

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος στο πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky

Γιάννης Καλαϊτζίδης

Δάσκαλος, μεταπτυχιακές σπουδές στο πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση του Ε.Α.Π

Γιώργος Τραπεζανίδης

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, φοιτητής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση του Ε.Α.Π

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται στην πορεία κατάκτησης εργαλείων και συμβόλων διαμέσου της μάθησης. Ακριβώς για το λόγο αυτό στο ολικό σύστημα οργάνωσης της ζωής του παιδιού η μάθηση κρατά κεντρική θέση, καθορίζοντας την ψυχική του ανάπτυξη. Συνεπώς, η ανάπτυξη του ψυχισμού του παιδιού δεν νοείται ότι μπορεί να συμβεί χωρίς τη μάθηση ούτε εκτός κοινωνικού πεδίου μέσα στο οποίο κατακτά το παιδί τα σύμβολα (γλώσσα και εργαλεία) και διαμέσου αυτών την κοινωνικο-πολιτισμική πείρα. Έτσι, η θεωρία του Vygotsky εμπεριέχει την ιδέα για την κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου, τονίζοντας πως «κάθε λειτουργία που επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού έχει δύο πλευρές: εμφανίζεται σε δύο επίπεδα, πρώτα ανάμεσα στους ανθρώπους ως δια-ψυχική κατηγορία, κι έπειτα μέσα στο παιδί ως ενδο-ψυχική κατηγορία. Κάθε ανώτατη ψυχική λειτουργία, καθώς αναπτύσσεται, οπωσδήποτε περνά το εξωτερικό στάδιο, επειδή είναι κυρίως μια κοινωνική λειτουργία.» (Wertsch και Tulviste, 1999).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού συντελείται με την αφομοίωση της κοινωνικής εμπειρίας χάρη στη μεσολάβηση της μάθησης, κάτι που δεν συμβαίνει αυτόματα, αλλά με την αλλαγή του εσωτερικού του κόσμου, της εσωτερικής του κατάστασης, που είναι συμμετοχος σε όλες τις εκπαιδευτικές ενέργειες και στη διδασκαλία. *Το παιδί μετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσω της διδασκαλίας.*

Οι Fischer και Bullock υποστήριξαν ότι, σύμφωνα με την οπτική της *καθοδηγητικής επανεφεύρεσης*, που προέβλεψε ο Vygotsky, η κοινωνική μάθηση είναι πανταχού παρούσα. Έτσι, η καθοδηγητική επανεφεύρεση, αποδεχόμενη και

την άποψη του Piaget ότι κατανόηση σημαίνει επαναδόμηση, ολοκληρώνει την άποψη ότι η κανονική γνωστική εξέλιξη πρέπει να νοηθεί ως μια συλλογική διαδικασία που εμπεριέχει το παιδί και το περιβάλλον (Tharp και Gallimore, 1999).

Όποιες και αν είναι οι δραστηριότητες του παιδιού σε ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης ο δάσκαλος, ο γονέας ο ειδικός, ο ικανός συνομήλικος ενισχύει. Μέσω αυτής της ενίσχυσης η μάθηση αφυπνίζει διαφορετικές εσωτερικές εξελικτικές διαδικασίες, που ενεργοποιούνται μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομήλικούς του. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματική μόνο όταν «αφυπνίζει και εγείρει αυτές τις λειτουργίες που είναι σε ένα στάδιο ωρίμανσης και βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχθεί ότι διδασκαλία είναι η ενισχυμένη εκτέλεση μέσω της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία πραγματώνεται όταν προσφέρεται βοήθεια κατά τόπους στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όπου η εκτέλεση τη χρειάζεται (Tharp και Gallimore, 1999).

Γι' αυτό, λοιπόν, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν αποτελεσματικό τον δάσκαλο στο πλαίσιο της θεωρίας που ανέπτυξε ο Vygotsky.

1. Χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα δάσκαλο αποτελεσματικό

Θεωρούμε ζώνη επικείμενης ανάπτυξης την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης και στο επίπεδο της εν δυνάμει εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, είτε με την καθοδήγηση των διδασκόντων είτε σε συνεργασία με πιο έμπειρους συνομηλίκους. Ο ορισμός αυτός υποδηλώνει ότι τα όρια της μάθησης του ατόμου μπορούν να διευρυνθούν με την παροχή του σωστού είδους ενίσχυσης ή διδασκαλίας μέσω ενός αποτελεσματικού διδάσκοντος, του οποίου η εκπαίδευση στηρίχτηκε σε αποτελεσματικά προγράμματα με στόχο την αποτελεσματική καθοδήγηση του οργανωτικού χειρισμού των συστημάτων της ενίσχυσης των μαθητών (Tharp και Gallimore, 1999).

Η παραπάνω παραδοχή, κατά συνέπεια, καθιστά τον δάσκαλο σημαντικό συντελεστή στην οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή. Οι Mercer και Edwards, προκειμένου να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντος, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη φύση της ομιλίας μέσα στη σχολική τάξη που πρέπει να χρησιμοποιεί ο διδάσκων, στο πλαίσιο μιας στρατηγικής διδασκαλίας ως συνδιαλλαγής, η οποία περιλαμβάνει εκκίνηση-απάντηση-επανατροφοδότηση (Faulkner, 1999).

1.1. Η υποστήριξη με τη χρήση της ομιλίας ως ένα εργαλείο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης

Η ομιλία στη σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως δημιουργός κοινής αντίληψης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων, κοινών πλαισίων αναφοράς και

σύλληψης. Η ομιλία είναι το πρωταρχικό μέσο για τη συμμετοχή στη γνώση, μέσω του οποίου οι διδάσκοντες επηρεάζουν την εικόνα της πραγματικότητας που οι μαθητές θα υιοθετήσουν.

Τα όρια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης για κάθε μαθητή που εκτελεί κάποιο έργο καθορίζονται στην πορεία της δραστηριότητας και ένας σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό τους είναι η *ποιότητα των υποστηρικτικών παρεμβάσεων του διδάσκοντα*. Μέσω της παρατήρησης με τον καθορισμό της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει πολύτιμη γνώση για το πώς ένας μαθητής ή μαθήτρια μπορεί να ενθαρρυνθεί και να προοδεύσει (Faulkner, 1999).

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η έννοια της *υποστήριξης*. Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στις παιδαγωγικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών, ώστε να παρεμβαίνουν με επιτυχία στη μάθηση των διδασκομένων. Η υποστήριξη έχει την έννοια του «*αγκίστρου*», για να μπορέσουν οι μαθητές να ξεπεράσουν σημαντικά εμπόδια όταν επιχειρούν τη διαδικασία της γενίκευσης ή όταν καθοδηγούν τους μαθητές/-τριες μέσω της ομιλίας (Mercer και Fisher, 1999).

Η υποστήριξη είναι η βοήθεια που θα επιτρέψει στον μαθητή να πραγματοποιήσει ένα έργο που δεν θα μπορούσε να το κάνει μόνος του, καθώς, επίσης, να αποκτήσει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν τελικά να ολοκληρώσει το έργο με τις δικές του δυνάμεις. Η υποστηρικτική ικανότητα του διδάσκοντος προκαλεί λεκτικές ανταλλαγές με τους μαθητές. Έτσι, με τη χρήση μιας πράξης «*μετα-εκμείωσης*», όπως «*Τι θα κάνουμε μετά;*», ο δάσκαλος εκμαιεύει από τον μαθητή πληροφορίες που είχε αποκτήσει (Mercer και Fisher, 1999). Με αυτό τον τρόπο ο διδάσκων ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλάβουν στρατηγική ευθύνη για τις ενέργειές τους στη μάθηση, που είναι δική τους υπόθεση.

