιό και φέρτε το καινούριο», το οποίο αποτελεί έθιμο στην Αλβανία (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, ασκ.8, σ.33). Συμπληρώνοντας το Β.Ε., «ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το διάλογο της Ζαράς με τον Αρμπέν, ώστε να δώσει μια διαπολιτισμική χροιά στο μάθημά του, παρέχοντας σε μαθητές από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας ή από διαφορετικές χώρες, αν υπάρχουν, τη δυνατότητα να μιλήσουν στην τάξη για τις σχετικές εμπειρίες και τα έθιμά τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, πιο συγκεκριμένα, να προτείνει στα παιδιά να ζητήσουν από τους γονείς ή τις γιαγιάδες και τους παππούδες τους στο σπίτι να τα πληροφορήσουν για έθιμα σχετικά με τα πρώτα δόντια που χάνουν, και να συζητήσουν για τα έθιμα αυτά την άλλη μέρα στην τάξη, ώστε να εντοπίσουν κοινά στοιχεία» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.21). Σε αυτό το σημείο, εκτός από την ένταξη του πολιτισμικού στοιχείου, εντάσσει και την επίδραση των ενηλίκων στην προαγωγή τις γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (ΖΕΑ).

Στη συνέχεια, μέσω μιας άσκησης παραχωρείται ένας διάλογος των παιδιών αναφορικά με το ταξίδι τους στη Χωχαρούπα, ενώ φτάνοντας εκεί συναντούν πολλά παιδιά, όπως τονίζουν «παιδιά μαύρα και λευκά, παιδιά με μαλλιά ξανθά και καστανά, παιδιά με μάτια σκιστά ή αμυγδαλωτά», έπειτα ρωτάνε «Από πού έχουν έρθει όλα αυτά τα παιδιά;» και τους απαντούν «Απ' την Ευρώπη και την Ασία, την Αυστραλία, την Αφρική, τη μακρινή Αμερική». Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ο τελευταίος διάλογος των παιδιών ο οποίος είναι ο ακόλουθος, ερωτούν τα παιδιά «Και τι κάνετε εδώ όλη μέρα;», και απαντούν «Παίζουμε και τραγουδάμε όλη μέρα και γελάμε, όλα τα παιδιά βοηθάμε κι όλοι ΙΣΟΙ προχωράμε». Εδώ γίνεται έκδηλη η έμφαση στην ισότητα μεταξύ των λαών, καθώς επιλέγεται η λέξη ίσοι να γραφτεί με κεφαλαία γράμματα, τονίζοντας τη σημασία της. Τέλος, ο διάλογος κλείνει ως εξής: «Μπορούμε να μείνουμε λίγες μέρες μαζί σας;», και απαντούν τα άλλα παιδιά που μένουν στη Χωχαρούπα, «Όσο θέλετε μπορείτε δίπλα μας να μοιραστείτε τη χαρά και τη γαλήνη, αν δεχτείτε την ΕΙΡΗΝΗ!». Στην τελευταία πρόταση, επίσης, επιλέγεται σκόπιμα να γραφτεί με κεφαλαία η λέξη ειρήνη ενώ τη συνοδεύει ένα θαυμαστικό, δίνοντας μεγαλύτερη

έμφαση. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, που δίνει έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο, διαφαίνεται εδώ η έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ισότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των πολιτισμών όλου του κόσμου (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, ασκ.6, σ.76). Τέλος, όσον αφορά τη συγκεκριμένη θεματική, σε επόμενη άσκηση εντάσσεται ένα ποίημα με τίτλο 'Αν όλα τα παιδιά της Γης' του Γιάννη Ρίτσου, που συνοδεύεται από ένα σκίτσο της υδρόγειου σφαίρας γύρω της οποίας πιάνονται χέρι χέρι παιδιά από ποικίλες χώρες φορώντας την εθνική τους ενδυμασία (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.7, σ.77)

Όσον αφορά τη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, ξεκινώντας η δεύτερη ενότητα, παρουσιάζεται ένα σκίτσο με μια παρέα παιδιών, όπου υπάρχει ένα κοριτσάκι σε αναπηρικό καροτσάκι, η Αργυρώ (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.28). Εν συνεχεία, σε επόμενες σελίδες του τεύχους, στην υποενότητα 2 με τίτλο 'Η φίλη μας η Αργυρώ' υφίσταται ένα ποίημα με τίτλο 'Η Αργυρώ γελάει' της Τζιν Γουίλλις που συνοδεύεται από σχετικά σκίτσα, το οποίο προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά όσον αφορά τη διαφορετικότητα, η οποία δε σημαίνει τον αποκλεισμό αλλά την ισότητα. Το ποίημα αναφέρεται σε όλα τα πράγματα που μπορεί να κάνει η Αργυρώ, τα οποία όλοι μπορούμε εξίσου να κάνουμε στην καθημερινότητά μας. Ενώ κλείνει με την φράση: *«Αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εμένα»*, τονίζοντας, έτσι, πως οι ιδιαίτερες ανάγκες της Αργυρώ λόγω του αναπηρικού αμαξιδιού δεν την καθιστούν αλλότρια, αλλά ίδια με κάθε άλλο παιδάκι το οποίο έχει τις ίδιες ικανότητες και ανάγκες ως άνθρωπος, και ότι μπορεί να κάνει κάθε τί στη ζωή της όπως κάθε άλλο παιδάκι. Συνεπώς, το ποίημα αυτό είναι χρωματισμένο με πολιτισμικά στοιχεία παιδείας, τα οποία προάγουν τον σεβασμό στην ετερότητα (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.32, 33). Ταυτόχρονα, κάτω από το ποίημα υφίστανται οι εξής ασκήσεις: *«Χρωμάτισε τις λέξεις και τις φράσεις του κειμένου που φανερώνουν πώς νιώθει η Αργυρώ»*, *«Σε τι μοιάζεις με την Αργυρώ και σε τι διαφέρεις»*. Μέσα από αυτές τις ασκήσεις, αρχικά, παροτρύνουν τα παιδιά να διακρίνουν τα συναισθήματα της Αργυρώ, και έπειτα να συγκρίνουν τον εαυτό στους με εκείνη και να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση της (ενσυναίσθηση) (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, 3, σ.34). Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο Β.Ε., *«με αφορμή το κείμενο, ο δάσκαλος θίγει το θέμα της ετερότητας και του σεβασμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες και παρακινεί τους μαθητές να ανακαλύψουν πόσο όμοιοι και πόσο ξεχωριστοί είναι και οι ίδιοι»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.28).

Όπως αναφέρθηκε και στο παραπάνω κεφάλαιο αναφορικά με τη θεωρία του Piaget, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, συναντάται μια άσκηση οποία αναφέρεται στο οικογενειακό δέντρο κάθε οικογένειας, παροτρύνοντας κάθε μαθητή/τρια να ανατρέξει στους γονείς του ώστε να φτιάξουν το δικό τους οικογενειακό δέντρο. Η άσκηση αυτή έχει διττό ρόλο, αρχικά, παρακινεί τη συνεργασία των παιδιών με τους γονείς (ΖΕΑ), ενώ ταυτόχρονα προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας. Όπως δίνεται έμφαση στο Β.Ε., με τις παρούσες δραστηριότητες *«οι μαθητές εισάγονται στην κατανόηση της ετερότητας στην τάξη, μέσα όμως από αβίαστες διαδικασίες δίχως προφορικές παρεμβάσεις του δασκάλου. Η αποδοχή μάλιστα της ετερότητας γίνεται μέσα από την έμφαση στην ομοιότητα. Τονίζουμε αυτά που μας ενώνουν παραμένοντας ο καθένας*

ξεχωριστός και διαφορετικός. Με αφορμή την ασκ.4 του Β.Μ. μπορούμε να θίξουμε με τους μαθητές το θέμα της μετανάστευσης συζητώντας περιπτώσεις συγγενών τους οι οποίοι έχουν μεταναστεύσει» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.42).

Στη συνέχεια του τεύχους, γίνεται εκτενής αναφορά στο Αττικό Μετρό, μέσα από την μετάδοση πληροφορίες γι' αυτό αλλά και διάφορων ασκήσεων. Ένα πλαίσιο πληροφόρησης για το Μετρό χαρακτηριστικά αναφέρει. «Το Μετρό είναι ένα έργο πολιτισμού. Κατά την κατασκευή του πραγματοποιήθηκαν μεγάλες αρχαιολογικές ανασκαφές και βρέθηκαν σημαντικοί αρχαιολογικοί θησαυροί. Στους σταθμούς του Μετρό εκτίθεται πλούσια ευρήματα αυτών των ανασκαφών καθώς και σύγχρονης τέχνης Ελλήνων καλλιτεχνών», το οποίο συνοδεύεται από μια παρεμφερή εικόνα. Αξίζει να τονιστεί η εκφώνηση μιας εκ των ασκήσεων, 'Γιατί το Μετρό είναι ένα έργο πολιτισμού;', η οποία δηλώνοντας πως το Μετρό αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο, παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναλογιστούν και να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη απαντώντας σε αυτήν (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.66-70, ασκ.3).

Στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, η ενότητα δώδεκα με τίτλο 'Επιστροφή στα θρανία, ξεκινάει με την εξής φράση: «Σεπτέμβριος! Μια καινούρια σχολική χρονιά αρχίζει και χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες σε όλη την Ελλάδα ξαναγυρίζουν στα θρανία τους. Τι συμβαίνει όμως στον υπόλοιπο κόσμο; Δες τις εικόνες και θα καταλάβεις». Έτσι, εισαγάγει τα παιδιά στη θεματική που ακολουθεί, όπου παρουσιάζονται διάφορες εικόνες από σχολικές τάξεις ανά τον κόσμο. Συγκεκριμένα, απεικονίζονται τάξεις με μαθητές από την Ελλάδα, την Κίνα, το Μπανγκλαντές και την Αυστραλία. Μέσα από την παρούσα άσκηση τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν και να συγκρίνουν αυτούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα τους ζητείται να γράψουν έναν τίτλο για καθεμιά εικόνα (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.12, 13).

Στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο 'Του κόσμου το ψωμί' παρουσιάζεται ένα απόσπασμα με τίτλο 'Το πιο γλυκό ψωμί' του Δημήτριου Λουκάτος, το οποίο αναφέρεται στη δημιουργία του ψωμιού, καθώς και στην συνειδητοποίηση πως όταν κάποιος κοπιάζει ο κόπος του τον ανταμείβει στο τέλος. Συγχρόνως, μέσω αυτού του αποσπάσματος αλλά και των επόμενων ασκήσεων που ακολουθούν, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις αγροτικές εργασίες της Ελλάδας ως αγροτική-γεωργική χώρα, αλλά και τα διάφορα γεωργικά εργαλεία που χρησιμεύουν για την παρασκευή του ψωμιού (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ, σ.27-39). Συγκεκριμένα, μέσω μιας άσκησης γίνεται λόγος για τα διάφορα εκκλησιαστικά είδη ψωμιού (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ, ασκ.5, σ.38). Επίσης, σε επόμενη άσκηση πραγματοποιείται περιγραφή του ψωμιού της Καθαράς Δευτέρας (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ, ασκ.7, σ.39). Παράλληλα, στο Τ.Ε. παρουσιάζονται επιπρόσθετες ασκήσεις που γνωστοποιούν παραδοσιακές ελληνικές πρακτικές παρασκευής ψωμιού, ενώ παρουσιάζεται ένας γρίφος που παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ γιαγιάς-μητέρας-κόρης μέσα από τη σημασία του ψωμιού (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε, ασκ.4, σ.51· ασκ.1-3 σ.52· ασκ.4, σ.53).

Στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, η πρώτη θεματική με τίτλο 'Του κόσμου τα παιδιά', παραχωρεί αυτούσιες μαρτυρίες παιδιών από φυλλάδια της UNISEF και της ActionAid από ποικίλες χώρες, που συνοδεύονται από το πορτρέτο του κάθε παιδιού που μιλάει, με τις οποίες περιγράφουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα τους, τις ανησυχίες, αλλά και τα όνειρά τους. Επίσης, το τελευταίο πλαίσιο που υφίσταται, που συνδυάζεται με μια φωτογραφία παιδιών που αγκαλιάζονται, χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Όλοι μας πρέπει να έχουμε φαγητό, στέγη και ιατρική φροντίδα. Μας αρέσει το σχολείο και το παιχνίδι. Νοιαζόμαστε για το περιβάλλον και θέλουμε έναν κόσμο χωρίς πολέμους. Αξίζουμε μια ευτυχισμένη ζωή»*. Αυτή η φράση εσωκλείει πολυάριθμα μηνύματα που αφορούν τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου (φαγητό, στέγη, ιατρική φροντίδα) που σε πολλές χώρες δεν είναι αυτονόητα, το σχολείο, το παιχνίδι, ενώ τονίζεται η απειλή του πολέμου που συνεχίζει να μαστίζει διάφορες χώρες. Τέλος, όλα αυτά μαζί θα οδηγήσουν όπως αναφέρει σε μια ευτυχισμένη ζωή (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.50, 51). Ταυτόχρονα, στο Τ.Ε. υφίσταται ορισμένες ασκήσεις και ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν την αλληλεγγύη και την ευαισθητοποίηση των παιδιών (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., σ.62, 63).

Στη συνέχεια, στις επόμενες σελίδες, στη θεματική με τίτλο 'Βοηθάμε να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας', δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για δύο εξέχουσες εθελοντικές οργανώσεις με μακρά προσφορά και δράση, συγκεκριμένα για την UNISEF και την ActionAid, από τις οποίες αντλήθηκαν οι παραπάνω μαρτυρίες (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.53, 54). Μέσω των πληροφοριών αυτών γνωστοποιούνται στα παιδιά βασικές πληροφορίες για τον ρόλο και τις δράσεις των εν λόγω οργανώσεων. Έπειτα, υφίσταται μια άσκηση η οποία ερωτά τους/τις μαθητές/τριες αν γνωρίζουν ορισμένες εθελοντικές οργανώσεις που συνδράμουν στις ανάγκες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ενώ, επίσης, τους ρωτά με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να βοηθήσουν, σε συνεργασία με την οικογένεια και το σχολείο τους. Συνεπώς, η άσκηση αυτή προάγει την κριτική σκέψη των παιδιών, αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς και το σχολείο τους, που θα τους προσφέρουν βοηθητικές πληροφορίες για να φτάσουν στην ύψιστη μορφή γνώσεων (ΖΕΑ) (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.53, 54).

Στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, παραχωρείται ένα διασκευασμένο απόσπασμα με τίτλο 'Η πτήση των γερανών' συνοδευόμενο από εικόνα, από το βιβλίο της Ρεμπέκα Χείζελ 'Ηρωικά παιδιά', το οποίο κάνει λόγο για την τέχνη του οριγκάμι, η οποία είναι η γιαπωνέζικη τέχνη τυλίγματος χαρτιών, που χρονολογείται από τα αρχαία χρόνια. Το χαρτί μπορεί να λάβει πολλές μορφές, μία από αυτές αποτελεί ο γερανός, ο οποίος αποτελεί ιερό σύμβολο για την Ιαπωνία. Στη συνέχεια, το απόσπασμα αναφέρει πως *«υπάρχει μια παράδοση στην Ιαπωνία: αν ένας άρρωστος τυλίξει χίλιους γεραμούς κι ευχηθεί να γίνει καλά, τότε θα πραγματοποιηθεί η ευχή του»*. Το παρόν απόσπασμα μιλάει για ένα κορίτσι, τη Σαντάκο Σασάκι, η οποία ασθένησε λόγω ατομικής βόμβας του ανατινάχτηκε στη Χιροσίμα. Γι' αυτόν το λόγο, ακολουθώντας την ιαπωνική παράδοση, προσπάθησε να φτιάξει χίλιους γεραμούς ώστε να αναρρώσει. Έπειτα, αξίζει να σημειωθεί το τελευταίο χωρίο του αποσπάσματος που αναφέρει πως *«για να διαδώσουν την επιθυμία της Σαντάκο για παγκόσμια ειρήνη, παιδιά από όλο τον κόσμο*

στέλνουν κάθε χρόνο χιλιάδες χάρτινους γερανούς, που τοποθετούνται στη βάση του αγάλματος. Χαραγμένη εκεί είναι η επιθυμία που μοιράζονται όλα αυτά τα παιδιά: «Αυτή είναι η φωνή μας, αυτή είναι η προσευχή μας, ειρήνη στον κόσμο». Συνεπώς, μέσα από αυτό το απόσπασμα αποσκοπείτε τόσο η γνωστοποίηση ιστορικών γεγονότων, όσο η κατανόηση της σημασίας της αλληλεγγύης μεταξύ των λαών και της ανάγκης για παγκόσμια ειρήνη χωρίς πολέμους (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.56, 57). Στη συνέχεια, υφίσταται η ερώτηση: 'Πώς νιώθεις για την ιστορία που διάβασες; Γιατί;', η οποία εξυπηρετεί την ανάπτυξη και κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, σ.57).

Επιπροσθέτως, αποτελεί σημαντικό στοιχείο προς επισήμανση, η αναφορά στο θέατρο σκιών 'Ο Καραγκιόζης'. Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, πραγματοποιείται η πρώτη επαφή των παιδιών με το θέατρο σκιών Ο Καραγκιόζης, όπου στην τρίτη ενότητα με τίτλο 'Μια παράσταση στην πλατεία', γίνεται λόγος για τον Καραγκιόζη, μέσα από μια εικόνα που απεικονίζει δύο παιδιά να παρατηρούν την αφίσα πρόσκλησης στην παράσταση του Καραγκιόζη και να τη σχολιάζουν. Έπειτα, παραχωρούνται κάποιοι διάλογοι από παραστάσεις του, ενώ ακολουθούν κάποιες ασκήσεις αναφορικά μ' αυτές (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.45-50). Συμπληρωματικά, το Β.Ε. προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς τις ακόλουθες πρακτικές: ενδεικτικά, «ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στην τάξη αποσπάσματα από έργα του ελληνικού Θεάτρου Σκιών. Συζητά με τα παιδιά για τους ήρωες, τους χαρακτήρες, τα χαρακτηριστικά, τον τρόπο ομιλίας τους. Δείχνει στα παιδιά εικόνες των ηρώων και, αν αυτό είναι δυνατόν, πραγματικές φιγούρες. Οι ήρωες καταγράφονται σε λίστα. Δίπλα στο όνομα κάθε ήρωα, τα παιδιά κολλούν τη φιγούρα του. Συγκρίνουν το Θέατρο Σκιών με άλλα θεατρικά είδη που έχουν παρακολουθήσει. Αν το σχολείο βρίσκεται κοντά σε μουσείο που έχει στις συλλογές του φιγούρες του Θεάτρου Σκιών, οργανώνεται επίσκεψη της τάξης» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.43, 44). Συνεπώς, παρατηρείται πως το σχολικό εγχειρίδιο των εκπαιδευτικών προτείνει πληθώρα ιδεών για επιπρόσθετες δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ολοκληρωμένες γνώσεις.

Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, φαίνεται να παρουσιάζονται συμπληρωματικές πληροφορίες αναφορικά με τον Καραγκιόζη, αποδίδοντας διάφορες ιστορικές πληροφορίες για την προέλευση της δημιουργίας του. Μέσω αυτών των πληροφοριών γνωστοποιούνται στα παιδιά βασικές γνώσεις αναφορικά με το τί αντιπροσωπεύει η φιγούρα του και το περιεχόμενο των παραστάσεών του (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, σ.61). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια άσκηση η οποία εσωκλείει ένα διαλογικό απόσπασμα από μια παράσταση του Καραγκιόζη, ενώ το συνοδεύουν ορισμένες ασκήσεις εμπέδωσης του περιεχομένου (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.62). Εδώ συμπληρωματικά στο Β.Ε. τονίζεται ότι στόχος «είναι να δείξει τη διαχρονικότητα του χιούμορ και να προετοιμάσει τα παιδιά για το κείμενο του Καραγκιόζη που ακολουθεί. Οι πληροφορίες που δίνονται εδώ μπορεί να διαβαστούν από τα παιδιά και στη συνέχεια να γίνει συζήτηση στην τάξη για τον Αριστοφάνη και το έργο του ή για τον Καραγκιόζη και το θέατρο σκιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, αν το επιθυμεί, να αφιερώσει χρόνο στην τάξη, για να προβάλει βιντεοσκοπημένες παιδικές παραστάσεις με έργα του Αριστοφάνη ή με παραστάσεις Καραγκιόζη. Θα ήταν

ενδιαφέρον, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα, τα παιδιά να παρακολουθήσουν και μια πραγματική παράσταση Καραγκιόζη ή να φτιάξουν τα ίδια μια αντίστοιχη παράσταση στην τάξη» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.53). Ο Καραγκιόζης αποτελεί σύμβολο διαχρονικότητας του χιούμορ, έργο το οποίο αναφέρεται στην Τουρκοκρατία, προάγοντας το εθνικό συναίσθημα.

Ακολούθως, όσον αφορά τα άμεσα στοιχεία πολιτισμού που αναφέρονται στα συγγράμματα, γίνεται λόγος για τις εθνικές επετείες και θρησκευτικές εορτές. Στη συνέχεια, αποδίδονται χρονολογικά οι εθνικές επέτειοι και θρησκευτικές εορτές που συναντώνται στα εν λόγω συγγράμματα. Αρχικά, γίνεται λόγος για την 28^η Οκτωβρίου, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, όπου η αναφορά πραγματοποιείται μέσα από ορισμένες εικόνες της εποχής, που παρουσιάζουν στιγμιότυπα και συνθήματα εκείνης της περιόδου (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.42, 43). Όπως αναφέρεται στο Β.Ε., στο κεφάλαιο αυτό με τίτλο 'Η 28^η Οκτωβρίου', *«περιλαμβάνεται αυθεντικό υλικό της εποχής μέσα από το οποίο παρουσιάζονται πτυχές του πολέμου, της Κατοχής και της απελευθέρωσης: σκίτσα, φωτογραφίες, αφίσες κ.ά. Λόγω του ιδιαίτερου περιεχομένου του, το κεφάλαιο αυτό δε συνοδεύεται από ασκήσεις. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να παρατηρούν τις εικόνες. Τα προτρέπει να διαβάσουν τις λέξεις ΟΧΙ και ΑΕΡΑ. Τους εξηγεί με απλό τρόπο τα γεγονότα που οδήγησαν στον πόλεμο και τα βασικά σημεία της εξέλιξης του μέχρι την απελευθέρωση από τη γερμανική κατοχή. Σκόπιμο είναι να τους δείξει επιπλέον υλικό από λευκώματα και άλλα βιβλία. Η τάξη προσκαλεί στο σχολείο άτομα που την περίοδο εκείνη ήταν παιδιά, για να τους μιλήσουν για τα βιώματά τους» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.42).*

Παράλληλα, όσον αφορά αυτήν την θεματική, στη Β' Δημοτικού παρουσιάζεται μέσα από διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, παρατίθενται δύο ποιήματα, το ένα με τίτλο 'Σημαία μας η ειρήνη' του Γιώργου Σακελλαρίδη και το δεύτερο με τίτλο 'Η σημαϊούλα μου' του Γιάννη Κρόκου, τα οποία συνοδεύονται από μία εικόνα η οποία απεικονίζει τα δρώμενα που διαδραματίζονται εκείνη την ημέρα ως μέρα γιορτής (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.58). Ακολούθως, ξεκινά η ενότητα επτά, η οποία έχει τίτλο 'Πώς λέμε ΟΧΙ;'. Η παρούσα ενότητα εντάσσει τη γιορτή του ΟΧΙ, στην πρώτη σελίδα της ενότητας παραχωρείται μια εικόνα που παρουσιάζει στιγμιότυπο της παρέλασης των παιδιών, ενώ παροτρύνοντας τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικόνα, ερωτώνται ερωτήσεις ορμώμενες από αυτό το ιστορικό γεγονός (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.59). Έπειτα, ακολουθούν διάφορες ασκήσεις, οι οποίες, με αφορμή τη λέξη ΟΧΙ, μαθαίνουν στους/στις μαθητές/τριες τη χρησιμότητά του (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.60-68). Στο Β.Ε. υπογραμμίζεται ότι για την παρούσα ενότητα με τίτλο 'Πώς λέμε ΟΧΙ;', με τις ερωτήσεις που παραχωρούνται, *«δίνεται η δυνατότητα για συζήτηση, προκειμένου τα παιδιά να καταλάβουν τι σημαίνει εθνική γιορτή. Στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την παρουσία στην τάξη παιδιών διαφορετικής εθνικής προέλευσης, για να αναδείξει εθνικές γιορτές άλλων λαών. Επίσης, μπορεί να αναφερθεί στη σημασία της σημαίας για κάθε λαό, να εξηγήσει στα παιδιά τι συμβολίζουν οι ρίγες της ελληνικής σημαίας (οι εννιά ρίγες συμβολίζουν τις εννιά συλλαβές της φράσης «Ελευθερία ή θάνατος») και να ζητήσει από τα παιδιά διαφορετικής εθνικής*

προέλευσης (αν υπάρχουν, φυσικά) να πουν, εφόσον το γνωρίζουν, τι συμβολίζει η δική τους σημαία. Αν δεν το γνωρίζουν, θα μπορούσαν να αναλάβουν να ρωτήσουν τους δικούς τους» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.26).

Τέλος, όσον αφορά τη συγκεκριμένη θεματική, στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, στην ενότητα πέντε με τίτλο 'Η πατρίδα μας γιορτάζει', πραγματοποιείται ενδελεχής αναφορά παραθέτοντας διάφορες πληροφορίες μέσω ποιημάτων, εικόνων, αποσπασμάτων από βιβλία αλλά και από μαρτυρίες, ενώ υφίστανται διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης και ενεργοποίησης κριτικής σκέψης (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.78-82). Επιπροσθέτως, στο Β.Ε. τονίζεται πως μέσω της ενότητας αυτής επιδιώκεται η εξοικείωση με τη μαρτυρία ως πηγή πληροφόρησης για ιστορικά συμβάντα, η εκμάθηση λέξεων και φράσεων που είναι συναισθηματικά φορτισμένες, καθώς επιζητάτε η επικοινωνία με μεγαλύτερους για άντληση επιπρόσθετων πληροφοριών γύρω από τα ιστορικά γεγονότα (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.36).

Επιπροσθέτως, στα παρόντα συγγράμματα γίνεται λόγος για τη γιορτή των Χριστούγεννα. Αναλυτικότερα, στην Α' Δημοτικού, παραχωρείται ένα ποίημα των Χριστουγέννων από τα κάλαντα Πελοποννήσου. Έπειτα ακολουθούν δύο εικόνες που διαδραματίζουν στιγμιότυπα της εποχής, η μία είναι 'Η προσκύνηση των Μάγων' του Εμμανουήλ Τζάνες και η άλλη 'Τα κάλαντα' του Νικηφόρου Λύτρα. Τέλος, όσον αφορά την Α' Δημοτικού, η θεματική κλείνει παρουσιάζοντας μία χριστουγεννιάτικη κατασκευή για τα παιδιά (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.75-77). Επιπροσθέτως, όπως γίνεται λόγος στο Β.Ε., στο αναφερόμενο κεφάλαιο με τίτλο 'Καλά Χριστούγεννα, καλή χρονιά', «προτείνεται να φέρουν ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά αντίστοιχα κειμενικά είδη (κάρτα, οδηγίες από ένα παιχνίδι τους) καθώς και συνταγές για γλυκά που φτιάχνονται στις γιορτές». Ταυτόχρονα, τους προτρέπει να συζητήσουν «για έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, καθώς και για φαγητά και γλυκά που ετοιμάζονται για τις γιορτές». Τέλος, θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να προτείνει να οργανωθεί σε συνεργασία με τους γονείς εργαστήριο ζαχαροπλαστικής στην τάξη (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.51).

Στη συνέχεια, στη Β' Δημοτικού, η αναφορά στα Χριστούγεννα υλοποιείται με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, παρουσιάζεται ένα ποίημα με τίτλο 'Πάει ο παλιός ο χρόνος...', το οποίο συνοδεύεται από μια εικόνα που απεικονίζει διάφορους ανθρώπους να πραγματοποιούν τα χριστουγεννιάτικα ψώνια τους. Ακολούθως, αναγράφονται τα κάλαντα των Χριστουγέννων εντός ενός πλαισίου, υφίστανται διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί η δραστηριότητα που ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αναφερθούν στα κάλαντα της περιοχής τους και να αναζητήσουν τα κάλαντα από διάφορα μέρη της Ελλάδας (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.38-44). Ωστόσο, στις επόμενες σελίδες μέσω μιας άσκησης υπάρχει ένα απόσπασμα περιοδικού με τίτλο 'Ο δικός μας Αϊ Βασίλης' το οποίο συνοδεύεται από την τοιχογραφία του Αγίου, προσδίδοντας το χριστιανικό κομμάτι της γιορτής, το οποίο βασίζεται στην χριστιανική θρησκεία του ελληνικού πολιτισμού (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.40).

Κλείνοντας, όσον αφορά την παρούσα θεματική, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, η αναφορά στα Χριστούγεννα αποδίδεται μέσω της ενότητας πέντε με τίτλο 'Γιορτάζω και θυμάμαι', στην οποία εντάσσονται πληθώρα αποσπασμάτων συνοδευόμενα από παρεμφερή εικόνα, ερωτήσεις εμπέδωσης, καθώς και τα κάλαντα των Χριστουγέννων και των Φώτων. Ωστόσο, όσον αφορά τα κάλαντα, εκτός από τα προαναφερθέντα, γνωστοποιούνται στους/στις μαθητές/τριες τα Πρωτοχρονιάτικα κάλαντα της Σίφνου. Συνεπώς, με αφορμή αυτά τα τοπικά κάλαντα, ερωτώνται τα παιδιά την ακόλουθη ερώτηση, *'Σε κάθε μέρος της Ελλάδας υπάρχουν όμορφες συνήθειες των ανθρώπων για να γιορτάσουν τα Χριστούγεννα. Ρώτησε τους δικούς σου ή ψάξε στα βιβλία της σχολικής βιβλιοθήκης και συγκέντρωσε πληροφορίες για τα έθιμα αυτά. Γράψε ένα σύντομο κείμενο για τη σχολική εφημερίδα με ένα έθιμο που σε εντυπωσίασε'*. Μέσα από τη συγκεκριμένη ερώτηση γίνεται προσπάθεια εκπλήρωσης πολυάριθμων σκοπών, όπως η συνεργασία των παιδιών με τους γονείς (ΖΕΑ), η ενεργοποίηση των παιδιών μέσω της αναζήτησης επιπρόσθετων πληροφοριών, καθώς και η ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.76). Επίσης, όπως υπογραμμίζεται στο Β.Ε., δίνεται έμφαση στις εορταστικές προετοιμασίες, στα ήθη και στα έθιμα (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.44).

Ακολουθώντας, στη Β' Δημοτικού πραγματοποιείται αναφορά στις Απόκριες, στη δέκατη έκτη ενότητα με τίτλο 'Νιώθω', μέσα από την παρουσίαση ενός κειμένου με τίτλο 'Μαζί είναι καλύτερα', ενώ γίνεται λόγος για το έθιμο της Καθαράς Δευτέρας με το πέταγμα του χαρταετού μέσα από ένα ποίημα με τίτλο 'Ο χαρταετός' (Β' Δημοτικού, Β.Μ., ασκ.6, 7, σ.79, 80). Συγχρόνως, το Β.Ε. αναφέρει πως *«ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να συγκεντρώσουν πληροφορίες για έθιμα που σχετίζονται με την περίοδο αυτή»* (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.43). Παράλληλα, στη Γ' Δημοτικού, στην πέμπτη ενότητα με τίτλο 'Γιορτάζω και θυμάμαι', πραγματοποιείται μια μονοσέλιδη αναφορά στις Απόκριες με τίτλο 'Απόκριες', όπου παρουσιάζεται ο ορισμός των Αποκριών. Επίσης, δίνονται πληροφορίες για τοπικά αποκριάτικα έθιμα συνοδευόμενα από παρεμφερή εικόνα, ενώ ακολουθούν ασκήσεις και δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες (Γ' Δημοτικού, Β.Μ., ασκ.1-2, σ.77).

Συνεχίζοντας την ιστορική αναφορά που συναντάται στα εν λόγω συγγράμματα, γίνεται λόγος για την εθνική γιορτή στις 25^η Μαρτίου. Αρχικά, όσον αφορά την Α' Δημοτικού, πραγματοποιείται αναφορά με ένα ποίημα του Διονύσιου Σολωμού με τίτλο 'Ύμνος εις την ελευθερία', το οποίο ακολουθείται από μια εικόνα με τίτλο 'Το στρατόπεδο του Καραϊσκάκη' από τον Θεόδωρο Βρυζάκη (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.40). Εν συνεχεία, παρουσιάζεται ένα απόσπασμα του Ρήγα Φεραίου με τίτλο 'Θούριος', ενώ στο υπόλοιπο της σελίδας φαίνεται να απεικονίζονται ορισμένες παραδοσιακές φορεσιές και πολεμικά πλοία της εποχής, που βρίσκονται στο Ναυτικό Μουσείο, τα οποία αποτελούν πολιτισμικά σύμβολα (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.41). Τέλος, αναφορικά με την Α' Δημοτικού, γίνεται λόγος μέσω ενός ποιήματος με τίτλο 'Μια Κυριακή του Μάρτη' του Νίκου Γκάτσου, για την Κυριακή του Μάρτη, γνωστοποιώντας στους/στις μαθητές/τριες η έννοια της Σαρακοστής (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.42). Επιπροσθέτως, στο Β.Ε. υπογραμμίζεται πως ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να παρατηρήσουν τους πίνακες και να συζητήσουν

σχετικά με την ενδυμασία, τα όπλα και άλλα χαρακτηριστικά της εποχής. Συγχρόνως, θα ήταν βοηθητικό να πραγματοποιηθεί μια επίσκεψη σε Ιστορικό, Λαογραφικό ή Ναυτικό μουσείο, ώστε τα παιδιά να προσπαθήσουν να διακρίνουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ζωής εκείνης της περιόδου (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.59).

Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, το ιστορικό αυτό γεγονός αναφέρεται μέσω ποικίλων πηγών πληροφόρησης και μετάδοσης της γνώσης. Αρχικά, ξεκινώντας η δέκατη όγδοη ενότητα με τίτλο 'Ένα βιβλίο που σε ταξιδεύει', παρατίθεται ένα κείμενο με βιβλιογραφικές πληροφορίες αναφορικά με το ορεινό χωριό του Πηλίου, το οποίο όπως αναφέρει «ήταν το πρώτο χωριό του Πηλίου που πήρε μέρος στην Επανάσταση του 1821», ενώ στη συνέχεια δίνονται ορισμένα χρήσιμα τηλέφωνα της περιοχής. Επίσης, το κείμενο συνοδεύεται από μια φωτογραφία του δημαρχείου της περιοχής καθώς τίθενται και κάποιες ερωτήσεις εμπέδωσης προς τους μαθητές (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.17). Ακολούθως, οι επόμενες σελίδες της ενότητας παρουσιάζεται μια διαλογική άσκηση η οποία αναφέρεται σ' αυτό το ιστορικό γεγονός, ενός οι ασκήσεις που έπονται συνοδεύονται από τα σκίτσα των ηρώων της εποχής (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.18). Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται διάφορα ποιήματα, αποσπάσματα και ασκήσεις που το σύνολό τους αποσκοπούν στη γνωστοποίηση του γεγονότος αυτού, καθώς και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, μέσα από την αμεσότητα των κειμένων και των εικόνων (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.19-21). Επίσης, με αφορμή αυτό το γεγονός, δίνονται πληροφορίες για τα Καλάβρυτα, τόσο για τη γεωγραφική τοποθεσία τους με τη χρήση χάρτη, όσο και για τα τοπικές εκδηλώσεις και τα χρήσιμα τηλέφωνα της περιοχής (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.22-25).

