

## **«Η αποτελεσματική διδασκαλία στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης»**

**του Μπέμμη Ιωάννη, Φιλολόγου**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η γνώση μας για την «ψυχολογία της διδασκαλίας» προέρχεται από αρκετές πηγές. Η πρώτη και προφανέστερη είναι οι θεωρίες και μελέτες της μάθησης και της εξέλιξης. Οι θεωρητικοί της ανθρώπινης εξέλιξης, ειδικά οι Bruner, Vygotsky και Piaget, όχι μόνο διατυπώνουν ριζικά διαφορετικές απόψεις για το πώς είναι τα παιδιά, τι είναι η γνώση και πώς αναπτύσσεται, αλλά και σκιαγραφούν ριζικά διαφορετικές εικόνες του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι βασικές θεωρίες της μάθησης, εν συνεχεία θα αναλύσω τις έννοιες της υποστήριξης και της διαμεσολάβησης που ενυπάρχουν ως βασικές συνιστώσες της αποτελεσματικής μάθησης και στο τέλος θα ασχοληθώ με τη συμβολή των ερωτήσεων, του ύφους της ομιλίας και των μηχανισμών της αποτελεσματικής υποστήριξης με σκοπό να δοθεί μία απάντηση στο ερώτημα «σε τι συνίσταται η αποτελεσματική μάθηση στα επίσημα περιβάλλοντα»

### **1. Το φαινόμενο της μάθησης**

Η επιβίωση του ανθρώπου μέσα σ' ένα περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει, βασίζεται κυρίως στην ικανότητά του να αποκτά πληροφορίες για το περιβάλλον και να τις αξιοποιεί, για να διευκολύνουν την προσαρμογή του σ' αυτό.

Η διαδικασία της απόκτησης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης των πληροφοριών συγκροτεί το φαινόμενο της μάθησης.

Η μάθηση συνήθως χαρακτηρίζεται ως διαδικασία, δηλαδή ως σειρά νοητικών λειτουργιών, ανάλογη με άλλες λειτουργικές διαδικασίες του οργανισμού. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιείται συνήθως από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που δέχεται, το άτομο και ολοκληρώνεται με την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών (Πόρποδας, σ.10-11).

Όμως, οι εξελίξεις που παρατηρήθηκαν στο χώρο της Ψυχολογίας (όπως π.χ. οι απόψεις της σχολής της Γενεύης για την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, του Vygotsky, Bruner κ.ά.) συνέβαλαν στο να θεωρηθεί η γνωστική ανάπτυξη όχι ως απλώς ως αποτέλεσμα μάθησης νέων συνηθειών και συσώρευσης τους σ' αυτές που ήδη υπάρχουν, αλλά ως ανάπτυξη νέων στρατηγικών για την αντιμετώπιση και την επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, σ.12).

Αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων, ήταν η επανατοποθέτηση του προβλήματος της μάθησης σε μια νέα βάση κατά την οποία το άτομο που μαθαίνει δε θεωρείται, ότι είναι παθητικός δέκτης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων αλλά ότι διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών του περιβάλλοντος.Εξακολουθεί ,όμως, μέχρι σήμερα να απασχολεί την Ψυχολογία το πρόβλημα "πώς το άτομο επιλέγει, επεξεργάζεται, και συγκρατεί τις πληροφορίες", δηλαδή "πώς μαθαίνει αποτελεσματικά ".

## **2. Η μάθηση στην εκπαίδευση**

Από τότε που άρχισε να λειτουργεί η σχολική εκπαίδευση,διάχυτη είναι η άποψη ότι οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο για να "μάθουν". Η διδασκαλία σε επίσημα περιβάλλοντα είναι μια διανοητικά απαιτητική και δύσκολη δραστηριότητα.

Μέχρι και σήμερα οι συνέπειες της υποχρεωτικής επίσημης εκπαίδευσης , τόσο οι υλικές όσο και οι πνευματικές, δεν έχουν πλήρως κατανοηθεί και αποτελούν αντικείμενο πολιτικής και ακαδημαϊκής διαμάχης.

Πριν μερικά χρόνια, ο Bruner (1969) υποστήριξε ότι η εφεύρεση και εξάπλωση του θεσμού του σχολείου είχε δραστικά αποτελέσματα στη φύση της ανθρώπινης γνώσης, προκαλώντας όχι μόνο ευρύτερη διάδοση γνώσεων, αλλά και θεμελιώδεις αλλαγές στην ίδια τη σκέψη. Μελέτες όμως που ακολούθησαν που ακολούθησαν παρόλο που έδειξαν ότι οι πνευματικές συνέπειες της σχολικής ένταξης είναι γενικές , έδειξαν ταυτόχρονα ότι το σχολείο είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα σε διάφορες διανοητικές «δεξιότητες» (Wood, σ.185).

## **3. Θεωρίες Μάθησης**

### **A. Piaget**

Ο Piaget βασιζόμενος στα πειράματα της «διατήρησης»της ποσότητας ισχυρίστηκε ότι η γνώση και η κατανόηση προέρχονται από την επενέργεια των παιδιών πάνω σε αντικείμενα του περιβάλλοντος τους, αντί της απευθείας διδασκαλίας. Υποστήριξε , επίσης , ότι η γνωστική εξέλιξη συντελείται σε στάδια, όπου το κάθε στάδιο αποτελεί την απαραίτητη, λογική προβαθμίδα για το επόμενο, το πιο προηγμένο στάδιο στη σκέψη και τη λογική του παιδιού ( Meadows, σ. 32-34).