Κατά τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός μέσω των λεκτικών παραινήσεων μπορεί να δίνει οδηγίες που απαιτούν κάποια δραστηριότητα. Οι οδηγίες, όμως, που πρέπει να δίνει δεν πρέπει να ξεπερνούν κάποια όρια, διότι υπάρχει ο κίνδυνος αδρανοποίησης του μαθητή με τον περιορισμό της πρωτοβουλίας του.

Αυτό, επίσης, που επηρεάζει τη μάθηση είναι το *ύφος της διδασκαλίας*. Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αποβάλλει το «*δασκαλιστικό ύφος*» κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συζήτησης με τους μαθητές. Όσο πιο φυσική γίνεται η ομιλία, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουμε. Το πομπώδες και στομφώδες ύφος ομιλίας διακόπτει την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι και η ομιλία πρέπει να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/-τριών.

Είναι πολύ θετικό ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του καθοδηγητικού του ρόλου, να παρέχει άμεση αύξηση της βοήθειας που χρειάζεται ο μαθητής ή να αυξήσει τον έλεγχο. Συγκεκριμένα, *αν ο εκπαιδευτικός δώσει μια λεκτική οδηγία και μετά διαπιστώσει ότι το παιδί δεν μπορεί να πετύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, η κατάλληλη ανταπόκριση είναι να δώσει μεγαλύτερη βοήθεια*.

Εάν πετύχει να αξιοποιήσει την οδηγία, αυτό υπαγορεύει ότι κάθε οδηγία που

ακολουθεί πρέπει να προσφέρει λιγότερη βοήθεια από αυτή με την προκαθορισμένη επιτυχία του μαθητή. Δηλαδή, μετά από την επιτυχία του μαθητή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει στο παιδί μεγαλύτερο πεδίο για επιτυχία ή και σφάλμα.

Αυτή η *συνεχής προσαρμογή της ποσότητας και της ποιότητας της υποστήριξης* είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται στο επίπεδο εκτέλεσης και στην ικανότητα αντίληψης του παιδιού (Tharp και Gallimore, 1999).

Οι δάσκαλοι είναι αποτελεσματικοί όταν επιχειρούν να προσφέρουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και κάνουντάς το αυτό αποφασίζουν *πόση βοήθεια χρειάζονται τα παιδιά, για να εκτελέσουν ένα πρόγραμμα αγριζοντας τα όρια των ικανοτήτων τους* (Mercer και Fisher, 1999).

1.2. Η ενίσχυση της εκτέλεσης (σκαλωσιά) από τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της μάθησης

Οι μαθητές ως νεαρά άτομα έχουν σχετικά περιορισμένες ικανότητες να παρατηρούν, να αφομοιώνουν και να θυμούνται, με συνέπεια να αναπτύσσονται συναισθήματα αβεβαιότητας. Γι' αυτό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να βοηθήσει τους μαθητές οργανώνοντας την προσοχή και τις δραστηριότητες έτσι, ώστε να μειώσουν την αβεβαιότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν ο εκπαιδευτικός χωρίσει ένα περίπλοκο έργο σε βήματα ή στάδια που είναι πιο εύκολα στο χειρισμό. Συνέπεια αυτών των χειρισμών θα είναι οι μαθητές να αυξήσουν την προσοχή τους και να μάθουν περισσότερα για το έργο που έχουν να κάνουν.