Κλείνοντας, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, αρχικά, στην ενότητα πέντε με τίτλο 'Γιορτάζω και θυμάμαι', δίνονται βιβλιογραφικές πληροφορίες και εικόνες για την καταστροφή των Ψαρών, που διαδραματίστηκε κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, ενώ στη συνέχεια γίνεται λόγος για τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου που γιορτάζεται στις 25^η Μαρτίου που «γίνεται σε ανάμνηση της ευχάριστης είδησης που έφερε ο αρχάγγελος Γαβριήλ στη Θεοτόκο. Με τη χάρη του Αγίου Πνεύματος θα φέρει στον κόσμο τον Υιό του Θεού, τον Σωτήρα του κόσμου». Επίσης, παρουσιάζεται μια σχετική τοιχογραφία ενώ ακολουθούν ερωτήσεις εμπέδωσης, συνδεθεί την εικόνα με τη γλώσσα, και συγκεκριμένα τον προφορικό λόγο, ενώ ταυτόχρονα παροτρύνει τα παιδιά να μπουν στη θέση του αγιογράφου (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, σ.78-80).

Επιπλέον, στην Α' Δημοτικού συναντάται η αναφορά στη γιορτή του Πάσχα πραγματοποιώντας, αρχικά, μια εισαγωγή για τον μήνα Μάρτη, ως μήνας της άνοιξης, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο ποιήματα, το ένα της Έλλης Αλεξίου με τίτλο 'Πασχαλινό', και το άλλο αποτελεί διασκευή από το βιβλίο Πέρδικες και πουλιά του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης με τίτλο 'Πασχαλινά κουλούρια', το οποίο το συνοδεύουν δύο εικόνες με πασχαλινά κουλούρια (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.56). Επιπλέον, όπως αναφέρει το Β.Ε., δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσω της παρούσας ενότητας με τίτλο 'Πασχαλινό', να αναζητήσουν από το οικογενειακό τους

περιβάλλον πασχαλινά έθιμα και να τεθούν υπό συζήτηση στην τάξη (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.62).

Επιπροσθέτως, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, στην εικοστή πρώτη ενότητα με τίτλο 'Χρήσιμες οδηγίες, αποδίδονται τα υλικά και οι οδηγίες βαψίματος των αυγών, το οποίο αποτελεί έθιμο του χριστιανισμού και συμβολικό πολιτισμικό στοιχείο (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.43). Έπειτα, συναντάται μια άσκηση εντός της οποίας δίνονται τρία άρθρα που μιλούν για τα πασχαλινά έθιμα, με συγγραφείς παιδιά από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.44). Συγχρόνως, ακολουθούν διάφορες ασκήσεις οι οποίες αναφέρονται σε οδηγίες διαφόρων πασχαλινών κατασκευών (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.45-47). Ακολούθως, μια άσκηση παρουσιάζει ένα ποίημα με τίτλο 'Χριστός Ανέστη' του Λάκη Παπαδήμα, ο οποίο αναφέρεται στα έθιμα της ημέρας του Πάσχα. Επίσης, δίνονται κάποιες ιστορικές πληροφορίες που εφάρμοζαν οι Έλληνες, οι Πέρσες και οι Κινέζοι (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.9, σ.49). Κλείνοντας αυτήν την ενότητα, παραχωρείται ένα κείμενο με τίτλο 'Προσευχή του μικρού παιδιού' του Ζαχαρία Παπαντωνίου, το οποίο απευθύνεται στον Θεό μέσω μιας προσευχής, ενώ απεικονίζεται το σκίτσο με τίτλο 'Το παιδί με το περιστέρι' το Πάμπλο Πικάσο (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.10, σ.50). Σύμφωνα με το Β.Ε., «τα κείμενα εδώ προσφέρονται για ανάγνωση και επεξεργασία στην τάξη και αποτελούν αφορμή, ώστε τα παιδιά να συζητήσουν για πασχαλινά έθιμα του τόπου από τον οποίο κατάγονται ή να αναζητήσουν σε διάφορες πηγές πληροφορίες για χαρακτηριστικά πασχαλινά έθιμα ανά τον κόσμο» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.50).

Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, πραγματοποιείται αναφορά μέσω της ενότητας τέσσερα με τίτλο 'Γιορτή και ξεγνοιασιά', η οποία κάνει λόγο για την άνοιξη και τη γιορτή του Πάσχα. Συγκεκριμένα, παραχωρείται ένα απόσπασμα με τίτλο 'Πάσχα, Κυρίου Πάσχα!' της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, ενώ ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με το απόσπασμα, οι δύο εκ των οποίων είναι οι ακόλουθες, 'Ποια είναι τα έθιμα που περιγράφονται στο κείμενο;', 'Ποια άλλα έθιμα σχετικά με το Πάσχα γνωρίζεις;' (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.5, 6, σ.63-65). Όπως αναφέρεται και στο Β.Ε., «στην ενότητα αυτή οι μαθητές οργανώνουν τις δραστηριότητές τους σε θέματα θρησκευτικών εορτών (Πάσχα)» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.50).

Στη συνέχεια, δύο ακόμα βασικές έννοιες της θεωρίας του, αποτελούν ο 'Πιο ενημερωμένος άλλος', και η 'Ζώνη Εγγύς Ανάπτυξης' (ΖΕΑ). Αρχικά, η έννοια του 'Πιο ενημερωμένου άλλου' αναφέρεται σε κάποιον ο οποίος είναι περισσότερο ενημερωμένος με υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και ικανοτήτων σε σχέση με μια συγκεκριμένη διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση έδινε στον ρόλο του δασκάλου, καθώς υποστήριζε πως έχει καλύτερη κατανόηση ή υψηλότερο επίπεδο ικανότητας, δρώντας, έτσι, ως διαμεσολαβητής μέσω της άμεσης παρέμβασης και διδασκαλίας. Ωστόσο, αν και υπονοείται πως περισσότερο ενημερωμένος θεωρείται ένας ενήλικας ή δάσκαλος, επίσης, και οι συνομήλικοι του παιδιού ενδέχεται να έχουν περισσότερη γνώση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Παράλληλα, όσον αφορά την 'Ζώνη Επικείμενης/Εγγύς Ανάπτυξης', η οποία συνδέεται με την παραπάνω έννοια, αποτελεί μία σημαντική

έννοια στη θεωρία του, καθώς «σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα και του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση από έναν εξειδικευμένο συνεργάτη». Μέσω αυτής της καθοδήγησης, παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει δεξιότητες που στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει μόνο του, αναπτύσσοντας υψηλότερες νοητικές λειτουργίες. Ταυτόχρονα, ο Vygotsky εμφανίζει την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους «ως έναν αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικών» (McLeod, 2018β, Λόιντ, 1998:28). Τόνιζε τη σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά παρατηρούν, ακούνε, συζητάνε και συνεργάζονται τόσο με συνομηλίκους όσο με ενημερωμένους ενήλικες (Newman & Latifi, 2021:14).

«Αυτό που ένα παιδί μπορεί να το κάνει σήμερα σε συνεργασία με άλλους, αύριο θα μπορέσει να το κάνει μόνο του». Ασκώντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους ή με ενήλικα άτομα, τα παιδιά δεν παράγουν μόνο στη σκέψη τους γνωστικές διοργανώσεις πιο επεξεργασμένες από εκείνες που θα μπορούσαν να παραγάγουν πριν από αυτή την αλληλεπίδραση, αλλά, ύστερα από αυτό, γίνονται επίσης ικανά να επαναλάβουν μόνα τους αυτές τις λειτουργίες που είχαν επιτελέσει μέσω συνεργασίας (Παπαμιχαήλ, 2005:51). Έτσι, τόνιζε την «υπεροχή των αποτελεσμάτων της συλλογικής εργασίας σε σχέση με τα αποτελέσματα της ατομικής» (Παπαμιχαήλ, 2005:71). Σχετικά με τις συνειδητές συμπεριφορές του ανθρώπου, «η ανάπτυξη της συνείδησης απαιτεί τη συμμετοχή του παιδιού στην αλληλεπίδραση με τους άλλους (συνειδητότητα=κοινωνικότητα)» (Παπαμιχαήλ, 2005:217). Ταυτόχρονα, «η ικανότητα χρήσης εργαλείων είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη στο ανθρώπινο είδος. Οι κανόνες που διέπουν τη χρήση τους σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας παρέχονται μέσα από έναν κοινωνικό κώδικα που συγκροτεί τη «γνωστική εργαλειοθήκη» ενός δεδομένου πολιτισμού. Αυτό δεν σημαίνει ότι «η συμπεριφορά είναι καθορισμένη από τον πολιτισμό, όσο ότι ο πολιτισμός αυτός παρέχει τα πλαίσια ερμηνείας αυτής της συμπεριφοράς» (Παπαμιχαήλ, 2005:218).

Η επίδραση σημαντικών άλλων, οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση αποτελούν οι γονείς, οι γιαγιάδες και παππούδες, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι συνομήλικοι, αναλύεται διεξοδικά στη θεωρία του Vygotsky. Ωστόσο, καθίσταται αναγκαίο να τονιστεί πως για τον Vygotsky αποτελεί ένα από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, γι' αυτόν τον λόγο ονομάτισε αυτήν του τη θεωρία ZEA, συγκεκριμενοποιώντας, έτσι, και τονίζοντας τη συμβολή τους. Βασικός σκοπός για τον Vygotsky αποτελεί ο στόχος της γνωστικής ανάπτυξης, ο οποίος είναι η αλλαγή του ατόμου. Μέσω της ZEA πραγματοποιείται μια συνεχής αλλαγή και εξέλιξη του ατόμου. «Καθώς τα άτομα μαθαίνουν και βελτιώνονται, οι αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούν με άλλα άτομα οδηγούν σε πολιτισμικά απαραίτητες αλλαγές στη συμπεριφορά τους. Η κοινωνία είναι, με τη σειρά της, υπεύθυνη για την καλλιέργεια του ατόμου, δηλαδή τη μετάδοση της υπάρχουσας κουλτούρας». Εδώ κάνει αναφορά στην κοινωνική διαμεσολάβηση που πραγματοποιείται, κατά την οποία το άτομο εφοδιάζεται με πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Erbil, 2020:5). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «η ανθρώπινη νοητική δραστηριότητα είναι

μια διαμεσολαβούμενη διαδικασία στην οποία συμβολικά και κοινωνικοπολιτισμικά κατασκευασμένα τεχνουργήματα, το πιο σημαντικό από τα οποία είναι η γλώσσα, διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ψυχική ζωή του ατόμου» (Shabani, 2016:3).

Η θεωρία Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών σχετίζεται με την έννοια της «μαθητείας», στην οποία ένας δάσκαλος ή πιο προχωρημένος συνομήλικος αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ώστε ο μαθητής να οργανώσει τη σκέψη του. Επίσης, ο Vygotsky προτείνει τη συνεργατική μάθηση *«υποδεικνύοντας ότι τα μέλη της ομάδας πρέπει να έχουν διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, έτσι ώστε οι πιο προχωρημένοι συνομήλικοι να μπορούν να βοηθήσουν τα λιγότερο προχωρημένα μέλη να λειτουργούν εντός της ΖΕΑ τους»*. Όσον αφορά την εφαρμογή της θεωρίας του στην πράξη, θα μπορούσε να αποτελέσει η δημιουργία της «αμοιβαίας διδασκαλίας», η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ενώ ο ρόλος του δασκάλου εξασθενεί με το πέρασμα του χρόνου καθώς η συμβολή του είναι σημαντικό να μειώνεται, ώστε ο μαθητής να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση (McLeod, 2018β).

Το παιδί γεννιέται με την περιέργεια για μάθηση και την ικανότητα ενεργητικής συμμετοχής σ' αυτή. Ωστόσο, η μάθηση για να οδηγηθεί στο υψηλότερο δυνατό σημείο είναι σημαντική η παρουσία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ένα σημαντικό ενήλικα, και κυρίως έναν αξιόλογο εκπαιδευτικό, που είναι ικανός να του μεταλαμπαδεύσει τα απαραίτητα εφόδια μέσω κατάλληλων οδηγιών, ώστε το παιδί ενεργητικά να κατορθώσει να κατακτήσει σημαντικότερες γνώσεις μέσω της εσωτερίκευσης (McLeod, 2018β). Κατά τον Vygotsky, *«η ανάπτυξη του ατομικού γνωστικού βασίζεται πρώτα στην κοινωνική αλληλεπίδραση»*. Κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: *πρώτα, σε κοινωνικό επίπεδο, και αργότερα, σε ατομικό επίπεδο»* (Kouicem, 2020:365). Αυτές οι λειτουργίες της μάθησης οδηγούν στις *«ανώτερες λειτουργίες»* που είναι αποτέλεσμα των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων. Συνεπώς, *«οι γνωστικές λειτουργίες είναι προϊόντα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων»*. Υποστήριζε πως η μάθηση πραγματοποιείται, αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και έπειτα ενσωματώνεται στη νοητική δομή του ατόμου (McLeod, 2018β). Επομένως, *«η φύση της μάθησης μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι συνεργατική. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις παρέχουν στον εκπαιδευόμενο τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της επικοινωνίας»*. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως κύριος μεσολαβητής και καθοδηγητής που διευκολύνει τον μαθητή προς τη διαδρομή του για την απόκτηση της γνώσης (Kouicem, 2020:365). Άρα, ο ρόλος δασκάλου είναι καθοριστικός για την καθοδήγηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Παράλληλα, παρατηρείται η επίδραση της σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού στη γνωστική του ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Vygotsky, η γλωσσική έκφραση διακρίνεται σε γλωσσική και διανοητική. *«Όλη η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη πηγάζει από τον «διάλογο» με το κοινωνικό περιβάλλον. Λίγο λίγο, εσωτερικεύοντας τις ρυθμίσεις που «συντονίζουν» αυτό τον διάλογο, το παιδί φτάνει στην αυτονόητη επεξεργασία του λόγου του: η διαδικασία της*

μάθησης κατέχει λοιπόν έναν κεφαλαιώδη ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Η πρόοδος της σκέψης του καθορίζεται από τα δύο πεδία της εκπαίδευσής του: το προσχολικό (οικογένεια) και το σχολικό. Το πρώτο περιβάλλον προσφέρει στο παιδί τις αυθόρμητες, καθημερινές έννοιες, που σχηματίζονται μέσα στη διαδικασία της πρακτικής του δράσης και της άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον αυτό. Στο σχολικό πεδίο το παιδί αποκτά τις επιστημονικές έννοιες, που αναπτύσσονται στη διαδικασία αφομοίωσης από το παιδί ενός συστήματος γνώσεων που παρέχονται από την εκπαίδευση» (Παπαμιχαήλ, 2005:207, 208).

Εδώ καθίσταται άκρως σημαντικό να μεταφερθεί η αναφορά που συναντάται στο Β.Ε., σχετικά με τη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «για την αποτελεσματικότερη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει στους γονείς την εφαρμογή τεχνικών που βοηθούν τα παιδιά να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, γνώσεις τις οποίες έχουν από την καθημερινή επαφή τους με απλά λειτουργικά κείμενα του περιβάλλοντός τους (επιγραφές, πινακίδες, συσκευασίες, φάκελοι λογαριασμών, οδηγίες κ.ά.)». Επιπλέον, προτείνει στους γονείς να υλοποιήσουν ορισμένες δραστηριότητες όπως, να κάνουν έναν περίπατο, να παροτρύνουν τα παιδιά να υποθέσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο πινακίδων και επιγραφών που συναντούν. Επίσης, να ξεφυλλίσουν μια εφημερίδα ή περιοδικό, διατυπώνοντας υποθέσεις για το περιεχόμενό του, διαβάζοντας τους τίτλους και τις λεζάντες. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο να ασχοληθούν από κοινού με απλά και κατανοητά κείμενα της καθημερινότητας μέσα στο σπίτι, να πάνε μαζί για ψώνια, να εκτελέσουν απλές συνταγές, να διαβάσουν μαζί τις οδηγίες από διάφορα αντικείμενα, ενώ θα μπορούσαν «να ζητούν από τα παιδιά τους να τους διαβάσουν μια ιστορία που έγραψαν στο σχολείο ή κάτι που διάβασαν και θεωρούν ότι πρέπει να το ανακοινώσουν στους γονείς, και να παρακολουθούν με προσοχή την ανάγνωση. Επιπλέον, καλό είναι να προτείνονται στους γονείς τεχνικές για την ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά και προτάσεις για δραστηριότητες αξιοποίησής τους». Όπως να ξεφυλλίζουν μαζί το βιβλίο, να κοιτάζουν τις εικόνες, να συζητούν για το περιεχόμενό τους. «Οι γονείς παροτρύνουν τα παιδιά να διηγηθούν την ιστορία που διάβασαν σε κάποιον άλλο. Καλό θα είναι να επισημανθεί ότι, αν οι ενήλικες του σπιτιού έχουν τη συνήθεια να διαβάζουν, αποκτούν τη συνήθεια αυτή και τα παιδιά» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.25, 26). Άρα, η εκπαίδευση των παιδιών είναι αποτέλεσμα συνεργασίας, αλλά και καθοδήγησης από την πλευρά του σχολείου, το οποίο δίνει οδηγίες για τον σωστό και αποτελεσματικότερο τρόπο μεταλαμπαδευσης της γνώσης μέσα από καθημερινές πρακτικές. Όπως επισημαίνει το παραπάνω το Β.Ε., οι συνήθειες των γονιών μεταφέρονται και γίνονται συνήθεια των παιδιών, καθώς μέσω της παρατήρησης τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται πως οι γονείς προσθέτουν τις καθημερινές έννοιες στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και το σχολείο τις συνδέει με τις επιστημονικές.

Συνεπώς, η καθοδηγούμενη μάθηση οδηγεί στη μεγαλύτερη απόδοση του παιδιού, σε σχέση με την ατομική εργασία του παιδιού η οποία παρουσιάζεται ως ανακαλυπτική μάθηση (McLeod, 2018β). Ο Vygotsky τόνιζε πως «η γνωστική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το άτομο μαθαίνει πιο

αποτελεσματικά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους ή ενήλικες που έχουν περισσότερες γνώσεις» (Erbil, 2020:3). Κατά τον Vygotsky, από τους σημαντικότερους τρόπους μάθησης αποτελεί η παρατήρηση, που οδηγεί στη μίμηση. «Αναφέρει χαρακτηριστικά πως «συχνά μπορούμε να μάθουμε περισσότερα, και να κάνουμε περισσότερα, όταν μας δίνεται βοήθεια από κάποιον άλλον με μεγαλύτερη γνώση, και ότι στη μάθηση, «η μίμηση είναι απαραίτητη». Η ικανότητα ενός ατόμου να μιμείται, όπως τη συνέλαβε ο Vygotsky, είναι η βάση για μια υποκειμενική ζώνη εγγύς ανάπτυξης». Εδώ υπονοεί πως «η μίμηση προϋποθέτει κάποια κατανόηση» (Newman & Latifi, 2021:12). Αναλύοντας το περιεχόμενο των αναφερθέντων συγγραμμάτων, προκύπτουν ποικίλα σημεία όπου εντοπίζεται αυτή η θεωρία. Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού β' τεύχος, πραγματοποιείται αναφορά στο ταχυδρομείο ΕΛΤΑ όπου παραχωρείται ένα κείμενο με μια παρεμφερή εικόνα, το οποίο αναφέρεται στην παραλαβή ενός δέματος και τα στοιχεία που χρειάζονται για την ταυτοποίηση του παραλήπτη. Συγκεκριμένα αναφέρει πως «όταν πήγαν στο ταχυδρομείο, η μαμά έδειξε την ταυτότητά της. Τότε ο υπάλληλος τους έδωσε ένα δέμα» (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.28). Συνεπώς, μέσα από αυτό το παράδειγμα, το παιδί μαθαίνει από τη μητέρα μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Επιπλέον, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος ενότητα ένα, παραχωρείται ένα σκίτσο το οποίο απεικονίζει ένα στιγμιότυπο της καθημερινής ζωής διάφορων ανθρώπων, ενώ στη συνέχεια μέσα από ερωτήσεις ζητείται από τα παιδιά να την παρατηρήσουν προσεκτικά και να απαντήσουν σε αυτές, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Μέσα από αυτές τις πρακτικές προάγεται η σύνδεση τους σκίτσου με τα βιώματα των παιδιών, ενώ εξασκούνται στην περιγραφή, την αφήγηση, τον διάλογο και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10, 11).

Ταυτόχρονα, στο παρόν τεύχος, παρουσιάζονται διάφορες πινακίδες/επιγραφές από την καθημερινότητα, ενώ τα παιδιά ερωτώνται «Συναντάς άλλες επιγραφές όπως οι παραπάνω στον δρόμο που κάνεις κάθε μέρα από το σπίτι στο σχολείο; Αν δεν τις θυμάσαι, παρατήρησέ τις αύριο που θα ξαναέρθεις στο σχολείο». Συνεπώς, τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τόσο τις επιγραφές που παραχωρούνται εντός του συγγράμματος, όσο και πινακίδες που συναντούν στην καθημερινότητά τους, καλλιεργώντας την ικανότητα να αντλούν στοιχεία από το περιβάλλον, πραγματοποιώντας υποθέσεις νοήματος (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.16, 17, ασκ.5). Επίσης, σε συνέχεια του τεύχους, συναντάται η θεματική που αφορά την ανάλυση των πληροφοριών που δίνονται σε ετικέτες προϊόντων. Με τη χρήση ενός σκίτσου που απεικονίζει έναν ενήλικα να κοιτάζει την ημερομηνία λήξης ενός προϊόντων, εμφυσάτε στα παιδιά η σημασία της προσοχής που χρειάζεται να δίνεται στα στοιχεία που μας παρέχει η ετικέτα ενός προϊόντος. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της παρατήρησης, προάγεται η μίμηση, έχοντας ως πρότυπο έναν ενήλικα (ΖΕΑ). Στη συνέχεια, υφίστανται διάφορα παραδείγματα εξασκώντας τα παιδιά σε αυτήν την καθημερινή πρακτική (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.41-43).

Στη συνέχεια, θεμελιώδης έννοια στη θεωρία του αποτελεί η γλώσσα. Αναλυτικότερα, «θεώρησε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης. Το άτομο μπορούσε να κωδικοποιήσει και να αναπαραστήσει

τον κόσμο μέσω της συμβολής της γλώσσας» (Kouicem, 2020:366). Τόνιζε πως η γλώσσα είναι ένα ψυχολογικό εργαλείο, ένα εξωτερικό, αρχικά, εργαλείο για το παιδί, το οποίο κατασκευάζεται κοινωνικά. Το παιδί κατευθύνει τη συμπεριφορά του με τη χρήση αυτού του εργαλείου. Η γλώσσα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία αναπτύσσεται ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία. Η γλώσσα, κατά τον Vygotsky, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία και εφόδια του ανθρώπου για την επικοινωνία με τον έξω κόσμο και την κατανόηση αυτού. Η γλώσσα δρα καταλυτικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα με το οποίο οι ενήλικες μεταδίδουν πληροφορίες στα παιδιά, ενώ είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο πνευματικής προσαρμογής (McLeod, 2018β).

Συγχρόνως, τόνιζε ότι «η μεγαλύτερη αλλαγή στην παιδική ικανότητα είναι να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως όργανο επίλυσης προβλημάτων: η κοινωνικοποιημένη γλώσσα (την οποία χρησιμοποιούσε προηγουμένως το παιδί, για να απευθύνεται στους μεγάλους) τώρα γίνεται εσωτερικοποιημένη. Αντί να απευθύνονται στους μεγάλους, τώρα τα παιδιά απευθύνονται στους ίδιους τους εαυτούς τους· η γλώσσα αποκτά μια ενδοπροσωπική λειτουργία πέρα από την προγενέστερη διαπροσωπική χρησιμοποίησή της... Η ιστορία της διαδικασίας της εσωτερίκευσης της κοινωνικής γλώσσας είναι ταυτόχρονα, η ιστορία της κοινωνικοποίησης της πρακτικής διανόησης των παιδιών» (Doise & Mugny, 1987:40,41). «Μια διαπροσωπική διαδικασία μετατρέπεται σε ενδοπροσωπική διαδικασία. Κάθε λειτουργία εμφανίζεται δύο φορές στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού: πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και κατόπιν στο ατομικό· πρώτα ανάμεσα στα άτομα (διαψυχολογική) και κατόπιν μέσα στο ίδιο το άτομο (ενδοψυχολογική)... Όλες οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, προτού να εσωτερικευθούν στο χώρο της σκέψης, ξεκινούν αρχικά από το στάδιο της συγκεκριμένης πραγματικότητας ως σχέσεις αληθινές που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα άτομα» (Doise & Mugny, 1987:41).

«Η πιο σημαντική στιγμή στην πορεία της νοητικής ανάπτυξης, ...εμφανίζεται όταν ο λόγος και η πρακτική δραστηριότητα συγκλίνουν, ενώ ακολουθούσαν δύο τελείως ανεξάρτητες πορείες ανάπτυξης... Το παιδί, πριν ακόμα ελέγξει τη δική του συμπεριφορά, αρχίζει να ελέγχει το περιβάλλον του με τη βοήθεια του λόγου» (Βιγκότσκι, 2000:52). «Κατά τη διάρκεια της επίλυσης ενός έργου, το παιδί είναι σε θέση να συμπεριλάβει ερεθίσματα που δε βρίσκονται στο άμεσο οπτικό πεδίο. Με τη χρήση λέξεων (μια κατηγορία ερεθισμάτων) για τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης, το παιδί καταφέρνει μια πολύ ευρύτερη επιλογή δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία όχι μόνο τα αντικείμενα εκείνα που βρίσκονται κοντά στα χέρια του, αλλά και αναζητώντας και προετοιμάζοντας άλλα ερεθίσματα που μπορούν να το βοηθήσουν στην επίλυση του έργου και στο σχεδιασμό μελλοντικών δραστηριοτήτων». «Ο λόγος όχι μόνο διευκολύνει τον αποτελεσματικό χειρισμό των αντικειμένων αλλά, παράλληλα, ελέγχει την ίδια τη συμπεριφορά του παιδιού» (Βιγκότσκι, 2000:55).

Σύμφωνα με τον Vygotsky «η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης επιτρέπει τη γνωστική πρόοδο: το παιδί, κοινωνικοποιημένο, αποκτά τη δυνατότητα να επεξεργάζεται όλο και περισσότερα δεδομένα σ' ένα όλο και πιο σύντομο χρονικό διάστημα»

(Παπαμιχαήλ, 2005:251). «*Η κατάκτηση της γλώσσας από το κοινωνικό περιβάλλον καταλήγει σε μια ποιοτική βελτίωση της σκέψης και της λογικής ή, με άλλα λόγια, της νοητικής ανάπτυξης*» (Ουάντσγουερθ, 2009:33). «*Η γλώσσα βελτιώνεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται για επικοινωνιακούς σκοπούς και έχει δύο ρόλους που είναι κρίσιμοι για τη γνωστική ανάπτυξη. Ο πρώτος ρόλος της γλώσσας είναι ότι είναι το μέσο μετάδοσης της γνώσης των ενηλίκων στο παιδί και ο δεύτερος είναι ότι η γλώσσα είναι από μόνη της ένα πολύ ισχυρό μέσο που εξασφαλίζει την πνευματική αρμονία του παιδιού*» (Erbil, 2020:3).

Εδώ ο Vygotsky κάνει λόγο για τη σύνδεση της σκέψης και της γλώσσας, υποστηρίζοντας θερμά πως «*η σκέψη και η γλώσσα είναι αρχικά ξεχωριστά συστήματα από την αρχή της ζωής, που συγχωνεύονται περίπου στην ηλικία των τριών ετών. Σε αυτό το σημείο ο λόγος και η σκέψη αλληλεξαρτώνται: η σκέψη γίνεται λεκτική, η ομιλία γίνεται αναπαραστατική. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μονόλογοι των παιδιών εσωτερικεύονται και γίνονται εσωτερικός λόγος. Η εσωτερίκευση της γλώσσας είναι σημαντική καθώς οδηγεί τη γνωστική ανάπτυξη*». Από τη στιγμή που η ομιλία ιδιοποιηθεί και εσωτερικευθεί, η ομιλία με τον εαυτό δεν υπάρχει πλέον, καθώς το παιδί αρχίζει το σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει ότι η σκέψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη γλώσσα, αλλά μάλλον ότι διαμεσολαβείται από αυτή και έτσι αναπτύσσεται σε ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο πολυπλοκότητας (McLeod, 2018β).

«*Οι γλωσσικές λειτουργίες καθιστούν δυνατή μια καλύτερη ροή σκέψεων. Ευνοούν τις γνωστικές διαδικασίες μέσω της απόδοσης του εσωτερικού λόγου και καθιστούν δυνατή την αφομοίωση λεκτικού λόγου και την ενοποίηση νοήματος. Σ' αυτά παίζει ρόλο και η εσωτερική γλώσσα*» (Βιγκότσκι, 2008:15-10). Ο Vygotsky κάνοντας λόγο για τη γενετική θεώρηση της νόησης και της γλώσσας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*οι σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις διαδικασίες δεν παραμένουν σταθερές αλλά μεταβάλλονται σ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης. Άρα, η ανάπτυξη της νόησης και γλώσσας δεν πραγματοποιείται παράλληλα, αλλά ασύμμετρα, και έχουν εντελώς διαφορετικές απαρχές*» (Βιγκότσκι, 2008:97). Συνεπώς, αναφορικά με την «*εξέλιξη νόησης και γλώσσας στο παιδί, περίπου στον δεύτερο χρόνο συμπίπτουν οι εξελικτικές γραμμές νόησης και γλώσσας και εγκαινιάζουν μια νέα μορφή συμπεριφοράς*». Σύμφωνα με τον Vygotsky, «*για να ανακαλύψει κανείς τη γλώσσα, πρέπει να σκέφτεται*». Άρα, συμπερασματικά προκύπτει πως η σκέψη προηγείται της γλώσσας (Βιγκότσκι, 2008:113-116).

Η εσωτερική γλώσσα, δηλαδή η σκέψη, «*είναι ένας άηχος λόγος*», ο οποίος εξωτερικεύεται και μεταμορφώνεται σε εξωτερικό λόγο (Βιγκότσκι, 2008:117). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα παραπάνω, «*η επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα συγκροτείται πολύ νωρίς. Το παιδί μεγαλώνει από την αρχή σε ένα ομιλούν περιβάλλον και αρχίζει το ίδιο να χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της γλώσσας από τον δεύτερο χρόνο της ηλικίας του*» (Βιγκότσκι, 2008:139). Ταυτόχρονα, η γλώσσα ως επικοινωνιακό μέσο πραγματοποιείται με τη χρήση λέξεων. «*Η λέξη αποτελεί μέσον της διαμόρφωσης μιας έννοιας και αργότερα γίνεται το σύμβολό της*». Ως αποτέλεσμα, «*η γλώσσα δεν εντάσσεται συνειρμικά αλλά λειτουργικά στη διαμόρφωση των ανωτέρων*

μορφών νοητικής δραστηριότητας- ως έλλογα χρησιμοποιούμενο μέσο». «Σε αυτό το σημείο ο λόγος και η σκέψη αλληλεξαρτώνται: η σκέψη γίνεται λεκτική, η ομιλία γίνεται αναπαραστατική. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μονόλογοι των παιδιών εσωτερικεύονται και γίνονται εσωτερικός λόγος. Η εσωτερικεύση της γλώσσας είναι σημαντική καθώς οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη» (Βιγκότσκι, 2008:141, 151).

«Οι γνωστικές και επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας έρχονται στη συνέχεια ν' αποτελέσουν τη βάση για μια νέα και ανώτερη μορφή δραστηριότητας στα παιδιά, που τα διαφοροποιεί από τα ζώα». Με βάση τη σύνδεση λόγου και πράξης, «οι ενέργειες του παιδιού αποκτούν το δικό τους νόημα μέσα σ' ένα σύστημα κοινωνικής συμπεριφοράς, και, καθώς κατευθύνονται προς έναν συγκεκριμένο στόχο, διαθλώνται μέσα από το πρίσμα του περιβάλλοντος του παιδιού». «Το παιδί λοιπόν αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο όχι μόνο μέσα από τα μάτια του, αλλά και μέσα από τον λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αμεσότητα της «φυσικής» αντίληψης να εμπλουτίζεται από μια σύνθετη διαμεσολαβημένη διεργασία. Με τον τρόπο αυτό, ο λόγος γίνεται ένα σημαντικό τμήμα της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού» (Βιγκότσκι, 2000:57-59, 61, 65).

Με βάση την παραπάνω θεωρία του Vygotsky, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της θεωρίας του, σημειώνονται ποικίλα παραδείγματα τα οποία ευρίσκονται εντός των συγγραμμάτων της Γλώσσας. Αναλυτικότερα, στην Α' Δημοτικού β' τεύχος, παρουσιάζεται μια σελίδα ενός ημερολογίου ενός κοριτσιού με τίτλο 'Το ημερολόγιο της Μαρίνας', που περιγράφει την καθημερινότητά της, συνεπώς, μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την χρήση του ημερολογίου, ως μορφή γραπτού λόγου και απόδοσης της εσωτερικής ομιλίας σε εξωτερική (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.54). Ακολούθως, στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, εντός μιας άσκησης παραχωρείται μια σελίδα ενός ημερολογίου το περιεχόμενο του οποίου κάνει λόγο για την 17 Νοεμβρίου 1973, ημέρα σταθμός για τον ελληνικό πολιτισμό, ενώ έπονται διάφορες ασκήσεις που συνοδεύονται από εικόνες του γεγονότος αυτού. Επίσης, στο τέλος της σελίδας του ημερολογίου κλείνει με την υποσημείωση: «Υ.Γ. Αλήθεια, τι έγινε ακριβώς στο Πολυτεχνείο; Να ρωτήσω αύριο τον μπαμπά», η οποία δίνει έμφαση στη συμβολή του μπαμπά ως σημαντικού ενήλικα για την παροχή έγκυρων πληροφοριών, φτάνοντας στην ύψιστη μορφή γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (ΖΕΑ) (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.8, σ.12, 13).

Στη Γ' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζεται μια σελίδα του ημερολογίου, που ανήκει στον Αριστείδη, το οποίο αποτελεί διασκευασμένο απόσπασμα από το βιβλίο της Ίλιας Χατζηπαναγιώτη 'Αγαπητό μου ημερολόγιο', όπου περιγράφει μια μέρα της καθημερινότητάς του, καθώς και κάποιες ανησυχίες του. Έπειτα, το συνοδεύουν ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες εξοικειώνουν τον/την μαθητή/τρια με αυτήν τη μορφή γραπτού λόγου. Συνεπώς, το ημερολόγιο αποτελεί έναν γραπτό τρόπο έκφρασης της εσωτερικής ομιλίας, εξωτερικεύοντάς την (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.28-31). Επίσης, στη Γ' Δημοτικού στο Τ.Ε., μέσω άσκησης καλείται ο/η μαθητής/τρια να γράψουν ένα ημερολόγιο για τη δική τους καθημερινότητα, ενώ ασκούνται στον εκφραστικό λόγο μέσω της έκφρασης επιθυμιών και συναισθημάτων. Ταυτόχρονα,

τους ζητείται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στην καθημερινότητάς τους μ' αυτήν άλλων παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου όπως της Πατμίνη από την Ινδία, μπαίνοντας σε σύγκριση μαζί τους για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ακολούθως, σε επόμενη άσκηση, παροτρύνονται, αφού διαβάσουν τα όνειρα και τις επιθυμίες του Ομάρ από το Μεξικό, να αποτυπώσουν γραπτά τα δικά τους σχέδια για το μέλλον (Γ' Δημοτικού, Τ.Ε, β' τεύχος, ασκ.1,3, σ.60, 61 Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.49). Συνεπώς, στα δύο αυτά παραδείγματα παροτρύνουν τα παιδιά αφού σκεφτούν, να εξωτερικεύσουν μέσω του γραπτού λόγου την εσωτερική τους σκέψη. Συμπληρωματικά, το Β.Ε., συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το ιδιαίτερο ύφος στη γραφή του ημερολογίου, ενώ μπορούν να επισημάνουν τη δομή και το ύφος στη συγγραφή του ημερολογίου (Γ' Δημοτικού, Β.Μ., σ.28).