Στην γνωστική αυτή εξέλιξη των παιδιών το μόνο που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός είναι να διευκολύνει την κατανόηση αυτή με την παροχή κατάλληλων υλικών και περιβαλλόντων για τις ενέργειες του παιδιού και βοηθώντας το να ανακαλύψει ασυνέπειες στις απόψεις του. Το πρωταρχικό κίνητρο για την εξελικτική αλλαγή, σύμφωνα με τον Piaget, είναι η «ανισορροπία» - μια κατάσταση διαμάχης μεταξύ αυτού που περιμένει το παιδί, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων του με τον κόσμο, και αυτού που εισπράττει στην πραγματικότητα. Αν ο εκπαιδευτικός έχει γνώση των σταδίων της εξέλιξης και των υλικών και δραστηριοτήτων που είναι πιθανό να είναι σχετικές με αυτές που υπαγορεύονται στο κάθε στάδιο, μπορεί να διευκολύνει την εξελικτική αλλαγή βοηθώντας το παιδί να ανακαλύψει τις εγγενείς αντιφάσεις στη σκέψη του (Wood, σ. 188).

Οι οποιεσδήποτε αντιφάσεις πρέπει, παρόλα αυτά, να είναι κρυφές στη γνωστική δομή του παιδιού. Μπορούν να ενεργοποιηθούν, αλλά όχι και να επιβληθούν. Δεν υπάρχει λόγος, και μπορεί ακόμα και να αποβεί επιζήμιο, να έρθει το παιδί αντιμέτωπο με υποθέσεις, επιδείξεις ή επεξηγήσεις που δεν είναι «φυσιολογικές» στο αναπτυξιακό σημείο εξέλιξης στο οποίο βρίσκεται (Wood, σ.190).

Ο Piaget αφού θεώρησε ότι τα παιδιά δομούν μια κατανόηση βασικών αρχών για τους αριθμούς μέσα από τις ενέργειες τους, συμπέρανε ότι η διδασκαλία, ή η απευθείας εκπαίδευση, είναι αποτελεσματική μόνο στο βαθμό που επεκτείνει και επεξεργάζεται τις ιδέες που το παιδί έχει ήδη ανακαλύψει μόνο του, εστιάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε εκείνες τις μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες είναι παιδοκεντρικές και προσανατολισμένες στην αναζήτηση και την ανακάλυψη.

Ο Piaget επικεντρώθηκε κυρίως στην ατομική, εσωτερική οικοδόμηση της γνώσης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, κυρίως μεταξύ συνομηλίκων. Η αλληλεπίδραση αυτή δίνει την ευκαιρία στο παιδί να συνειδητοποιήσει το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές απόψεις για ένα θέμα και ότι τα καθημερινά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με διαφορετικούς τρόπους ( Meadows, σ. 32-34).

Ο Piaget επικρίθηκε ότι αγνόησε το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, σ.110).

## **B. Vygotsky**

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky που είναι διαμετρικά αντίθετη με την θεωρία του Piaget, η μόνη καλή διδασκαλία είναι εκείνη που είναι πιο προχωρημένη από το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

Ο Vygotsky θεωρεί ότι «κάθε λειτουργία κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές. Αρχικά σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα σε ατομικό. Αρχικά εκδηλώνεται μεταξύ των ανθρώπων και στη συνέχεια στο εσωτερικό του μυαλού τους» (Vygotsky, 1999). Όλες οι λειτουργίες υψηλού επιπέδου που χαρακτηρίζουν ένα άτομο πηγάζουν και εδράζονται στις σχέσεις που έχει αναπτύξει αυτό το άτομο με τον κοινωνικό του περίγυρο. Η μάθηση, κατά τον Vygotsky, οδηγεί άμεσα στην ανάπτυξη -σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget, όπου η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης- και «γι'αυτό ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής με την άμεση παρέμβαση στη διδασκαλία» (Ματσαγγούρας, σ.119).

Μια δεύτερη σημαντική πλευρά της θεωρίας του Vygotsky είναι η ιδέα ότι η δυνατότητα της γνωστικής ανάπτυξης ενός ατόμου περιορίζεται στο εύρος μιας συγκεκριμένης ζώνης που ο Vygotsky ονομάζει «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Την προσδιορίζει ως την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτό το επίπεδο ανάπτυξης προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη-ατομική επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους. Δηλαδή ο Vygotsky με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αναφέρεται στις δυνατότητες ανάπτυξης που έχει ένας μαθητής αν βοηθηθεί από κάποιον άλλο, δάσκαλο, γονέα ή συμμαθητή, κ.ά. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να φτάσει στο μέγιστο της επίδοσης του με την κατάλληλη βοήθεια στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό ή το συμμαθητή είναι πολύτιμη και αναντικατάστατη, με την έννοια ότι οι ίδιες μαθησιακές επιδόσεις δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν από το άτομο-μαθητή χωρίς τη βοήθεια της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το άτομο υιοθετεί μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τη γνώση που παράγει η κοινωνία ως σύνολο (Ματσαγγούρας, σ.25).

## **Γ. Bruner**

Σύμφωνα με τον Bruner η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής επινοεί, κατασκευάζει νέες ιδέες ή έννοιες βασισμένες στις

προηγούμενες ή παρούσες γνώσεις του. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξερευνά, ανακαλύπτει και επιλέγει πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και «οικοδομεί, κατασκευάζει» γνώσεις.