Η διδασκαλία πραγματώνεται όταν προσφέρεται βοήθεια κατά τόπους στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου η εκτέλεση τη χρειάζεται. Γι' αυτό, λοιπόν, είναι πολύ σημαντικό για τον διδάσκοντα να διαπιστώνει ή να γνωρίζει το στάδιο εξέλιξης του παιδιού με βάση την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα χωρίς βοήθεια. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί, πριν ξεκινήσει τη διδασκαλία του νέου γνωστικού αντικειμένου, να διαπιστώσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών. Βέβαια, η ποσότητα και η ποιότητα της εξωτερικής αυτής ρύθμισης θα εξαρτώνται και από την ηλικία κάθε μαθητή και από το είδος του έργου.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθώντας την εξέλιξη του μαθητή συνεχίζει να τον ενισχύει με άλλα μέσα-ερωτήσεις, ανατροφοδότηση και παροχή περισσότερων γνώσεων. Αυτή η ενίσχυση της εκτέλεσης έχει περιγραφεί ως «σκαλωσιά» (*scaffolding-υποστήριξη*), για να περιγράψει τον ιδανικό τύπο του δασκάλου (Tharp και Gallimore, 1999). Η σκαλωσιά υποδηλώνει ότι οι πρωταρχικές παραλλαγές στις πράξεις του διδάσκοντος είναι θέμα ποσότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει πόσο ψηλά στέκεται η «σκαλωσιά», πόσα επίπεδα στηρίζει, πόσο καιρό θα πρέπει να διατηρηθεί στη θέση της. Αλλά πολλές ενέργειες του εκπαιδευτικού οι οποίες αφορούν την ενίσχυση του μαθητή είναι ποιοτικά διαφορετικές η μια από την άλλη. Μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού, να συγκρατεί τις σημαντικές πληροφορίες στη μνήμη του, ακόμα και να ενθαρρύνει, όπου διαπιστώσει ότι υπάρχει ανάγκη.

Σημαντική ικανότητα του διδάσκοντος είναι να μπορεί να ανακαλύψει ή να εξακριβώσει ποιος είναι ο στόχος του μαθητή, διότι, όταν ο μαθητής εμπλακεί στην επιδίωξη ενός στόχου, ουσιαστικά εμπλέκεται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία και θα θέλει την επίτευξη του στόχου του.

Στο πλαίσιο της ενισχυτικής τακτικής του εκπαιδευτικού είναι να διαβαθμίζει τις εργασίες, δομώντας τις σε δευτερεύοντες στόχους και υποδιαιρέσεις αυτών. *Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί ένα δευτερεύοντα ή πρωτεύοντα στόχο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο στάδιο της εκτέλεσης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, δηλαδή να παρουσιάζει μια ευελιξία στη διδασκαλία του. Οι στόχοι του μαθητή θα μεταβληθούν σε αντιστοιχία με τη βοήθεια του διδάσκοντος και την αναπτυσσόμενη διυποκειμενικότητά τους.*

Βέβαια, για να τροποποιήσει ο δάσκαλος τους στόχους και να πετύχει τη διυποκειμενικότητα στο πλαίσιο της ενίσχυσης της εκτέλεσης, απαιτείται μια ουσιαστική γνώση του αντικειμένου. Χωρίς αυτή τη γνώση, οι δάσκαλοι (α) δεν μπορούν να ενισχύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές, διότι δεν μπορούν να αναδιαμορφώσουν γρήγορα τους στόχους της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, και (β) δεν μπορούν να καταλάβουν την αντίληψη που έχει το παιδί για το στόχο του έργου.

Η ετοιμότητα του δασκάλου, όταν χρειαστεί, να επαναλάβει κάποιο προηγούμενο μάθημα είναι ένδειξη άριστης διδασκαλίας (Tharp και Gallimore, 1999).

1.3. Η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης

Επειδή ο εγωκεντρικός και ο εσωτερικός λόγος προϋποθέτουν μια διαλογική μορφή, είναι πολύ σημαντικό για τον διδάσκοντα να ξέρει να αναπτύσσει τη διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργήσει κλίμα μάθησης, καθώς θα διαπραγματεύεται και θα διαμεσολαβεί κρατώντας ζωντανό το διάλογο. Επιδίωξη του διαλόγου θα είναι η συνομιλία, η συζήτηση, η παρουσίαση ορισμένων θεμάτων και η περιγραφή ορισμένων απόψεων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συνερευνητή, του ανατροφοδότη και αυτού που βοηθά στην αυτορρύθμιση του μαθητή/-τριας.