Ακολούθως, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, παραχωρούνται δύο κείμενα 'Από το ημερολόγιο του Έλτον' το καθένα από το οποίο αναφέρεται σε μια διαφορετική μέρα της καθημερινότητάς του, ενώ ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης, η μία εκ των οποίων ζητά από τους/τις μαθητές/τριες με τη συνεργασία των γονιών να φτιάξουν το οικογενειακό τους δέντρο (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1-4, σ.46, 47). Μέσω των παραπάνω πραγματοποιείται ημερολογιακή αναφορά γεγονότων, ενώ «*με τις δραστηριότητες του Β.Μ. και Τ.Ε. οι μαθητές εισάγονται στην κατανόηση της ετερότητας στην τάξη μέσα όμως από αβίαστες διαδικασίες δίχως προφορικές παρεμβάσεις του δασκάλου. Η υποδοχή μάλιστα της ετερότητας γίνεται μέσα από την έμφαση στην ομοιότητα. Τονίζουμε αυτά που μας ενώνουν παραμένοντας ο καθένας ξεχωριστός και διαφορετικός. Με αφορμή την ασκ.4 του Β.Μ. (με το οικογενειακό δέντρο) μπορούμε να θίξουμε με τους μαθητές το θέμα της μετανάστευσης συζητώντας περιπτώσεις συγγενών τους οι οποίοι έχουν μεταναστεύσει*» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.42).

Παρ' όλα αυτά, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο Β.Ε, «*συχνά θεωρείται δεδομένο ότι το παιδί πρέπει πρώτα να μάθει να διαβάζει και μετά να γράφει. Δηλαδή πρέπει πρώτα να κατακτήσει τον αλφαβητικό μηχανισμό της γλώσσας του και μόνο τότε να ασχοληθεί με το γράψιμο. Όμως συχνά τα παιδιά ανακαλύπτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αλφαβητικού συστήματος καθώς γράφουν. Δηλαδή, υπάρχει αλληλεπίδραση γραφής και ανάγνωσης...Η ανάλυση των λέξεων κατά τη γραφή βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει αρχικά τη σειρά των διαδοχικών φωνημάτων και στη συνέχεια τη σωστή γραφή τους. Επίσης το παιδί κατανοεί την αντιστοιχία ήχων/φθόγγων και γραμμάτων, και η κατανόηση αυτής της σχέσης τού δίνει, στη συνέχεια, τη δυνατότητα να αντιστοιχίζει με ακρίβεια κατά την ανάγνωση γράμματα με ήχους*» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.9, 10).

Σ' αυτό το σημείο διαπιστώνεται η θεωρία του Vygotsky κατά την οποία «*η γραπτή γλώσσα αποτελεί η εσωτερική γλώσσα, η άλγεβρα της γλώσσας, η δυσκολότερη και πολυπλοκότερη μορφή της σκόπιμης και συνειδητής γλωσσικής δραστηριότητας*». «*Η γραμματική και η γραφή δίνουν το παιδί την ικανότητα να ανέβει σ' ένα ανώτερο επίπεδο της γλωσσικής του εξέλιξης. Ενώ, μπορεί από πριν το σχολείο να γνωρίζει γραμματική, στο σχολείο η ικανότητά του μεταφέρεται από το επίπεδο του ασυνείδητου, αυτόματου, σ' εκείνου του συνειδητού, σκόπιμου, εκούσιου. Για παράδειγμα, Μόσχα, Μ-ο-σ-χ-α: έτσι*

γίνεται στο παιδί συνειδητή η λέξη στη γραπτή γλώσσα, συνειδητοποιεί τη δική του ηχητική δομή, αρχίζει, μαθαίνοντας τη γραφή, να πράττει εκούσια το ίδιο που έκανε προηγουμένως μιλώντας ακούσια» (Βιγκότσκι, 2008:281-284).

Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού α' τεύχος, στις πρώτες σελίδες του τεύχους, πραγματοποιείται η πρώτη γνωριμία των παιδιών με τη γραφή λέξεων, καθώς δίνονται διάφορες λέξεις οι οποίες χωρίζονται σε συλλαβές (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10-19). Συνεπώς, καθίστανται αναγκαίο στην πρώτη επαφή των παιδιών με την γραμματική να μάθουν πρώτα τα συνθετικά των λέξεων, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τη γραφή τους. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γραπτή γλώσσα συνδέεται με τη συνειδητότητα και σκοπιμότητα. Εδώ καθίσταται εξαιρετικά σημαντικό να γίνει λόγος για τη σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο όπως περιγράφεται στο Β.Ε. της Α' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως «πολύ σημαντικός είναι ο προφορικός λόγος και η σχέση του με το γραπτό...Τα περισσότερα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο έχουν μια «αυθόρμητη» γνώση. Όμως αυτή η αυθόρμητη γνώση των παιδιών δεν αρκεί. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες εμπειρίες. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν εμπειρία της επικοινωνιακής αξίας του γραπτού λόγου...Στις περιπτώσεις αυτές, ο προφορικός λόγος στην τάξη έχει ιδιαίτερη σημασία, προκειμένου να εισαχθούν και αυτά τα παιδιά συστηματικά στις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής που προσιδιάζουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Δεν αποκλείεται μάλιστα ο/η εκπαιδευτικός να συναντήσει στην τάξη ακόμα και παιδιά που δεν ξέρουν ούτε το βασικό μέρος της επικοινωνίας «ακούω και μιλάω». Στις περιπτώσεις αυτές οι δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου είναι κεφαλαιώδους σημασίας». Παράλληλα, δίνεται έμφαση στο γεγονός πως «είναι σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός να προκαλεί στην τάξη πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα μαθαίνουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας την. Αυτός ο τρόπος βοηθά ιδιαίτερα και τους αλλόγλωσσους μαθητές να κατανοήσουν και να χειριστούν την ελληνική γλώσσα». Ωστόσο, για τη θεωρία της γλώσσας-ως-όλου, η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα- μόνο για μεθοδολογικούς λόγους αναφερόμαστε χωριστά στην καθεμιά» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.11, 12).

Συνδέοντας την παραπάνω αναφορά με τη θεωρία του Vygotsky, πραγματοποιεί διάκριση μεταξύ των εννοιών, χωρίζοντάς τες σε καθημερινές/αυθόρμητες και επιστημονικές, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Οι καθημερινές έννοιες «είναι εκείνες που μαθαίνονται αυθόρμητα στην καθημερινή ζωή», ενώ οι επιστημονικές έννοιες «είναι εκείνες που μαθαίνονται μέσω επίσημης διδασκαλίας» (Kouicem, 2020:365). Επιπροσθέτως, η αυθόρμητη σκέψη συνδέεται με τις καθημερινές έννοιες, που διαμορφώνονται κατά την πρακτική δραστηριότητα του παιδιού και της άμεσης επαφής με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Αντίθετα, η επιστημονική έννοια είναι κάτι συγκεκριμένο, εντάσσεται σε ένα ορισμένο πλαίσιο, ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Βιγκότσκι, 2008:211). «Η επιστημονική έννοια γεννιέται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή συστηματικής συνεργασίας ανάμεσα στον παιδαγωγό και στο παιδί, στην πορεία της οποίας καλλιεργούνται οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού με τη βοήθεια ενός ενήλικα» (Βιγκότσκι,

2008:212). *Κατά συνέπεια, και οι δύο κατευθύνσεις είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και την κατασκευή της γνώσης»* (Kouicem, 2020:365).

Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, συναντάται σε διάφορα χωρία η συγκεκριμένη θεωρία. Αναλυτικότερα, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος έκτη ενότητα, γίνεται αναφορά στα μηνύματα, προφορικά και γραπτά, τα οποία αποτελούν μια καθημερινή πρακτική. Ωστόσο, εντός της ενότητας γίνεται προσπάθεια μέσω ποικίλων παραδειγμάτων ώστε τα παιδιά να μάθουν να γράφουν με τον σωστό και αποτελεσματικό τρόπο τέτοιου είδους μηνύματα προς τον αποδέκτη (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.51-57). Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, όπου γίνεται λόγος για τον ορισμό των εφημερίδων και το περιεχόμενό τους. Η μετάδοση των πληροφοριών αυτών στα παιδιά πραγματοποιείται μέσα από πληθώρα διαδραστικών ασκήσεων, που σκοπό έχουν την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μεταλαμπάδευση των γνώσεων αυτών. Συνεπώς, μέσα από αυτήν την καθημερινή πρακτική, τα παιδιά εξοικειώνονται με ένα καθημερινό μέσο ενημέρωσης, εξασκώντας ταυτόχρονα την ανάγνωση και τον γραπτό τους λόγο (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.6-10).

Ταυτόχρονα, ο Vygotsky υποστήριζε τη διήγηση σύμφωνα με σειρά εικόνων, που χρησιμοποιείται *«για τη διαπίστωση του βαθμού της συνειδητής κατανόησης αιτιακών σχέσεων ακολουθίας και συνεκτικών συναφειών σε επιστημονικό και καθημερινό υλικό. Οι σειρές εικόνων από την καθημερινότητα αντικατοπτρίζουν τη συνοχή ενός γεγονότος:-την αρχή-μέση-τέλος»* (Βιγκότσκι, 2008:210). Συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού β' τεύχος, υφίσταται μια άσκηση η οποία εντάσσει τρία σκίτσα που είναι αριθμημένα, και ζητείται από τα παιδιά αφού παρατηρήσουν τις εικόνες, αν τις συζητήσουν στην τάξη και να διηγηθούν την ιστορία που διαδραματίζεται εντός τους, σύμφωνα με την αριθμητική σειρά που αποδίδονται (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.11). Επιπροσθέτως, Γ' Δημοτικού α' τεύχος παραχωρείται ένα μονοσέλιδο με τίτλο *«Ένα αστείο περιστατικό»* που παρουσιάζει τρία στιγμιότυπα ενός περιστατικού σε σκίτσο, ενώ παραχωρείται ένα τέταρτο κουτάκι/πλαίσιο στο οποίο ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συνεχίσουν την ιστορία χρονολογικά, βρίσκοντας και ζωγραφίζοντας ένα δικό τους ευχάριστο τέλος.

Στη συνέχεια, σε επόμενη άσκηση, τους ζητείται να δώσουν έναν τίτλο για κάθε σκίτσο. Τέλος, αφού χωριστούν σε ομάδες, τους/τις παροτρύνει να διηγηθούν στην ομάδα τους προφορικά το αστείο περιστατικό και, έπειτα, να γράψουν στο τετράδιό τους την ιστορία που διηγήθηκαν. Εδώ, αποδομώντας τις ακόλουθες ασκήσεις, γίνεται έκδηλο πως ο σκοπός τους είναι πολυάριθμος. Συγκεκριμένα, αποσκοπούν στην μετατροπή της εικόνας σε λόγο (αφήγηση), τόσο προφορικό όσο και γραπτό, η οποία επιτυγχάνεται από την παρατήρηση σειράς εικόνων, στην καλλιτεχνική έκφραση μέσω ζωγραφικής, καθώς και στην ανάπτυξη της φαντασίας. Επίσης, ζητείται η τιτλοφόρηση των σκίτσων, ενώ προάγεται η συνεργατική μάθηση μέσω ομάδων (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ. 1-4, σ.25). Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι, *«η διδασκαλία στην σχολική ηλικία επηρεάζει αποφασιστικά ολόκληρη την πορεία της διανοητικής*

εξέλιξης του παιδιού, όπως επίσης στην εξέλιξη των εννοιών του» (Βιγκότσκι, 2008:228, 229, 231).

Ταυτόχρονα, ο Vygotsky επισήμανε την επίδραση των συμβόλων/εξωτερικών αντικειμένων στη μετάδοση της γνώσης στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Vygotsky, «ο πολιτισμός έγκειται στη σκόπιμη αναδόμηση μνημείων/συμβόλων/εικόνων για να μην ξεχνάμε. Έτσι, δομείται η διαδικασία της μνήμης, αναγκάζοντας ένα εξωτερικό αντικείμενο να του υπενθυμίζει κάτι. Μετατρέπεται έτσι η διαδικασία της μνήμης σε εξωτερική δραστηριότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί λαμβάνει υπόψη του το ερέθισμα στο δικό του σύστημα ανάπτυξης της μνήμης. Η ουσία της μνήμης συνίσταται στο ότι τα άτομα θυμούνται ενεργητικά, με τη βοήθεια συμβόλων. Αντίθετα, «στην περίπτωση των ενηλίκων, η διαδικασία της διαμεσολαβητικής απομνημόνευσης έχει αναπτυχθεί τόσο πολύ, ώστε να εμφανίζεται ακόμα και με την απουσία ειδικών εξωτερικών βοηθημάτων». Επιπροσθέτως, η μνήμη είναι «το καθοριστικό στοιχείο στα αρχικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης...Για το μικρό παιδί, το να σκέφτεται σημαίνει να ανακαλεί». «Το παιδί παίρνει υπόψη του τη βοηθητική εικόνα/ερέθισμα στο δικό του σύστημα ανάπτυξης της μνήμης». Έτσι δομεί τη διαδικασία της μνήμης αναγκάζοντας ένα εξωτερικό αντικείμενο να του υπενθυμίζει κάτι. Μετατρέπεται τη διαδικασία της μνήμης σε μια εξωτερική δραστηριότητα. «Όπως έχει παρατηρηθεί, η ουσία του πολιτισμού έγκειται στη σκόπιμη ανοικοδόμηση μνημείων για να μην ξεχνάμε» (Βιγκότσκι, 2000: 91, 93-95).

Συνεπώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με τις θρησκευτικές εορτές, είναι σημαντικό να τονιστεί πως κάθε ιστορικό γεγονός συμβολίζεται με κάποιο εξωτερικό αντικείμενο μνήμης. Για παράδειγμα, οι φορεσιές των νησιωτών την εποχή του 1821 συγκεκριμένα όσον αφορά την 25^η Μαρτίου (Α' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.41). Επιπλέον, στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, στο χωρίο που κάνει λόγο για τη γιορτή των Χριστουγέννων, αναφέρει τα κάλαντα των Χριστούγεννων, ως ένα πολιτισμικό συμβολικό στοιχείο που συνδέεται με τη γιορτή αυτή (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.39). Επιπροσθέτως, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος γίνεται λόγος για το Πάσχα που ως συμβολικό στοιχείο της γιορτής πραγματοποιείται το βάψιμο των αυγών. Συγχρόνως, γενικό έθιμο όλων των ελληνικών περιοχών αποτελεί η ετοιμασία του Επιτάφιου και η περιφορά του (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.43, 44).

Παράλληλα, όσον αφορά την προαναφερθείσα γιορτή που λαμβάνει χώρα τον Μάρτιο με την Ανάσταση του Χριστού, στον μήνα αυτό ο οποίος συμβολίζει και έναρξη της άνοιξης, αποδίδονται στεφάνια φτιαγμένα από λουλούδια (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.66). Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, γίνεται λόγος μέσα από το κείμενο που αναφέρεται στη Σαντάκο, η οποία κατάγεται από την Ιαπωνία, στην τέχνη του οριγκάμι, της γιαπωνέζικης τέχνης τυλίγματος χαρτιών που χρονολογείται στα αρχαία χρόνια, που αποτελεί σύμβολο ειρήνης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.56). Επιπλέον, σχετικά με τις θρησκευτικές εορτές, στη Β' Δημοτικού γ' τεύχος, παραχωρείται ένα κείμενο με τίτλο 'Προσευχή του μικρού κοριτσιού, δίνοντας έμφαση στον ρόλο της προσευχής ως τρόπος έκφρασης και καλέσματος του Θεού (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.10, σ.50).

Παράλληλα, ένα ακόμα σημαντικό σημείο της θεωρίας του αφορά το παιχνίδι, το οποίο, σύμφωνα με τον Vygotsky, διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αρχίζει να κατανοεί αφηρημένες έννοιες, οι οποίες το οδηγούν στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί υλοποιεί τις φαντασιακές του επιθυμίες. Τονίζει πως η εξέλιξη και διαμόρφωση της συνείδησης προκύπτει μέσα από τη δράση. Επίσης, σημαντικό ρόλο εδώ κατέχουν οι κοινωνικοί κανόνες. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά υιοθετούν και υποδύονται διάφορους ρόλους της κοινωνίας τους οποίους εσωτερικεύουν, καθώς και κανόνες συμπεριφοράς, αναπτύσσοντας, έτσι, έμμεσα και ασυνείδητα αυτορρύθμιση. Λειτουργώντας ως όργανα απόκτησης ταυτότητας, γνωστικής ανάπτυξης, ανάπτυξης της φαντασίας, και, επομένως, ατομικών συμπεριφορών, το παιχνίδι έχει σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά και σε επακόλουθες σχέσεις (Βιγκότσκι, 2000:162-167, 174).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Vygotsky *«το παιχνίδι συνεχώς απαιτεί από το παιδί να ενεργεί ενάντια στις άμεσες παρορμήσεις του...το παιδί στο παιχνίδι πετυχαίνει τον μέγιστο αυτοέλεγχο...έτσι, το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ο κανόνας που έγινε επιθυμία...το παιχνίδι δίνει στο παιδί μια νέα μορφή στις επιθυμίες του...-επιτεύγματα που στο μέλλον θ' αποτελέσουν τη βάση για την πραγματική δράση και την ηθική του»* (Βιγκότσκι, 2000:168). Κάθε φανταστική κατάσταση ενέχει κανόνες, αλλά επίσης και κάθε παιχνίδι με κανόνες κρύβει ένα φανταστικό στοιχείο. *«Η μετάβαση από τα παιχνίδια που έχουν μια ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, περιγράφει την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού».* *«Έτσι, το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ο κανόνας που έγινε επιθυμία»* (Βιγκότσκι, 2000:162, 163, 167, 168).

Τόνιζε πως το παιχνίδι δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Είναι μέσο πραγματοποίησης μη άμεσα ικανοποιήσιμων επιθυμιών, ενώ μέσω αυτού υιοθετούν κανόνες συμπεριφοράς (Βιγκότσκι, 2000:159). *«Εάν πράγματι το παιχνίδι αποτελεί μέσο πραγματοποίησης όλων των μη άμεσα ικανοποιήσιμων επιθυμιών, τότε στοιχεία φανταστικών καταστάσεων γίνονται αυτομάτως μέρος του συναισθηματικού του χαρακτήρα...Γνωρίζουμε ότι η ανάπτυξη των παιχνιδιών που έχουν κανόνες αρχίζει προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας και συνεχίζεται κατά τα σχολικά χρόνια...Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Σε κάθε παιχνίδι, η φανταστική κατάσταση εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμη κι όταν αυτοί δεν ορίζονται εξαρχής. Όταν το κοριτσάκι υποδύεται τη μητέρα έχοντας την κούκλα του για παιδί, υιοθετεί τους κανόνες της μητρικής συμπεριφοράς».* *«Ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο (εάν αυτό έχει αλλάξει σημασία), θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες»* (Βιγκότσκι, 2000:160, 161).

Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, συναντώνται πληθώρα ασκήσεων που προάγουν το ομαδικό παιχνίδι και την υπόδηση ρόλων. Ωστόσο, ο Vygotsky μέσω της θεωρίας του τονίζει έντονα τον ρόλο των κανόνων που υποβόσκουν εντός των παιχνιδιών κάθε είδους. Συγκεκριμένα, στη Β' Δημοτικού υφίσταται μια ερώτηση η οποία παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να χωριστούν σε ομάδες και να υποδυθούν το

επάγγελμα του δημοσιογράφου και μέσω της συνεργασίας να πάρουν συνεντεύξεις μεταξύ τους (Β' Δημοτικού γ' τεύχος, Β.Μ., σ.40). Έπειτα, στη Γ' Δημοτικού στο α' τεύχος, ζητείται μέσω ερωτήσεων να χωριστούν σε ομάδες, να διαλέξουν ένα ζώο του κήπου που συμπαθούν και να υποδυθούν αυτό το ζώο, σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου. Στη συνέχεια, τους ζητείται να φανταστούν πώς θα ήταν μετά από χρόνια το ενδεχόμενο να έχει αυξηθεί ο πληθυσμός των ζώων του κήπου, και θα πρέπει να προτείνουν διάφορες λύσεις τις οποίες θα διαβάσουν παίρνοντας το κατάλληλο εκφραστικό ύφος. Μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις προάγεται η φαντασία, η συνεργασία, η ευρηματικότητα, καθώς και η υπόδηση κάποιου ρόλου με παιγνιώδη υφή (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.7-10, σ.48). Ακολούθως, παραχωρείται ένα κείμενο το οποίο αναφέρεται στα προβλήματα της καθαριότητας ενός Δήμου, ενώ ζητείται από τα παιδιά μέσω ακόλουθης άσκησης να υποδυθούν μια τηλεφωνική συνομιλία ώστε να μεταφέρουν τα νέα σε έναν φίλο τους, τον οποίο υποδύεται ο/η διπλανός/ή συμμαθητής/τρια (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.67).

Παράλληλα, οι κανόνες συναντώνται και στις συνταγές που προτείνονται στους/στις μαθητές/τριες να εκτελέσουν. Για παράδειγμα, στη Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, στην ενότητα είκοσι ένα με τίτλο 'Χρήσιμες οδηγίες', παρουσιάζονται τα υλικά καθώς και τα βήματα για το βάψιμο των αυγών το Πάσχα (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.43). Επίσης, στη συνέχεια του τεύχους, δίνονται ορισμένες οδηγίες για την κατασκευή ενός πασχαλινού δώρου (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.46). Ακολούθως, σε επόμενη άσκηση παραχωρούνται τα υλικά καθώς και οδηγίες για την εκτέλεση μπισκότων (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.47). Επιπλέον, στη Γ' Δημοτικού γ' τεύχος, στη δεύτερη ενότητα με τίτλο 'Του κόσμου το ψωμί', με αφορμή το κείμενο με τίτλο 'Το πιο γλυκό ψωμί', στο Τ.Ε. υφίσταται μια άσκηση η οποία ζητάει από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα υλικά και τον τρόπο εκτέλεσης για την παρασκευή ενός ψωμιού, ενώ παροτρύνονται να συμβουλευτούν τους γονείς τους ή ένα βιβλίο μαγειρικής (Γ' Δημοτικού, Γ' τεύχος, Β.Μ., σ.27-34·Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., ασκ.3, σ.49). Μ' αυτόν τον τρόπο, μέσω των παραπάνω οδηγιών που αποτελούν κατευθυντικό λόγο, πραγματοποιείται εκμάθηση αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια, ο Vygotsky έκανε λόγο στη σύνδεση της νόησης και του συναισθήματος. Υποστήριζε ότι *«η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συστήματος αποτελεί την ενότητα των συναισθηματικών και διανοητικών διαδικασιών»* (Bruner,1997:206). *«Η απομόνωση της νόησης από το συναίσθημα αποκλείει την ερμηνεία των βάσεων της νόησης, γιατί η ανάλυση των προσδιοριστικών παραγόντων της νόησης προϋποθέτει την αποκάλυψη κινήτρων της νόησης, τις ανάγκες, ενδιαφέροντα, παρορμήσεις, τάσεις προς την κατεύθυνση της σκέψης»*. Η νόηση επιδρά στη συναισθηματική, βουλευτική πλευρά της ψυχικής ζωής. Συνεπώς, ο Vygotsky υποστήριζε την ενότητα των συναισθηματικών και νοητικών διαδικασιών (Βιγκότσκι, 2008:25, 26).

Στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, στη ενότητα δέκα με τίτλο 'Νιώθω', η κύρια θεματική που άπτεται αποτελεί η κατανόηση, η ανάπτυξη και η έκφραση των

συναισθημάτων. Αναλυτικότερα, στην πρώτη σελίδα παρουσιάζονται διάφορες εικόνες που απεικονίζουν παιδιά και ζώα σε μια συγκεκριμένη στιγμή της καθημερινότητάς τους, εικόνες οι οποίες αποτελούν μέρος από το βιβλίο της Νούρα Ρόκα «Τα συναισθήματα». Στη συνέχεια, ζητείται από τα παιδιά αφού παρατηρήσουν τις εικόνες και να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις: 'Τι νομίζεις πως νιώθουν τα παιδιά στις παραπάνω εικόνες; Μπορείς να περιγράψεις την έκφραση όλων;'. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις προάγεται η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών η οποία συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, σ.75). Επίσης, σε επόμενη άσκηση, υπάρχει ένα κείμενο με τίτλο 'Το παιδί με το ακορντεόν, της Μάρω Θεοδωράκη, το οποίο συνοδεύεται από σχετικό σκίτσο και τις ακόλουθες ερωτήσεις: 'Γιατί χτύπησε δυνατά η καρδιά του Σέργιου; Γιατί ένιωσε ο Σέργιος σαν να πετά στα σύννεφα; Γιατί ενθουσιάστηκαν τα παιδιά; Οι γονείς του Σέργιου δάκρυσαν, επειδή λυπήθηκαν;'. Μέσα από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις προάγεται τόσο η συναισθηματική έκφραση, όσο και η ενσυναίσθηση των παιδιών (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.76, ασκ.1).

Συγχρόνως, σε επόμενο χωρίο υφίσταται η ερώτηση, «*Στην ενότητα 12 περιέγραψες τον εαυτό σου, την εμφάνισή σου. Ας μιλήσουμε τώρα για το πώς νιώθεις. Σίγουρα άλλοτε νιώθεις χαρά, άλλοτε λύπη, άλλοτε φόβο, άλλο θυμό. Σκέψου δύο πράγματα που σε κάνουν να νιώθεις τα παραπάνω συναισθήματα και γράψε τα στο τετράδιό σου*». Η άσκηση αυτή έχει πολυάριθμους στόχους. Τόσο να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, όσο και την εξάσκηση του γραπτού τους λόγου, εκφράζοντας την εσωτερική τους σκέψη και μετατρέποντάς της σε εξωτερική (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.77, ασκ.3). Τέλος, όσον αφορά την παρούσα ενότητα, κλείνει με έναν μύθο του Αισώπου με τίτλο 'Η αλεπού κι ο λελέκας', ο οποίος συνοδεύεται από σκίτσα που αποτυπώνουν το περιεχόμενο του κειμένου. Έπειτα, ερωτώνται τα παιδιά 'Πώς ένιωσε το λελέκι, όταν η αλεπού του σέρβριε τη σούπα σε ρηχό πιάτο; Τι σκέφτηκε να κάνει το λελέκι; Γιατί; Πώς ένιωσε η αλεπού, όταν το λελέκι σέρβριε τη σούπα σε ψηλά βάζα; Τι νομίζεις ότι ένιωσε το λελέκι, όταν είπε στην αλεπού: «Το παράδειγμά σου ακολουθώ, τίποτε παραπάνω»;'. Με βάση το συγκεκριμένο κείμενο και τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν, γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να μάθουν να διακρίνουν τα συναισθήματα του άλλου, να μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση). Παράλληλα, προάγεται η μάθηση των σωστών τρόπων συμπεριφοράς που ορίζει η κοινωνία, ώστε να συνυπάρχουν όλοι οι άνθρωποι ισότιμα και ειρηνικά, το οποίο αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.82-84, ασκ.9).

Στη συνέχεια, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, σε ένα συγκεκριμένο χωρίο του, όπως έγινε ενδελεχής αναφορά στο παραπάνω κεφάλαιο αναφορικά με τη θεωρία του Piaget, με βάση ένα ποίημα με τίτλο 'Κάτω από το χιόνι' του Τέλου Άγρα, υφίσταται η ερώτηση, 'Ταξιδεύεις με τις αισθήσεις σου μέσα στο ποίημα. Τι ακούς; Τι βλέπεις; Τι αγγίζεις;'. Μέσω αυτής της ερώτησης γίνεται προσπάθεια ώστε να ενεργοποιηθούν οι αισθήσεων των παιδιών μέσω ποιήματος, ανιχνεύοντας εικόνες των αισθήσεων (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σ.25, ασκ.2). Συγχρόνως, στο Τ.Ε. οι ασκήσεις που συμπληρώνουν το Β.Μ. κάνουν λόγο για τα χαϊκού, τα οποία, όπως επεξηγεί το πλαίσιο που παραχωρείται, αποτελούν μια μορφή ιαπωνικού ποιήματος, που «δημιουργεί με

λέξεις μια εικόνα. Συχνά αυτή η εικόνα αποκαλύπτει και πώς νιώθει ο δημιουργός του χαϊκού». Συνεπώς ο ρόλος του χαϊκού σ' αυτήν τη διδακτική ενότητα είναι πολυδιάστατος. Πρώτον, γνωστοποιεί στα παιδιά έναν νέο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, δεύτερον, τους μαθαίνει έναν νέο τρόπο ποιητικής γραφής ενός άλλου πολιτισμού, και τρίτον, συνδέει τον πολιτισμό της Ιαπωνίας με τον ελληνικό, καθώς παρουσιάζει ένα σχετικό ποίημα του Γιώργου Σεφέρη, αλλά και ενός Ιάπωνα συγγραφέα του Μασαόκα Σίκι, φανερώνοντας τη σύνδεση των δύο πολιτισμών. Ταυτόχρονα, μέσω των ασκήσεων που ακολουθούν, προτρέπουν του/τις μαθητές/τριες να δραστηριοποιηθούν μέσω της αναζήτησης και της ζωγραφικής, αποδίδοντας ένα χαϊκού (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Τ.Ε., σ.68, ασκ.1, 2).

Συνοδευτικά, ανατρέχοντας στο Β.Ε., τονίζει πως στο Τ.Ε., «τα χαϊκού προσφέρονται για την παραγωγή μικρών ποιητικών δομών, στις οποίες οι αισθήσεις και τα συναισθήματα εκφράζονται γλωσσικά μέσω της ποιητικής περιγραφής εικόνων. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους μαθητές κατά τη σύνθεση των δικών τους χαϊκού, επισημαίνοντας ότι δεν είναι απαραίτητο να τηρούν αυστηρά τη δομή τους» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.39). Συνεπώς, όσον αφορά τη θεωρία του Vygotsky, μέσω δημιουργίας χαϊκού εκφράζονται γλωσσικά αισθήσεις και συναισθήματα, υλοποιείται ποιητική περιγραφή εικόνων, καθώς το ποίημα περιγράφει μια εικόνα, η οποία ενεργοποιεί συγκεκριμένα συναισθήματα. Άρα, μέσω της γλώσσας ενεργοποιούνται και εκφράζονται αισθήσεις και συναισθήματα. Εδώ, εντάσσεται τόσο ο ρόλος των αισθήσεων, της γλώσσας και του πολιτισμού.

Συμπερασματικά, εύλογα προκύπτει η παρατήρηση πως κάθε μία από τις τρεις τάξεις χαρακτηρίζεται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και απαιτήσεων από τον/την μαθητή/τρια, καθώς και διαφορετικό όγκο πληροφοριών, γεγονός που συμβαδίζει με τη θεωρία του Piaget. Ενδεικτικά, σύμφωνα με το παρόν κεφάλαιο, οι τίτλοι των ενοτήτων παρουσιάζονται πιο απλοϊκοί και κατανοητοί στην Α' Δημοτικού, ενώ όσο μεγαλώνει η τάξη οι τίτλοι εμπλουτίζονται με διαφορετικά σχήματα λόγου, με πιο ευφάνταστα και έμμεσα νοήματα. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι ενώ γίνεται λόγος και στις τρεις τάξεις αναφορικά με τα πολιτισμικά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, από την Α' Δημοτικού μέχρι τη Γ' Δημοτικού, η αναφορά σε καθένα από αυτά χαρακτηρίζεται ως περισσότερο επεξηγηματική, παρέχοντας περισσότερες πληροφορίες. Συνεπώς, μεταξύ των τάξεων φαίνεται η διαφορά της δυσκολίας και η αύξηση της πληροφόρησης προς τα παιδιά. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με τη θεωρία του Vygotsky, η οποία τονίζει ότι «το να διδάξεις στο παιδί τα όσα υπερβαίνουν τις δυνατότητές του είναι το ίδιο στείρο με το να του διδάξεις όσα ήδη μπορεί να κάνει αυτοδύναμα» (Βιγκότσκι, 2008: 300).

Κλείνοντας, σύμφωνα την παραπάνω ανάλυση βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky, «η μάθηση ως διαμεσολαβούμενη διαδικασία έχει κοινωνική προέλευση και στη συνέχεια γίνεται ατομική ως αποτέλεσμα της γλωσσικής διαμεσολάβησης αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και πιο έμπειρων μελών της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων. Η έννοια της διαμεσολάβησης υποδηλώνει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις με τον κόσμο δεν είναι

άμεσες αλλά «διαμεσολαβούνται» από φυσικά και συμβολικά εργαλεία». «Η κοινωνική διαμεσολάβηση μαζί με τη διαλογική διαπραγμάτευση πυροδοτούν ανώτερες μορφές νοητικής λειτουργίας του ανθρώπου» (Shabani, 2016:2, 3).

3.2.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του L.S.Vygotsky με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Σύμφωνα με την παραπάνω αναλυτική αναφορά της θεωρίας του Vygotsky, με την ταυτόχρονα σύνδεσή της με συγκεκριμένα χωρία από τα συγγράμματα, προκύπτουν οι ακόλουθοι σχολιασμοί. Αναλυτικότερα, είναι έκδηλη η προσπάθεια των συγγραμμάτων της Γλώσσας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου να συμπεριλάβουν την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος αποτελεί ο Vygotsky. Ο Vygotsky θεωρούσε «πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης ότι και οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες». Υποστήριζε θερμά πως «η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις». Ταυτόχρονα, τόνιζε πως «μια διαπροσωπική διαδικασία μετατρέπεται σε ενδοπροσωπική διαδικασία. Κάθε λειτουργία εμφανίζεται δύο φορές στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού: πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και κατόπιν στο ατομικό. Πρώτα ανάμεσα στα άτομα και κατόπιν μέσα στο ίδιο το άτομο» (Doise & Mugny, 1987:41).

Με βάση τη θεωρία του Vygotsky, είναι σημαντικό να τονιστούν τα τρία βασικά σημεία της θεωρίας του, που αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στη γνωστική ανάπτυξη, για τα οποία πραγματοποιήθηκε διεξοδική αναφορά σε παραπάνω κεφάλαιο. Αρχικά, ο πολιτισμός αποτελεί, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει και διαμορφώνει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Vygotsky έβλεπε «την ανθρώπινη ανάπτυξη ως μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τις πολιτισμικές τους αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μέσω συνεργατικών διαλόγων με περισσότερα ενημερωμένα μέλη της κοινωνίας». Θεωρούσε «τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον ως κρίσιμα στοιχεία για την κατασκευή της ανθρώπινης γνώσης. Η κοινωνία όπου ζει το άτομο και τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ανήκει είναι τα συστατικά που καθορίζουν τι μαθαίνει το άτομο για τον κόσμο και τι αποκτά ως γνώση. Επομένως, το παιδί μαθαίνει μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και μέσα από στοιχεία της δικής του κουλτούρας όπως η γλώσσα, τα τραγούδια και οι τέχνες» (Kouicem, 2020:365). Υποστήριζε πως, παρόλο που η μνήμη επηρεάζεται από βιολογικούς παράγοντες, η κουλτούρα είναι ικανή να διαμορφώσει τον τύπο της στρατηγικής μνήμης που αναπτύσσουν τα παιδιά. Συνεπώς, οι γνωστικές λειτουργίες, αν και προσωπικές/ατομικές, επηρεάζονται βαθιά από τα εργαλεία διανοητικής προσαρμογής, τις αξίες, πεποιθήσεις και τα πρότυπα της κάθε κουλτούρας. Έτσι, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα πως η γνωστική ανάπτυξη καθορίζεται από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ τα εργαλεία της διανοητικής προσαρμογής, διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό (McLeod, 2018β).