Κατά τη διαδικασία αυτή στηρίζεται στις γνωστικές δομές που έχει, στα νοητικά σχήματα και μοντέλα, ώστε να μπορέσει να οργανώσει και να δώσει νόημα στις εμπειρίες του.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας είναι:

- Η διδασκαλία πρέπει να αφορά στις εμπειρίες και στα αντικείμενα που θα κάνουν τους μαθητές δεκτικούς και ικανούς να μάθουν (ετοιμότητα).
- Η διδασκαλία πρέπει να δομηθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε να μπορούν οι πληροφορίες να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές.
- Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να διευκολύνει την εξερεύνηση και/ή να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα ή κενά, με στόχο ο μαθητής να υπερβαίνει τις δοθείσες πληροφορίες.
- Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιον τρόπο, ώστε ο μαθητής να μπορεί να χτίζει τις καινούριες γνώσεις του πάνω σε εκείνες που ήδη έχει (Ματσαγγούρας, σ.135).

#### **4. Η σχέση της διαμεσολάβησης και της υποστήριξης με την αποτελεσματική διδασκαλία**

Οι έννοιες διαμεσολάβηση και υποστήριξη χρησιμοποιούνται από τους θεωρητικούς της Μάθησης ως αλληλοεξαρτώμενες, αφού είναι αδύνατη η λειτουργία της μιας χωρίς την παρουσία της άλλης.

##### **A. Η διαμεσολάβηση**

Ο Vygotsky πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός με τη διαμεσολάβηση του καθοδηγεί το μαθητή με υποστηρικτικές ερωτήσεις να φτάσει στους στόχους της μάθησης και να αποκτήσει μία νέα γνώση. Μόλις κατακτήσει τη νέα γνώση, αυτή στο πραγματικό εξελικτικό επίπεδο. Αυτό που είναι Z.E.A. σήμερα, αύριο μπορεί να γίνει πραγματικό εξελικτικό επίπεδο. Σε διαφορετική περίπτωση, ο εκπαιδευτής έχει θέση ένα πρόβλημα που ήταν έξω από τη Z.E.A. του μαθητή, οι στόχοι της μάθησης δεν επιτεύχθηκαν και η διδασκαλία απέτυχε. Για το λόγο αυτόν έχει μεγάλη σημασία ο εκπαιδευτικός, πριν αναλάβει κάποια μαθησιακή δραστηριότητα, να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το πραγματικό γνωστικό επίπεδο και τη Z.E.A. κάθε παιδιού, στοιχία τα οποία διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Η Z.E.A. μας δείχνει τις λειτουργίες που δεν έχουν ακόμη

ωριμάσει, αλλά πρόκειται να ωριμάσουν. Είναι σαφές ότι η πλήρης κατανόηση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης οδηγεί στην επαναξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στα θεσμοθετημένα περιβάλλοντα μάθησης (Ματσαγγούρας, σ.125 ).

Σύμφωνα με τους Moll και Whitmore (1999) η ZEA δεν είναι χαρακτηριστικό του παιδιού ή της διδασκαλίας, αλλά του παιδιού που απασχολείται σε μια συμμετοχική δραστηριότητα στο πλαίσιο συγκεκριμένου κοινωνικού (λεκτικού) περιβάλλοντος.

Προεκτείνοντας την παραπάνω ερμηνεία που αποδίδουν στη ZEA, εστιάζουν στο κοινωνιοπολιτισμικό σύστημα, που συνθέτει τη σχολική ζωή ,εντός του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν, καθώς αντιλαμβάνονται, ότι αυτό το σύστημα δημιουργήθηκε με την ενεργή και αμοιβαία συμμετοχή των δασκάλων και των μαθητών (Moll,Whitmore,σ. 156).

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία της μάθησης οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά ασκούν σημαντικό έλεγχο σχεδόν σε όλες τις πλευρές της μαθησιακής εμπειρίας τους. Αυτό συμβαίνει, όταν τα παιδιά επιλέγουν τις ομάδες, τις θεματικές ενότητες , διαμορφώνουν τις ερωτήσεις για την έρευνα και διαπραγματεύονται τις μαθητικές εργασίες με τον εκπαιδευτικό τους. Αυτός επιτρέπει και προωθεί αυτό τον καταμερισμό των ευθυνών, καθώς τους εμπιστεύεται ως μαθητές. Αυτή η εμπιστοσύνη που δείχνει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητες των παιδιών του επιτρέπει να απαιτεί περισσότερα από αυτούς. Η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα παιδιά σε αυτόν τους επιτρέπει να τολμούν, να πειραματίζονται και να συνεργάζονται μαζί του στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση συντελούμενη κατά αυτόν τον τρόπο δεν αποτελεί μόνο επίτευγμα του καθενός, αλλά μια συλλογική εκπλήρωση των στόχων των εκπαιδευτικών και των παιδιών (Moll και Whitmore σ. 178).

Τα παιδιά, λοιπόν, ευρισκόμενα εντός του παραπάνω μαθησιακού πλαισίου μαθαίνουν τα θέματα μέσα από διάφορους τύπους κοινωνικών σχέσεων που διευκολύνονται από τον εκπαιδευτικό. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού σ' αυτή τη μαθησιακή διαδικασία εντοπίζεται στον έλεγχο της , στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτήν και στα κοινωνικά πλαίσια που δημιουργεί για το μέλλον, όπου τα παιδιά θα μπορούν συνειδητά να εφαρμόσουν με καινούριους τρόπους αυτά που μαθαίνουν (Moll και Whitmore σ. 178).

## **B. Η Υποστήριξη**

Οι πρώτες συζητήσεις για αυτήν επικεντρώνονταν πρωταρχικά στην περιγραφή μιας διαδικασίας ενίσχυσης του παιδιού, για να μπορέσει να προσδιορίσει, να ταξινομήσει και να εξασκηθεί στους δευτερεύοντες στόχους που θα οδηγούσαν στην τελική σύνθεση τους.