Ο εκπαιδευτικός θα έχει αποτέλεσμα στη διδακτική διαδικασία, εάν λάβει υπόψη του τις ιδέες και τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές/-τριες έτσι, ώστε να τις χρησιμοποιήσει συνδέοντάς τες με τις τρέχουσες δραστηριότητες. Γι' αυτό ο δάσκαλος μπορεί, με τη χρήση της κατάλληλης διαμεσολαβητικής *ομιλίας*, να βοηθήσει τον μαθητή να συνδέει τις συνάψεις, τις αφαιρέσεις, τις γενικεύσεις κ.λπ. με τις ήδη υπάρχουσες συνάψεις και γενικεύσεις, και την αφαιρετική σκέψη του μαθητή/-τριας.

Καθώς οι μαθητές/-τριες συζητούν, τους δίνεται η ευκαιρία να επινοούν τις δικές τους στρατηγικές. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να εστιάζει την προσοχή τους και στην παρατήρηση των διαφορών τους. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές στη σύγκριση των στρατηγικών τους ως προς την οικονομία που αυτές έχουν. Ερωτήσεις του τύπου «Ποιος

από τους τρόπους που βρήκατε είναι πιο σύντομος και γιατί;» βοηθούν τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στις στρατηγικές τους και να τις βελτιώσουν.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών του, εάν παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο με τρόπο που θα τους προκαλέσει το ενδιαφέρον, παρέχοντας κάποιο σκοπό για το πού θα εξυπηρετήσει η γνώση. Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, δημιουργώντας ευκαιρίες και ενθαρρύνοντάς τους, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να αξιοποιούν καινούριες εμπειρίες, υλικά, προκλήσεις (Moll και Whitmore, 1999) και τη σκέψη τους, να εφαρμόζουν τη γνώση και να αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιοποιήσει τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, πρέπει να παίζει ένα *διαμεσολαβητικό ρόλο* μεταξύ παιδιού και εποπτικού μέσου με τις κατάλληλες ερωτήσεις, επισημάνσεις, συσχετίσεις και ανακλήσεις σχετικών νοητικών εικόνων από τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Η αξιοποίηση των εποπτικών μέσων μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί με τη σύζευξη του γνωστικού στόχου με τα άλλα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Ο δάσκαλος, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικός, πρέπει να χρησιμοποιεί σαφή και λεπτομερειακή γλώσσα, στην οποία θα αναλύει το καθετί: όσο πιο *πλούσιο λόγο* χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τόσο τα παιδιά είναι πιθανό να απαντήσουν παρόμοια. Η στάση αυτή προσδιορίζει και την επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας και ερμηνεύει την ανάγκη η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η θέση αυτή υπονοεί και ότι επιθυμία του εκπαιδευτικού είναι να κάνει τη διδασκαλία «μαθητοκεντρική», «να ξεκινάει από εκεί που βρίσκεται ο μαθητής» ή να εξαρτάται από τις απόπειρες που κάνει ο μαθητής για να μάθει.

Επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα είναι, παρουσιάζοντας το θέμα, να εκμεταλλευτεί την προθυμία των παιδιών να μιλήσουν, να ρωτήσουν για το πώς αυτά βλέπουν το θέμα, πώς σκέφτονται για το έργο, και έτσι να τα ενθαρρύνει να αναφέρουν τις γνώσεις τους.

Με δεδομένο τον παραπάνω προβληματισμό ο *αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* θα πρέπει να ξέρει ότι όσο λιγότερες ερωτήσεις κάνει τόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τη δύναμη των ερωτήσεων που κάνει ο εκπαιδευτικός. Όσο λιγότερες ερωτήσεις κάνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά, τόσο πιο πιθανό είναι να τον ακούσουν, να συμμετάσχουν και να ρωτήσουν τι λένε τα άλλα παιδιά. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν κάνει πολλές ερωτήσεις, αλλά, προκαλεί τους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις και να μιλούν πιο πολύ για τις δικές τους απόψεις. Γι' αυτό, επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί λιγότερο έλεγχο στη σχολική τάξη, γιατί στην περίπτωση αυτή ο έλεγχος εμποδίζει τα παιδιά να συμβάλλουν με τις ιδέες τους, δεν κάνουν ερωτήσεις και δεν αναπτύσσουν τις απαντήσεις, αλλά συμμορφώνονται και η σκέψη τους εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και τους *περιορισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αυτό που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους από τα παιδιά: τότε θα έ-