Ταυτόχρονα, τόνιζε πως οι «ανώτερες νοητικές διεργασίες», είναι απόρροια των πολιτισμικών εργαλείων που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. *Η ατομική ανάπτυξη δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς αναφορά στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι ενσωματωμένη. Οι ανώτερες ψυχικές διεργασίες στο άτομο έχουν την προέλευσή τους στις κοινωνικές διαδικασίες»* (McLeod, 2018β). Ο Vygotsky τόνισε ότι τα βρέφη γεννιούνται έχοντας βασικές ικανότητες για διανοητική ανάπτυξη, οι οποίες ονομάζονται «στοιχειώδεις νοητικές λειτουργίες». Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται στην προσοχή, την αίσθηση, την αντίληψη και την μνήμη. Μέσω του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος αυτές οι λειτουργίες εξελίσσονται σε «ανώτερες νοητικές λειτουργίες». Σύμφωνα με τον Vygotsky, «κάθε πολιτισμός παρέχει στα παιδιά του εργαλεία διανοητικής προσαρμογής που τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τις βασικές νοητικές λειτουργίες πιο αποτελεσματικά». Έτσι, «η μετάδοση των πολιτιστικών σημάτων της κοινωνίας στο άτομο και η χρήση αυτών των σημείων από το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία ορίζεται ως πολιτισμός. (McLeod, 2018β). Συνεπώς, υποστήριζε ακράδαντα πως είναι προφανής ο επηρεασμός του κοινωνικού και πολιτισμικού στοιχείου, το οποίο προάγεται μέσα από το σχολικό πλαίσιο.

Εντός των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, όπως έγινε εκτεταμένη αναφορά παραπάνω, η μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων συναντάται σε όλο το εύρος των συγγραμμάτων. Η αναφορά σε ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία φαίνεται να κυριαρχεί, τόσο στο Β.Μ., όσο και στο Β.Ε. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται πληθώρα έμμεσων και άμεσων πολιτισμικών μηνυμάτων εντός των συγγραμμάτων, όπως η γνωριμία με τους ήρωες των συγγραμμάτων, οι οποίοι κατάγονται από διάφορες χώρες ή έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η χρήση αναπηρικού αμαξιδίου, στοιχεία που αποτελούν τις έμμεσες πολιτισμικές αναφορές. Επίσης, όσον αφορά στα άμεσα πολιτισμικά στοιχεία, υφίσταται αναφορά στην 28^η Οκτωβρίου, τα Χριστούγεννα, το Πάσχα, τις Απόκριες, 25^η Μαρτίου, και άλλες εθνικές επετείους και θρησκευτικές εορτές. Οι εν λόγω αναφορές συναντώνται στα συγγράμματα και των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, τονίζοντας, έτσι, τη σημαντικότητά τους. Συνεπώς, παρατηρείται πως το χωρίο αυτό της θεωρίας του Piaget αναφορικά με την επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού στοιχείου στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης, καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των συγγραμμάτων.

Στη συνέχεια, το δεύτερο από τα βασικότερα στοιχεία της θεωρίας του Vygotsky αποτέλεσε η αναφορά του στον ρόλο της γλώσσας. Αναλυτικότερα, «θεώρησε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης. Το άτομο μπορούσε να κωδικοποιήσει και να αναπαραστήσει τον κόσμο μέσω της συμβολής της γλώσσας» (Kouicem, 2020:366). Τόνιζε πως η γλώσσα είναι ένα ψυχολογικό εργαλείο, ένα εξωτερικό αρχικά εργαλείο για το παιδί, το οποίο κατασκευάζεται κοινωνικά. Το παιδί κατευθύνει τη συμπεριφορά του με τη χρήση αυτού του εργαλείου. Η γλώσσα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία αναπτύσσεται ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία. Η γλώσσα δρα καταλυτικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα με το

οποίο οι ενήλικες μεταδίδουν πληροφορίες στα παιδιά, καθώς, επίσης, είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο πνευματικής προσαρμογής. Τόνιζε ότι «η μεγαλύτερη αλλαγή στην παιδική ικανότητα είναι να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως όργανο επίλυσης προβλημάτων. Η πιο σημαντική στιγμή στην πορεία της νοητικής ανάπτυξης, ... εμφανίζεται όταν ο λόγος και η πρακτική δραστηριότητα συγκλίνουν, ενώ ακολουθούσαν δύο τελείως ανεξάρτητες πορείες ανάπτυξης. «Η κατάκτηση της γλώσσας από το κοινωνικό περιβάλλον καταλήγει σε μια ποιοτική βελτίωση της σκέψης και της λογικής ή, με άλλα λόγια, της νοητικής ανάπτυξης» (Ουάντσογουερθ, 2009:33).

Ο Vygotsky συνέδεσε τη γλώσσα με τη σκέψη. Για τον Vygotsky, «η σκέψη και η γλώσσα είναι αρχικά ξεχωριστά συστήματα από την αρχή της ζωής, που συγχωνεύονται περίπου στην ηλικία των τριών ετών. Σε αυτό το σημείο ο λόγος και η σκέψη αλληλεξαρτώνται: η σκέψη γίνεται λεκτική, η ομιλία γίνεται αναπαραστατική. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μονόλογοι των παιδιών εσωτερικεύονται και γίνονται εσωτερικός λόγος. Η εσωτερίκευση της γλώσσας είναι σημαντική καθώς οδηγεί τη γνωστική ανάπτυξη». Από τη στιγμή που η ομιλία ιδιοποιηθεί και εσωτερικευθεί, η ομιλία με τον εαυτό δεν υπάρχει πλέον, καθώς το παιδί αρχίζει το σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει ότι η σκέψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη γλώσσα, αλλά μάλλον ότι διαμεσολαβείται από αυτή και έτσι αναπτύσσεται σε ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο πολυπλοκότητας (McLeod, 2018β). Σύμφωνα με τον Vygotsky, «για να ανακαλύψει κανείς τη γλώσσα, πρέπει να σκέφτεται». Άρα, συμπερασματικά προκύπτει πως η σκέψη προηγείται της γλώσσας (Βιγκότσκι, 2008:113-116). Ως αποτέλεσμα, «η γλώσσα δεν εντάσσεται συνειρμικά αλλά λειτουργικά στη διαμόρφωση των ανωτέρων μορφών νοητικής δραστηριότητας- ως έλλογα χρησιμοποιούμενο μέσο». «Σε αυτό το σημείο ο λόγος και η σκέψη αλληλεξαρτώνται: η σκέψη γίνεται λεκτική, η ομιλία γίνεται αναπαραστατική. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μονόλογοι των παιδιών εσωτερικεύονται και γίνονται εσωτερικός λόγος. Η εσωτερίκευση της γλώσσας είναι σημαντική καθώς οδηγεί τη γνωστική ανάπτυξη» (Βιγκότσκι, 2008:141, 151).

Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, όπως έγινε λόγος παραπάνω, η σύνδεση σκέψης και γλώσσας συναντάται μέσα από την παραχώρηση χωρίων από ημερολόγια διαφόρων περιεχομένων, με βάση τα οποία ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες είτε να τα αναγνώσουν, είτε να γράψουν το δικό τους ημερολόγιο. Συνεπώς, παροτρύνονται ώστε να αποτυπώσουν γραπτά ή προφορικά τη σκέψη τους. Ταυτόχρονα, μέσω των ημερολογίων παρουσιάζεται η ημερολογιακή αναφορά γεγονότων (για παράδειγμα, 17 Νοέμβρη), βασιζόμενες σε μαρτυρίες, εντάσσοντας έτσι το πολιτισμικό στοιχείο.

Παράλληλα, τονίζεται ότι το παιδί πρέπει πρώτα να μάθει να διαβάζει και μετά να γράφει. Δηλαδή, πρέπει πρώτα να κατακτήσει τον αλφαβητικό μηχανισμό της γλώσσας του και μόνο τότε να ασχοληθεί με το γράψιμο. Συνεπώς, όπως τονίζει ο Vygotsky, «η γραπτή γλώσσα αποτελεί η εσωτερική γλώσσα, η άλγεβρα της γλώσσας, η δυσκολότερη και πολυπλοκότερη μορφή της σκόπιμης και συνειδητής γλωσσικής δραστηριότητας». «Η γραμματική και η γραφή δίνουν το παιδί την ικανότητα να ανέβει σ' ένα ανώτερο επίπεδο της γλωσσικής του εξέλιξης» (Βιγκότσκι, 2008:281-284). Εντός

των εν λόγω συγγραμμάτων, συναντώνται διάφορες ασκήσεις γραμματικής, οι οποίες χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές, για την καλύτερη κατανόησή τους από τα παιδιά.

Ταυτόχρονα, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, ο Vygotsky κάνει λόγο για τη διήγηση σύμφωνα με σειρά εικόνων. Αναλυτικότερα, αναφέρει ότι χρησιμοποιείται *«για τη διαπίστωση του βαθμού της συνειδητής κατανόησης αιτιακών σχέσεων ακολουθίας και συνεκτικών συναφειών σε επιστημονικό και καθημερινό υλικό. Οι σειρές εικόνων από την καθημερινότητα αντικατοπτρίζουν τη συνοχή ενός γεγονότος: -την αρχή-μέση-τέλος. Το συμπέρασμα από αυτό σχετίζεται με τις καθολικές νομοτέλειες της ανάπτυξης στην σχολική ηλικία και ειδικά της ανάπτυξης επιστημονικών εννοιών»* (Βιγκότσκι, 2008:210). Εντός των συγγραμμάτων συναντώνται διάφορες ασκήσεις που αφορούν τη διήγηση σύμφωνα με σειρά εικόνων. Συγκεκριμένα, παραχωρούνται διάφορες ασκήσεις με σκίτσα, όπου ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες αφού παρατηρήσουν τις εικόνες, οι οποίες είναι τοποθετημένες είναι αριθμητικά, να τις συζητήσουν στην τάξη και να διηγηθούν την ιστορία που διαδραματίζεται εντός τους, σύμφωνα με την αριθμητική σειρά που αποδίδονται.

Ταυτόχρονα, σε ένα άλλο σημείο της θεωρίας του υποστήριζε *«το παιδί παίρνει υπόψη του τη βοηθητική εικόνα/ερέθισμα στο δικό του σύστημα ανάπτυξης της μνήμης»*. Ο Vygotsky επισήμανε την επίδραση των συμβόλων/εξωτερικών αντικειμένων στη μετάδοση της γνώσης στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Vygotsky, *«ο πολιτισμός έγκειται στη σκόπιμη αναδόμηση μνημείων/συμβόλων/εικόνων για να μην ξεχνάμε. Έτσι, δομείται η διαδικασία της μνήμης, αναγκάζοντας ένα εξωτερικό αντικείμενο να του υπενθυμίζει κάτι. Μετατρέπει έτσι τη διαδικασία της μνήμης σε εξωτερική δραστηριότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί λαμβάνει υπόψη του το ερέθισμα στο δικό του σύστημα ανάπτυξης της μνήμης. Η ουσία της μνήμης συνίσταται στο ότι τα άτομα θυμούνται ενεργητικά, με τη βοήθεια συμβόλων»* (Βιγκότσκι, 2000: 91). Για παράδειγμα, εντός των συγγραμμάτων συναντώνται πληθώρα αναφορών σε πολιτισμικά σύμβολα, όπως η ελληνική σημαία, το βάψιμο των αυγών το Πάσχα, το στολισμό του χριστουγεννιάτικου δένδρου, τα κάλαντα, τη γιαπωνέζικη τέχνη τυλίγματος χαρτιών. Μέσα από αυτά τα παραδείγματα και διάφορα άλλα που αναφέρθηκαν αναλυτικά παραπάνω, διαφαίνεται η προσπάθεια μετάδοσης πολιτισμικών και παραδοσιακών στοιχείων εντός του περιεχομένου των συγγραμμάτων.

Ακολούθως, μία ακόμα βασική έννοια της θεωρίας του Vygotsky αποτέλεσε η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), που αποτέλεσε στοιχείο αναφοράς της θεωρίας του. Συγκεκριμένα, *«σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα και του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση από έναν εξειδικευμένο συνεργάτη»*. Μέσω αυτής της καθοδήγησης, παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει δεξιότητες που στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει μόνο του, αναπτύσσοντας υψηλότερες νοητικές λειτουργίες (McLeod, 2018β, Λόιντ, 1998:28). Η επίδραση σημαντικών άλλων, οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση αποτελούν οι γονείς, οι γιαγιάδες και παππούδες, καθώς και οι συνομήλικοι, για τον Vygotsky αποτελεί ένα από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς

παράγοντες διαμόρφωσης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Στα συγγράμματα των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, ουκ ολίγες φορές παροτρύνεται και τονίζεται η συμβολή ενημερωμένων άλλων και η συνεισφορά τους στη γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών. Τόσο το Β.Μ. όσο και το Β.Ε, κάνουν λόγο για τη σημαντικότητα της επίδρασης ενημερωμένων άλλων, και την ενθάρρυνση των παιδιών για τη συνεργασία μαζί τους, ώστε να αντλήσουν περαιτέρω πληροφορίες και γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες φτάνουν στο ανώτερο νοητικό αναπτυξιακό στάδιο.

Όσον αφορά την επίδραση σημαντικών άλλων στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ο Vygotsky έδινε έμφαση στον ρόλο των συνομήλικων. Συγκεκριμένα, εμφάνιζε την αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς *«ως έναν αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικών»* (McLeod, 2018β, Λόιντ, 1998:28). Τόνιζε τη σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά παρατηρούν, ακούνε, συζητάνε και συνεργάζονται τόσο με συνομηλικούς όσο με ενημερωμένους ενήλικες (Newman & Latifi, 2021:14). Ο Vygotsky προτείνει τη συνεργατική μάθηση *«υποδεικνύοντας ότι τα μέλη της ομάδας πρέπει να έχουν διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, έτσι ώστε οι πιο προχωρημένοι συνομήλικοι να μπορούν να βοηθήσουν τα λιγότερο προχωρημένα μέλη να λειτουργούν εντός της ΖΕΑ τους»* (McLeod, 2018β). Είναι φανερό πως τα συγγράμματα αυτά, δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Γίνεται προσπάθεια μέσω ποικίλων ασκήσεων και δραστηριοτήτων για συνεργασία μεταξύ τους, προάγοντας τις ομαδικές ασκήσεις και τον συνεργατικό διάλογο. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνονται για τη σύναψη σχέσεων μεταξύ τους και την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, με σκοπό την εύρεση λύσεων σε παρουσιαζόμενα προβλήματα εντός των συγγραμμάτων. Άρα, τα συγγράμματα φαίνεται να ενστερνίζονται την άποψη του Vygotsky για τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομήλικων.

Ταυτόχρονα, έδωσε έμφαση στον ρόλο του δασκάλου ο οποίος αποτελεί καθοδηγητή και υποστηρικτή της παρεχόμενης γνώσης, βοηθώντας τα παιδιά να φτάσουν στην ύψιστη μορφή γνωστικής ανάπτυξης. Έγινε έκδηλο πως στα εν λόγω συγγράμματα η σημασία του ρόλου του στην προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών έχει καθοριστική σημασία, καθώς ουκ ολίγες φορές γίνεται λόγος για την ενθάρρυνσή του προς τα παιδιά για να δράσουν ενεργά, καθώς και τη στήριξή του με επιπρόσθετες παρεχόμενες γνώσεις. Συνεπώς, η καθοδηγούμενη μάθηση οδηγεί στη μεγαλύτερη απόδοση του παιδιού, σε σχέση με την ατομική εργασία του παιδιού η οποία παρουσιάζεται ως ανακαλυπτική μάθηση (McLeod, 2018β). Η ανακαλυπτική μάθηση πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα παρατηρήθηκε πως πολλά σημεία εντός τους ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά και να συζητήσουν εντός της τάξης.

Επιπροσθέτως, έδωσε έμφαση στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια, που μέσω της συνεργασίας τους υποστηρίζουν και προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Υποστήριξε, λοιπόν, πως *«όλη η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη πηγάζει από τον «διάλογο» με το κοινωνικό περιβάλλον... Η πρόοδος της σκέψης του καθορίζεται*

από τα δύο πεδία της εκπαίδευσής του: το προσχολικό (οικογένεια) και το σχολικό. Το πρώτο περιβάλλον προσφέρει στο παιδί τις αυθόρμητες, καθημερινές έννοιες, που σχηματίζονται μέσα στη διαδικασία της πρακτικής του δράσης και της άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον αυτό. Στο σχολικό πεδίο το παιδί αποκτά τις επιστημονικές έννοιες, που αναπτύσσονται στη διαδικασία αφομοίωσης από το παιδί ενός συστήματος γνώσεων που παρέχονται από την εκπαίδευση» (Παπαμιχαήλ, 2005:207, 208). Χαρακτηριστικά αναφέρει το Β.Ε. της Α' Δημοτικού, πως «για την αποτελεσματικότερη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει στους γονείς την εφαρμογή τεχνικών που βοηθούν τα παιδιά να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, γνώσεις τις οποίες έχουν από την καθημερινή επαφή τους με απλά λειτουργικά κείμενα του περιβάλλοντός τους (επιγραφές, πινακίδες, συσκευασίες, φάκελοι λογαριασμών, οδηγίες κ.ά.)» (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.25). Συνεπώς, η εκπαίδευση των παιδιών είναι αποτέλεσμα συνεργασίας, αλλά και καθοδήγησης από την πλευρά του σχολείου, το οποίο δίνει οδηγίες για τον σωστό και αποτελεσματικότερο τρόπο μεταλαμπάδευσης της γνώσης μέσα από καθημερινές πρακτικές.

Στη συνέχεια, ο Vygotsky μίλησε για το ρόλο του παιχνιδιού στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αρχίζει να κατανοεί αφηρημένες έννοιες, οι οποίες το οδηγούν στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί υλοποιεί τις φαντασιακές του επιθυμίες. Λειτουργώντας ως όργανα απόκτησης ταυτότητας, γνωστικής ανάπτυξης, ανάπτυξης της φαντασίας, και επομένως ατομικών συμπεριφορών, το παιχνίδι έχει σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά και σε επακόλουθες εκπροσωπήσεις και σχέσεις. Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού διδάσκονται κανόνες. Μέσω των κανόνων το παιδί μαθαίνει να αυτορυθμίζεται και να κατανοεί τους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, μέσω του παιχνιδιού προωθείται η συνεργατική μάθηση, καθώς κάθε παιχνίδι βασίζεται στη συνεργασία και στις κοινές αποφάσεις, κανόνες. Χωρίς τη συνεργασία δεν είναι δυνατή η πραγματοποίηση κανενός παιχνιδιού, πέραν του ατομικού. Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, η εκμάθηση των κανόνων πραγματοποιείται μέσω διαφόρων συνταγών για την εκπλήρωση των οποίων χρειάζεται να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα εκτέλεσης, καθώς επίσης και από ποικίλες χειρωνακτικές κατασκευές οι οποίες βασίζονται σε ορισμένες οδηγίες κατασκευής.

Συμπερασματικά, το παιδί γεννιέται με την περιέργεια για μάθηση και την ικανότητα ενεργητικής συμμετοχής σ' αυτή. Ωστόσο, η μάθηση για να οδηγηθεί στο υψηλότερο δυνατό σημείο είναι σημαντική η παρουσία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ένα σημαντικό άλλο, και κυρίως έναν αξιόλογο εκπαιδευτικό, που είναι ικανός να του μεταλαμπαδεύσει τα απαραίτητα εφόδια μέσω κατάλληλων οδηγιών, ώστε το παιδί ενεργητικά να κατορθώσει να κατακτήσει σημαντικότερες γνώσεις μέσω της εσωτερίκευσης (McLeod, 2018β). Η μάθηση πραγματοποιείται, αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και έπειτα ενσωματώνεται στη νοητική δομή του ατόμου (McLeod, 2018β). Ο δάσκαλος λειτουργεί ως κύριος

μεσολαβητής και καθοδηγητής που διευκολύνει τον μαθητή προς τη διαδρομή του για την απόκτηση της γνώσης (Kouicem, 2020:365).

Ταυτόχρονα, παρατηρείται πως υφίσταται διαφορετικός βαθμός δυσκολίας και απαιτήσεων από τον/την μαθητή/τρια, καθώς και διαφορετικό όγκο πληροφοριών ανάλογα την τάξη. Για παράδειγμα, οι τίτλοι των ενοτήτων παρουσιάζονται πιο απλοϊκοί και κατανοητοί στην Α' Δημοτικού, ενώ όσο μεγαλώνει η τάξη οι τίτλοι εμπλουτίζονται με διαφορετικά σχήματα λόγου, με πιο ευφάνταστα και έμμεσα νοήματα. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι ενώ γίνεται λόγος και στις τρεις τάξεις αναφορικά με τα πολιτισμικά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, από την Α' Δημοτικού μέχρι τη Γ' Δημοτικού, η αναφορά σε καθένα από αυτά χαρακτηρίζεται ως περισσότερο επεξηγηματική, παρέχοντας περισσότερες πληροφορίες. Συνεπώς, μεταξύ των τάξεων φαίνεται η διαφορά της δυσκολίας και η αύξηση της πληροφόρησης προς τα παιδιά. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με τη θεωρία του Vygotsky, η οποία τονίζει ότι *«το να διδάξεις στο παιδί τα όσα υπερβαίνουν τις δυνατότητές του είναι το ίδιο στείρο με το να του διδάξεις όσα ήδη μπορεί να κάνει αυτοδύναμα»* (Βιγκότσκι, 2008: 300). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί η σύνδεσή της θεωρίας του Vygotsky με του Piaget όσον αφορά την αύξηση των απαιτήσεων μεταξύ των τάξεων.

Παράλληλα, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, σχετικά με τον πολιτισμικό παράγοντα αξίζει να σχολιαστεί πως η επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων συναντάται σ' όλο το εύρος των συγγραμμάτων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Το πολιτισμικό στοιχείο ολοένα και εντάσσεται στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οδηγίες. Παρατηρείται πως η διαμόρφωση αυτών με την πάροδο του χρόνου μεταρρυθμίζεται εντάσσοντας δυναμικά το πολιτισμικό στοιχείο. Τα σύγχρονα πολιτισμικά δρώμενα δεν έχουν αφήσει ανέγγιχτη την εκπαίδευση. Η μαζική και συνεχής άφιξη αλλοδαπών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία, δημιούργησε την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε πληθώρα σημείων εντός των συγγραμμάτων, πραγματοποιείται αναφορά σε διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, ενώ γίνεται προσπάθεια συμμετοχής των αλλοδαπών παιδιών στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, εντός των Β.Ε. δίνονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, με βάση των ασκήσεων που παρουσιάζονται στα Β.Μ., δρομολογώντας μια περαιτέρω συζήτηση και δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών αναφορικά με ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς, παρακινώντας ιδίως τους αλλοδαπούς/πές μαθητές/τριες να μοιραστούν με τη σχολική τάξη στοιχεία των πολιτισμών τους και προσωπικά τους βιώματα. Ταυτόχρονα, μέσω αυτών γνωστοποιούνται στους/στις γηγενείς μαθητές/τριες στοιχεία άλλων πολιτισμών, εξοικειώνοντάς τους/τες μ' αυτά, με στόχο την ομαλή αποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Η επαφή με άλλους πολιτισμούς από μικρή ηλικία, αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ευαισθητοποιημένων και δεκτικών πολιτών σε οτιδήποτε διαφέρει από τον δικό τους πολιτισμό, ενστερνιζόμενοι την ετερότητα και την ισότητα.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τη γλώσσα, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα πως ο Vygotsky τη θεωρούσε ως ένα βασικό δίαυλο επικοινωνίας και μεταφοράς διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών/τριών. Αποτελεί το βασικό μέσο κατανόησης και ενοποίησης μεταξύ πολιτισμών. Κάθε μορφή της γλώσσας, είτε γραπτή είτε προφορική είτε συμβολική, αποτελεί ένα ηχηρό μέσο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών μεταξύ διαφόρων πολιτισμών ανά τους αιώνες. Οι διάφοροι λαοί ανά τους αιώνες επικοινωνούσαν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα στις διάφορες μορφές της. Εξίσου και στη σύγχρονη περίοδο συνεχίζει η γλώσσα να αποτελεί το σημαντικότερο μέσο μετάδοσης της γνώσης. Πλέον στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, από μικρή ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορα στοιχεία της γλώσσας, τα οποία εμπλουτίζονται καθώς μεταπηδούν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Συνεπώς, η γλώσσα διαμορφώνει και αναπτύσσει τις νοητικές λειτουργίες των παιδιών. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η γλώσσα χρωματίζεται από κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία από κάθε πολιτισμό, τα οποία μεταφέρονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρώντας τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, καθίσταται φανερό πως μέσω αυτών εσωκλείονται ποικίλες πολιτισμικές αναφορές.

Τέλος, αναφορικά με ένα ακόμα από τα βασικότερα στοιχεία της θεωρίας του Vygotsky, την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), προκύπτει πως για τον Vygotsky, κάθε άτομο έχοντας τις ατομικές του νοητικές λειτουργίες, αρχίζουν να διαμορφώνονται κοινωνικά μέσω των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Μέσω της επαφής με ενημερωμένους άλλους το παιδί μεταφέρεται σε ένα ανώτερο νοητικό στάδιο γνώσης. Συνεπώς, μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης δημιουργούνται οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Με αφορμή, λοιπόν, αυτήν την επίδραση, όπως αναλύθηκε εκτενώς σε παραπάνω χωρίο, ο Vygotsky κάνει λόγο για τη ΖΕΑ.

Παρατηρώντας τα εν λόγω συγγράμματα, η αλληλεπίδραση αυτή φαίνεται να είναι εξέχουσας σημασίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα Β.Μ., πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων παροτρύνουν τη συνεργασία με ενημερωμένους άλλους, όπως γονείς, παππούδες/γιαγιάδες, συνομήλικους, εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, σχετικά με τα Β.Ε., συναντάται συνεχώς η έμφαση της σημασίας αυτής της αλληλεπίδρασης, παροτρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τα παιδιά για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών από ενημερωμένους άλλους. Άρα, η θεωρία αυτή του Vygotsky, δρομολογείται δυναμικά μέσω των συγγραμμάτων της Γλώσσας.

Ο Vygotsky παρατηρώντας υποθετικά από μια σκοπιά τα αναφερόμενα συγγράμματα, εύλογα θα έβλεπε τη σύνδεση της θεωρίας του με το περιεχόμενό τους και την προσπάθεια αυτών για συνεχώς αναδιαμόρφωση, στηριζόμενη στα συνεχώς εξελισσόμενα πολιτισμικά δρώμενα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η θεωρία διαφέρει σημαντικά από την πράξη, καθώς ναι μεν είναι έκδηλη η αναφορά στην ένταξη του πολιτισμικού στοιχείου εντός της εκπαίδευσης, αλλά η επιτυχής μετάδοση και εμπέδωση αυτού ίσως παρακωλύεται στην πράξη. Αυτή η παρατήρηση αναδύεται καθώς δεν είναι λίγες φορές που το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ελλιπές και επιφανειακό, ενώ λαμβάνοντας υπόψη τα συνεχή περιστατικά

ενδοσχολικής βίας ορμώμενα από στερεότυπες αντιλήψεις και διακρίσεις, θα έλεγε κανείς πως τα συγγράμματα δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και οι στόχοι τους δεν βρίσκουν ανταπόκριση.

Στόχος του Vygotsky μέσω της θεωρίας του αποτελεί η ανάπτυξη ευαισθητοποιημένων και ενεργών πολιτών, η οποία ξεκινά από την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θέτει τα θεμέλια διαμόρφωσης της νόησης. Οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν κατά πολύ στη διαμόρφωση αυτών των νοητικών λειτουργιών, συνεπώς και στη συμπεριφορά των παιδιών σε παρόν και μέλλον. Γι' αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να προωθούνται εκπαιδευτικές πρακτικές που ενεργοποιούν τους μαθητές/τριες, προτρέποντάς τους να δράσουν αυτοβούλως στην ανακάλυψη νέας γνώσης. Παράλληλα, τα συγγράμματα θα πρέπει να τονίζουν περισσότερο τη σημασία του σεβασμού της ετερότητας και της ισότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως συντονιστές και μεταβιβαστές αυτής της γνώσης θα πρέπει συνεχώς να παροτρύνουν τα παιδιά στην αποδοχή του διαφορετικού. Επιπλέον, το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν τον πρώτο φορέα μεταβίβασης γνώσης, και έπειτα το σχολείο, να διαμορφώσουν από κοινού ένα πλαίσιο δράσης για την επιτυχή εκμάθηση αυτών των γνώσεων και αξιών.

Συνοψίζοντας, μέσω της ενδελεχής ανάλυσης της θεωρίας του Vygotsky σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των συγγραμμάτων της Γλώσσας και των αναλυτικών προγραμμάτων και Οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας, προκύπτει το συμπέρασμα της ανάγκης για μεταρρύθμιση και συνεχής ανατροφοδότησης των περιεχομένων τους, με βάση τις εξελίξεις και αλλαγές που ανακύπτουν. Λόγω της άφιξης πληθώρα αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία, κρίνεται μείζονος σημασίας η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ομαλή ένταξη αυτών στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελώντας το θεμέλιο ένταξης ενός ατόμου στην κοινωνία, θα πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτύχει αυτόν τον σκοπό. Οι σύγχρονες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες χρήζουν ιδιαίτερων αναγκών, που θα πρέπει να καλυφθούν. Η προαγωγή της ένταξης και αποδοχής του διαφορετικού εξαρτάται από την παιδεία, που θα εμφυσήσει στα γηγενή παιδιά το αίσθημα του σεβασμού προς τα αλλοδαπά παιδιά, προωθώντας ίσες ευκαιρίες γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Ο Vygotsky μέσω της θεωρίας του, πιθανό αξιολογώντας τα εν λόγω συγγράμματα να έβλεπε την προσπάθειά τους να εντάξουν βασικά σημεία της θεωρίας του, όπως αναλύθηκαν διεξοδικά παραπάνω. Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει πως το μάθημα της Γλώσσας αποτελεί βασικό εργαλείο διαμόρφωσης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ωστόσο, η γλώσσα αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία αναπτύσσεται ώστε να καταστεί δυνατή η επικοινωνία. Άρα, οι γνωστικές λειτουργίες αποτελούν προϊόντα κοινωνικών σχέσεων. Όπως υποστηρίζει ο Vygotsky τονίζοντας τη σημασία της γλώσσας, *«η γλώσσα βελτιώνεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται για επικοινωνιακούς σκοπούς και έχει δύο ρόλους που είναι κρίσιμοι για τη γνωστική ανάπτυξη. Ο πρώτος ρόλος της γλώσσας είναι ότι είναι το μέσο μετάδοσης της γνώσης*

των ενηλίκων στο παιδί και ο δεύτερος είναι ότι η γλώσσα είναι από μόνη της ένα πολύ ισχυρό μέσο που εξασφαλίζει την πνευματική αρμονία του παιδιού» (Erbil, 2020:3).

Κλείνοντας, όσον αφορά την εφαρμογή της θεωρίας του στην πράξη, μέσω αυτής προωθείται η δημιουργία της «αμοιβαίας διδασκαλίας», η οποία αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Το κρίσιμο στοιχείο εδώ έγκειται στη σταδιακή εξασθένηση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς εξελίσσεται η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας ο/η μαθητής/τρια θα κατορθώσει να ανακαλύψει μόνος/μόνη του/της τη γνώση, φτάνοντας στο ανώτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης.

3.3 Αναπτυξιακή προσέγγιση του J.Bruner στη γλωσσική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Ο Jerom Bruner, γεννημένος το 1915 στην Αμερική (1915-2016), υπήρξε πρωτοπόρος γνωστικός επιστήμονας και εκπαιδευτικός. Συνεισέφερε σημαντικά στον τομέα της γνωστικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς τον ενδιέφερε η εξέταση της ανθρώπινης σκέψης και εξέλιξης (Μεγαγιάννη, 2019). Η θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, έθεσε τη γνωστική αντίληψη στο επίκεντρο της μάθησης. *«Ήταν πεπεισμένος ότι τα ανθρώπινα όντα δημιουργούν αντί να ανακαλύπτουν την αλήθεια και το νόημα, και πέρασε όλη του τη ζωή εξερευνώντας πώς κατασκευάζουμε αυτές τις κοσμοθεωρίες» (Myers, 2021:1).* Τόνιζε πως η μάθηση μπορεί να προοδεύσει μόνο μέσω της διδασκαλίας και της αυτοδιαχείρισης της γνώσης, φτάνοντας στην *«πραγματική σκέψη»*. *«Αυτό καθίσταται ιδιαίτερα απαραίτητο όταν συναντάμε νέες πληροφορίες που δεν ταιριάζουν με τις υπάρχουσες ιδέες και απαιτήσεις που επιδιώκουμε εναλλακτικά μέσα κατανόησης»*. Παράλληλα, υποστήριζε πως τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην κατασκευή της πραγματικότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται (Myers, 2021:3, 4).

Η προσέγγιση του Bruner για τη γνωστική ανάπτυξη εστιάζει στον ρόλο του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, καθώς και στον βιωματικό παράγοντα, που επιδρούν καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Smith, 2002). Αναλύοντας το περιεχόμενο των συγγραμμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, διαφαίνεται να υπάρχει ποικίλα αναφορών στη θεωρία του Bruner. Συγκεκριμένα, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, παρουσιάζεται μια εικόνα που δείχνει διάφορους ανθρώπους σε μια χρονική στιγμή της καθημερινότητάς τους. Όπως έγινε σχετική αναφορά για το συγκεκριμένο χωρίο και στο κεφάλαιο σχετικά με τη θεωρία του Piaget, μέσα από διάφορες ερωτήσεις συνοδευόμενες από σχετική εικόνα, στοχεύουν στο συνδυασμό της εμπειρίας των παιδιών που αποκτούν μέσα από τα καθημερινά τους βιώματα, με την παρατήρηση, ώστε να βρουν πανομοιότυπες καταστάσεις/πρόσωπα, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο νέα γνώση (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10, 11).

Ακολούθως, ο Bruner εισήγαγε μια αφηγηματική προσέγγιση στην ψυχολογία, σύμφωνα με την οποία το νόημα βρίσκεται στην καθημερινότητα λαμβάνοντας τη

μορφή ιστοριών. «Καθώς η ανθρώπινη εμπειρία είναι εξ ορισμού αφηγηματική, οργανωμένη σε ιστορίες. Η αφήγηση ασχολείται με το υλικό από το οποίο αποτελείται η ανθρώπινη πραγματικότητα. Έτσι, αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στον κόσμο της κουλτούρας και των πεποιθήσεων, επιθυμιών και ελπίδων του καθενός. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η λειτουργικότητα των ιστοριών. Έχουν τη δυνατότητα να σχηματοποιούν και την ίδια στιγμή να ρυθμίζουν το συναίσθημα. Η πλαισίωση (framing), μια κοινωνική διεργασία, εξυπηρετεί την κατασκευή ενός κόσμου και τον χαρακτηρισμό της ροής του. Ενώ αναφορικά με τη συναισθηματική ρύθμιση, καθησυχάζεται το άτομο. Τα δυο αυτά αποτελέσματα, σύμφωνα με τον Bruner, έχουν ως σημείο αναφοράς τη διαπροσωπική διάσταση» (Μεγαγιάννη, 2019).