Ο Wood (1999) όρισε τη διαδικασία της αποτελεσματικής διδασκαλίας ως τον κατάλληλο μαθησιακό έλεγχο ο οποίος σε σχέση με την υποστήριξη χαρακτηρίζεται από κάποια σχετική «αβεβαιότητα».

Τα παιδιά όταν βρεθούν σε άγνωστες καταστάσεις χωρίς βοήθεια στην οργάνωση της προσοχής και της δραστηριότητας τους μπορεί να κυριευτούν από αβεβαιότητα, γιατί οι ικανότητες τους να επιλέγουν, να θυμούνται και να σχεδιάζουν είναι περιορισμένες. Καθώς όμως τα παιδιά μαθαίνουν, η αβεβαιότητα μειώνεται και έτσι αυτά είναι σε θέση να προσέχουν περισσότερο και να μαθαίνουν πιο πολλά για το έργο που έχουν μπροστά τους.

Μια τέτοια επιβοηθούμενη μάθηση, όμως, προϋποθέτει ότι τα παιδιά εμπλέκονται δυναμικά στην προσπάθεια να επιτύχουν τους στόχους που σχετίζονται με το έργο. Είναι φανερό ότι, αυτό που τα άτομα προσέχουν και θυμούνται σε ένα περιβάλλον, υπαγορεύεται από τους σκοπούς τους και τις επιδιώξεις τους (Wood, σ.194)

Όταν ένα παιδί έχει ήδη εμπλακεί στην επιδίωξη ενός στόχου ή στην εκπλήρωση μιας επιδίωξης, τότε το παιδί μπορεί να βοηθηθεί να το φέρει σε πέρας, μόνο αν ο επίδοξος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανακαλύψει ή να συμπεράνει ποιος είναι ο στόχος αυτός.

Σε επίσημες ή περίπλοκες καταστάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός αποφασίζει το στόχο που πρέπει να επιδιώξει το παιδί, η προτροπή έργου γίνεται μια πρωταρχική λειτουργία υποστήριξης για την αποτελεσματική μάθηση. Τα παιδιά, επίσης, αντιμετωπίζουν πρόσθετα προβλήματα σε περίπλοκες συναντήσεις, αν βέβαια συμμορφωθούν, γιατί πρέπει να ανακαλύψουν τις υποτιθέμενες επιδιώξεις τους.

Είναι φανερό ότι το να δείξει κανείς στα παιδιά κάποια πράγματα ή να τους ζητήσει να εκτελέσουν δραστηριότητες, που εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να εκτελέσουν, θα πετύχει μόνο αν το παιδί κατανοήσει καλά αυτά που του λένε ή του δείχνουν και τότε οδηγείται σε σχετική, αν όχι ολοκληρωτικά επιτυχημένη δραστηριότητα.

Η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματική όταν λειτουργεί στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή τόσο οι επιδείξεις, όσο και οι

λεκτικές οδηγίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να ορίσουν προβληματικά διαστήματα, στα οποία ο εκπαιδευτικός και το παιδί μπορούν να συνεργαστούν μαζί και με συνέπεια για την προώθηση της μάθησης (Wood ,σ.195).

Επομένως η αποτελεσματική μάθηση συντελείται όταν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις άμεσες ενέργειες των μαθητών αποσαφηνίζοντας τις προβληματικές καταστάσεις, μέχρι να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση του έργου.

Οι λειτουργίες, λοιπόν, της υποστήριξης βοηθούν αποτελεσματικά και επαυξάνουν τις περιορισμένες γνωστικές πηγές των εκπαιδευομένων και τους δίνουν τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν και να κατακτήσουν όψεις του έργου. Με την εμπειρία αυτή, τα στοιχεία του έργου γίνονται οικεία και το παιδί είναι σε θέση να σκεφτεί αυτά που επακολουθούν στο έργο (Wood,σ.196).

Αυτός ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού θεωρείται αποτελεσματικός, γιατί εμποδίζει τα παιδιά, να εμπλακούν σε δυσκολίες ή να αποθαρρυνθούν από τις δυσκολίες που ξεπερνούν τις τεχνικές τους ικανότητες ή την αντίληψη των εννοιών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σχεδιάζει το έργο με σκοπό να «δυσκολέψει» τα παιδιά, αλλά και να μπορούν να το πραγματοποιήσουν με κάποια υποστήριξη (Mercer ,σ. 143).

Κατά τον Mercer(1999) η αποτελεσματική διδασκαλία επιτυγχάνεται, όταν η βοήθεια που παρέχει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά στοχεύει να τους φέρει σε ένα τέτοιο επίπεδο ικανότητας που θα τους βοηθήσει να ολοκληρώσουν το έργο με τις δικές τους δυνάμεις. Δηλαδή, είναι το είδος της βοήθειας που δεν παρέχει μια άμεση λύση στο γνωστικό τους πρόβλημα, αλλά αντίθετα επικεντρώνει την προσοχή τους στη λεπτομέρεια του προβλήματος και σε μια σημαντική πλευρά του χειρισμού τέτοιων προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός επιθυμεί όχι μόνο να διορθώσει ο μαθητής τα λάθη του, αλλά και να μάθει από αυτά. Αυτό μας επαναφέρει, με έναν ενδιαφέροντα τρόπο, στην έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Όμως ο τρόπος διδασκαλίας, που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός για να καθοδηγήσει τους μαθητές να εκτελέσουν μια μαθησιακή δραστηριότητα, είναι διαφορετικός, όπως και η ικανότητα του κάθε παιδιού να ανταποκριθεί επιτυχώς στην εκτέλεση του έργου.