χουν περισσότερες ευκαιρίες για να δημιουργήσουν ερωτήσεις, σχόλια ή ιδέες που εξαρτώνται από τις σκέψεις των παιδιών. Άρα, λοιπόν, βελτιώνουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη και την αποτελεσματικότητά τους.

1.4. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο «παιχνίδι» της σχολικής τάξης για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να υποδυθεί διάφορους ρόλους, πότε να γίνεται μαθητής, πότε μεγάλος, πότε συνερευνητής, πότε καθοδηγητής *ως ενεργό μέλος στη μάθηση* (Moll και Whitmore, 1999). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν αρχικά τις δικές τους ιδέες και στη συνέχεια να διακρίνουν ενδεχόμενες διαφορές με τις ιδέες των άλλων μαθητών ή και με το επιστημονικό πρότυπο. *Σε μια τέτοια διαδικασία οι μαθητές μαθαίνουν μάλλον μόνοι τους παρά από τον εκπαιδευτικό.* Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθούν και οι *σχεδιασμένες δραστηριότητες* (Moll και Whitmore, 1999) που πρέπει να εκτελέσουν τα παιδιά. Τότε κάνουμε λόγο για δημιουργία αυθεντικού κοινωνικού περιβάλλοντος από τον διδάσκοντα και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν οικοδομώντας γνώση.

Ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να είναι και ευέλικτος, ώστε να μην αποκλείει το τυχαίο γεγονός που μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Απαιτείται, επίσης, *ευελιξία*, διότι κάτι που ισχύει για ένα μαθητή δεν ισχύει για τον άλλο, συνεπώς μπορεί να παρουσιάζει το θέμα με εναλλακτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναπτύξει ερευνητική και πειραματική διάθεση στα παιδιά, πρέπει να γνωρίζει ότι προτιμότερο είναι να βάζει τα ίδια τα παιδιά να ερευνούν και να πειραματίζονται, δίνοντας συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για την εξέλιξη της έρευνας και του πειράματος, *καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας* (Moll και Whitmore, 1999) τους μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου σε τέτοιες διαδικασίες είναι ρόλος συνερευνητή και συνεργάτη, *όπου και αυτός είναι μαθητευόμενος και όχι μεταβιβαστής γνώσεων, λύσεων και συμπερασμάτων, και παράλληλα αξιολογητής* ατομικής και συλλογικής εξέλιξης των παιδιών (Moll και Whitmore, 1999).

Σε όλα αυτά πρέπει να προσθέσουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει μια προσωπικότητα η οποία θα μπορεί να καλλιεργήσει στη σχολική τάξη κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει τον μαθητή στην οικοδόμηση θετικής αντίληψης του εαυτού, να καλλιεργεί κλίμα αποδοχής και να καταλαβαίνουν οι μαθητές ότι πάντα κάτι καινούριο μαθαίνουν. Να νιώθουν οι μαθητές ότι ο δάσκαλος είναι βοηθός σε κάθε δυσκολία τους. Είναι, τέλος, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι το χαμόγελο μέσα στην τάξη προκαλεί συναισθηματική εκτόνωση, όπως και η πρόκληση γέλιου, μέσα στα πλαίσια, όμως, που δεν προσβάλλουν κάποιο μαθητή.