Σύμφωνα με τα συγγράμματα της Γλώσσας, παρουσιάζεται ένας σύντομος διάλογος με τίτλο 'Ιστορίες' μεταξύ παππού και εγγονής, ο οποίος συνοδεύεται από παρεμφερή εικόνα, στον οποίο η εγγονή ζητάει να της αφηγηθεί μια ιστορία (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.40). Στη συνέχεια, σε ένα επόμενο χωρίο ο παππούς αφηγείται στα παιδιά ένα παραμύθι με τίτλο 'Μου χαρίζεις την ουρά σου;', το οποίο ακολουθείται από μια σχετική εικόνα (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.62). Επιπλέον, παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ του παππού και των παιδιών με τίτλο 'Χωρίς φως', στον οποίο ο παππούς παρουσιάζοντας μια προσωπική του εμπειρία, προσπαθεί να καθησυχάσει τα παιδιά. Η ιστορία αυτή παρουσιάζεται στην επόμενη σελίδα με τη μορφή κειμένου με συμπλήρωση κενών (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.68, 69). Ακολουθώντας, αναφέρεται ένα άλλο παραμύθι από ένα παιδί προς τους συνομηλικούς του με τίτλο 'Το παράξενο ταξίδι της Συννεφιάς' (Α' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.70, 72). Μέσα από όλα αυτά τα παραδείγματα φαίνεται πως δίνεται έμφαση στον ρόλο των ιστοριών μεταδίδοντας ένα συγκεκριμένο νόημα κάθε φορά.

Ταυτόχρονα, το Β.Ε. της Α' Δημοτικού αναγράφει ρητά όσον αφορά τον ρόλο των ιστοριών εντός των συγγραμμάτων της Γλώσσας πως «η χρήση ιστοριών αποτελεί σημαντικότερη πηγή εισαγωγής των παιδιών στην ανάγνωση με νόημα, μια και τα παιδιά με την έναρξη του σχολείου αρχίζουν να χρησιμοποιούν την αφήγηση προκειμένου να μοιραστούν εμπειρίες. Οι ιστορίες προσφέρουν στους αναγνώστες ευκαιρίες να εμπλουτίσουν τη ζωή τους προσωπικά, κοινωνικά και γλωσσικά». Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η πολλαπλή σημασία του ρόλου των ιστοριών στα συγγράμματα (Α' Δημοτικού, Β.Ε., σ.23). Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού παραχωρείται κείμενο του Γεώργιου Βιζυηνού με τίτλο 'Τα ταξίδια του παππού μου' το οποίο εξιστορεί μια φανταστική ιστορία με αφηγητή τον παππού ενός παιδιού (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.8, 11, 12). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί το χωρίο στο Β.Ε. της Γ' Δημοτικού όπου επισημαίνει πως «ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει με τα παιδιά ότι ο παππούς εκφράζει ιστορίες που έπλασε από τη φαντασία του, όπως ένας λαϊκός παραμυθός. Έτσι αντιδιαστέλλεται το ψέμα από τη δημιουργική φαντασία» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.45).

Εδώ τονίζεται η σημασία της σύνδεσης και της αναγνώρισης από τα παιδιά μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Στη Γ' Δημοτικού παραχωρείται ένα θεατρικό διαλογικό απόσπασμα με τίτλο 'Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι' του Ευγένιου Τριβιζά.

Στη συνέχεια, ακολουθούν διάφορες ερωτήσεις μία εκ των οποίων είναι η εξής: ‘Στο απόσπασμα του θεατρικού έργου που διάβασες η πραγματικότητα ενώνεται με τη φαντασία’. Ποια στοιχεία της ιστορίας είναι φανταστικά;’ (Γ’ Δημοτικού, β’ τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.21, 22). Επίσης, στη Γ’ Δημοτικού συναντάται ένα κείμενο με τίτλο ‘Μια αληθινή ιστορία’ του Λουκιανού (απόδοση Κώστας Πούλος) (Γ’ Δημοτικού, γ’ τεύχος, Β.Μ., σ.15, 16). Στη συνέχεια, ακολουθείται από ορισμένες ερωτήσεις δύο εκ των οποίων είναι οι ακόλουθες: ‘Σε μια φανταστική ιστορία συμβαίνουν πράγματα που δύσκολα τα πιστεύει κανείς. Γράψε δύο γεγονότα που δείχνουν ότι η ιστορία που διάβασες είναι φανταστική’, ‘Αν σήμερα επισκεπτόσουν τη Σελήνη, πώς θα ταξίδευες ως εκεί, τι θα έβλεπες πάνω σ’ αυτή και πώς θα την περιέγραφες;’ Οι δύο αυτές ερωτήσεις σκοπό έχουν τον συνδυασμό του φανταστικού με το πραγματικό στοιχείο, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας διαφοροποίησής τους (Γ’ Δημοτικού, γ’ τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, 6, σ.17).

Παράλληλα, ο Bruner μελέτησε την αίσθηση και την αντιληπτικότητα ως ενεργές αντί για παθητικές διεργασίες, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική ερμηνεία. Υποστήριξε πως *«οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποια πνευματικά ειλικρινή μορφή σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης»*. Μέσω της προσέγγισής του έδωσε έμφαση στην αντιληπτική οργάνωση, τη γνώση, τη θεωρία μάθησης, καθώς και των νοητικών αναπαραστάσεων στην επεξεργασία του πραγματικού κόσμου (Νάντσου, 2019, Sciencearchives.wordpress, 2019).

Όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης του Bruner στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ασχολήθηκε με το πώς η γνώση αναπαρίσταται και οργανώνεται μέσω διαφορετικών τρόπων σκέψης/αναπαράστασης. *«Οι τρόποι αναπαράστασης είναι ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες ή η γνώση αποθηκεύονται και κωδικοποιούνται στη μνήμη. Αντί για τακτοποιημένα στάδια που σχετίζονται με την ηλικία (όπως τον Piaget), οι τρόποι αναπαράστασης είναι ενσωματωμένοι και μόνο χαλαρά διαδοχικοί καθώς «μεταφράζονται» ο ένας στον άλλο»* (McLeod, 2019). Έτσι, διατύπωσε τον όρο «στήριξη», για να περιγράψει τον τρόπο που τα παιδιά συχνά δομούν τις πληροφορίες που κατέχουν. Ανέπτυξε ένα τριαδικό μοντέλο αναπαραστάσεων και σταδίων ανάπτυξης, τρεις μορφές με τις οποίες τα άτομα αναπαριστούν και ερμηνεύουν τον πραγματικό κόσμο γύρω τους (Μεγαγιάννη, 2019). Ο Bruner θεώρησε καθεμία από τις τρεις αυτές μορφές αναπαράστασης όχι μόνο ως αλληλοσυνδεόμενους τρόπους μάθησης, αλλά και ως στάδια γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Υποστήριξε πως μέσα από αυτά τα τρία στάδια γνωστικής ανάπτυξης πραγματώνεται η απόκτηση, ο μετασχηματισμός και η αξιολόγηση των γνώσεων, δηλαδή, πραγματοποιείται η αναπαράσταση των γνώσεων στη γνωστική δομή του ατόμου (Σπέντζου, 2021:23).

Αναλυτικότερα, μελετώντας τη γνωστική ανάπτυξη, διέκρινε τρεις τρόπους αναπαράστασης της σκέψης, οι οποίοι δεν αποτελούν καθαρά περιγραφόμενα στάδια, αλλά ενσωματώνονται μεταξύ τους. Υφίσταται, έτσι, μια εξελικτική φάση αλλά και συνύπαρξη και των τριών μορφών αναπαράστασης (Μεγαγιάννη, 2019). Ο πρώτος τρόπος αποτελεί η ενεργή/πραξιακή αναπαράσταση, η οποία αντιστοιχεί μεταξύ 0 έως 1 ετών, η οποία αναφέρεται στη δράση. Αποτελεί το πρώτο είδος μνήμης, κατά την

οποία η σκέψη βασίζεται στις σωματικές ενέργειες. Η σκέψη αρχίζει να δομείται με βάση εξωτερικές δράσεις, μέσω της κωδικοποίησης πληροφοριών και της αποθήκευσής τους στη μνήμη. Η λειτουργία αυτή εξακολουθεί να υφίσταται και στις μετέπειτα ηλικίες, καθώς κινητικές ενέργειες συνεχίζουν να εκτελούνται και από τους ενήλικες (McLeod, 2019).

Ο δεύτερος τρόπος αποτελεί την εικονική αναπαράσταση, η οποία βασίζεται σε εικόνες. Αναλυτικότερα, η αναπαράσταση αυτή εμφανίζεται από το 1 με 6 έτος, κατά την οποία ερεθίσματα και πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη ως αισθητηριακές εικόνες, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Παράλληλα, η σκέψη δομείται τόσο από τις εικόνες, όσο και από άλλες αισθήσεις, όπως ακοή, αφή, όσφρηση. Σύμφωνα με τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού, αυτός ο τρόπος αναπαράστασης αναφέρεται στην ηλικιακή ομάδα που μελετάτε στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, στη Β' Δημοτικού, στο χωρίο στο οποίο έγινε αναφορά προηγουμένως, παρουσιάζεται μια εικόνα ενός στιγμιότυπου της καθημερινότητας πολλών ανθρώπων, που ακολουθείται από διάφορες ερωτήσεις που σκοπό έχουν να δώσουν έμφαση στο περιεχόμενο της εικόνας, αναζητώντας προσωπικά βιώματα των παιδιών ανασύροντάς τα από την μνήμη τους (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.10, 11). Παράλληλα, στο επόμενο τεύχος παραχωρείται ένα ποίημα με τίτλο 'Κάτω από το χιόνι' του Τέλου Άγρα, το οποίο συνοδεύεται από παρεμφερή εικόνα, ενώ ακολουθείται από ορισμένες ερωτήσεις μία εκ των οποίων είναι η ακόλουθη, 'Ταξιδεύεις με τις αισθήσεις σου μέσα στο ποίημα. Τι ακούς; Τι βλέπεις; Τι αγγίζεις;'. Μέσα από την προαναφερθείσα ερώτηση γίνεται προσπάθεια σύνδεσης πολυάριθμων αισθήσεων του/της μαθητή/τριας, τις οποίες καλείται να τις ενεργοποιήσει μέσω του ποιήματος για τις ανάγκες της ερώτησης. Με αυτόν τον τρόπο δομείται η σκέψη του/της μαθητή/τριας (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.2, σ.25).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα αναπαραστατικό κείμενο με τίτλο 'Αξέχαστα γενέθλια', το οποίο ακολουθείται από την εξής ερώτηση: 'Κυκλοφορείς ανάμεσα στα πρόσωπα της ιστορίας δίχως εκείνα να σε βλέπουν. Πληροφόρησε τους συμμαθητές σου για όσα παρατηρείς...'. Είναι έκδηλο πως μέσα από τη συγκεκριμένη άσκηση οδηγείται ο/η μαθητής/τρια στη χρήση της περιγραφής/αφήγησης, εστιάζοντας στην αίσθηση της όρασης μέσω παρατήρησης (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.34, 35). Επίσης, μέσα από ένα απόσπασμα με τίτλο 'Ψωμί' του Γεώργιου Δροσίνη, διατυπώνεται η ερώτηση 'Βρίσκεσαι ανάμεσα στα πρόσωπα του ποιήματος. Τι βλέπεις, Τι ακούς; Τι αγγίζεις; Τι μυρίζεις; Τι γεύεσαι;'. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις ο/η μαθητής/τρια καλείται να δομήσει τη σκέψη του συνδυάζοντας όλες τις αισθήσεις του/της και εγείροντας τη φαντασία του/της, καθώς αναζητά λέξεις-φράσεις-στίχοι που δημιουργούν ηχητικές, οπτικές, οσφρητικές, γευστικές εντυπώσεις των αισθήσεων (Εικονοποιία) (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.38). Συνεπώς, μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται προσπάθεια διαμόρφωσης και καλλιέργειας της σκέψης μέσω των διαφόρων αισθήσεων.

Επιπλέον, ο τρίτος τρόπος αναπαράστασης της μνήμης είναι η συμβολική αναπαράσταση, η οποία βασίζεται στη γλώσσα. Η αναπαράσταση αυτή αναπτύσσεται

κατά το 7 έτος και έπειτα. Σε αυτό το στάδιο οι πληροφορίες αποθηκεύονται με τη μορφή συμβόλου ή κωδικού ή λέξεων. Τα σύμβολα χαρακτηρίζονται από μια ευελιξία μετατροπής ή ταξινόμησης, σε αντίθεση με τις ενέργειες και τις εικόνες (McLeod, 2019). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως βασικό ρόλο εδώ διαδραματίζει η γλώσσα, η οποία συμβάλλει στην ικανοποιητική κατανόηση και επεξεργασία αφηρημένων εννοιών. «Ο Bruner υποστηρίζει ότι η γλώσσα μπορεί να κωδικοποιήσει ερεθίσματα και να απελευθερώσει ένα άτομο από τους περιορισμούς του να ασχολείται μόνο με την εμφάνιση, για να παρέχει μια πιο περίπλοκη αλλά και ευέλικτη γνώση». Σύμφωνα με τον Bruner, το βρέφος από τη στιγμή της γέννησής του είναι κατάλληλα εφοδιασμένο και ικανό διανοητικά για την ενεργή επίλυση προβλημάτων όπως ακριβώς ένας ενήλικας (McLeod, 2019).

Για τον Bruner «η γλώσσα δεν κατακτιέται μέσα από το ρόλο του θεατή, αλλά μέσα από τη χρήση... Το παιδί δεν μαθαίνει απλώς τι να πει αλλά πώς, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες» (Μπρούνερ, 1997:115). «Η γλώσσα αποτελεί για τον Bruner ένα μέσο, ένα εργαλείο, το σημαντικότερο πολιτισμικό ενισχυτή, που επιτρέπει τη διαπροσωπική επικοινωνία και οργανώνει τη σκέψη με τις ανάλογες διαδικασίες, διαπερνώντας την καθημερινή ύπαρξη του ατόμου από άκρο σε άκρο» (Παπαμιχαήλ, 2005:256). Συνεπώς, κατά τον Bruner η γλώσσα πριν εκφραστεί αρχίζει να διαμορφώνεται διανοητικά (Γλώσσα-Σκέψη). Συγκεκριμένα, σχετικά με την κοινωνική επικοινωνία, ο Bruner υποστήριζε πως «το παιδί οφείλει να μάθει τους «κανόνες» της πριν μάθει να χρησιμοποιεί την ίδια τη γλώσσα» (Παπαμιχαήλ, 2005:253). «Ο Bruner θεωρεί ότι το παιδί μαθαίνει πρώτα τη «μέθοδο», τη χρήση του γλωσσικού εργαλείου, τη λειτουργία του πολιτισμικού ενισχυτή που ονομάζεται «γλώσσα». Μαθαίνει τα συστατικά στοιχεία της γλωσσικής έκφρασης πριν μάθει να μιλάει» (Παπαμιχαήλ, 2005:256). Έτσι, υποστηρίζει πως η σκέψη προηγείται της γλώσσας.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, «η σειρά κατάκτησης των γραμματικών τύπων αντανακλά μια προτεραιότητα στις ανάγκες επικοινωνίας – μια προτεραιότητα που εκφράζει ένα ανώτερο επίπεδο ανάγκης για επικοινωνία. Η αναλογία βρίσκεται στην κατάκτηση της φωνολογίας της γλώσσας» (Bruner, 1997:122). Ο ρόλος των διαλόγων αποσκοπεί ακριβώς σε αυτή την κατάκτηση, καθώς είτε μέσω της ανάγνωσής τους είτε μέσω της πρακτικής εφαρμογής τους, τα παιδιά εξασκούν τις φωνητικές και γραμματικές τους ικανότητες. Για παράδειγμα, στη Β' Δημοτικού, μέσω μιας άσκησης αποδίδεται ένα διαλογικό παιχνίδι, το οποίο αποσκοπεί στην εξάσκηση των συλλαβών μιας λέξης. Συνεπώς, μέσα από μια άσκηση με παιγνιώδη ύφος τα παιδιά μαθαίνουν τις συλλαβές, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται διάλογος μεταξύ τους, εξασκώντας τον προφορικό τους λόγο (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.12).

Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού, παραχωρείται ένα απόσπασμα παραστατικών διαλόγων με τίτλο 'Τα χαρτιά ανακυκλώνονται!' της Εύης Τσιτιρίδου. Μέσα από αυτό το απόσπασμα γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την αφήγηση και τον διάλογο, ενώ ταυτόχρονα δίνονται πληροφορίες με χιουμοριστικό και αναπαραστατικό τρόπο για την ανακύκλωση, κάνοντας χρήση

σκίτσων (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.68, 69). Συνεπώς, πρόκειται για έναν θεατρικό διάλογο, μια δραματοποιημένη αφήγηση, η οποία, ταυτόχρονα, επιτυγχάνει τον γλωσσικό και εικονικό σχεδιασμό του χρηστικού κειμένου της αφίσας (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.34). Επιπλέον, στη Γ' Δημοτικού υφίσταται ένα ακόμα απόσπασμα που αποτελείται από έναν θεατρικό διάλογο, ο οποίος έχει σκοπό μέσω ενός παιγνιώδη, χιουμοριστικού και αναπαραστικού διαλόγου να μάθει στα παιδιά τον τρόπο γραφής μια αφήγησης. Όπως γίνεται έκδηλο και με την ακόλουθη ερώτηση που παραχωρείται: 'Σε τι χρησιμεύουν οι λέξεις και οι φράσεις του κειμένου που είναι σε παρένθεση;' (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.1, σ.22). Μέσω της συγκεκριμένης άσκησης, «οι μαθητές διακρίνουν τις σκηνικές οδηγίες μιας δραματοποιημένης αφήγησης από τον κυρίως διάλογο», κάνοντας χρήση των συνοδευτικών οδηγιών/πληροφοριών για τη σκηνοθεσία ενός διαλόγου (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.39).

Ο Bruner υποστήριξε θερμά πως το παιδί αρχίζει να μαθαίνει τους «κανόνες» της γλωσσικής ανάπτυξης από 'σημαντικούς ενήλικες'. Αναλυτικότερα, όπως χαρακτηριστικά τόνιζε, «οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας ασύμμετρης κοινωνικά κατάστασης, όπου ο ενήλικος διαδραματίζει ένα ρόλο καθοριστικό· αυτός έχει πράγματι στη διάθεσή του τα μέσα που του επιτρέπουν να εκφραστεί και μέσω αυτών απευθύνεται στο παιδί, του οποίου αντίθετα τα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας είναι ακόμα περιορισμένα... Τοποθετεί το παιδί σε θέση «συνομιλητή» και του αποδίδει τους ρόλους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναλογούν σ' αυτή τη θέση: προϋποθέτει ότι το παιδί επιδιώκει να επικοινωνήσει. Το ίδιο το γεγονός ότι ο ενήλικος ερμηνεύει τις πράξεις του παιδιού με κριτήριο την επικοινωνία, προσδίδει στη δραστηριότητα του παιδιού τα προθετικά πλαίσια μέσα από τα οποία αναπτύσσονται οι έμπρακτες και κυρίως οι εκφραστικές του δυνατότητες, οι διαδικαστικές του δηλαδή γνώσεις» (Παπαμιχαήλ, 2005:259).

Συνεπώς, όσον αφορά την επίδραση των 'σημαντικών άλλων', παρατηρείται πως στα προαναφερθέντα συγγράμματα, καθοριστικό ρόλο ώστε να μεταδοθεί επιτυχώς ένα μήνυμα διαδραματίζουν οι γονείς, αλλά και ο παππούς/η γιαγιά, στους οποίους γίνεται συχνή αναφορά. Συγκεκριμένα, στη Β' Δημοτικού, με αφορμή μια άσκηση η οποία κάνει αναφορά στα επαγγέλματα που έχουν εκλείψει, παρουσιάζεται μια ερώτηση η οποία ζητάει από τα παιδιά να ρωτήσουν τους μεγαλύτερους για τα επαγγέλματα που δεν υπάρχουν πια, καταγράφοντάς τα σε ένα λεύκωμα (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σελ.39, 40). Σε ακόλουθο χωρίο παρουσιάζεται μια άσκηση στην οποία παραχωρείται ένα κείμενο με τίτλο 'Η μικρή Ελένη' αναφερόμενο στο λαϊκό παιχνίδι που καθίσταται γνώριμο από γενιά σε γενιά. Στη συνέχεια, υφίσταται η ερώτηση που παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να ρωτήσουν τους μεγαλύτερους αν γνωρίζουν παρόμοια παιχνίδια, έπειτα τους προτείνει να συγκεντρώσουν τα στοιχεία και να τα παρουσιάσουν στην τάξη ή να τα αναρτήσουν στο διαδίκτυο με τη βοήθεια του/της δασκάλου/λας, ενώ θα μπορούσαν επίσης να οργανώσουν μια μέρα παιχνιδιού παίζοντας όλα τα παιδιά μαζί. Εδώ παρατηρείται η συμβολή των γονέων και του/της δασκάλου/λας, προάγοντας τη συνεργατική μάθηση (Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.5, σελ.56, 57). Επιπλέον, στη Γ' Δημοτικού, με βάση τη θεματική των γεγονότων του πολέμου του 1940 που παρουσιάζονται, ζητείται

από τα παιδιά να διαβάσουν στους γονείς τους τα σχετικά κείμενα και να συζητήσουν μαζί τους για να γεγονότα εκείνης της εποχής (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σελ.79-82, ασκ.4 Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σελ.83, 84, ασκ.3). Επίσης, συναντάται στη Γ' Δημοτικού μια ερώτηση η οποία αναφέρεται στο οικογενειακό δέντρο κάθε οικογένειας. Σύμφωνα μ' αυτήν, παροτρύνει τα παιδιά να συνεργαστούν με τους γονείς τους ώστε να κατασκευάσουν το οικογενειακό τους δέντρο, αντλώντας προσωπικά στοιχεία για τον κάθε συγγενή (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σελ.47, ασκ.4).

Μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται έκδηλη η συμβολή των γονέων στην παροχή πληροφοριών και ενημέρωσης των παιδιών, τονίζοντας τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ παιδιών-γονιών. Ταυτόχρονα, εντός των συγγραμμάτων συναντώνται συχνά ιστορίες και ποιήματα που διηγείται ο παππούς ή η γιαγιά του κάθε κειμένου, όπως αναλύθηκε διεξοδικά παραπάνω μέσα από χωρία των συγγραμμάτων, δίνοντας έμφαση στη βαρύτητα της συμβολής τους στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, ο Bruner υποστήριξε ότι αυτές οι εσωτερικές αναπαραστάσεις θα μπορούσαν, μέσω του συνδυασμού αυτών, να δημιουργήσουν διαφορετικούς τύπους σκέψης. Διαχώρισε τη σκέψη σε δύο μέρη, την αφηγηματική, η οποία αποτελεί μια διαδοχική και λεπτομερειακή σκέψη, εστιασμένη στην πράξη, και την παραδειγματική, η οποία αποτελεί μια κατηγοριοποιημένη σκέψη, που διακρίνει αφηρημένες έννοιες (Harvard University, 2022).

Συνεπώς, πραγματοποιώντας αυτή την ταξινόμηση σκέψης και γνώσης, μελέτησε τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους «η αναπαράσταση της πραγματικότητας ενός ατόμου αλλάζει μέρα με τη μέρα, καθώς προσαρμόζεται σε νέες προοπτικές και πληροφορίες». Εδώ κάνει αναφορά στην αφομοίωση και την προσαρμογή (ακολουθώντας τη θεωρία του Piaget). Ωστόσο, τονίζει πως αυτή τη διαδικασία είναι ασυνείδητη, αλλά όχι προκαθορισμένη. Παράλληλα, «προσδιορίζει μια σειρά από μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την κατεύθυνση τόσο των παραδειγματικών όσο και των αφηγηματικών τρόπων γνώσης. Αυτό είναι ιδιαίτερα το επίκεντρο του έργου του για την κουλτούρα της εκπαίδευσης, όπου υποστηρίζει ότι αυτό που διδάσκεται επίσημα είναι μόνο ένα κλάσμα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά καταλαβαίνουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο». Μεγάλη επιρροή ασκούν, κατά κύριο λόγο, οι κοινωνικές προσδοκίες, αλλά και οι προσωπικές προσδοκίες, η προσωπικότητα και οι προκαταλήψεις. Ωστόσο, ισχυρίζεται πως «δεν περιοριζόμαστε στη χρήση υπάρχοντων εσωτερικών ή εξωτερικών πλαισίων, αλλά μάλλον ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να οραματίζονται εναλλακτικές» (Myers, 2021:5).

Υποστηρίζει «ότι η αλλαγή τόσο στον παραδειγματικό όσο και στον αφηγηματικό τρόπο γνώσης προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτού του συνεχούς διαλόγου μεταξύ του «εσωτερικού κόσμου» ενός ατόμου και του άμεσου, και στη συνέχεια της ευρύτερης κουλτούρας του και τα άτομα ανασυνθέτουν την εσωτερική τους αυτοβιογραφία καθώς συναντούν νέες καταστάσεις. Αυτό δεν περιλαμβάνει μόνο τη διαπραγμάτευση των αναμνήσεων του παρελθόντος αλλά και τις ελπίδες για το μέλλον» (Myers, 2021:6). Ο Bruner τονίζει «ότι για να «ξεφύγουν» από τα συνήθη πρότυπα σκέψης, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη φαντασία, δηλαδή «φωτογραφίζουν» άλλες επιλογές». Μέσω του

παιχνιδιού η φαντασία είναι κυρίαρχη, καθώς το παιδί «πειραματίζεται με διαφορετικούς φανταστικούς ρόλους ως μέρος της καθιέρωσης και της κατανόησης της θέσης του στον κόσμο. Αυτή η παιγνιδιάρικη αναπαράσταση είναι εθελοντική, αλλά ο Bruner προτείνει ότι μια αναδιαμόρφωση της νοητικής αναπαράστασης μπορεί επίσης να προκληθεί από μια προκλητική εναλλακτική εξωτερική εκδήλωση ενός υπάρχοντος νοητικού σχήματος» (Myers, 2021:5, 6).

Όσον αφορά τα συγγράμματα των πρώτων τάξεων του Δημοτικού της Γλώσσας, συμπληρωματικά των παραδειγμάτων που έγινε λόγος στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη θεωρία του Vygotsky, εδώ ο Bruner δίνει έμφαση περισσότερο στην χρησιμοποίηση της φαντασίας κατά την υπόδηση ρόλων, παρά στην χρήση κανόνων. Συγκεκριμένα, στη Γ' Δημοτικού, με αφορμή ένα απόσπασμα που παρουσιάζεται με τίτλο 'Τα χαρτιά ανακυκλώνονται!' της Εύης Τσιτιρίδου (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.69), υφίσταται μια ερώτηση η οποία παροτρύνει τα παιδιά να υποδυθούν έναν ήρωα του έργου με τον διπλανό τους και στη συνέχεια να προσπαθήσουν οι υπόλοιποι συμμαθητές/τριες τους να μαντέψουν τι παρουσιάζουν κάθε φορά. Μέσω αυτής της άσκησης γίνεται προσπάθεια ώστε να παιδιά να εκφραστούν με το σώμα τους (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.71). Παράλληλα, στη Γ' Δημοτικού β' τεύχος, συναντάται η ακόλουθη ερώτηση: 'Εσύ και η ομάδα σου είστε δημοσιογράφοι. Πρόκειται να μεταδώσετε αυτό που βλέπετε στη φωτογραφία στους ακροατές ενός ραδιοφωνικού σταθμού, οι οποίοι δεν μπορούν να δουν ό,τι βλέπετε εσείς. Να προετοιμάσετε τη μετάδοση αυτή και να την παρουσιάσετε στην τάξη'. Μέσα από τη συγκεκριμένη ομαδική άσκηση, προάγεται η συνεργασία, ενώ καλούνται τα παιδιά να υποδυθούν το επάγγελμα του δημοσιογράφου χρησιμοποιώντας διάφορες αισθήσεις τους και εξασκώντας την περιγραφική και αφηγηματική τους ικανότητα (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, σ.16).

Επιπροσθέτως, στο γ' τεύχος, με αφορμή ένα κείμενο που παρουσιάζεται με τίτλο 'Στο νησί του Αιόλου' του Ομήρου (Οδύσσεια) (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.19, 20), συναντάται η διαδραστική άσκηση: 'Είστε στο καράβι του Οδυσσέα. Ένας από εσάς είναι ο Οδυσσέας και οι υπόλοιποι είστε τα μέλη του πληρώματος. Ενώ ο Οδυσσέας κοιμάται βαθιά, εσείς συζητάτε αν πρέπει να ανοίξετε το σακί του Αιόλου ή όχι. Στη συνέχεια ένας από τους συντρόφους αποφασίζει να ανοίξει το σακί, οι άνεμοι απελευθερώνονται και ο Οδυσσέας ξυπνάει. Παίξτε τη σκηνή αυτή σύμφωνα με τις οδηγίες που θα σας δώσει ο δάσκαλος ή η δασκάλα σας'. Μέσα από την παρούσα άσκηση καλείται από τα παιδιά μέσω της συνεργασίας να υποδυθούν τους παραπάνω ρόλους, υπό την καθοδήγηση του/της δασκάλου/λας (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, σ.21, ασκ.6). Συνεπώς, οι παραπάνω ασκήσεις έχουν ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών μέσω της υπόδησης ενός ρόλου, καθώς και της συνεργασίας, εντάσσοντας το παιγνιώδες στοιχείο. Μέσω της υπόδησης ενός ρόλου αναδιαμορφώνεται η νοητική αναπαράσταση εκδηλώνοντας ένα εξωτερικό νοητικό σχήμα.

Στη συνέχεια της προσέγγισης του Bruner, κάνει λόγο για την χρήση των συμβόλων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως «τα

συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούσαν τα άτομα για να κατασκευάσουν το νόημα, ήταν συστήματα που ήδη υπήρχαν, ήταν «εκεί», βαθιά εδραιωμένα στην κουλτούρα και τη γλώσσα» (Μπρούνερ, 1997:45). «Το συμβολικό νόημα, επομένως, εξαρτάται κατά κάποιο ζωτικό τρόπο από την ανθρώπινη ικανότητα να εσωτερικεύει το σύστημα των σημείων της σαν ένα ερμηνεύμα σ' αυτή τη σχέση «αναφοράς» (Μπρούνερ, 1997:114). Ο Bruner υποστηρίζει «ότι η γνώση ενός ατόμου για τον κόσμο αποκτάται πρώτα από την άμεση ενεργητική (φυσική) ενασχόληση με τον κόσμο και μετά μέσω της εικονικής (εικόνας) μνήμης και τέλος μέσω συμβολικών (αντιπροσωπευτικών) συστημάτων». Με την πάροδο του χρόνου, η μάθηση του παιδιού χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, χρησιμοποιώντας περισσότερο συμβολικά συστήματα, όπως η γλώσσα. Έτσι, αποκτούν περισσότερες μεθόδους ερμηνείας του κόσμου αλλά και στοχαστικότητα εαυτού. «Σε όλες τις περιπτώσεις, η εκμάθηση για τον εαυτό και τον κόσμο είναι μια οργανική διαδικασία, με ένταση στη δημιουργία νοήματος μεταξύ του ατόμου και της κουλτούρας στην οποία βρίσκουν και αυτοπροσδιορίζονται» (Myers, 2021:7). Όπως αναλύθηκε και στα χωρία σχετικά με τη θεωρία του Piaget και του Vygotsky, κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα των συγγραμμάτων της Γλώσσας, έδιναν έμφαση στον ρόλο των συμβόλων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί έναν τρόπο μετάδοσης της γνώσης, καθώς μέσω των συμβόλων/σημείων κατασκευάζεται μια παράσταση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας ιδέας.

Ακολούθως, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η θεωρία του Bruner συνέβαλε καθοριστικά στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Bruner, «ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να μεταδώσει γνώση, αλλά αντίθετα να διευκολύνει τις δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων του παιδιού, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να μεταφερθούν σε μια σειρά καταστάσεων. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει και τη συμβολική σκέψη στα παιδιά». Οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς αλλά ενεργούς δέκτες οι οποίες είναι ικανοί να κατασκευάζουν γνωστικές αντιλήψεις (McLeod, 2019). Όπως έγινε ενδελεχής αναφορά και στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από διάφορα παραδείγματα, ο Piaget εξίσου υποστήριξε πως μέσω της αλληλεπίδρασης καλλιεργείται η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα, ωστόσο, η διαφοροποίησή τους έγκειται στο ότι ο Piaget τοποθετούσε και τον παράγοντα της βιολογικής ωρίμανσης.

Ωστόσο, μία από τις βασικότερες έννοιες της θεωρίας του Bruner αποτελεί η μέθοδος της σκαλωσιάς, η οποία αναφέρεται στο υποστηρικτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει ένα σύνολο διδακτικών μεθόδων ιεραρχικά διαρθρωμένων, στοχεύοντας στο να προτρέψουν τα παιδιά να προχωρούν από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο εκπαιδευτικός προσφέρει το υποστηρικτικό σύστημα στο παιδί ώσπου να μπορέσει να τα καταφέρει μόνο του. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της σκαλωσιάς εξαρτάται από τη συνεκτίμηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Γι' αυτό η σύνδεση και η συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμης σημασίας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (McLeod, 2019).

Παράλληλα, η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Bruner παρουσιάζει σημαντικά χαρακτηριστικά διαφοροποίησης σε σχέση με αντίστοιχες θεωρίες, καθώς τόνιζε πως *«ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν δύσκολες έννοιες με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη»* (Harvard University, 2022). Ο Bruner πρότεινε ένα υπόδειγμα προγράμματος σπουδών, το Σπειροειδές Πρόγραμμα Σπουδών, αποτελώντας μια διδακτική προσέγγιση στην οποία κάθε θέμα ή ικανότητα επανεξετάζεται, ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε διαφορετικό επίπεδο κάθε φορά (Μεγαγιάννη, 2019). Αναλυτικότερα, εκλαμβάνοντας την αντίληψη πως ένα παιδί ανεξαρτήτου ηλικίας είναι αξιόλογο και ικανό για περίπλοκες και εξειδικευμένες πληροφορίες και γνώσεις, προωθούσε δομημένες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε ξεκινώντας με μια απλοποιημένη μορφή πληροφοριών και μετέπειτα επανεξετάζοντάς τις σε μια πιο σύνθετη μορφή, θα είναι δυνατή η κατανόηση περίπλοκων πληροφοριών και γνώσεων. Σύμφωνα με τον Bruner, *«ξεκινάμε με την υπόθεση ότι οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποια πνευματικά ειλικρινή μορφή σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης»*. Συνεπώς, η σπειροειδής μορφή του προγράμματος αναφέρεται ακριβώς στο ότι η εκμάθηση των μαθημάτων θα ξεκινά από ένα πιο απλό στάδιο και σταδιακά θα αυξάνεται η πολυπλοκότητα (McLeod, 2019). Συνεπώς, προώθησε ένα κίνημα μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών της περιόδου, στο οποίο *«οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να διδαχθεί σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης, εάν παρουσιάζεται με τον κατάλληλο τρόπο»* (Britannica, 2021).

Αντίστοιχα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, πρόβαλε την αντίληψη της ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία είναι η μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή για την ενεργή αναζήτηση και εύρεση γνώσης (McLeod, 2019). Μαθαίνοντας να αναζητούν γνώσεις και λύσεις στα προβλήματα τους, τους καθιστά ενεργούς μαθητές, παράγοντας, έτσι, ουσιαστική γνώση. Η ανακαλυπτική μάθηση ορίζεται έτσι ακριβώς γιατί αναφέρεται στην ανακάλυψη της γνώσης από τον μαθητή. Μέσω αυτής ο μαθητής βελτιώνει τη λογική του, αποκτά την ικανότητα ελεύθερης σκέψης και γνώσης που διατηρείται στον χρόνο. Ως αποτέλεσμα, με την πάροδο του χρόνου, αποκτούν γνωστικές δεξιότητες χωρίς τη βοήθεια σημαντικών άλλων. Σύμφωνα με τον Bruner, *«το πιο σημαντικό πράγμα στη μάθηση είναι πώς οι άνθρωποι επιλέγουν, διατηρούν και μεταμορφώνουν ενεργά τις πληροφορίες»* (Febrianti & Purwaningrum, 2021:48).