Αφού λοιπόν το ύφος της διδασκαλίας επηρεάζει τη μάθηση, για να είναι **αποτελεσματική η μάθηση πρέπει να υπακούει σε δύο κανόνες διδασκαλίας**. Ο **πρώτος** υπαγορεύει την άμεση αύξηση της βοήθειας ή του ελέγχου από τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που το παιδί αποτύχει να ολοκληρώσει τα αναληφθέν έργο. Ο **δεύτερος** κανόνας αφορά την μείωση της



υποστήριξης του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή ο οποίος ολοκλήρωσε με επιτυχία το έργο του. Έτσι το πεδίο επιτυχίας ή σφάλματος μεγαλώνει (Wood,σ.192).

Συγγενής του όρου «υποστήριξη» είναι και η έννοια της «ενίσχυσης» η οποία παρέχεται εκ μέρους του εκπαιδευτικού στα πλαίσια ενός εκτέλεσης ενός εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που θέτει ως στόχο την εξέλιξη της ικανότητας του παιδιού, διαβαθμίζει την ενίσχυσή του, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο εκτέλεσης του παιδιού \* πιο απλά όσα περισσότερα μπορεί να κάνει το παιδί, τόσα λιγότερα κάνει ο εκπαιδευτικός, γιατί από τη στιγμή που το παιδί αποκτά κάποια ικανότητα η «ενίσχυση» γίνεται «παρέμβαση». Καθήκον, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι η προσεκτική και συνεχής εκτίμηση των ικανοτήτων του παιδιού που σχετίζονται με τη ΖΕΑ (Tharp, Gallimore,σ.126-128).

Η υιοθέτηση των παραπάνω κανόνων προκρίνει την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και αυτά που μπορεί να κάνει μόνος του ο μαθητής μετά την καθοδήγηση (Wood σ.193).

## **5. Η σχέση των ερωτήσεων με την αποτελεσματική διδασκαλία**

Στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί συναντούν αρκετές δυσκολίες στη συγκρότηση μιας εξαρτημένης αλληλεπίδρασης ακόμα και όταν οι αρχίζουν να δουλεύουν ξεχωριστά με το κάθε παιδί, επειδή τα παιδιά γενικά τους παρέχουν λίγες επιστημικές ευκαιρίες για εξάρτηση. Η συνηθισμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού προς αυτές τις δυσκολίες είναι η έναρξη και η διατήρηση των αλληλεπιδράσεων η οποία συνήθως δομείται κατά λανθασμένο τρόπο με την υποβολή ερωτήσεων δηλαδή με ασκήσεις ελέγχου.

Η τακτική αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να αποσκοπεί στην επίτευξη ομαδικής διυποκειμενικότητας και στην ενεργή εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διδασκαλία, είναι όμως αντιπαραγωγική.

Επίσης, μπορεί οι ερωτήσεις, να ζητούν την πληροφορία που ψάχνει ο εκπαιδευτικός και να αποτελούν ειδικά ερεθίσματα για έλεγχο, αν το παιδί έχει συγκρατήσει την πληροφορία ή διαθέτει την ικανότητα να βγάζει συμπεράσματα (Wood ,σ. 201-203).

Έρευνες έχουν δείξει, ότι ο βαθμός που ένα παιδί αποκαλύπτει τις ιδέες του και ζητά πληροφορίες αυτό είναι αντιστρόφως ανάλογος με τη συχνότητα των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού (Wood, σ.203).

Παρόλο που η βιβλιογραφία εμφανίζει, κατά τον Wood, αμφίρροπη την αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων εντούτοις αναφερόμενος σ' αυτήν προβαίνει σε μερικές γενικές επισημάνσεις και λογικές προβλέψεις.

**Πρώτον**, ότι στόχος των ερωτήσεων πρέπει να είναι η διερεύνηση των διεργασιών της λογικής και της εξέτασης των στοιχείων. **Δεύτερον** οι εκπαιδευτικοί όταν υποβάλλουν ερωτήσεις πρέπει να δίνουν στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να απαντήσουν.

Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Reifield και Rousseau (1981), συμπέραναν ότι η χρήση ερωτήσεων με υψηλή «γνωστική απαίτηση» από τους εκπαιδευτικούς έχει θετική συνέπεια στην επίδοση των μαθητών και στη νοητική τους εξέλιξη.

Για να κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί γνώση από τα παιδιά και να δημιουργούν ερωτήσεις, πρέπει να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος όπου τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις ανακαλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο τις ιδέες και τις σκέψεις τους.

Σε αντίθετη περίπτωση ο υψηλός έλεγχος των αλληλεπιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να εμποδίσει την ανοιχτή επιστημική δραστηριότητα των παιδιών (Wood, σ.204).

## **6. Η σχέση του ύφους της ομιλίας με την αποτελεσματική διδασκαλία**

Ο εκπαιδευτικός, πέραν της μεγάλης εμπειρίας στην ομαδική μάθηση, πρέπει να χρησιμοποιεί ειδικούς τρόπους ομιλίας που να υπακούουν σε βασικούς κανόνες. Ένας από τους ρόλους των διδασκόντων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενεργεί κανείς στην τάξη και σε συνθήκες ομαδικής μάθησης (Faulkner, σ. 139).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Wood (1999), οι συνθήκες επίσημης διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν προγραμματισμένες συναντήσεις και απαιτούν από τα άτομα να χρησιμοποιήσουν ειδικούς τρόπους ομιλίας και να υπακούσουν σε συγκεκριμένους βασικούς κανόνες. Ένας από τους ρόλους των διδασκόντων και των επιβλεπόντων είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί, να ενεργεί κανείς στην τάξη και σε συνθήκες ομαδικής μάθησης.