Η συλλειτουργικότητα στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα και μια ανάγκη, και πρέπει να κατανοείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενός κοινού σχολικού περιβάλλοντος συλλειτουργούν στη βάση ενός προγράμματος και συμβάλλουν, ο καθένας από την πλευρά του, στη δόμηση και αναδόμηση της γνώσης από το παιδί και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, παρ' όλη την «ατομικότητά» του, λειτουργεί συλλογικά. Έτσι, τα στοιχεία της επίδρασης και αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, όταν συνθέτονται στη βάση ενός κοινού προγράμματος της ομάδας των εκπαιδευτικών, την καθιστούν αποτελεσματική (Μωραϊτής, 2001). Τότε η μάθηση σε μια τέτοια τάξη δεν θα αποτελεί μόνο επίτευγμα του καθενός, αλλά μια συλλογική εκπλήρωση των στόχων των ενηλίκων και των παιδιών (Moll και Whitmore, 1999), *όπου επιτέλους θα υπάρχει η ευχαρίστηση της μάθησης από παιδιά και δασκάλους.*

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν, παρατηρούμε τον *κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας* στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Η γλώσσα, λοιπόν, δίνει τη δυνατότητα εξωτερικής επικοινωνίας μεταξύ του διδάσκοντος και των μαθητών/-τριών. Υπάρχει μια άρρηκτη σχέση γλώσσας και σκέψης του ανθρώπου, η οποία δίνει τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιούμε ως κοινό κώδικα τόσο για τη λειτουργία της επικοινωνίας όσο και για τη λειτουργία της σκέψης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, σε όλες τις κοινωνίες *η ομιλία είναι το πρωταρχικό μέσο* για τη συμμετοχή στη γνώση και αποτελεί το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μάθησης και της διδασκαλίας στο σχολείο, όπου η επικοινωνία με τους άλλους μέσω του λόγου είναι η εμπλοκή σε ένα κοινωνικό τρόπο σκέψης (Mercer και Fisher, 1999).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι για να επιτευχθεί πληρέστερη επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών/-τριών θα πρέπει να υπάρξει μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταυτότητα των γνωστικών δομών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι *η αποτελεσματικότητα του δασκάλου έγκειται στη δημιουργία τέτοιων ταυτίσεων της γνώσης άρα και της σκέψης.*

Η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να διαμορφώνει αντικειμενικές συνθήκες για το παιδί και να το συμπεριλάβει σε τέτοιες μορφές ανθρώπινων σχέσεων, που θα το κινητοποιήσουν στο έπακρο για την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Η διαλεκτική αντίληψη για τη μάθηση θεωρεί τη διδασκαλία στις αλληλεξαρτήσεις της με κοινωνικο-πολιτισμικά, οικονομικά και ψυχολογικά φαινόμενα, την παρατηρεί στην εξέλιξή της και αποκαλύπτει τις εσωτερικές αντιθέσεις της.

Η εφαρμογή της διαλεκτικής μεθόδου σημαίνει ότι δεν θεωρείται η εξελικτική διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά μια διαδικασία που συνεχώς μεταβάλλεται. Οι μεταβολές αυτές εξαρτώνται

κυρίως από τις ουσιαστικές αλλαγές που προωθούνται διαρκώς στην κοινωνική ζωή και επιδρούν στην ανάπτυξη μέσω της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Faulkner, D. (1999), *Η γνωστική εξέλιξη από κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά*, Εγχειρίδιο μελέτης, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Mercer, N. - Fisher, E. (1999), Πώς βοηθούν οι δάσκαλοι τα παιδιά να μάθουν; Μια ανάλυση των παρεμβάσεων των δασκάλων σε δραστηριότητες που βασίζονται στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Moll, L. - Whitmore, K. (1999), Ο Vygotsky στη σχολική πρακτική: Η μετάβαση από την ατομική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα .
- Μωραΐτης, Γ. (2001), Ο συλλογικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες και απεικόνισή τους στην εκπαίδευση, *Θέματα Παιδείας*, τ. 7 , σ. 59-64.
- Tharp, R. - Gallimore, R. (1999), *Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση*, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Wertsch, J. - Tulviste, P. (1999), *Ο L.S. Vygotsky και η σύγχρονη εξελικτική ψυχολογία*, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.