Συγκεκριμένα, στη Γ' Δημοτικού υπάρχει η εξής άσκηση: 'Η δασκάλα ή ο δάσκαλος σας βοηθά να χωριστείτε σε ομάδες. Το κάθε παιδί θα διηγηθεί στην ομάδα του μια ιστορία από τις διακοπές του, προσθέτοντας με τη φαντασία του κάτι που δεν είναι αληθινό. Κάθε ομάδα αποφασίζει ποια ιστορία θα ανακοινωθεί στην τάξη. Οι άλλες ομάδες θα προσπαθήσουν να βρουν τα στοιχεία της ιστορίας που δεν είναι πραγματικά. Κάθε ομάδα έχει δικαίωμα να κάνει μόνο δύο ερωτήσεις για να τα ανακαλύψει'. Μέσα από αυτήν την άσκηση γίνεται προσπάθεια ώστε μέσω της συνεργασίας οι μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την ευρηματικότητάς τους. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μέσω

διήγησης ιστορίας, η ακολουθία κανόνων και οδηγιών, καθώς και η ανακαλυπτική μάθηση (Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.11, ασκ.4).

Οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τη δική τους γνώση για τον εαυτό τους, όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί οργανώνοντας και κατηγοριοποιώντας τις πληροφορίες χρησιμοποιώντας ένα σύστημα κωδικοποίησης. Συνεπώς, *«ο ρόλος του δασκάλου δεν θα πρέπει να είναι να διδάσκει πληροφορίες με περιληπτική μάθηση, αλλά αντίθετα να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ένας καλός δάσκαλος θα σχεδιάσει μαθήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ τμημάτων πληροφοριών. Για να γίνει αυτό ένας δάσκαλος πρέπει να δώσει στους μαθητές τις πληροφορίες που χρειάζονται, αλλά χωρίς να τις οργανώσει γι' αυτούς. Η χρήση του σπειροειδούς προγράμματος σπουδών μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης»* (McLeod, 2019). Οι μαθητές/τριες έχοντας εν γένει την τάση για μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους παρέχουν τις βάσεις οι οποίες θα διευκολύνουν την ανάπτυξη των γνώσεων τους σε ένα γνωσιακά προσεγγίσιμο πλαίσιο, και όχι δύσβατο και δύσκολο που θα τους αποτρέψει από την επιθυμία μάθησης. *«Ως εκ τούτου, ένας δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει τη σχολική εργασία σε ένα επίπεδο που προκαλεί αλλά δεν κατακλύζει το τρέχον αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού»* (Britannica, 2021).

Οι διαφοροποιήσεις των μορφών αναπαράστασης με την παράλληλη δράση του παιδιού εντός του κοινωνικού πλαισίου, αλλά κυρίως την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προσφέροντας τις κατάλληλες διδακτικές συνθήκες, μπορούν να δημιουργήσουν τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη των ίδιων εννοιών σε ένα ανώτερο επίπεδο αναπαράστασης. Η θεωρία του Bruner εστιάζει την ανάγκη μεταφοράς της γνώσης από τους δασκάλους στους/στις μαθητές/τριες. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποτελέσουν καθοδηγητές της γνώσης και να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιθυμία εξερεύνησης και διαμόρφωσης της γνώσης, μετατρέποντας την παθητική μάθηση σε ενεργητική (Wang, 2021:33).

Σύμφωνα με τον Bruner, ο δάσκαλος αποτελεί τον φορέα της γνώσης. Ωστόσο, *«ο δάσκαλος δεν είναι μόνο μεταδίδων γνώσεων αλλά και πρότυπο... Ένας δάσκαλος που δεν θέλει ή δεν μπορεί να παίξει τη δική του διαισθητικότητα δεν είναι πιθανό να είναι αποτελεσματικός στην ενθάρρυνση των μαθητών του... Εάν ο δάσκαλος δεν διακινδυνεύει μια σαθρή υπόθεση, γιατί να το κάνει ο μαθητής;»*. *«Για να μεταδώσει τη γνώση και να παράσχει ένα μοντέλο ικανότητας, ο δάσκαλος πρέπει να είναι ελεύθερος να διδάσκει και να μαθαίνει... Οι γονείς μπορούν σίγουρα να βοηθήσουν στην επίβλεψη των αιθουσών μελέτης, στη βαθμολόγηση των συνηθισμένων κουίζ, στην προετοιμασία εργαστηριακού υλικού και στις δεκάδες εργασίες ρουτίνας που είναι απαραίτητες σε ένα σχολείο. Το αποτέλεσμα θα ήταν να ελευθερωθεί ο δάσκαλος για διδασκαλία και μελέτη. Εάν και ο δάσκαλος μαθαίνει, η διδασκαλία αποκτά νέα ποιότητα. Ο δάσκαλος είναι επίσης ένα άμεσα προσωπικό σύμβολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μια φιγούρα με την οποία οι μαθητές μπορούν να ταυτιστούν και να συγκριθούν»* (Bruner, 1997:89-91).

«Εν ολίγοις, λοιπόν, το καθήκον του δασκάλου της επικοινωνίας, ως μοντέλου και φιγούρας αναγνώρισης μπορεί να υποστηριχθεί από μια σοφή χρήση μιας ποικιλίας

συσκευών που διευρύνουν την εμπειρία, την αποσαφηνίζουν και της δίνουν προσωπική σημασία. Δεν χρειάζεται να υπάρχει σύγκρουση μεταξύ του δασκάλου και των βοηθημάτων για τη διδασκαλία. Δεν θα υπάρξει σύγκρουση εάν η ανάπτυξη βοηθημάτων λαμβάνει υπόψη τους στόχους και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η ταινία ή η τηλεοπτική εκπομπή ως κόλπο, το τηλεοπτικό σύστημα χωρίς ουσία ή ύφος στα προγράμματά του, η εικονογραφικά ζωντανή απεικόνιση του ασήμαντου δεν θα βοηθήσει ούτε τον δάσκαλο ούτε τον μαθητή» (Bruner,1997:91).

Για παράδειγμα, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, ένα από τα χωρία που ο ρόλος του δασκάλου παρουσιάζεται ως καθοριστικός συναντάται στη Β' Δημοτικού στο Β.Μ., όπου παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο 'Δεν μ' ακούς;' της Μάρω Λοΐζου, όπου στο Β.Ε. παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να αναγνώσει ο ίδιος το κείμενο ως πρότυπο αναγνώστη (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4, σ.15· Β' Δημοτικού, Β.Ε., ασκ.4, σ.17). Στη συνέχεια, παραχωρείται ένα απόσπασμα κειμένου του Τζιάνι Ροντάρι που ονομάζεται 'Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο' το οποίο συνοδεύεται από ορισμένες ερωτήσεις. Στο Β.Ε. προτείνει το κείμενο να διαβαστεί από τα ίδια τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό, ενώ οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην κατανόηση του κειμένου, στην αναδιήγηση από τα παιδιά, ενώ προάγεται η φαντασία τους. (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.18, 19· Β' Δημοτικού, Β.Ε., ασκ.6, σ.17,). Επιπροσθέτως, στη Γ' Δημοτικού παρατηρείται πως στην αρχή ενός κειμένου με τίτλο 'Ο εγωιστής γίγαντας' του Όσκαρ Ουάιλντ, αναφέρει χαρακτηριστικά πως «*Σήμερα την ιστορία θα σας τη διαβάσει ο δάσκαλος*» (Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.27, 28). Συνεπώς, ο ρόλος του δασκάλου είναι κατευθυντικός, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως πρότυπο για τα παιδιά. Όπως τονίζεται χαρακτηριστικά στο Β.Ε., «*ο/η εκπαιδευτικός καλείται να είναι για τα παιδιά πρότυπο αναγνώστη και να τους υποδείξει τις ποικίλες πλευρές της ανάγνωσης. Ως έμπειρος αναγνώστης, διαβάξει ζωντανά, με τρόπο φυσικό*». Ο εκπαιδευτικός καλύπτει τον ρόλο του καθοδηγητή της γνώσης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δυνατότητες ώστε να κατακτήσουν το ανώτερο επίπεδο γνώσης (Α' Δημοτικού Β.Ε., σ.9).

Ταυτόχρονα, εδώ γίνεται λόγος και για τον ρόλο της αφήγησης. Σύμφωνα με τον Bruner «*η αφήγηση μετατρέπεται όχι μόνο σε επεξηγηματική πράξη, αλλά και σε ρητορική...Μαθαίνει όμως και πολλές από τις χρήσιμες μορφές ερμηνείας και, μ' αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσει μια πιο διεισδυτική συναισθηματική κατανόηση. Και έτσι εισέρχεται στην ανθρώπινη κουλτούρα*» (Bruner,1997:135,136). Στη Γ' Δημοτικού, με βάση ένα κείμενο που παραχωρείται στο Β.Μ. με τίτλο 'Για σου χαρά σου Βενετιά' του Νίκου Γκάτσου, στο Τ.Ε. παραχωρούνται ορισμένες ασκήσεις που στόχο έχουν να εξοικειώσουν τα παιδιά με τις διάφορες μορφές του σχηματοποίησης και των τρόπων ανάγνωσης και ερμηνείας τους, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις ασκήσεις, τους ζητείτε να τις ερμηνεύσουν μπροστά στους συμμαθητές τους. Επιπλέον, μέσα από τις παρούσες ασκήσεις προάγεται η δημιουργικότητα και η ομαδική συνεργασία, ενώ εξασκούνται σε διάφορους, δημιουργικούς τρόπους αφήγησης (Γ' Δημοτικού, γ' τεύχος, Β.Μ., σ.23· Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, Τ.Ε., ασκ.1-4, σ.45, 46).

Συνεπώς, τέσσερα βασικά θέματα προκύπτουν γύρω από τη διαδικασία της εκπαίδευσης (και τον ρόλο του εκπαιδευτικού). Πρώτον, αναφέρεται στον ρόλο της δομής στη μάθηση. *«Η διδασκαλία και η εκμάθηση της δομής, αντί απλώς η γνώση των γεγονότων και των τεχνικών, βρίσκεται στο επίκεντρο του κλασικού προβλήματος της μεταφοράς... Εάν η προηγούμενη μάθηση θέλει να διευκολύνει τη μεταγενέστερη μάθηση, πρέπει να το κάνει παρέχοντας μια γενική εικόνα με όρους των οποίων οι σχέσεις μεταξύ πραγμάτων που συναντήθηκαν νωρίτερα και αργότερα γίνονται όσο το δυνατόν πιο σαφείς»*. Δεύτερον, τονίζει τη σημασία ετοιμότητας για μάθηση. *«Οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποια πνευματικά ειλικρινή μορφή σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης»* (Smith, 2002). Εδώ παρόλο που χρησιμοποιεί τον ίδιο όρο με τον Piaget, προσδίδει ακριβώς την αντιθετική ερμηνεία του, καθώς σύμφωνα με τον Piaget, η ετοιμότητα αφορά το πότε πρέπει να διδαχθούν ορισμένες πληροφορίες ή έννοιες, και πως τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται ορισμένες έννοιες μέχρι να φτάσουν το κατάλληλο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, εντάσσοντας, δηλαδή, τον ιεραρχικό παράγοντα (Senchenko, 2021:152). Αντίθετα, ο Bruner τόνιζε πως ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν δύσκολες έννοιες με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Συνεπώς, ο Bruner *«αντιτάχθηκε στην έννοια της ετοιμότητας του Piaget. Υποστήριξε ότι τα σχολεία σπαταλούν χρόνο προσπαθώντας να ταιριάξουν την πολυπλοκότητα του θεματικού υλικού με το γνωστικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές συγκρατούνται από τους δασκάλους καθώς ορισμένα θέματα θεωρούνται πολύ δύσκολα κατανοητά και πρέπει να διδάσκονται όταν ο δάσκαλος πιστεύει ότι το παιδί έχει φτάσει στο κατάλληλο στάδιο γνωστικής ωριμότητας»*. Σύμφωνα με τον Bruner *«αυτό που καθορίζει το επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης είναι ο βαθμός στον οποίο έχει δοθεί στο παιδί η κατάλληλη εκπαίδευση μαζί με την πρακτική ή την εμπειρία»*. Τόνιζε πως καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή εκπαίδευση, καθώς και η παρουσία του ενήλικα (McLeod, 2019).

Αυτή η έννοια υποστηρίζει ότι ένα πρόγραμμα σπουδών καθώς αναπτύσσεται θα πρέπει να επανεξετάζει αυτές τις βασικές ιδέες επανειλημμένα, μέχρι ο/η μαθητής/τρια να κατανοήσει την πλήρη επίσημη σύνδεσή τους. Οι εκπαιδευτικές δομές σπαταλούν παραγωγικό χρόνο μάθησης καθυστερώντας την εκμάθηση σημαντικών τομέων με την πρόφαση πως χαρακτηρίζονται δύσκολοι για την κατανόηση των παιδιών μικρής ηλικίας. Τρίτον, είναι σημαντική η προώθηση και η άνθηση της διαισθητικής και αναλυτικής σκέψης από το εκπαιδευτικό σύστημα προς τους μαθητές. Τέταρτον, υψίστης σπουδαιότητας στη διαδικασία της εκπαίδευσης καθίσταται η παροχή κινήτρων για μάθηση. *«Το ενδιαφέρον για το προς μάθηση υλικό είναι το καλύτερο ερέθισμα για μάθηση, αντί για εξωτερικούς στόχους όπως οι βαθμοί ή αργότερα το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα»*. Τα κίνητρα πρέπει να έχουν ρόλο προτρεπτικό και όχι παθητικό, για την ευρεία εκμάθηση (Smith, 2002, Febrianti & Purwaningrum, 2021:49).

Στη θεώρησή του για τη μάθηση τονίζει πως *«οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη γνώση συνδέοντας τις εισερχόμενες πληροφορίες με τις προηγούμενες αποθηκευμένες πληροφορίες»*. Η κατανόηση δεν αποτελεί ο μοναδικός παράγοντας για την απόκτηση γνώσεων, καθώς είναι σημαντική η δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ νέων ιδεών και

υπαρχουσών ιδεών με ακριβείς και ουσιαστικές διαδικασίες. «*Η ικανότητα των μαθητών να είναι ενεργοί στη μάθηση είναι πολύ απαραίτητη*» (Febrianti & Purwaningrum, 2021:49, 56). «*Η διδασκαλία επηρεάζει πραγματικά τα νοητικά μοντέλα του κόσμου που οι μαθητές κατασκευάζουν, επεξεργάζονται και μεταμορφώνουν*». Ο Bruner δίνει έμφαση στα πρότυπα ανάπτυξης, τη θέληση για μάθηση, τη δημιουργία γνώσης και την κρίση του ατόμου. Μέσω της προσέγγισής του έθεσε ζητήματα προδιάθεσης, δομής, αλληλουχίας και ενίσχυσης κατά την προετοιμασία προγραμμάτων σπουδών και προγραμμάτων. Διατύπωνε την άποψη πως η εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία απόκτησης γνώσης. Τόνιζε πως «*η γνώση είναι διαδικασία και όχι προϊόν*» (Smith, 2002).

Είναι σημαντικό να τονιστεί, η μεγάλη βαρύτητα που επέδιδε ο Bruner στον ρόλο του πολιτισμού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Bruner υποστήριζε θερμά πως «*είναι βέβαιο ότι η σχολική εκπαίδευση είναι μόνο ένα μικρό μέρος του τρόπου με τον οποίο μια κουλτούρα εισάγει τους νέους στους κανονικούς της τρόπους*». Αναλυτικότερα, «*η σχολική εκπαίδευση μπορεί ακόμη και να έρχεται σε αντίθεση με τους άλλους τρόπους μιας κουλτούρας για την εισαγωγή των νέων στις απαιτήσεις της κοινοτικής διαβίωσης... Αυτό που γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρο... είναι ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο συμβατικά σχολικά ζητήματα όπως το πρόγραμμα σπουδών ή τα πρότυπα ή οι εξετάσεις. Αυτό που αποφασίζουμε να κάνουμε στο σχολείο έχει νόημα μόνο όταν ληφθεί υπόψη στο ευρύτερο πλαίσιο του τι σκοπεύει να επιτύχει η κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής της επένδυσης στους νέους*». Το πώς αντιλαμβάνεται κανείς την εκπαίδευση εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται κανείς τον πολιτισμό και τους στόχους που θέτει κάθε χρονική στιγμή (Smith, 2002).

Διατύπωνε την άποψη ότι «*η κουλτούρα διαμορφώνει το μυαλό... μας παρέχει την εργαλειοθήκη με την οποία κατασκευάζουμε όχι μόνο τους κόσμους μας αλλά και την ίδια μας την αντίληψη για τον εαυτό μας και τις δυνάμεις μας*. Αυτός ο προσανατολισμός «*προϋποθέτει ότι η ανθρώπινη διανοητική δραστηριότητα δεν είναι ούτε μόνη ούτε διεξάγεται χωρίς βοήθεια*». Επίσης, η θεωρία του δεν περιορίζεται μόνο εντός εκπαιδευτικών πλαισίων. «*Η επίδραση του πολιτισμού αναφέρεται στο γενικότερο σύνολο χωρίς να αφορά συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες*». Η κουλτούρα επιδρά βαθιά και καθοριστικά στη διαμόρφωση της γνωστικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με τα λόγια του, «*η πνευματική δραστηριότητα είναι οπουδήποτε και παντού, είτε στα όρια της γνώσης είτε σε μια τάξη τρίτης τάξης*» (Smith, 2002). Χαρακτηριστικά, υποστήριζε ότι «*η αντίστροφη άποψη που προτείνω είναι ότι η κουλτούρα, και όχι η βιολογία, διαμορφώνει την ανθρώπινη ζωή και τον ανθρώπινο νου*» (Μεγαγιάννη, 2019). Αντίθετα, ο Piaget, όπως αναλύθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αν και συμφωνεί πως ο πολιτισμικός παράγοντας επηρεάζει τη διαμόρφωση του ανθρώπου, ωστόσο, έδινε μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο του βιολογικού παράγοντα.

Σύμφωνα με τον Bruner, ο πολιτισμός και τα στοιχεία που προάγει διαμορφώνουν και καθορίζουν το παιδί, είτε εντός της τάξης είτε εντός του κοινωνικού πλαισίου. Συνεπώς, δίνει έμφαση στην επίδραση του κοινωνικού παρά του βιολογικού

παράγοντα. Αναλυτικότερα, ο Bruner διατύπωνε την άποψη ότι η λαϊκή ψυχολογία «είναι ριζωμένη σε μια γλώσσα και μια κοινή εννοιολογική δομή που είναι διαποτισμένες από καταστάσεις προθετικότητας – από πεποιθήσεις, επιθυμίες και δεσμεύσεις. Κι επειδή είναι μια αντανάκλαση της κουλτούρας, συμμετέχει στον τρόπο που η κουλτούρα αποτιμά και αξιολογεί τα πράγματα καθώς και στους τρόπους που προσεγγίζει τη γνώση» (Μπρούνερ, 1997:49). «Το σχήμα της ζωής μας-...-γίνεται κατανοητό από εμάς και τους άλλους μόνο χάρη σ' αυτά τα πολιτισμικά συστήματα ερμηνείας. Παράλληλα όμως, η κουλτούρα αποτελεί και βασικό συστατικό του νου. Μέσα από αυτήν την πραγμάτωσή του στην κουλτούρα, το νόημα αποκτά μια μορφή περισσότερο κοινή και κοινοτική παρά ιδιωτική και αυτιστική» (Μπρούνερ, 1997:74).

«Η κουλτούρα, και όχι η βιολογία, διαμορφώνει την ανθρώπινη ζωή και τον ανθρώπινο νου· η κουλτούρα δίνει νόημα στην πράξη με το να τοποθετεί τις λανθάνουσες καταστάσεις πρόθεσης μέσα σ' ένα ερμηνευτικό σύστημα. Και αυτό το κάνει επιβάλλοντας πρότυπα που είναι σύμφυτα με τα συμβολικά συστήματα της κουλτούρας – τη γλώσσα της και τις μεθόδους συνομιλίας, τις μορφές λογικής και αφηγηματικής ερμηνείας, και τα πρότυπα της αμοιβαίας εξαρτώμενης κοινοτικής ζωής» (Μπρούνερ, 1997:74,75). «Μία από τις ισχυρότερες μορφές κοινωνικής σταθερότητας, ...είναι η τάση των ανθρώπων να μοιράζονται ιστορίες ανθρώπινης ποικιλομορφίας και να καθιστούν τις ερμηνείες που χρησιμοποιούν σύμφωνες με τις αποκλίνουσες ηθικές δεσμεύσεις και θεσμικές υποχρεώσεις που επικρατούν σε κάθε κουλτούρα» (Μπρούνερ, 1997:112).

«Το νόημα από μόνο του αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει δημιουργηθεί με τη μεσολάβηση του πολιτισμού και το οποίο εξαρτάται από την προγενέστερη ύπαρξη ενός κοινού συστήματος συμβόλων» (Μπρούνερ, 1997:113). «Τα πολιτισμικά πρότυπα έχουν μια σημαντική επίδραση πάνω στη νοητική ανάπτυξη των ατόμων. Δρούμε, αντιλαμβανόμαστε και σκεφτόμαστε με κάποιους τρόπους οι οποίοι εξαρτώνται από τις εν χρήσει τεχνικές στη δεδομένη κοινωνία όπου ζει το άτομο. Αυτές οι τεχνικές αποτελούν λοιπόν πολιτισμικούς ενισχυτές...Ένας από τους πιο ισχυρούς πολιτισμικούς ενισχυτές που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση είναι η γλώσσα η οποία προσφέρει στο παιδί νέες δυνατότητες μάθησης και δράσης» (Παπαμιχαήλ, 2005:237). «Θεωρεί ότι η ανάπτυξη πραγματοποιείται τόσο από το «έξω» προς το «μέσα» (από την κοινωνία προς το άτομο), όσο και από το «μέσα» προς το «έξω». Τα πολιτισμικά πρότυπα δράσης είναι απόλυτα συνδεδεμένα με τα ατομικά. Τα μοντέλα δράσης, οι πολιτισμικοί ενισχυτές, ακόμα και οι γλωσσικοί, δεν είναι παρά πλαίσια και προκλήσεις για δράση έμπρακτα ή μέσω της σκέψης. Η δράση του εκπαιδευόμενου διαδραματίζει έναν οργανωτικό ρόλο στη γνωστική του ανάπτυξη» (Παπαμιχαήλ, 2005:252).

Σε πρακτικό επίπεδο, όσον αφορά τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού παρατηρούνται διάφορα σημεία που συνδέονται με την ελληνική κουλτούρα. Αναλυτικότερα, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, στη δεύτερη ενότητα με τίτλο 'Με το «σεις» και με το «σας», παρατηρείται η παρουσία ενός σκίτσου που ακολουθείται με δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο αυτού. Συγκεκριμένα, ερωτάται: 'Μιλάς με τον ίδιο τρόπο σε έναν γνωστό σου άνθρωπο και σε έναν άγνωστο;', ακολούθως, 'Τι σημαίνει «μιλώ με το σεις και με το σας»;'. Μέσα

από τις παραπάνω ερωτήσεις, αλλά και τις ασκήσεις που έπονται, προάγεται η εκμάθηση του πληθυντικού ευγένειας και η σωστή αξιοποίησή του, μαθαίνοντας έτσι σωστούς τρόπους συμπεριφοράς (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., σ.21-23). Σε συνέχεια αυτής της θεματικής, συναντάται στη Β' Δημοτικού, β' τεύχος, επιπρόσθετες ερωτήσεις σε συνέχεια των προηγούμενων. Αναλυτικότερα, με αφορμή μια άσκηση που παραχωρείται μια επιστολή ενός κοριτσιού (Γαλήνη) προς έναν ενήλικα (κύριος Πέτρος), υφίστανται οι ερωτήσεις, 'Πώς απευθύνει τον λόγο η Γαλήνη στον κύριο Πέτρο, στον ενικό ή στον πληθυντικό αριθμό; Γιατί;', 'Μπορείς να σκεφτείς και άλλες περιπτώσεις στις οποίες μιλούμε ή γράφουμε σε κάποιον στον πληθυντικό αριθμό;' Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η 'κουκουβάγια βοηθός' λέγοντας «*Άνοιξε το πρώτο τεύχος του βιβλίου σου στην ενότητα 2 και θα θυμηθείς πότε μιλούμε ή γράφουμε σε κάποιον στον πληθυντικό αριθμό*» (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.4-6, σ.70-72).

Παράλληλα, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, μέσω ενός κειμένου γίνεται λόγος για τον ρόλο της διαφήμισης και τα έμμεσα νοήματα που μεταδίδει στον καταναλωτή. Συγκεκριμένα, με βάση το κείμενο με τίτλο 'Η διαφήμιση' της Μαρίας Γουμενοπούλου, δίνονται οι ακόλουθες ερωτήσεις, 'Πού βλέπουμε συνήθως διαφημίσεις;', 'Αγοράζεις πάντα αυτό που δείχνουν οι διαφημίσεις; Γιατί;', 'Τι πληροφορίες μάς δίνουν οι διαφημίσεις; Είναι πάντα αληθινές;', 'Λένε πάντα την τιμή του προϊόντος που διαφημίζεται; Γιατί'. Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις έχουν σκοπό να εκμαιεύσουν από τα παιδιά τη γνωστική ικανότητα αποκωδικοποίησης του μεταφερόμενου νοήματος, οξύνοντας την κριτική τους σκέψη ώστε να αλληλοεπιδρούν με τα κοινωνικά δρώμενα αποτελεσματικά (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.3, σ.44). Επιπλέον, στη συνέχεια καταγράφονται μέσω μιας άσκησης διάφορες παροιμίες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική διάλεκτο. Μέσω από αυτήν την άσκηση γνωστοποιούνται στα παιδιά φράσεις που αποτελούν την ελληνική πνευματική παράδοση (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.8, σ.50).

Συγχρόνως, αποτελεί έκδηλο γεγονός η συχνή αναφορά εντός των συγγραμμάτων σε εξέχοντες Έλληνες συγγραφείς, ποιητές και λογοτέχνες που έχουν αφήσει το στίγμα τους στην ελληνική παιδεία. Αναλυτικότερα, στη Β' Δημοτικού α' τεύχος, συναντάται μια άσκηση η οποία παρουσιάζει ένα ποίημα του Γιάννη Ρίτσου με τίτλο 'Πρωινό άστρο', επίσης σε επόμενη άσκηση παραχωρείται ένα ποίημα με τίτλο 'Ο παπαγάλος' του Ζαχαρία Παπαντωνίου (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, 7, σ.25, 26). Επιπροσθέτως, στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, με στόχο την εκμάθηση του επιρρήματος 'σαν' που μαζί με ουσιαστικά δηλώνει παρομοίωση, αναγράφονται διάφορες φράσεις, όπως του Βαγγέλη Ηλιόπουλος, του Γιώργου Σεφέρη, του Κωστή Παλαμά, του Ζαχαρία Παπαντωνίου, που συνοδεύονται από το πορτρέτο τους (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.6, σ.10, 11).

Επίσης, συναντάται μια άσκηση η οποία εντάσσει ένα ποίημα βγαλμένο από έναν μύθο του Αισώπου με τίτλο 'Ο κόρακας και η αλεπού' που συνοδεύεται από παρεμφερή εικόνα, ενώ ταυτόχρονα, η 'κουκουβάγια βοηθός' πληροφορεί τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τον Αίσωπο (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.9, σ.14). Επίσης, σε μια ακόλουθη άσκηση γίνεται αναφορά στον Αδαμάντιο Κοραή με ένα

σκίτσο/πορτρέτο του ίδιου, ενώ παραχωρείται ένα σύντομο κείμενο της βιογραφίας του (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, ασκ.8, Β.Μ., σ.32). Παράλληλα, υφίσταται εντός μιας άσκησης ένα ποίημα του Βασίλη Ρώτα με τίτλο 'Ήλιος' που συνοδεύεται από σχετική εικόνα (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., ασκ.9, σ.53). Τέλος, στη Β' Δημοτικού στο Τ.Ε. παραχωρείται μια άσκηση η οποία με σκοπό την εκμάθηση της άρνησης, ζητείται από τα παιδιά βλέποντας το πορτρέτο του Κωνσταντίνου Καβάφη και του Οδυσσέα Παλαμά, να παρατηρήσουν και να περιγράψουν την εμφάνισή τους (Β' Δημοτικού, α' τεύχος, Τ.Ε., ασκ.6, σ.37). Συνεπώς, καθίσταται φανερό πως πέρα από διάφορες διαδραστικές ασκήσεις, γνωστοποιούνται τα έργα διάφορων Ελλήνων στοχαστών που συνδέονται με την ελληνική πνευματική παράδοση.

Παράλληλα, ένα ακόμα παράδειγμα προαγωγής της κουλτούρας προς του/τις μαθητές/τριες δίνεται στη Β' Δημοτικού β' τεύχος, στην ενότητα δέκα τέσσερα με τίτλο 'Με προσκαλούν και προσκαλώ' όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το περιεχόμενο προσκλητηρίων και ευχετήριων καρτών, συνδέοντάς τες με τυχόν προηγούμενη επαφή με αυτές. Συγκεκριμένα, η ενότητα αυτή αναφέρεται εξ ολοκλήρου σε αυτή τη θεματική, ωστόσο είναι σημαντικό να τονιστούν κάποιες συγκεκριμένες χαρακτηριστικές ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, στην αρχή της ενότητας δίνονται δύο εικόνες που παρουσιάζουν δύο προσκλητήριες/ευχετήριες κάρτες, ενώ υφίστανται οι ερωτήσεις 'Έχεις λάβει ποτέ τέτοιες κάρτες;', 'Έχεις στείλει ποτέ τέτοιες κάρτες;', 'Ορισμένες από αυτές τις κάρτες είναι παλιές. Τις έστειλναν οι παππούδες μας και οι προπαππούδες μας. Μπορείς να βρεις ποιες;'. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν πολύπλευρους στόχους, καθώς μέσω της παρατήρησης, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενων εμπειριών των παιδιών, ενώ προσδίδει και ένα διαχρονικό χαρακτήρα κάνοντας λόγο για την χρήση τέτοιων καρτών από τις προηγούμενες γενιές. Ταυτόχρονα, προάγεται η εκμάθηση του τρόπου χρήσης της γλώσσας για τη συγγραφή τέτοιων καρτών, στοιχείο που χαρακτηρίζει την ελληνική κουλτούρα και επικοινωνία (Β' Δημοτικού, β' τεύχος, Β.Μ., σ.57, 58-62).

Σύμφωνα με τον Bruner, *«περισσότερο προϊόν της ιστορίας παρά της φύσης, η κουλτούρα έγινε ο κόσμος στον οποίο έπρεπε να προσαρμοστούμε, αλλά και το μέσο για να το πετύχουμε»* (Μπρούνερ, 1997:46). *«Λόγω της συμμετοχής του στην κουλτούρα, το νόημα καθίσταται κοινό και το μοιράζονται όλοι. Ο πολιτισμικά προσαρμοζόμενος τρόπος ζωής μας εξαρτάται από τα νοήματα και τις έννοιες που μοιραζόμαστε αλλά και από τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα διαλόγου με τα οποία διαπραγματευόμαστε τις διαφορές στο νόημα και την ερμηνεία»* (Μπρούνερ, 1997:47).

Αναφερόμενος στο σχολικό περιβάλλον, τόνιζε πως το Δημοτικό Σχολείο παρέχει εκπαίδευση πάνω σε βασικές γνωστικές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), καθώς και δεξιότητες που αφορούν την χρησιμότητά τους στην καθημερινή ζωή. Ένας δάσκαλος έρχεται σε επαφή με μαθητές που έχουν την ικανότητα και δεξιότητες σκέψης και συμπεριφοράς. Αυτό που επηρεάζουν περισσότερο τις *«ικανότητες σκέψης»* των μαθητών είναι οι μέθοδοι μάθησης που χρησιμοποιούνται. *«Το μαθησιακό μοντέλο έχει μεγάλη επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων μέσω της μάθησης. Ωστόσο,*

υπάρχουν πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μάθηση σε κάθε μάθημα. Γιατί κάθε μαθητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ικανότητες στην επίλυση ενός προβλήματος». Γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνεται χρήση κατάλληλων μεθόδων σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των μαθητών (Febrianti & Purwaningrum, 2021:46,47). Όπως τονίζεται χαρακτηριστικά και στο Β.Ε. στη Γ' Δημοτικό, «για τους μαθητές με μαθησιακές ελλείψεις και δυσκολίες απαιτούνται προσαρμογές, στο μέτρο του δυνατού, τόσο σε επίπεδο μαθησιακών στόχων και διδακτικής προσέγγισης όσο και σε επίπεδο μαθησιακού περιβάλλοντος, δραστηριοτήτων και αξιολόγησης» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.12).

Συγχρόνως, ο Bruner αναφερόμενος στη διδασκαλία αυτή καθαυτή, ενστερνιζόταν την πεποίθηση πως «η άποψη έχει ήδη εκφραστεί ότι η επιδίωξη της αριστείας δεν πρέπει να περιορίζεται στον προικισμένο μαθητή. Αλλά η ιδέα ότι η διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται στον μέσο μαθητή για να προσφέρει κάτι για όλους είναι μια εξίσου ανεπαρκής φόρμουλα. Η αναζήτηση, φαίνεται σε πολλούς από εμάς, είναι να επινοήσουμε υλικά που θα προκαλέσουν τον ανώτερο μαθητή, ενώ δεν θα καταστρέψουν την εμπιστοσύνη και τη θέληση για μάθηση όσων είναι λιγότερο τυχεροί. Δεν έχουμε αυταπάτες για τη δυσκολία ενός τέτοιου μαθήματος, ωστόσο είναι το μόνο που μας ανοίγεται αν θέλουμε να επιδιώξουμε την αριστεία και ταυτόχρονα να τιμήσουμε την ποικιλομορφία των ταλέντων που πρέπει να εκπαιδεύσουμε. Πολλά έχουν ήδη ειπωθεί για τη σημασία της προετοιμασίας προγραμμάτων σπουδών επαρκών για το σκοπό αυτό, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της χρήσης όλων των διαθέσιμων κινήτρων. Αυτά είναι βήματα προς την επίτευξη της αριστείας... Ένα άλλο σημαντικό βήμα έχει να κάνει με τα κίνητρα» (Bruner,1997:70).

Ταυτόχρονα, έκανε αναφορά στη χρήση διδακτικών βοηθημάτων, δηλαδή σε «συσκευές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στη διδακτική διαδικασία. Αυτές οι συσκευές είναι πολλών ειδών. Ορισμένα από αυτά έχουν σχεδιαστεί για να παρουσιάζουν υλικό στον μαθητή τέτοιου είδους που δεν θα ήταν διαθέσιμο σε αυτόν στη συνηθισμένη σχολική του εμπειρία. Ταινίες, τηλεόραση, μικροφωτογραφικό φιλμ, ταινίες φιλμ, ηχογραφήσεις και παρόμοια είναι μεταξύ των συσκευών που χρησιμοποιούνται συνήθως σε τέτοιες εργασίες. Τα βιβλία υπηρετούν επίσης σε αυτόν τον ρόλο. Αυτά είναι τα εργαλεία με τα οποία δίνεται στον μαθητή αντικαταστάτης αν και «άμεση» εμπειρία γεγονότων. Δεν χρησιμεύει ιδιαίτερα η απόρριψη τέτοιων υλικών ως «απλώς για εμπλουτισμό», αφού είναι προφανές ότι αυτός ο εμπλουτισμός είναι ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης» (Bruner,1997:81).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού, χαρακτηριστικά αναφέρουν πως σε κάθε ενότητα εντός των συγγραμμάτων προτείνεται η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εκτός του βιβλίου (π.χ. υλικό από εφημερίδες, εξωσχολικά βιβλία, από βιβλιοθήκες, από τους γονείς ή σημαντικούς άλλους), οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στο συνολικό προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας κάθε ενότητας, με σκοπό τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας διδακτικής ύλης. Επιπλέον, στο τέλος κάθε ενότητας προτείνεται επιπρόσθετο υλικό

εκτός βιβλίου, το οποίο είναι επιλεγμένο για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί γι' αυτόν τον σκοπό.

«Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν το παιδί να δράσει με αυτόνομο τρόπο εκτός τάξης και αφετέρου να χρησιμοποιήσει ό, τι έχει μάθει στην τάξη με λειτουργικό τρόπο σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου να διεπιδράσει με τους συνομιλητές του (κοινωνική διάσταση της γλώσσας). Κάποιες από τις δραστηριότητες αυτές είναι ατομικές και άλλες ομαδικές. Οι ομαδικές δραστηριότητες έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν το πνεύμα συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και την ικανότητα καταμερισμού της εργασίας, καθώς επίσης να συσφίξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα «τάξη»» (Β' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8).

Ταυτόχρονα, τονίζεται πως σημαντική συμβολή στην ύλη του συγγράμματος κατέχουν οι δραστηριότητες δραματοποίησης, μέσα από τις οποίες *«οι μαθητές αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αναλαμβάνουν ρόλους και αυτοσχεδιάζουν, βιώνοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής, μετασχηματίζοντας την αναγνωστική εμπειρία των κειμένων σε θεατρική δράση. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού»*. Εδώ, είναι σημαντικό να τονιστεί πως *«στις δραστηριότητες δραματοποίησης ο δάσκαλος λειτουργεί ως εμπνευστής. Προσπαθεί, δηλαδή, να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν στο πρόβλημα, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα»* (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8, 9).

Τέλος, όσον αφορά την εκπαίδευση, ο Bruner πίστευε ακράδαντα πως *«υπάρχουν ορισμένα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να βελτιωθεί η ποιότητα των δασκάλων, βήματα που έχουν προταθεί πολλές φορές...Καλύτερη στελέχωση και δυνατότητα καλύτερης επιλογής, καλύτερη ουσιαστική εκπαίδευση σε ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, επιτόπια κατάρτιση νεότερων εκπαιδευτικών από πιο έμπειρους, εν υπηρεσία και θερινά ινστιτούτα, τηλεόραση κλειστού κυκλώματος για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, βελτίωση των μισθών των εκπαιδευτικών - όλα αυτά προφανώς πρέπει να επιδιωχθούν ως στόχοι»* (Bruner,1997:89).

3.3.1 Κριτικός σχολιασμός της συσχέτισης της θεωρίας του J.Bruner με τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Σύμφωνα με την παραπάνω αναλυτική αναφορά της θεωρίας του Bruner, με την ταυτόχρονα σύνδεσή της με συγκεκριμένα χωρία από τα συγγράμματα, προκύπτουν οι ακόλουθοι σχολιασμοί. Αναλυτικότερα, είναι έκδηλη η προσπάθεια των συγγραμμάτων της Γλώσσας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου να συμπεριλάβουν την ανακαλυπτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οποίας κύριος εκπρόσωπος αποτελεί ο Bruner. Αποδομώντας τη θεωρία του Bruner στα κύρια συστατικά της προκύπτουν τα ακόλουθα. Αρχικά, βασικότερο στοιχείο της θεωρίας του αποτελεί η έμφασή του στον ρόλο της ανακαλυπτικής μάθησης. Αναλυτικότερα, όρισε την ανακαλυπτική μάθηση ως η μάθηση με επίκεντρο τον

μαθητή για την ενεργή αναζήτηση και εύρεση γνώσης (McLeod, 2019). Η μάθηση μέσω ανακάλυψης είναι μια μορφή ενεργητικής μάθησης που πηγάζει μέσα από την ικανότητα των ατόμων για επίλυση προβλημάτων. Τα άτομα δεν διαθέτουν το τελικό μαθησιακό υλικό, αλλά θα πρέπει να το ανακαλύψουν. Ωστόσο, αυτή η μάθηση παρ' όλο που αποτελεί αυτόνομη ικανότητα, επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Η προσέγγιση του Bruner για τη γνωστική ανάπτυξη εστιάζει στον ρόλο του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, καθώς και στον βιωματικό παράγοντα, που επιδρούν καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Smith, 2002).

Τόνιζε πως η μάθηση μπορεί να προοδεύσει μόνο μέσω της διδασκαλίας και της αυτοδιαχείρισης της γνώσης, φτάνοντας στην «πραγματική σκέψη». Παράλληλα, υποστήριζε πως τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην κατασκευή της πραγματικότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται (Myers, 2021:3, 4). Στα συγγράμματα των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου μέσω πληθώρα δραστηριοτήτων προωθείται η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, ώστε να ενεργούν αυτοβούλως. Οι μαθητές έχουν κάθε ικανότητα εξέλιξης και προαγωγής της γνωστικής τους ανάπτυξης, δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες. Συνεπώς, παρατηρείται πως στα συγγράμματα το μεγαλύτερο μέρος των περιεχομένων αποσκοπούν στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και στη παρότρυνσή τους για εξερεύνηση και ανακάλυψη. Άρα, το σημείο αυτό της θεωρίας του Bruner υπάρχει έκδηλα στα εν λόγω συγγράμματα.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bruner, το νόημα βρίσκεται στην καθημερινότητα λαμβάνοντας τη μορφή ιστοριών. Οι ιστορίες αποτελούν την αφήγηση της ανθρώπινης εμπειρίας και πραγματικότητας. Λειτουργούν ως μέσο σχηματοποίησης και ρύθμισης του συναισθήματος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι ιστορίες διενεργούνται μέσω της διαπροσωπικής διάστασης και της επικοινωνίας. Μέσω διαφόρων παραδειγμάτων εντός των αναφερόμενων συγγραμμάτων που αναλύθηκαν παραπάνω, υφίστανται ορισμένα κείμενα και ασκήσεις που αφορούν ιστορίες αφηγούμενες κυρίως από τον παππού ή τη γιαγιά. Συνεπώς, το στοιχείο αυτό της θεωρίας του Bruner παρατηρείται στα συγγράμματα αλλά με περιορισμένο αριθμό αναφορών (Μεγαγιάννη, 2019).

Στη συνέχεια, ένα σημαντικό κομμάτι της θεωρίας του Bruner αποτελεί η σημασία που απέδιδε στη σύνδεση και την αναγνώριση από τα παιδιά μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Όσον αφορά να συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, υφίστανται ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες παροτρύνουν τα παιδιά διαχωρίσουν τα στοιχεία που έγκεινται στην πραγματικότητα και στη φαντασία. Παράλληλα, τόνιζε πως η φαντασία συναντάται στα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, μέσω της υπόδησης ρόλων. Τόνιζε πως μέσω του παιχνιδιού η φαντασία είναι κυρίαρχη, καθώς το παιδί «πειραματίζεται με διαφορετικούς φανταστικούς ρόλους ως μέρος της καθιέρωσης και της κατανόησης της θέσης του στον κόσμο». Υποστήριζε «ότι για να «ξεφύγουν» από τα συνήθη πρότυπα σκέψης, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη φαντασία, δηλαδή «φωτογραφίζουν» άλλες επιλογές» (Myers, 2021:5, 6). Εντός των συγγραμμάτων, παρουσιάζονται πληθώρα

δραστηριοτήτων οι οποίες παροτρύνουν τους μαθητές/τριες, είτε ατομικά είτε ομαδικά, να υποδυθούν ένα ρόλο βασιζόμενοι στη φαντασία τους. Μέσω αυτών των ασκήσεων, προάγεται τόσο η φαντασία, όσο και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και η ενσυναίσθηση. Μέσω της υπόδησης ρόλων το άτομο μπαίνει στη θέση του άλλου και βλέπει τον κόσμο από τη δική του οπτική γωνία. Έτσι, το σημείο αυτό της θεωρίας του Bruner, προκύπτει φανερά εντός των συγγραμμάτων αυτών.

Στη συνέχεια, ένα από τα βασικότερα στοιχεία της θεωρίας του Bruner αφορά τη διάκριση των τρόπων αναπαράστασης της σκέψης. Ασχολήθηκε με το πώς η γνώση αναπαρίσταται και οργανώνεται μέσω διαφορετικών τρόπων σκέψης/αναπαράστασης. Υποστήριξε πως η ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών αποτελείται από τρία στάδια. Τα στάδια αυτά ενσωματώνονται μεταξύ τους και δεν είναι διακριτά. Ο Bruner υποστηρίζει *«ότι η γνώση ενός ατόμου για τον κόσμο αποκτάται πρώτα από την άμεση ενεργητική (φυσική) ενασχόληση με τον κόσμο και μετά μέσω της εικονικής (εικόνας) μνήμης και τέλος μέσω συμβολικών (αντιπροσωπευτικών) συστημάτων»*. Αναλυτικότερα, το πρώτο στάδιο αποτελεί το πραξιακό στάδιο, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο της αναπαράστασης που βασίζεται στις πράξεις και αφορά διαδικασίες που δυσκολεύεται το παιδί να περιγράψει εικονικά ή συμβολικά. Το δεύτερο στάδιο είναι το εικονικό, κατά το οποίο οι πληροφορίες αποθηκεύονται ως αισθητηριακές εικόνες, συνειδητά ή ασυνειδητά. Το τρίτο στάδιο αποτελεί το συμβολικό στάδιο, το οποίο βασίζεται στη συμβολική αναπαράσταση της σκέψης, μέσω σημάτων και συμβόλων. Συγκεκριμένα, η νέα γνώση αποθηκεύεται με τη μορφή κωδικού ή συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα. Τα σύμβολα είναι ευέλικτα και μπορούν να προσαρμοστούν από το άτομο, σε αντίθεση με τις πράξεις και τις εικόνες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως σ' αυτό το στάδιο ο Bruner, έδωσε έμφαση στο ρόλο της γλώσσας, η οποία συμβάλλει στην ικανοποιητική κατανόηση και επεξεργασία αφηρημένων εννοιών. *«Ο Bruner υποστηρίζει ότι η γλώσσα μπορεί να κωδικοποιήσει ερεθίσματα και να απελευθερώσει ένα άτομο από τους περιορισμούς του να ασχολείται μόνο με την εμφάνιση, για να παρέχει μια πιο περίπλοκη αλλά και ευέλικτη γνώση»*. Σύμφωνα με τον Bruner, το βρέφος από τη στιγμή της γέννησής του είναι κατάλληλα εφοδιασμένο και ικανό διανοητικά για την ενεργή επίλυση προβλημάτων όπως ακριβώς ένας ενήλικας (McLeod, 2019). Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, μέσω των περιεχομένων τους προωθείται η εκμάθηση των διάφορων ειδών λόγου (γραπτός και προφορικός λόγος, διάλογος, αφήγηση κτλ), καθώς και η εξοικείωση των μαθητών/τριών μέσω ποικίλων ασκήσεων με τις διάφορες μορφές λόγου μέσω της εμπειρίας και της εξάσκησης. Συνεπώς, τόνιζε τη σημασία της γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, γεγονός που συνάδει απόλυτα με τον ρόλο και τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στα σχολεία.

Για τον Bruner *«η γλώσσα δεν κατακτιέται μέσα από το ρόλο του θεατή, αλλά μέσα από τη χρήση... Το παιδί δεν μαθαίνει απλώς τι να πει αλλά πώς, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες»* (Μπρούνερ, 1997:115). *«Η γλώσσα αποτελεί για τον Bruner ένα μέσο, ένα εργαλείο, το σημαντικότερο πολιτισμικό ενισχυτή, που επιτρέπει τη διαπροσωπική επικοινωνία και οργανώνει τη σκέψη με τις ανάλογες διαδικασίες,*

διαπερνώντας την καθημερινή ύπαρξη του ατόμου από άκρο σε άκρο» (Παπαμιχαήλ, 2005:256).

Ένα ακόμα από τα βασικά χωρία της θεωρίας του Bruner που αξίζει να δοθεί έμφαση αποτελεί η επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Μεγάλη επιρροή ασκούν, κατά κύριο λόγο, οι κοινωνικές προσδοκίες, αλλά και η προσωπικότητα, οι προσωπικές προσδοκίες και οι προκαταλήψεις. Ωστόσο, ισχυρίζεται πως *«δεν περιοριζόμαστε στη χρήση υπαρχόντων εσωτερικών ή εξωτερικών πλαισίων, αλλά μάλλον ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να οραματίζονται εναλλακτικές»* (Myers, 2021:5).

Είναι σημαντικό να τονιστεί, η μεγάλη βαρύτητα που επέδιδε ο Bruner στον ρόλο του πολιτισμού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Bruner υποστήριζε θερμά πως *«είναι βέβαιο ότι η σχολική εκπαίδευση είναι μόνο ένα μικρό μέρος του τρόπου με τον οποίο μια κουλτούρα εισάγει τους νέους στους κανονικούς της τρόπους»*. *«Αυτό που αποφασίζουμε να κάνουμε στο σχολείο έχει νόημα μόνο όταν ληφθεί υπόψη στο ευρύτερο πλαίσιο του τι σκοπεύει να επιτύχει η κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής της επένδυσης στους νέους»*. Το πώς αντιλαμβάνεται κανείς την εκπαίδευση εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται κανείς τον πολιτισμό και τους στόχους που θέτει κάθε χρονική στιγμή (Smith, 2002). *«Η κουλτούρα, και όχι η βιολογία, διαμορφώνει την ανθρώπινη ζωή και τον ανθρώπινο νου· η κουλτούρα δίνει νόημα στην πράξη με το να τοποθετεί τις λανθάνουσες καταστάσεις πρόθεσης μέσα σ' ένα ερμηνευτικό σύστημα»* (Μπρούνερ, 1997:74,75). Σε πρακτικό επίπεδο, όσον αφορά τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού παρατηρούνται διάφορα σημεία που συνδέονται με την κουλτούρα τόσο την ελληνική όσο και άλλων πολιτισμών. Η παρουσιάσω αυτών των θεματικών συναντώνται σε όλη την έκταση των εν λόγω συγγραμμάτων και στις τρεις τάξεις, γεγονός που μαρτυρά τη σημαία γνωστοποίησης στους μαθητές/τριες, τόσο της δικής τους κουλτούρας, όσο και άλλων πολιτισμών. Συνεπώς, το κομμάτι αυτό της θεωρίας του Bruner, το οποίο συνάδει με αυτό της θεωρίας του Vygotsky, ευρίσκεται σε όλο το εύρος του περιεχομένου των συγγραμμάτων προσδίδοντας τη σημαντικότητά τους για τη διαμόρφωση της γνωστικής λειτουργίας των παιδιών. Η επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι μεγάλη. Σύμφωνα με τον Bruner, ο πολιτισμός και τα στοιχεία που προάγει διαμορφώνουν και καθορίζουν το παιδί, είτε εντός της τάξης είτε εντός του κοινωνικού πλαισίου. Συνεπώς, δίνει έμφαση στην επίδραση του κοινωνικού παρά του βιολογικού παράγοντα. Ταυτόχρονα, επιδρούν τόσο οι κοινωνικές προσδοκίες, αλλά και η προσωπικότητα, οι προσωπικές προσδοκίες και οι προκαταλήψεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bruner, *«δεν περιοριζόμαστε στη χρήση υπαρχόντων εσωτερικών ή εξωτερικών πλαισίων, αλλά μάλλον ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να οραματίζονται εναλλακτικές»* (Myers, 2021:5).

Επιπροσθέτως, ένα ακόμα από τα βασικά χωρία της θεωρίας του Bruner που αξίζει να δοθεί περαιτέρω έμφαση αποτελεί η μέθοδος της σκαλωσιάς. Η μέθοδος αυτή αναφέρεται στο υποστηρικτικό πλαίσιο που πρέπει να παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο σκοπό την ενθάρρυνση και υποστήριξη των παιδιών να

προχωρούν από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο εκπαιδευτικός προσφέρει το υποστηρικτικό σύστημα στο παιδί ώσπου να μπορέσει να τα καταφέρει μόνο του. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της σκαλωσιάς εξαρτάται από τη συνεκτίμηση των ενδιαφερόντων του παιδιού, η οποία εξαρτάται από τη σύνδεση και τη συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού. Αξίζει να τονιστεί η παρατήρηση πως η έννοια της σκαλωσιάς σχετίζεται με τη θεωρία του Vygotsky αναφορικά με την έννοια της ΖΕΑ. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιδί αυτοβούλως προσπαθεί να οικοδομήσει τον εαυτό του, με τη στήριξη ενός ενημερωμένου άλλου (McLeod, 2019).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος της σκαλωσιάς «δίνει έμφαση στο περιβάλλον ενός παιδιού, ειδικά στο κοινωνικό περιβάλλον, (όπου) οι ενήλικες πρέπει να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην υποβοήθηση της μάθησης του παιδιού». Ένας δάσκαλος ή πιο προχωρημένος συνομήλικος αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ώστε ο μαθητής να οργανώσει τη σκέψη του. Άρα, «οι σκαλωσιές αναφέρονται στα μέτρα που λαμβάνονται για τη μείωση των βαθμών ελευθερίας κατά την εκτέλεση κάποιας εργασίας, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να συγκεντρωθεί στη δύσκολη δεξιότητα που βρίσκεται στη διαδικασία απόκτησης». «Οι σκαλωσιές περιλαμβάνουν χρήσιμη, δομημένη αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ενήλικα και ενός παιδιού με στόχο να βοηθήσουν το παιδί να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο. Ο Bruner τόνισε την κοινωνική φύση της μάθησης, αναφέροντας ότι άλλοι άνθρωποι πρέπει να βοηθήσουν ένα παιδί να αναπτύξει δεξιότητες μέσω της διαδικασίας της σκαλωσιάς» (McLeod, 2019).

Με βάση την παραπάνω έννοια, ο Bruner εστίασε στη σημασία του ρόλου του 'ενημερωμένου άλλου'. Συγκεκριμένα, το παιδί αρχίζει να μαθαίνει τους «κανόνες» από 'σημαντικούς ενήλικες'. Αναλυτικότερα, όπως χαρακτηριστικά τόνιζε, «οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας ασύμμετρης κοινωνικά κατάστασης, όπου ο ενήλικος διαδραματίζει ένα ρόλο καθοριστικό· αυτός έχει πράγματι στη διάθεσή του τα μέσα που του επιτρέπουν να εκφραστεί και μέσω αυτών απευθύνεται στο παιδί, του οποίου αντίθετα τα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας είναι ακόμα περιορισμένα» (Παπαμιχαήλ, 2005:259). Παρατηρείται πως στα προαναφερθέντα συγγράμματα καθοριστικό ρόλο ώστε να μεταδοθεί επιτυχώς ένα μήνυμα διαδραματίζουν οι γονείς, αλλά και ο παππούς/η γιαγιά, στους οποίους γίνεται συχνή αναφορά. Για παράδειγμα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, ουκ ολίγες φορές γίνεται αναφορά σε αυτούς εντός των συγγραμμάτων και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών να ζητήσουν τη βοήθειά τους στην παροχή επιπροσθέτων πληροφοριών και γνώσεων αναφορικά με ορισμένα θέματα που προκύπτουν εντός των συγγραμμάτων.

Στη συνέχεια, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η σημασία του ρόλου του δάσκαλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και, συνεπώς, στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο Bruner μέσω της θεωρίας του τόνιζε πως «ο ρόλος του δασκάλου δεν θα πρέπει να είναι να διδάσκει πληροφορίες με περιληπτική μάθηση, αλλά αντίθετα να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ένας καλός δάσκαλος θα σχεδιάσει μαθήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να

ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ τμημάτων πληροφοριών. Για να γίνει αυτό ένας δάσκαλος πρέπει να δώσει στους μαθητές τις πληροφορίες που χρειάζονται, αλλά χωρίς να τις οργανώσει γι' αυτούς. Η χρήση του σπειροειδούς προγράμματος σπουδών μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης» (McLeod, 2019). Οι διαφοροποιήσεις των μορφών αναπαράστασης με την παράλληλη δράση του παιδιού εντός του κοινωνικού πλαισίου, αλλά κυρίως την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προσφέροντας τις κατάλληλες διδακτικές συνθήκες, μπορούν να δημιουργήσουν τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη των ίδιων εννοιών σε ένα ανώτερο επίπεδο αναπαράστασης. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποτελέσουν καθοδηγητές της γνώσης και να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιθυμία εξερεύνησης και διαμόρφωσης της γνώσης, μετατρέποντας την παθητική μάθηση σε ενεργητική (Wang, 2021:33).

Σε αυτό το σημείο, ο Bruner καταλήγει σε μια πρόταση ενός νέου προγράμματος σπουδών, το Σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών, αποτελώντας μια διδακτική προσέγγιση στην οποία κάθε θέμα ή ικανότητα επανεξετάζεται, ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε διαφορετικό επίπεδο κάθε φορά (Μεγαγιάννη, 2019). Τόνιζε πως «ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν δύσκολες έννοιες με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη» (Harvard University, 2022). Αναλυτικότερα, «ο Bruner πίστευε ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αναπτυχθεί ένα σύστημα κωδικοποίησης είναι να το ανακαλύψει αντί να του το πει ο δάσκαλος». «Η έννοια της μάθησης μέσω ανακάλυψης υποδηλώνει ότι οι μαθητές κατασκευάζουν τη δική τους γνώση για τον εαυτό τους (επίσης γνωστή ως κονστρουκτιβιστική προσέγγιση)... ένας δάσκαλος πρέπει να δώσει στους μαθητές τις πληροφορίες που χρειάζονται, αλλά χωρίς να οργανώσει γι' αυτούς. Η χρήση του σπειροειδούς προγράμματος σπουδών μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία της μάθησης μέσω ανακάλυψης» (McLeod, 2019).

Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με την παραπάνω πολύπλευρη ανάλυση, βασικός στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών. Η θεωρία του Bruner συνέβαλε καθοριστικά στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Bruner, ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία αυτόνομων και ενεργών μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, ο απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδώσει γνώση, αλλά αντίθετα να διευκολύνει τις δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων του παιδιού, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να μεταφερθούν σε μια σειρά καταστάσεων. Η ανακαλυπτική μάθηση θα πρέπει να αποτελέσει σήμα κατατεθέν της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας κάθε μαθητής/τρια έχοντας τις δικές του/της ατομικές δυνατότητες και ικανότητες εξέλιξης, ενώ στηριζόμενος/νη στη συμβολή του εκπαιδευτικού ως υποστήριγμα και διευκολυντής της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, μπορεί να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο νόησης. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει και τη συμβολική σκέψη στα παιδιά, η οποία εξελίσσεται μέσω της γλώσσας. Βασική, λοιπόν, διαπίστωση αποτελεί ότι οι μαθητές/τριες δεν αποτελούν παθητικούς αλλά ενεργούς δέκτες οι οποίες είναι ικανοί να κατασκευάζουν γνωσιακές αντιλήψεις (McLeod, 2019).

Επιπλέον, όσον αφορά την επιρροή των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Bruner υποστήριξε θερμά των η εκπαίδευση ενέχει πολιτισμικά στοιχεία τα οποία μεταδίδονται άμεσα ή έμμεσα στους/στις μαθητές/τριες, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα στη χρονική στιγμή και να τα δεδομένα που επικρατούν εντός των κοινωνιών. Όσον αφορά τη σύγχρονη εποχή, η γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών ανθρώπινων δυνατοτήτων και των «πολιτισμικά επινοημένων τεχνολογιών που χρησιμεύουν ως ενισχυτές αυτών των δυνατοτήτων». Αυτές οι πολιτισμικά επινοημένες τεχνολογίες περιλαμβάνουν όχι μόνο προφανή πράγματα όπως οι υπολογιστές και η τηλεόραση, αλλά και πιο αφηρημένες έννοιες όπως ο τρόπος με τον οποίο ένας πολιτισμός κατηγοριοποιεί τα φαινόμενα και την ίδια τη γλώσσα. Ο Bruner πιθανότατα θα συμφωνούσε με τον Vygotsky ότι η γλώσσα χρησιμεύει για να μεσολαβεί μεταξύ των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και της ανταπόκρισης του ατόμου (McLeod, 2019).

Συγχρόνως, ο Bruner αναφερόμενος στη διδασκαλία αυτή καθαυτή, ενστερνιζόταν την πεποίθηση πως «η άποψη έχει ήδη εκφραστεί ότι η επιδίωξη της αριστείας δεν πρέπει να περιορίζεται στον προικισμένο μαθητή. Αλλά η ιδέα ότι η διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται στον μέσο μαθητή για να προσφέρει κάτι για όλους είναι μια εξίσου ανεπαρκής φόρμουλα» (Bruner, 1997:70). Γι' αυτό τον λόγο, διέκρινε τη σημασία της χρήση διδακτικών βοηθημάτων, τα οποία βοηθάνε στην ευρύτερη κατανόηση και εμπέδωση νοημάτων και νέων γνώσεων από τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού, χαρακτηριστικά αναφέρουν πως σε κάθε ενότητα εντός των συγγραμμάτων προτείνεται η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων και ασκήσεων εκτός του βιβλίου. Συγκεκριμένα, μέσω του Β.Ε., παροτρύνονται οι εκπαιδευτικοί σε κάθε θεματική ενότητα να συμπληρώσουν τη διδακτέα ύλη με επιπρόσθετες πληροφορίες προερχόμενες από διάφορες πηγές πληροφόρησης. Μέσω αυτής της πρακτικής προάγεται ο εμπλουτισμός των γνώσεων των παιδιών, με σκοπό την μεταπήδηση από ένα κατώτερο στάδιο σε ένα ανώτερο στάδιο γνώσης.

Παράλληλα, ο Bruner προτείνει έναν ακόμα τρόπο προαγωγής της γνώσης μέσω από δραστηριότητες δραματοποίησης. Αναλυτικότερα, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά δρουν με αυτόνομο τρόπο, χρησιμοποιώντας ότι έχουν διδαχτεί στη θεωρία εντός της τάξης, στην πράξη με λειτουργικό και ευφάνταστο τρόπο. Αξιοποιώντας τη φαντασία τους, αυτοσχεδιάζουν και αναλαμβάνουν ρόλους βασισμένους στη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπροσθέτως, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μέσο προαγωγής της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών. Βασικός στόχος των δραστηριοτήτων αυτών αποτελεί η ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού. Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτή στις δραστηριότητες αυτές, ο οποίος δρα ως εμπνευστής της ομάδας. «Προσπαθεί, δηλαδή, να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν στο πρόβλημα, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα» (Γ' Δημοτικού, Β.Ε., σ.8, 9).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Bruner πρότεινε ορισμένους στόχους που θα μπορούσαν να τεθούν με σκοπό τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Συγκεκριμένα, πρότεινε, τονίζοντας τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, την ανάγκη για ουσιαστική εκπαίδευση σε ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, την επιτόπια κατάρτιση νεότερων εκπαιδευτικών από πιο έμπειρους, καθώς και τη βελτίωση των μισθών των εκπαιδευτικών (Bruner, 1997:89).

Παράλληλα, ο Bruner υποστήριζε θερμά τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Το άτομο είναι ένα ενεργό υποκείμενο έρευνας και δράσης, γι' αυτό είναι ικανό να ανακαλύψει τον εαυτό του και τους γύρω του. Μέσω της θεωρίας του προέτρεπε την ενθάρρυνση των παιδιών να αποκτήσουν γνώσεις για τον εαυτό τους, με ενεργητικό τρόπο. Υποστήριζε θερμά την εποικοδομητική θεωρία της γνώσης και τόνιζε τη σημασία της συνεχούς ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου. Συνεπώς, η μάθηση θα πρέπει να στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών για μάθηση, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, ξεπερνώντας τους περιορισμούς της μηχανικής μάθησης που δημιουργεί παθητικούς δέκτες.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τη θεωρία του Bruner, αξίζει να σχολιαστούν περαιτέρω ορισμένα βασικά σημεία της θεωρίας του σε συνάρτηση με τα συγγράμματα της Γλώσσας των πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, όπως έχει προαναφερθεί, συναντώνται διάφορα στοιχεία της θεωρίας του Bruner. Ο στόχος της ανακαλυπτικής μάθησης που αποτελεί από τα βασικότερα σημεία της θεωρίας, παρατηρείται να αποτελεί εξίσου απώτερος σκοπός των εν λόγω συγγραμμάτων. Παρουσιάζονται πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν ενδελεχώς παραπάνω, που παρακινούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά να πράξουν αυτοβούλως και να ανακαλύψουν νέα γνώση, καθώς είναι εφοδιασμένα με την ικανότητα να ενεργή μάθηση και εξερεύνηση. Συνεπώς, ο Bruner πιθανόν να έβλεπε αυτήν τη σύνδεση μεταξύ της θεωρίας του με το περιεχόμενο των συγγραμμάτων.

Ταυτόχρονα, μία ακόμα σημαντική προσφορά της μελέτης του Bruner αποτέλεσε η διάκριση που πραγματοποιήθηκε των τρόπων αναπαράστασης της σκέψης, χωρίζοντάς τη στο πρώτο στάδιο, το πραξιακό, έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, το εικονικό και, τέλος, στο τρίτο στάδιο, το συμβολικό στάδιο. Ωστόσο, αυτό που αξίζει στην προκειμένη περίπτωση να τονιστεί είναι ο εξέχοντας ρόλος που πρόσδωσε στη λειτουργία της γλώσσας εντός του συμβολικού σταδίου. Υποστήριζε πως η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας και μετάδοσης πολιτισμικών μηνυμάτων. Τόνισε πως η γλώσσα κατακτιέται μέσω της εξάσκησης και της εμπειρίας, στηριζόμενη στη διαπροσωπική επικοινωνία. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα αναφορικά με τη σημαντικότητα της γλώσσας, παρατηρώντας το περιεχόμενο τόσο των οδηγίων και των αναλυτικών προγραμμάτων που Υπουργείου παιδείας, και τα Β.Ε., όσο και από τα συγγράμματα που παρουσιάζονται τα παιδιά. Εντός των παραπάνω, μπορεί εύκολα να παρατηρηθεί η έντονη σημασία που δίνεται στον ρόλο της γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη μελλοντική πορεία τους ως πολίτες της

κοινωνίας. Γι' αυτό πραγματοποιείται άλλωστε και η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στα σχολεία, καθώς συνειδητοποιείται η σπουδαιότητα, το βαθύ περιεχόμενο και η επίδρασή του στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Στη συνέχεια, σχολιάζοντας ένα ακόμα βασικό σημείο της μελέτης του Bruner, αποτελεί η αναφορά του στη μέθοδο της σκαλωσιάς, σύμφωνα με την οποία ένας 'ενημερωμένος άλλος' διαδραματίζει υποστηρικτικό ρόλο ώστε να μπορέσει να φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Συνεπώς, το παιδί προσπαθεί να οικοδομήσει τον εαυτό του με την υποστήριξη ενός 'ενημερωμένου άλλου'. Το σημείο αυτό της θεωρίας του φαίνεται να υπάρχει σε όλο το εύρος των συγγραμμάτων, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση η οποία στηρίχθηκε σε ποικίλα παραδείγματα μέσα από τα εν λόγω συγγράμματα. Η επίδραση 'σημαντικών άλλων' στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, γι' αυτό ουκ ολίγες φορές συναντώνται στα συγκεκριμένα συγγράμματα η παρακίνηση των παιδιών ώστε να συνάψουν συνεργασία με ενημερωμένα μέλη του περιβάλλοντός τους, αντλώντας επιπρόσθετες πληροφορίες και γνώσεις από αυτούς. Συνεπώς, αποτελεί έκδηλο γεγονός πως το κομμάτι αυτό της θεωρίας του Bruner αναφορικά με τη μέθοδο της σκαλωσιάς εντάσσεται με ποικίλους τρόπους εντός πολλαπλών ασκήσεων και δραστηριοτήτων στα συγκεκριμένα συγγράμματα.

Συνδέοντας την έννοια της μεθόδου της σκαλωσιάς, ο Bruner έκανε λόγο για τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Bruner, αποτελεί καθοδηγητής της γνώσης, παροτρύνοντας τα παιδιά στην επιθυμία και τη δημιουργία κινήτρων για την ανακάλυψη του κόσμου και την εξερεύνηση αυτού. Αποτελεί μείζονος σημασία ο ρόλος τους, καθώς θα πρέπει να αποτελέσει διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, βοηθώντας τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους. Όσον αφορά τα συγκεκριμένα συγγράμματα, ουκ ολίγες φορές γίνεται προτροπή του δασκάλου ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να δράσουν και να αναζητήσουν επιπρόσθετες πηγές πληροφόρησης, μέσω της καθοδήγησης και υποστήριξής του.

Παράλληλα, ο Bruner έδωσε έμφαση στην επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα και στην κουλτούρα του κάθε πολιτισμού, καθώς επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Υποστήριξε ότι η μάθηση, αν και αποτελεί αυτόνομη ικανότητα, επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Όσον αφορά τα εν λόγω συγγράμματα, έγινε φανερή η επίδραση εντός τους, καθώς το περιεχόμενό τους χρωματίζεται με πολιτισμικά στοιχεία διαφόρων πολιτισμών. Το κοινωνικο-πολιτισμικό στοιχείο φαίνεται να κυριαρχεί εντός των εν λόγω συγγραμμάτων, με βάση και την πληθώρα αναφορών που συναντώνται για τα οποία έχει υλοποιηθεί εκτενής αναφορά.

Κλείνοντας, με βάση τη θεωρία του Bruner, θα έλεγε κανείς πως η πρότασή του αναφορικά με τη δημιουργία ενός Σπειροειδούς Προγράμματος Σπουδών συνάδει με τις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Bruner έχοντας διαχρονική ματιά, υποστήριξε θερμά την ανάγκη εκμάθησης των μαθημάτων στα παιδιά που θα

ξεκινά από ένα πιο απλό στάδιο και σταδιακά θα αυξάνεται η πολυπλοκότητα. Μέσω αυτής της διδακτικής προσέγγισης, κάθε δεξιότητα των παιδιών θα επανεξετάζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Άρα, σύμφωνα με τα παραπάνω, τονίζεται πως οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται το παιδί, αν προσεγγίζεται με την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας.

Ωστόσο, πέρα από τα συγκεκριμένα χωρία της θεωρίας του Bruner που αναφέρθηκαν παραπάνω, πολλά στοιχεία της προσέγγισής του έχουν ισχυρή παρουσία εντός των αναφερόμενων συγγραμμάτων, και ίσως εμφανίζονται περισσότερο μέσω μιας έμμεσης παρουσίασής τους στα παιδιά, γεγονός που παρεμποδίζει την επιτυχής μετάδοσή τους σ' αυτά. Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται πως πιθανόν το μήνυμα να μην βρίσκει εν τέλει αποδέκτη.

Σχολιάζοντας με κριτική ματιά τα παραπάνω, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμης σημασίας. Γι' αυτόν το λόγο κρίνεται υψίστης σημασίας να μην είναι απόμακρος από τα παιδιά, αποστασιοποιημένος, λαμβάνοντας τον ρόλο της αυθεντίας, χωρίς νέες και ανανεωμένες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά ενθαρρύνοντας τα παιδιά ως προς την ανακαλυπτική μάθηση. Θα πρέπει να αποφευχθεί η τυποποίηση του ρόλου του, η οποία οδηγεί στη στεία μάθηση, την περιορισμένη πληροφόρηση και παρότρυνση των παιδιών. Γι' αυτό αποτελεί εξέχουσας σημασίας η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, πιθανόν μέσω ορισμένων σεμιναρίων επιμόρφωσης. Επιπλέον, σίγουρα ο ατομικός παράγοντας και η προσωπικότητα του καθενός διαδραματίζει βασικό ρόλο, ωστόσο, θα ήταν ωφέλιμη η αναδιαμόρφωση των Οδηγών Σπουδών και των Β.Ε., τονίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του στη μετάδοση της γνώσης, επαγρυπνώντας μ' αυτόν τον τρόπο τη συνείδησή των δασκάλων, ειδικά σε μια κοινωνία που στηρίζεται σε σαθρά εκπαιδευτικά θεμέλια της οποίας η μορφή και τα συστατικά μέρη συνεχώς μεταβάλλονται λόγω των σύγχρονων πολιτισμικών δρώμενων.