Οι Mercer και Edwards (1999), από τους πρώτους ερευνητές της σχολικής τάξης, υποστηρίζουν ότι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές ορισμένες φορές

δεν είναι κατ' ανάγκη αυτό που είχε πρόθεση να μεταδώσει ο διδάσκων και επέστησαν την προσοχή στην ειδική φύση της ομιλίας στην τάξη και στους κοινωνικούς και γλωσσικούς περιορισμούς που επιβάλλει στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Παρουσιάζοντας μια λεπτομερειακή ανάλυση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας, τη συνδιαλλαγή εκκίνηση-απάντηση-επανατροφοδότηση (ΕΑΕ), εστίασαν πρώτα στη αρχική ερώτηση (εκκίνηση) που θέτει ο διδάσκων για να κατευθύνει την προσοχή του μαθητή στο θέμα του μαθήματος. Οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται στην ερώτηση και ο διδάσκων παρέχει επανατροφοδότηση για την ορθότητα ή μη των απαντήσεων (Faulkner ,σ.140).

Ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις που θέτει υπόψη των μαθητών επιζητά να εκμαιεύσει από τα παιδιά απαντήσεις που τα οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που συμφωνεί με τους δικούς του στόχους για τη δραστηριότητα. Αν οι απαντήσεις δεν είναι σωστές ο εκπαιδευτικός υπαινίσσεται μερικές από αυτές τις απαντήσεις κυρίως με τη μορφή των ερωτήσεων ή και με τις χειρονομίες του.

Ο χαρακτήρας της παρέμβασης του περιορίζεται στο να θυμίσει στους μαθητές μερικές ιδιαίτερες απαιτήσεις του συγκεκριμένου έργου και έτσι να καθοδηγήσει τη δραστηριότητα τους, ώστε να συμφωνεί με τους προκαθορισμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για αυτή τη δραστηριότητα (Mercer σ.149).

## **7. Η σχέση της επικοινωνίας με την αποτελεσματική διδασκαλία**

Ο Vygotsky αναλύοντας τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, (1987) υποστήριξε, γενικά, ότι ο μηχανισμός εμπεριέχει τη μετάθεση της ευθύνης για την εκτέλεση του έργου από το κοινωνικό (αλληλοδιανοητικό) στο ατομικό (ενδοδιανοητικό) επίπεδο. Ουσιαστικά, ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσεγγίζει το έργο διαμεσολαβείται από τις λεκτικές και τις εξωλεκτικές οδηγίες που του παρέχει ο ενήλικος κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης (Tharp,Gallimore, σ.12-12).

Αυτή η διαδικασία δε σημαίνει, όμως, ότι απλά το παιδί «εσωτερικεύει» στην κυριολεξία την ανταλλαγή ανάμεσα στον εαυτό του και τον ενήλικο, όπως έχουν υπαινιχθεί μερικοί συγγραφείς.

Για να εκτιμήσουμε την αξία των συνεπειών της εσωτερίκευσης του Vygotsky, είναι χρήσιμο να βασιστούμε σε έννοιες από το χώρο της γλωσσολογίας. Μια τέτοια έννοια που δύναται να εξηγήσει συγκεκριμένες επικοινων-

νιακές δυναμικές στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, είναι η «πρόληψη». Η «πρόληψη» αναφέρεται σε μια επικοινωνιακή κίνηση, στην οποία ο ομιλητής προϋποθέτει κάποιες πληροφορίες που δεν έχουν όμως ακόμα διατυπωθεί (Stone, σ.187).

Ο Rommetveit (1974), υποστήριξε ότι αυτές οι προϋποθέσεις είναι μια πρόκληση για τον ακροατή, που τον εξαναγκάζουν, να κάνει μια σειρά από υποθέσεις, για να κατανοήσει τα λεγόμενα. Όμως, ορισμένες φορές ο ακροατής χρειάζεται περισσότερες επεξηγήσεις και παρακινείται από τον ομιλητή να τις αναζητήσει.

Όταν η επικοινωνία είναι επιτυχής, τότε η σειρά των υποθέσεων επαναδημιουργεί τις προϋποθέσεις του ομιλητή και οικοδομεί μία περίσταση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, όπου ο ακροατής καταφέρνει να κατανοήσει την οπτική του ομιλητή στο υπό συζήτηση θέμα (Stone, σ.187).

Αυτή τη διαδικασία ο Rommetveit την ονόμασε δόμηση μιας μεγαλύτερης «διυποκειμενικότητας» και υποστήριξε ότι παρουσιάζονται λιγότερες ευκαιρίες προώθησης της διυποκειμενικότητας σε περιστάσεις που δεν εμπεριέχουν την πρόληψη, όπως η διδασκαλία που στηρίζεται στην εξήγηση ή στη σταδιακή αποκάλυψη (Stone, σ.188).

Η έννοια της «πρόληψης» είναι σε πολλά σημεία αντίστοιχη με την έννοια του Grice της υπόνοιας στην ομιλία ο οποίος ήθελε να δείξει μια ειδική κατηγορία υπονοουμένων που μεταβιβάζονται κατά τη διάρκεια της ομιλίας, στα πλαίσια των συμφραζομένων περισσότερο, παρά με λογικό τρόπο. Η έννοια αυτή του ονομάστηκε αρχή της συνεργασίας (Stone, σ. 188).