Επίλογος

Βασικός σκοπός όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω της παρούσας εργασίας είναι η κριτική ανάλυση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας, σε συνάρτηση με τα διδακτικά συγγράμματα στο μάθημα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου κατά το έτος 2022-2023. Βάση της μελέτης μας αποτέλεσε ο ρόλος, το περιεχόμενο και η λειτουργία της γλώσσας αναφορικά με τη διαμόρφωση και εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Απώτερος στόχος της εργασίας αποτέλεσε η ανάδειξη της επιρροής αυτών των αναπτυξιακών προσεγγίσεων στη στοιχειώδη εκπαιδευτική βαθμίδα, ιδίως εν όψει των σημαντικών πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο με την εισδοχή σημαντικού αριθμού μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε κριτική εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, βασιζόμενη σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις που έχουν ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική διάσταση, συγκεκριμένα υλοποιήθηκε εκτενής αναφορά στη θεωρία του J.Piaget, του L.S.Vygotsky, καθώς και του J.Bruneer, καθεμιά εκ των οποίων συνέβαλε καθοριστικά σε μια πολύπλευρη σκοπιά αναφορικά με τη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Αρχικά, στην πρώτη κεντρική θεματική αναλύθηκε η θεωρία του J.Piaget αναφορικά με την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της γνωστικής ανάπτυξης, σε συνάρτηση με συγκεκριμένα χωρία από τα συγγράμματα της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων. Αναλύθηκαν τα βασικά σημεία της θεωρίας του αναφορικά με τη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, οποίος τόνιζε ότι *«η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μια βιολογική προσαρμογή ενός πολύπλοκου οργανισμού σε ένα σύνθετο περιβάλλον»* (Kouicem, 2020:62). Θεωρούσε ότι μέσω των νοητικών λειτουργιών επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα, καθώς και η δραστηριότητα του ίδιου συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του.

Παράλληλα, ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι της θεωρίας του Piaget, κάνει λόγο για την κεντρική θέση που καταλαμβάνουν οι συνομήλικοι στη διαμόρφωση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Piaget, *«η εγωκεντρική σκέψη εξελίσσεται σε αντιστρέψιμη σκέψη μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους»*. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να αποκτούν αντίληψη των διαφορετικών απόψεων και στάσεων. *«Οι σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν ιδανικό ενισχυτικό παράγοντα που βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο κατανόησης»* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:34). Ταυτόχρονα, η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στον ρόλο του δασκάλου. Υποστήριζε πως ο ρόλος του είναι η διευκόλυνση της μάθησης, παρά η άμεση διδασκαλία. Επομένως, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, παρά στο τελικό προϊόν της, στη χρήση ενεργών μεθόδων που απαιτούν την εκ νέου ανακάλυψη

ή την ανακατασκευή πληροφοριών, τη χρήση συνεργατικών, καθώς και ατομικών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν το ένα από το άλλο (Senchenko, 2021:152).

Τέλος, όσον αφορά τη θεωρία του Piaget, ο ίδιος πρόσδιε μια ιεραρχική πρόοδο στην απόκτηση της γνώσης και τόνιζε πως *«η αλλαγή ορίζεται ως ανάπτυξη προς υψηλότερα στάδια»* (Senchenko, 2021:152). Μέσω της θεωρίας του Piaget *«πρότεινε την συγκρότηση ενός ενεργού σχολικού περιβάλλοντος μέσω του οποίου το παιδί δύναται να εξερευνήσει, να τροποποιήσει, να πειραματιστεί, να αναρωτηθεί και να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματά του με δική του πρωτοβουλία, πάντα με την καθοδήγηση ενός δασκάλου ο οποίος προσαρμόζει την κάθε δραστηριότητα στο γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, είναι η προαγωγή της αυθόρμητης διαδικασίας γνωστικής εξέλιξης»* (Ζαχαριάδου, 2020:10).

Ωστόσο, με βάση την εκτενή ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε πως οι αναφορές εντός των συγγραμμάτων βασισμένες στη θεωρία του Piaget παρουσιάζονται στα παιδιά μέσω έμμεσων και υποδόριων αναφορών. Ταυτόχρονα, η παρουσία τους παρουσιάζεται σε ολιγάριθμα σημεία σε σχέση με τον όγκο της διδακτέας ύλης. Συνεπώς, καθίσταται δυσνόητο ή δύσκολα κατανοητό στα παιδιά η σύνδεση αυτή και, συνεπώς, η εκπλήρωση αυτού του τρόπου διαμόρφωσης της γνωστικής τους ανάπτυξης.

Επειτα, στη δεύτερη κεντρική θεματική έγινε λόγος στη θεωρία του L.S.Vygotsky σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όπου αναφέρθηκαν τα βασικά στοιχεία της θεωρία του. Συγκεκριμένα, τόνιζε την ύπαρξη τριών βασικών παραγόντων που συμβάλλουν καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη. Πρώτον, έδωσε έμφαση στον ρόλο του πολιτισμού. Θεωρούσε *«τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον ως κρίσιμα στοιχεία για την κατασκευή της ανθρώπινης γνώσης. Η κοινωνία όπου ζει το άτομο και τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ανήκει είναι τα συστατικά που καθορίζουν τι μαθαίνει το άτομο για τον κόσμο και τι αποκτά ως γνώση. Επομένως, το παιδί μαθαίνει μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και μέσα από στοιχεία της δικής του κουλτούρας όπως η γλώσσα, τα τραγούδια και οι τέχνες»* (Kouicem, 2020:365). Υποστήριζε πως, παρόλο που η μνήμη επηρεάζεται από βιολογικούς παράγοντες, η κουλτούρα είναι ικανή να διαμορφώσει τον τύπο της στρατηγικής μνήμης που αναπτύσσουν τα παιδιά (McLeod, 2018α).

Στη συνέχεια, το δεύτερο από τα βασικότερα στοιχεία της θεωρίας του Vygotsky αποτέλεσε η αναφορά του στον ρόλο της γλώσσας. Αναλυτικότερα, *«θεώρησε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης. Το άτομο μπορούσε να κωδικοποιήσει και να αναπαραστήσει τον κόσμο μέσω της συμβολής της γλώσσας»* (Kouicem, 2020:366). Τόνιζε πως η γλώσσα είναι ένα ψυχολογικό εργαλείο, ένα εξωτερικό αρχικά εργαλείο για το παιδί, το οποίο κατασκευάζεται κοινωνικά. Το παιδί κατευθύνει τη συμπεριφορά του με τη χρήση αυτού του εργαλείου. Η γλώσσα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία αναπτύσσεται ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία. Η γλώσσα δρα καταλυτικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα με το

οποίο οι ενήλικες μεταδίδουν πληροφορίες στα παιδιά, καθώς, επίσης, είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο πνευματικής προσαρμογής (Ουάντσγουερθ, 2001:33).

Επιπροσθέτως, ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της γνωστικής ανάπτυξης και η σημαντικότερη ίσως συνεισφορά του Vygotsky αποτέλεσε η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Η ΖΕΑ «σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα και του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση από έναν εξειδικευμένο συνεργάτη» (McLeod, 2018α). Υποστήριζε θερμά πως «αυτό που ένα παιδί μπορεί να το κάνει σήμερα σε συνεργασία με άλλους, αύριο θα μπορέσει να το κάνει μόνο του» (Παπαμιχαήλ, 2005:51). Έδωσε έμφαση στον ρόλο των συνομηλίκων, καθώς έβλεπε την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους «ως έναν αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικών (McLeod, 2018α, Λόιντ, 1998:28). Τόνιζε τη σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά παρατηρούν, ακούνε, συζητάνε και συνεργάζονται τόσο με συνομηλίκους όσο με ενημερωμένους ενήλικες (Newman & Latifi, 2021:14). Ταυτόχρονα, τόνιζε τον ρόλο του δασκάλου στη διαμόρφωση και εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο δάσκαλος αποτελεί καθοδηγητής και διευκολυντής της παρεχόμενης γνώσης, βοηθώντας τα παιδιά να φτάσουν στην ύψιστη μορφή γνωστικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, εξέχοντα ρόλο απέδιδε στην οικογένεια, συγκεκριμένα στους γονείς και στον/στη παππού/γιαγιά, τονίζοντας την επιρροή τους στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία.

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Vygotsky, «η μάθηση ως διαμεσολαβούμενη διαδικασία έχει κοινωνική προέλευση και στη συνέχεια γίνεται ατομική ως αποτέλεσμα της γλωσσικής διαμεσολάβησης αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και πιο έμπειρων μελών της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων. Η κοινωνική διαμεσολάβηση μαζί με τη διαλογική διαπραγμάτευση πυροδοτούν ανώτερες μορφές νοητικής λειτουργίας του ανθρώπου» (Shabani, 2016:2, 3). Όσον αφορά την εφαρμογή της θεωρίας του στην πράξη, θα μπορούσε να αποτελέσει η δημιουργία της «αμοιβαίας διδασκαλίας», η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ενώ ο ρόλος του δασκάλου εξασθενεί με το πέρασμα του χρόνου καθώς η συμβολή του είναι σημαντικό να μειώνεται, ώστε ο μαθητής να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση (McLeod, 2018α).

Οι αναφορές της θεωρίας του Vygotsky που συναντώνται εντός των εν λόγω συγγραμμάτων οι οποίες αναλύθηκαν διεξοδικά σε παραπάνω κεφάλαιο, θα χαρακτηρίζονταν ως πολυάριθμες. Αναλυτικότερα, η συμβολή ενός ‘ενημερωμένου άλλου’ στην υποστήριξη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού συναντάται σε διάφορα σημεία, ιδιαίτερα ο ρόλος των γονιών, του παππού/γιαγιά, των συνομηλίκων, καθώς και του/της εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, η σημασία που αποδίδεται από τον Vygotsky στη γλώσσα, αποτυπώνεται τόσο στο περιεχόμενο των οδηγιών, όσο και εντός των συγγραμμάτων. Τέλος, σχετικά με την επιρροή του πολιτισμικού στοιχείου εντός της εκπαίδευσης, η παρουσία του φαίνεται να χρωματίζει το σύνολο της διδακτέας ύλης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τα πολυάριθμα παραδείγματα που

αναφέρθηκαν σε παραπάνω κεφάλαιο, γίνεται πρόδηλο πως ο πολιτισμικός παράγοντας παρουσιάζεται στα παιδιά με πληθώρα έμμεσων και άμεσων αναφορών.

Τέλος, στην τρίτη κεντρική θεματική αναλύεται η θεωρία του J.Bruner, τα βασικότερα σημεία της οποίας αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι τα ακόλουθα. Ο Bruner υποστήριζε θερμά τη σημασία του ρόλου της ανακαλυπτικής μάθησης, την οποία όρισε ως τη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή για την ενεργή αναζήτηση και εύρεση γνώσης (McLeod, 2019). *«Η μάθηση με την ανακάλυψη είναι ένας τύπος ενεργητικής μάθησης που έρχεται μέσα από την αυτορρυθμιζόμενη δραστηριότητα με την οποία οι άνθρωποι πρέπει να λύσουν προβλήματα, στα οποία ο άνθρωπος χιτίζει τη δική του γνώση. Το άτομο δεν διαθέτει το τελικό μαθησιακό υλικό, αλλά πρέπει να το ανακαλύψει ο ίδιος»* (Smith, 2002). Επιπλέον, η προσέγγισή του για τη γνωστική ανάπτυξη εστιάζει στον ρόλο του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, καθώς και στον βιωματικό παράγοντα, που επιδρούν καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Smith, 2002).

Σύμφωνα με τον Bruner, βασικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα, η οποία συμβάλλει στην ικανοποιητική κατανόηση και επεξεργασία αφηρημένων εννοιών. Για τον Bruner *«η γλώσσα δεν κατακτιέται μέσα από το ρόλο του θεατή, αλλά μέσα από τη χρήση... Το παιδί δεν μαθαίνει απλώς τι να πει αλλά πώς, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες»* (Μπρούνερ, 1997:115). Επίσης, ύψιστη βαρύτητα επέδιδε στον ρόλο του πολιτισμού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Bruner υποστήριζε θερμά πως *«είναι βέβαιο ότι η σχολική εκπαίδευση είναι μόνο ένα μικρό μέρος του τρόπου με τον οποίο μια κουλτούρα εισάγει τους νέους στους κανονικούς της τρόπους»*. Το πώς αντιλαμβάνεται κανείς την εκπαίδευση εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται κανείς τον πολιτισμό και τους στόχους που θέτει κάθε χρονική στιγμή (Smith, 2002).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η θεωρία του Bruner συνέβαλε καθοριστικά στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Bruner, *«ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να μεταδώσει γνώση, αλλά αντίθετα να διευκολύνει τις δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων του παιδιού, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να μεταφερθούν σε μια σειρά καταστάσεων. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει και τη συμβολική σκέψη στα παιδιά»*. Οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς αλλά ενεργούς δέκτες οι οποίες είναι ικανοί να κατασκευάζουν γνωσιακές αντιλήψεις (McLeod, 2019).

Επιπλέον, μία από της βασικότερες έννοιες της θεωρίας του Bruner αποτελεί η μέθοδος της σκαλωσιάς, η οποία αναφέρεται στο υποστηρικτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει ένα σύνολο διδακτικών μεθόδων ιεραρχικά διαρθρωμένων, στοχεύοντας στο να προτρέψουν τα παιδιά να προχωρούν από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο εκπαιδευτικός προσφέρει το υποστηρικτικό σύστημα στο παιδί ώσπου να μπορέσει να τα καταφέρει μόνο του. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της σκαλωσιάς εξαρτάται από τη συνεκτίμηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Γι' αυτό η σύνδεση και η συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμης σημασίας για τη γνωστική

ανάπτυξη του παιδιού (McLeod, 2019). Παράλληλα, ο Bruner πρότεινε ένα υπόδειγμα προγράμματος σπουδών, το Σπειροειδές Πρόγραμμα Σπουδών, αποτελώντας μια διδακτική προσέγγιση στην οποία κάθε θέμα ή ικανότητα επανεξετάζεται, ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε διαφορετικό επίπεδο κάθε φορά (Μεγαγιάννη, 2019). Υποστήριξε ότι *«ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν δύσκολες έννοιες με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη»* (Harvard University, 2022).

Συνεπώς, όσον αφορά τη θεωρία του Bruner, προέκυψε πως εντός των συγγραμμάτων παρουσιάζονται πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν νέα γνώση, μέσω εξερεύνησης. Επιπλέον, παρατηρούνται διάφορα σημεία που συνδέονται με την κουλτούρα τόσο την ελληνική όσο και άλλων πολιτισμών. Η παρουσίαση αυτών των θεματικών συναντώνται σε όλη την έκταση των εν λόγω συγγραμμάτων και στις τρεις τάξεις. Προέκυψε, επίσης, πως στα εν λόγω συγγράμματα καθοριστικό ρόλο ώστε να μεταδοθεί επιτυχώς ένα μήνυμα διαδραματίζουν οι γονείς, αλλά και ο παππούς/η γιαγιά, στους οποίους γίνεται συχνή αναφορά. Ωστόσο, πέρα από αυτά τα βασικά σημεία της θεωρίας του που συναντώνται εντός των συγγραμμάτων, πολλά στοιχεία της έχουν ισχυρή παρουσία και ίσως υλοποιείται περισσότερο μια έμμεση αναφορά προς τα παιδιά, εμποδίζοντας έτσι τη σαφή μετάδοση του μηνύματος προς αυτά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα πως καθένας από τους αναφερθέντες θεωρητικούς συνέβαλαν στη διαμόρφωση της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως ορισμένα από τα σημεία των θεωριών τους υπερτερούσαν και άλλα μειονεκτούσαν σε αναφορές εντός των συγγραμμάτων των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Γλώσσας. Παράλληλα, βασικός στόχος της εργασίας αποτέλεσε η έρευνα αν και κατά πόσο το πολιτισμικό στοιχείο συναντάται εντός των συγγραμμάτων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως πληθώρα αναφορών χρωματισμένες με πολιτισμικά στοιχεία κάθε λογής υφίστανται εντός τους. Παρ' όλα αυτά κρίνεται σημαντικό να τονιστεί πως αν και η παρουσία τους είναι έκδηλη, η επιτυχής μετάδοσή τους προς τους/τις μαθητές/τριες δεν αποτελεί εξίσου προφανής. Αναλυτικότερα, αν και συναντώνται πληθώρα αναφορών σε ποικίλλα πολιτισμικά στοιχεία, ενθαρρύνοντας τόσο τα γηγενή παιδιά να αναφερθούν σε καθημερινές τους εμπειρίες, όσο και τα αλλοδαπά παιδιά να μεταφέρουν εντός της τάξης προσωπικά τους βιώματα ορμώμενα από την πολιτισμική τους παράδοση, αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα αν επιτυγχάνεται η εξοικείωση των γηγενών παιδιών με αλλότρια από τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, καθώς και η επιτυχής ένταξη των αλλοδαπών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αποτελεί γεγονός πως η επιτυχής μετάδοση μηνυμάτων μέσω της γλωσσικής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων, όπως η ατομική θέληση για μάθηση, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει το κάθε παιδί, καθώς και η συμβολή του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση ορισμένων πρακτικών εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τους παραπάνω στόχους. Αναλυτικότερα, η

παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα έντονη, λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις που έχει λάβει το μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το ερώτημα αναφορικά με το πώς υποδέχεται αυτό τα παιδιά αυτά και αν υφίσταται ισότητα ευκαιριών στη γνωστική ανάπτυξη.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα σημερινά δεδομένα, *«η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις των μαθητών/μαθητριών, καθώς ο/η ίδιος/ίδια πρέπει να παραμερίσει τα δικά του/της πιθανά εθνοκεντρικά πρότυπα και αντιλήψεις και να μπορέσει να μεταβιβάσει στους/στις μαθητές/μαθήτριες το αίσθημα του σεβασμού για τη διαφορετικότητα και της αναγνώρισης της αξίας του κάθε πολιτισμού»*. *«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αξιοποιώντας συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης, να αναπτύσσουν σχέσεις ενσυναίσθησης για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα κάθε παιδιού-πρόσφυγα, εξασφαλίζοντας ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον»* (Σγούρα, Μάνεσης, Μητροπούλου, 2018:114). Ταυτόχρονα, *«η παρουσία μαθητών/μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει ως αναγκαίο...έναν νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου, μέσω της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς επίσης της δια βίου μάθησης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών»* (Σγούρα, Μάνεσης, Μητροπούλου, 2018:115).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει τα κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και εκπαιδευτική εμπειρία, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ είναι απαραίτητη η παρουσία διερμηνέων και κοινωνικών λειτουργών εντός των σχολείων. *«Καθίσταται αναγκαία η εξέλιξη των εθνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και ο επαναπροσδιορισμός των μονογλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης με στόχο τη δίκαιη μεταχείριση, αλλά και την ενεργητική προώθηση των εκπαιδευτικών αναγκών και δικαιωμάτων των παιδιών-προσφύγων»* (Σγούρα, Μάνεσης, Μητροπούλου, 2018:122). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει «διαπολιτισμική ετοιμότητα», δηλαδή επάρκεια των απαραίτητων γνώσεων ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα (Σταματοπούλου, 2007:27).

«Η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο, βοηθώντας άμεσα τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, αλλά και έμμεσα τους μαθητές διαφορετικής προελεύσεως στην απόκτηση γνώσεων» (Τζιάβας, Μπαλαδήμα, 2018:71). Η παρουσία εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο, όπως η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με την εμπειρία του μαθητή, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα και οι στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών, προάγουν την κατανόηση της διαφορετικότητας, αναπτύσσουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των

μαθητών/τριών και βελτιώνουν τις διομαδικές διαπολιτισμικές σχέσεις (Σταματοπούλου, 2007:34).

Όσον αφορά τη σχολική δομή, θα πρέπει να υπάρχει άρτιος παιδαγωγικός εξοπλισμός, καθώς και εποπτικά και διδακτικά υλικά, όπως οπτικό υλικό που θα τονίζει σημαντικά γεγονότα και στοιχεία από την πολιτιστική, κοινωνική και ιστορική ζωή της εθνοτικής ομάδας και που μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό υλικό που θα έχει ευνοϊκή επίδραση στους μειονοτικούς και γηγενείς μαθητές/τριες. Απαραίτητη αποτελεί η ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης η οποία θα εντάσσει στη συλλογή της βιβλία από τις χώρες καταγωγής των μαθητών/τριών στη γλώσσα τους ή σε μετάφραση, ώστε να πληροφορηθούν για τον κάθε πολιτισμό (Σταματοπούλου, 2007:58).

Παράλληλα, στα περισσότερα σχολεία οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες δεν διδάσκονται ούτε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή ξένη γλώσσα ούτε τη μητρική γλώσσα. Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύουν τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες. Γι' αυτό, θα πρέπει να υπάρξουν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, κατά τα οποία οι αλλοδαποί μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν βήμα βήμα την ελληνική γλώσσα, κάνοντας ευκολότερη την ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαίο οι δάσκαλοι να επιδιώκουν συχνά συναντήσεις με τους γονείς αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών/τριών, ώστε να ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ γονέων και το οποίο θα έχει αντίκρυσμα και στα ίδια τα παιδιά. Οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να δημιουργούν φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές/τριες, και το αντίστροφο. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να επιδιώκεται η αλληλογνωριμία πολιτισμών που ίσως διαφέρουν από τον ελληνικό. Γι' αυτό οι δάσκαλοι θα πρέπει να οργανώνουν ομαδικές εργασίες, ώστε να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία συνεργασίας και ανάπτυξης φιλικού κλίματος (Κωστή, Παπαδοπούλου, 2004: 321, 322).

Επομένως, από τη στιγμή που η Ελλάδα είναι πλέον χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων χρειάζεται αναγκαστικά να προχωρήσει και σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταρρυθμίσεις τόσο από τη σκοπιά των μαθητών/τριών, όσο και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι δύο έννοιες, οι οποίες συνυπάρχουν ως βασικά στοιχεία σε κάθε κοινωνία. Γι' αυτό η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων μπορεί να γίνει με επιτυχία μόνο στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Μιας παιδαγωγικής, η οποία θα καλλιεργεί και θα προάγει αξίες, στάσεις και ιδανικά, που θα προάγουν την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία των ανθρώπων ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Όμως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στο σχολείο και στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες, αλλά εκτείνεται σε όλους τους τομείς της ζωής και διαμορφώνει τη συμπεριφορά όλων ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση. Ωστόσο, η επίτευξη αυτού του είδους εκπαίδευσης εντός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, έχει τα θεμέλιά της στο σχολείο (Σταματοπούλου, 2007:47).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσω της εργασίας δόθηκε έμφαση στη διαδικασία της επικοινωνίας στο σχολείο, η οποία είναι πολύ σημαντική για τη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω αυτής εκφράζει απόψεις, ιδέες, συναισθήματα, καθώς επίσης λαμβάνει και αντίστοιχα μηνύματα από τους γύρω του. Για τους αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες το σχολικό περιβάλλον δεν είναι απλώς ο χώρος όπου έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα και παιδεία της χώρας που τους υποδέχεται. Αποτελεί τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την κοινωνία. Γι' αυτό η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην ευρύτερη κοινωνία αποτελεί σπουδαίας σημασίας (Σταματοπούλου, 2007:33).

Όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως πολιτισμικής προέλευσης έχουν έμφυτη την επιθυμία για μάθηση και επικοινωνία. Η απεριόριστη αυτή επιθυμία να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους αποτελεί την εσωτερική δύναμη που τους ωθεί στη συνεχής ανάπτυξη των επικοινωνιακών γλωσσικών τους ικανοτήτων. Συνεπώς, με την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα για όλα τα παιδιά η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη φτάνοντας στα ανώτερα επίπεδα νοητικών λειτουργιών.

Συνοψίζοντας, μέσω της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ερευνητική μελέτη του περιεχομένου του ρόλου και της λειτουργίας της γλώσσας στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με έναν τόνο κριτικής ματιάς, αποτελώντας την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Ωστόσο, για επιβεβαίωση και γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας κρίνεται αναγκαία μια επιτόπια έρευνα με χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας η οποία θα διεξαχθεί εντός σχολικών πλαισίων, που θα βασίζεται τόσο σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, όσο και σε επιτόπια παρατήρηση εντός της τάξης εν ώρα διεξαγωγής του μαθήματος της Γλώσσας. Σκοπός είναι η αληθοφανή διαπίστωση της συμμετοχής ή μη των αλλοδαπών μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και η εξοικείωση των γηγενών παιδιών με την ετερότητα και το σεβασμό αυτής, ώστε να συμπεράνουμε αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται η γνωστική ανάπτυξη όλων των παιδιών επί ίσοις όροις.

Συνεπώς, η μελέτη αυτή αποτελεί τη βάση για μια αποκαλυπτική μελλοντική έρευνα, φανερώνοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπροστά το φαινόμενο της άφιξης παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, ο αριθμός των οποίων αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη άμεσων στόχων και αποτελεσματικών λύσεων. Καθίσταται κατανοητό, λοιπόν, πως τα περιθώρια βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ευρεία. Ωστόσο, το μείζον ερώτημα που ανακύπτει όσον αφορά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με το τι σκοπεύει να πετύχει η κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής της επένδυσης στους νέους;

Βιβλιογραφία

1. Αρχαιακή έρευνα

A. ΠΗΓΕΣ

I. Δημοσιευμένες

Α': Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό)

«Οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου για το σχολικό έτος 2022-2023» Σχετ.: Η υπ' αριθ 1614/Υ1/8-1-2020, Απόφαση της Υπουργού και των Υφυπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Β' 8/10-1-2020)

II. Ανέκδοτες

Ζαχαριάδου Βασιλική (2020), *Η θεωρία του Πιαζέ και η εφαρμογή της στην μουσική εκπαίδευση*, Ανέκδοτη Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σπέντζου Αιμιλία (2021), *Δημιουργία και υλοποίηση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία στρατηγικών πρόσθεσης νοερού λογισμού, βασισμένο στα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Jerome Bruner*, Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.

2. Αρχαιακή έρευνα/Βιβλιογραφική

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση

Βαρνάβα-Σκούρα Τζέλα (1994), *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης: με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζερόμ Μπρόνερ*, Παπαζήση, Αθήνα.

Βιγκότσκι Σ. Λεβ (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*, Μπίμπου Άννα (μτφ.), Σειρά Ψυχολογία, Gutenberg, Αθήνα.

Βιγκότσκι Σ. Λεβ (2008), *Γλώσσα και Σκέψη*, Ρόδη Αντζελίνα (μτφ.), Σειρά Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη, Γνώση, Αθήνα.

Γαβριηλίδου Ζωή, Σφυρόερα Μαρία και Μπεζέ Σοφία (2012), *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*, Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή α', β' και γ' τεύχος, Τετράδιο Εργασιών α' και β' τεύχος, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Διόφαντος, Αθήνα.

Ιντζίδης Ευάγγελος, Παπαδόπουλος Αθανάσιος, Σιούτης Αριστοτέλης, Τικτοπούλου Αικατερίνη, *Τα απίθανα μολύβια*, Γ' Δημοτικού, α', β' και γ' τεύχος, Τετράδιο Εργασιών α' και β' τεύχος, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Διόφαντος, Αθήνα.

Καραντζόλα Ελένη, Κύρδη Καλλιόπη, Σπανέλλη Τατιάνα, Τσιαγκάνη Θεοδώρα (2013), *Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Α' Δημοτικού, α' και β' τεύχος, Τετράδιο

Εργασιών α' και β' τεύχος, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Διόφαντος, Αθήνα.

Κουτσούκος Π. Αναστάσιος, Σμυρναίου Γ. Ζαχαρούλα (2008), *Γνωστική ψυχολογία και διδακτική. Η συμβολή του Jean Piaget στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική σκέψη - Νεότερες τάσεις*, Ηρόδοτος, Αθήνα.

Κουτσογιάννης Δημήτρης (2017), *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη, Αθήνα.

Κωστή Δήμητρα, Παπαδοπούλου Μαγδαληνή (2004), *Στάσεις και συμπεριφορές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε Γυμνάσια του νομού Αττικής*, Πτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα οικιακής οικονομίας και οικολογίας.

Λόνιτ Πίτερ (1998), *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, Γαλανάκη Ευαγγελία (μτφ.), Γιαννίτσας Δ. Νικόλαος (επιμ.), Εξελεγκτική ψυχολογία 2, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Μητακίδου Σούλα (2005), *Η διδασκαλία της γλώσσας: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Επίκεντρο, Αθήνα.

Μήτσης, Σπ. Ναπολέον (2019), *Γλώσσα, γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία: η διδακτική της γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Μπασλής Ν. Γιάννης (2006), *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, Νεφέλη, Αθήνα.

Μπρουνερ Σ. Τζερόμ (1997), *Πράξεις νοήματος*, Ρόκου Ήβη- Καλομοίρης Γιώργος (μτφ.), Τσαγκαράκης Μανώλης- Ζώτος Αλέξης (επιμ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ουάντσογουερθ Μάρυ Γ. (2009), *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*, Κανελλάκη Σοφία, Παπαδόπουλος Συμεών, Γιατρά Σταυρούλα (μτφ.), Καστανιώτη, Αθήνα.

Παπαμιχαήλ Δ. Γιάννης (2005), *Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*, Οδυσσέας.

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σίγκλερ Σ. Ρόμπερτ (2006), *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, Κουλεντιανού Ζωή (μτφ.), Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), Σειρά Ψυχολογία, Gutenberg, Αθήνα.

Σταματοπούλου, Θεοφάνη (2007), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων*, Εθνική Σχολή Τοπική Αυτοδιοίκησης, Αθήνα.

Τζιάβας Βασίλειος, Μπαλαδήμα Μαρία-Ευθυμία. (2018). *Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή διοίκησης και οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Χριστοφίδη-Ενρίκες Ανδρούλα (1997), *Ο Πιαζέ και το σχολείο*, Ηλιοπούλου Μαρία (μτφ.), Εκκρεμές, Αθήνα.

Willem Doise & Gabriel Mugny (1987), *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, Ν. Ράπτης- Κ. Κουρεμένος (μτφ.), Παπαμηχαήλ Γιάννης (επιμ.), Πατάκη, Αθήνα.

I. Ξενόγλωσση

Bruner S. Jerome (1997), *The Process of Education*, Harvard University Press.

Tryphon, Anastasia & Vonèche, Jacques (1996), *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. Hove, East Sussex, UK, Psychology Press.

Γ. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021, September 27). *Jerome Bruner*. *Encyclopedia Britannica*. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://www.britannica.com/biography/Jerome-Bruner>

Cherry K. (2020, March 31), *What Are Piaget's Four Stages of Development?* Verywell Mind. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, <https://www.verywellmind.com/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457>

Erbil DG (2020), *A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory*. *Front. Psychol.* 11:1157. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01157

Febrianti Dewi Netta & Purwaningrum Jayanti Putri (February 2021), *Jerome Bruner's Theory of Learning to Improve Basic School Students' Understanding of Numbers by Learning in Stage*, *Mathematics Education Journals*, Vol. 5 No. 1, ISSN : 2579-5724, ISSN: 2579-5260 (Online). Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <http://ejournal.umm.ac.id/index.php/MEJ>

Harvard University, Department of Psychology (2022), *Jerome Bruner (1915-2016) Perceptual Organization, Cognition, and Learning Theory: The Role of Narrative in Psychology and Law*. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://psychology.fas.harvard.edu/people/jerome-bruner>

Huang Yu-Chia (20 May 2021), *Comparison and Contrast of Piaget and Vygotsky's Theories*, *Proceedings of the 7th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2021)*, Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210519.007>

Kouicem K. (2020), *“Constructivist Theories of Piaget and Vygotsky: Implications for Pedagogical Practices”*, *dirasat nafsiyat wa tarbawiyat*, 13(3), pp. 359–372.

Ημερομηνία ανάκτησης 7 Ιουνίου 2022, <https://dirasat-nafsiyat-wa-tarbawiyat.com/index.php/DNWT/article/view/88>

Kurt S. (2020, August 8), *Jean Piaget and His Theory & Stages of Cognitive Development. Educational Technology*. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, <https://educationaltechnology.net/jean-piaget-and-his-theory-stages-of-cognitive-development/>

McLeod S. A. (2018α, June 06), *Jean piaget's theory of cognitive development*. Simply Psychology. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, www.simplypsychology.org/piaget.html

McLeod S.A. (2018β, August 05), *Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development*, Simply Psychology. Ημερομηνία ανάκτησης 16 Ιουνίου 2022, www.simplypsychology.org/vygotsky.html

McLeod S.A. (2019, July 11), *Bruner - learning theory in education*. Simply Psychology. Ημερομηνία ανάκτησης 25 Ιουνίου 2022, www.simplypsychology.org/bruner.html

Μεγαγιάννη Χαρά (9 Σεπτεμβρίου 2019), *Jerom Bruner: Ένας πνευματικός γίγαντας*, Ημερομηνία ανάκτησης 25 Ιουνίου 2022, [Jerom Bruner: Ένας πνευματικός γίγαντας | Ψυχολογία \(maxmag.gr\)](http://www.maxmag.gr/ψυχολογια/jean-bruner-ενας-πνευματικος-γιγαντας/)

Myers S. (2021), "*Jerome Bruner: An Overview of Key Ideas*", Jerome Bruner, Meaning Making and Education for Conflict Resolution, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 1-14. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-074-020211001>

Νάντσου Τίνα (24 Μαρτίου 2019), *Jerome Bruner Πώς η διδασκαλία επηρεάζει την μάθηση*. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://tinanantsou.blogspot.com/2019/03/jerome-bruner.html>

Sciencearchives.wordpress (28 Μαρτίου 2019), *Jerome Bruner: Πώς η διδασκαλία επηρεάζει την μάθηση*. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://sciencearchives.wordpress.com/2019/03/28/jerome-bruner-%CF%8E-%CE%AF-%CE%AC-%CE%ACthet/>

Senchenko Ilona Yurevna (2021), *Cognitive research in education. JournalNX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 151–153. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Ιουνίου 2022, <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/2862>

Shabani Karim (2016), *Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development*, Cogent Education, 3:1, 1252177. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιανουαρίου 2023, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1252177, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>

Smith, M.K. (2002), '*Jerome S. Bruner and the process of education*', The encyclopedia of pedagogy and informal education. Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, <https://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education/>

Stephen Newman & Ashkan Latifi (2021), *Vygotsky, education, and teacher education*, Journal of Education for Teaching, 47:1, 4-17, Ημερομηνία ανάκτησης 16 Ιουνίου 2022, DOI: [10.1080/02607476.2020.1831375](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375), [Vygotsky, education, and teacher education: Journal of Education for Teaching: Vol 47, No 1 \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1831375)

Wang Ruixue (2021), *The Learning Theories of Piaget, Vygotsky & Bruner and Their Influence on Teaching*, University of Reading, Vol. 3 Num. 1, Rg1 5aq, 730030, England, Advances in Vocational and Technical Education, Clausius Scientific Press, Canada, Ημερομηνία ανάκτησης 17 Δεκεμβρίου 2022, DOI: 10.23977/avte.2021.030109 ISSN 2523-5834