Το όφελος από τη διερεύνηση της σημειωτικής διάστασης των αλληλεπιδράσεων, που χαρακτηρίζει την έννοια της υποστήριξης, τονίστηκε από πολλούς συγγραφείς. Για παράδειγμα, η σημασία μιας διαδικασίας ανάλογης με την πρόληψη τονίστηκε, επίσης, από τη Rogoff (1986), η οποία υποστήριξε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία του ενήλικου και του παιδιού εξαρτάται από το κοινό πεδίο γνώσεων και ικανοτήτων που έχουν βρει και το οποίο σειριακά οδηγεί στην κατανόηση του έργου και σταδιακά στην επίλυση του με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις του.

Η Palincsar (1986) υποστήριξε, επίσης, ότι ο διάλογος είναι το μέσο με το οποίο παρέχεται και προσαρμόζεται η ενίσχυση και ότι εξυπηρετεί τη «διεύκλυση της συνεργασίας που είναι απαραίτητη ανάμεσα στο μαθητευόμενο και τον έμπειρο, για να κατακτήσει ο πρώτος τη γνωστική στρατηγική ή τις στρατηγικές».

Άλλοι παράγοντες , πέραν των λεκτικών , που επηρεάζουν και καθορίζουν την αποτελεσματική υποστήριξη αφορούν:

➤ Τα εξωλεκτικά επικοινωνιακά μέσα (όπως οι χειρονομίες, τα βλέμματα και οι παύσεις) που θεωρούνται, από παλιά, σημαντικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας ( Stone,σ.189).

➤ Η αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ποικίλους γλωσσικούς μηχανισμούς. Για παράδειγμα, υπάρχουν μερικά στοιχεία που προέρχονται από το χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας που δείχνουν μια ευαισθησία στα νοήματα, ανάλογα με την ηλικία, η οποία κρύβεται στα ρήματα, μέσα στα οποία κωδικοποιείται η θέση του ομιλητή σε σχέση με το μήνυμα που μεταφέρει (π.χ. μπορεί και θα μπορούσε). Είναι σαφές ότι η βαθιά γνώση αυτών των τύπων που έχει το παιδί, σχετίζεται στενά με την επιτυχία της επικοινωνίας στο πλαίσιο του διαλόγου (Stone σ.190).

➤ Τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως οι παράγοντες της «θέσης» (κύρους) και «επιδεξιότητας» των μελών που επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης των παιδιών. Τη συναισθηματική δυναμική της σχέσης, (δηλαδή, ο βαθμός της αμοιβαίας εμπιστοσύνης των μελών) (Stone, σ.191 ).

➤ Το κύρος της δραστηριότητας που πρέπει να μάθει ο μαθητής. Η Goodnow (1990), για παράδειγμα, τόνισε την ανάγκη να εξετάσουμε τη σχέση μιας δεξιότητας από τη μια με την ξεκάθαρη ή υπονοούμενη αξία της σε ένα δεδομένο πολιτισμό και, από την άλλη, με την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου στον πολιτισμό. Το σημαντικό σημείο είναι ότι υπάρχουν συμβολικές αξίες που συνδέονται με τον τρόπο θέασης και δράσης και, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των μελών στις περιστάσεις της υποστήριξης. Με βάση αυτή την οπτική, επηρεάζονται τα μέλη να δεχτούν και να κατανοήσουν τις κατάλληλες σημειωτικές προκλήσεις (Stone, σ.191)

Όταν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την εκμάθηση μιας δεξιότητας από ένα παιδί οι ανταλλαγές τους στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας θα προκαλέσουν τις συντονισμένες οδηγίες που είναι απαραίτητες, για να ενθαρρυνθεί το παιδί στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ανάλογα, όταν τα παιδιά εκτιμούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τότε έχουν κίνητρο να ασχοληθούν με αλληλεπιδράσεις που οδηγούν στην εξαγωγή συμπεράσματος.

## **Συμπέρασμα**

Ο Piaget χαρακτήρισε το παιδί ως επιστημολόγο «εκ φύσεως». Δεν απορρίψαμε αυτή τη βασική στάση, αλλά υποστηρίξαμε ότι η επιστημολογική δραστηριότητα του παιδιού είναι, και συχνά πρέπει να είναι, ενσωματωμένη σε αυτήν του εκπαιδευτικού. Ο Piaget έδειξε, επίσης, πώς τα συστηματικά και «καθολικά» σφάλματα που διαπράττουν τα παιδιά μπορούν να αξιοποιηθούν για να διερευνηθεί η φύση της γνωστικής εξέλιξης. Με παρόμοιο τρόπο υποστηρίξαμε ότι η διερεύνηση «των λαθών μετά τη διδασκαλία» είναι μια πρωταρχική βάση, για να διδάξει κανείς σχετικά το μαθητή, τη μάθηση και το τι διδάσκεται και τι μαθαίνεται. Μια διδασκαλία από το εκπαιδευτικό είναι ένα επιστημικό ερέθισμα καθώς και μια απόπειρα να προκληθεί επιστημική δραστηριότητα, στο παιδί και πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως υπόθεση σχετικά με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του παιδιού.

Αναδείξαμε, επίσης, την αξία της «υποστήριξης» η οποία κατά τον Mercer είναι μια έννοια της που προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική έρευνα, πιθανόν γιατί δημιουργεί έναν άμεσο εννοιολογικό σύνδεσμο ανάμεσα σε δύο πολύ διαφορετικές πλευρές της παρέμβασης του δασκάλου στη μάθηση των μαθητών.

(α) την επιδίωξη των μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και

(β) το πώς και στο πόσο καλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών, χωρίς να βασίζεται σε διδακτικές οδηγίες ή στην απλή «διαμόρφωση» μέσω της ανατροφοδότησης (Mercer, σ.150). Από τις παραπάνω κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες για τη διδασκαλία και την αποτελεσματική μάθηση διαφάνηκε σαφέστατα, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διαμεσολαβεί εντός των κοινωνικών πλαισίων που αναπτύσσονται, έτσι ώστε με τις δικές του δυνάμεις τα παιδιά να αποκτήσουν πλήρη έλεγχο των διαφορετικών σκοπών και χρήσεων των διάφορων δραστηριοτήτων (Moll, Whitmore, σ. 158).

Διερευνήσαμε, ακόμη, τους τύπους της συζήτησης και του λόγου, που οδηγούν σε μια επιτυχή δημιουργία γνώσης σε μικρές ομάδες εκπαιδευόμενων και υπογραμμίσαμε ότι το ύφος της ομιλίας, και οι χειρονομίες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την κοινή εμπειρία μπορούν να ροσελκύσουν την προσοχή των παιδιών στα πράγματα που επιθυμεί να κάνουν τα παιδιά και αυτά που επιθυμεί να μάθουν. (Mercer, σ.140)

Εν συνεχεία υποστηρίξαμε, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία υπακούει στον κανόνα της αλλαγής της εξάρτησης και κατ' επέκταση οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι μεταφέρουν σταδιακά την ευθύνη για το έργο που έχουν μπροστά τους από τον ενήλικο στο παιδί, καθώς αρχίζουν να κατακτούν όλο και πιο περίπλοκες διαστάσεις του έργου ή του προβλήματος (Faulkner, σ.121).

Τονίσαμε, επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν αυτά που γνωρίζει το παιδί, προκειμένου να το βοηθήσουν να αναπτύξει, να επεκτείνει, να διευκρινίσει και να αφομοιώσει τη γνώση (Wood, σ.200).

Τέλος αναφερθήκαμε στο σύνθετο σύνολο των κοινωνικών και σημειωτικών δυναμικών που εμπεριέχει η υποστήριξη στο πλαίσιο της διαπροσωπικής μαθησιακής διαδικασίας τονίζοντας τις δυο πλευρές της.

Η πρώτη είναι η κατηγορία των σημειωτικών μέσων, όπως η υπόνοια και η πρόληψη, μέσω των οποίων επιδιώκεται η ενθάρρυνση του ομιλητή να εικάσει και να κατανοήσει την οπτική του συνομιλητή του. Η δεύτερη είναι η διαμεσολαβητική επιρροή των διαπροσωπικών σχέσεων και η αξία του κύρους που συνδέεται με περιστάσεις και συμπεριφορές στη διαδικασία της κατανόησης του νοήματος. Και οι δυο πλευρές είναι βασικά στοιχεία της διαδικασίας της υποστήριξης.

Αποδείχθηκε, ότι η προσπάθεια να διερευνήσουμε το ζήτημα της αποτελεσματικής μάθησης σε επίσημα περιβάλλοντα σκόπιμες συναντήσεις υπό το πρίσμα των διαφορετικών θεωριών μάθησης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σε αυτό συνηγορεί και η άποψη του Weikart (1973), ο οποίος σχολιάζοντας την επιτυχία του δικού του εκπαιδευτικού νεοπιαζετιανού προγράμματος – με στόχο τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών - και των προγραμμάτων άλλων εκπαιδευτικών, που είχαν βασίσει τις παρεμβάσεις τους σε άλλες θεωρίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σημαντικό κοινό στοιχείο στην επιτυχία δεν ήταν το αναλυτικό πρόγραμμα αυτό καθαυτό, ούτε το μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, αλλά η αφοσίωση και ικανότητα των διδασκόντων. Η φύση, όμως, αυτής της δεξιότητας παραμένει άγνωστη (Wood, σ.188).

## **Βιβλιογραφία**

**Faulkner ,D.** (1999), Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μελέτης . Πάτρα. ΕΑΠ.

**Goodnow,J,J.** (1990),The socialization of cognition. Στο J.W. Stigler, R.A.Schweder,and G.Herd (eds) Cultural Psychology:essays on comparative human development (σ.213-29).Oxford:Oxford University Press.

**Ματσαγγούρας,Η**,(2002),Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

**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, Στο Μαθησιακές Σχέσεις Στη Σχολική Τάξη, Πάτρα. ΕΑΠ

**Moll,L, Whitmore,K,** (1999) ,Ο Vygotsky στη Σχολική πρακτική. Η Μετάβαση από την Ατομική Μετάβαση στην Κοινωνική Συναλλαγή, στο Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη, Πάτρα. ΕΑΠ

**Palincsar,** (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction.Educational Psychologist,21,σ. 95.

**Πόρποδας ,Κ,** (1985), Η Διαδικασία της μάθησης ,Αθήνα

**Rogoff, B,** (1986), Adult assistance of shildren’s learning.Στο T.E. Raphael (ed). The contexts of school-based literacy (σ. 32-33)

**Rommetveit,R.**(1974),On message strucrure :A framework for the study of language and communication.New York:Wiley.

**Stone A,C,** (1999) ,Τι λείπει από τη Μεταφορά της "Σκαλωσιάς" στον όρο Υποστήριξη, στο Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη. Πάτρα. ΕΑΠ

**Tharp,R, Gallimore,R,** (1999),Μία θεωρία για τη διδασκαλία ως Ενισχυμένη Εκτέλεση, στο *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Πάτρα. ΕΑΠ

**Wood, C,** (1999),Όψεις της διδασκαλίας και της Μάθησης, στο Πολιτισμικοί Κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα. ΕΑΠ.