

ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΗΣ UNESCO

Πώς μαθαίνουν οι μαθητές

της Στέλλας Βοσνιάδου



ΕΚΔΟΤΙΚΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΓΙΩΡΓΟΥ ΚΑΙ ΚΩΣΤΑ ΔΑΡΔΑΝΟΥ

Gutenberg
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ.ΑΕ
• τυπωθήτω • Σπουδή

Πρόλογος

Αυτό το φυλλάδιο διαπραγματεύεται το πρόβλημα του πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Έχει προετοιμαστεί για να συμπεριληφθεί στη Σειρά Εκπαιδευτικές Πρακτικές που αναπτύχθηκε από τη Διεθνή Ακαδημία της Εκπαίδευσης και διανέμεται από το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO και την Ακαδημία. Η Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης είναι μια μη κερδοσκοπική επιστημονική ένωση, η οποία προάγει την εκπαιδευτική έρευνα, τη διάδοσή της και την εφαρμογή των συνεπειών της. Ως μέρος της αποστολής της η Ακαδημία παρέχει επίκαιρες συνθέσεις της έρευνας πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα διεθνούς ενδιαφέροντος. Αυτό το φυλλάδιο είναι το έβδομο της σειράς για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που γενικά βελτιώνουν τη μάθηση.

Συγγραφέας είναι η Στέλλα Βοσνιάδου, η οποία έχει γράψει πολλά άρθρα και βιβλία στην περιοχή της γνωστικής, αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις στην Urbana-Champaign και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και έχει διατελέσει ως πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συλλόγου για την Έρευνα στη Μάθηση και τη Διδασκαλία. Αυτή τη στιγμή διευθύνει Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Γνωσιακή Επιστήμη στο Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Οι υπεύθυνοι της Διεθνούς Ακαδημίας της Εκπαίδευσης και του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης της UNESCO έχουν επίγνωση ότι αυτό το φυλλάδιο βασίζεται στην έρευνα που διεξήχθη πρωτίστως σε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες. Το φυλλάδιο, πάντως, εστιάζει σε πλευρές του πώς μαθαίνουν τα παιδιά που φαίνεται πως είναι καθολικές. Οι πρακτικές που παρουσιάζονται εδώ είναι λοιπόν πιθανό να είναι γενικά εφαρμόσιμες. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να αξιολογηθούν σε σχέση με τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα και να προσαρμοστούν αντίστοιχα. Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ή πολιτισμικό πλαίσιο, συστάσεις ή οδηγίες για εφαρμογές απαιτούν υπεύθυνη και προσεκτική εφαρμογή και συνεχή αξιολόγηση.

HERBERT WALBERG

Υπεύθυνος της Σειράς Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις στο Σικάγο

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	4
1. Ενεργός συμμετοχή	6
2. Κοινωνική αλληλεπίδραση	8
3. Δραστηριότητες που έχουν νόημα	10
4. Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις	12
5. Χρήση στρατηγικών	14
6. Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστο- χασμού	16
7. Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης	18
8. Στόχος η κατανόηση κι όχι η απομνημόνευση	20
9. Βοήθεια για να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους.....	22
10. Διάθεση χρόνου για εξάσκηση	24
11. Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές	26
12. Καλλιέργεια της μάθησης με κίνητρα	28
Βιβλιογραφικές παραπομπές	30

Εισαγωγή

Το βιβλιαράκι που έχετε στο χέρι σας αποτελεί μετάφραση στα Ελληνικά του Φυλλαδίου που έχει εκδοθεί από το Διεθνές Γραφείο της Εκπαίδευσης της UNESCO με τίτλο "How Children Learn" και είναι το έβδομο στη Σειρά των Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Τα προηγούμενα φυλλάδια της ίδιας Σειράς διαπραγματεύονται θέματα όπως "Διδασκαλία" (από τον Jere Brophy), "Γονείς και Μάθηση" (από τον Sam Redding), "Πώς να βελτιώσετε τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά" (από τους Douglas A. Grouws και Kristin J. Cebulla). Οι τίτλοι αυτοί μπορούν να βρεθούν στην ιστοσελίδα του Διεθνούς Γραφείου της UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org-Publications-Educational-Practices-Series>).

Οι ψυχολογικές αρχές που περιγράφονται στο παρόν φυλλάδιο ανακεφαλαιώνουν ορισμένα από τα σημαντικά πορίσματα της τρέχουσας έρευνας για τη μάθηση και αφορούν στην εκπαίδευση. Προσπαθούν να ενσωματώσουν έρευνες από διαφορετικές περιοχές της ψυχολογίας, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η εκπαιδευτική, η εξελικτική, η γνωστική, η κοινωνική και η κλινική ψυχολογία. Οι έρευνες αυτές μάς έχουν προσφέρει νέες ιδέες για τη μαθησιακή διαδικασία και την εξέλιξη της γνώσης σε πολλούς γνωστικούς τομείς. Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα και ο τρόπος διδασκαλίας αλλάζουν στα σχολεία σήμερα, προσπαθώντας να γίνουν πιο μαθητοκεντρικά παρά δασκαλοκεντρικά, να συνδέσουν το σχολείο με τις πραγματικές συνθήκες ζωής και να εστιάσουν στην κατανόηση και στη σκέψη παρά στην απομνημόνευση και την απλή εξάσκηση.

Ορισμένες από τις αρχές μάθησης που περιγράφονται μπορούν να φανούν ανοίκειες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι συνηθισμένοι σε ένα πιο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας.

Σήμερα όμως τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας μας ωθούν σε μια αναθεώρηση της υπόθεσης των μηχαβιστορικά βασισμένων θεωριών ότι ο μαθητής είναι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών που πλάθεται από εξωτερικές επιδράσεις, μέσω της χρήσης θετικών και αρνητικών ενισχύσεων. Αντίθετα υποστηρίζουν την άποψη ότι ο μαθητής παίζει ένα ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, οικοδομώντας γνώσεις σταδιακά, βασισόμενος πάνω σ' αυτά που ήδη γνωρίζει μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Επιπλέον, οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα η μετάβαση από τη βιομηχανική Κοινωνία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, έχουν δημιουργήσει νέες δυνατότητες για επικοινωνία, πληροφορίες και προσωπική μάθηση και έχουν βάλει τις βάσεις για βαθύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι πολίτες της Κοινωνίας της Πληροφορίας δεν χρειάζονται να βασίζονται στην απομνημόνευση γεγονότων και κανόνων αλλά πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που τους κάνουν ικανούς να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, να τις κατανοούν και να τις αξιολογούν. Οι πολίτες της Κοινωνίας της Πληροφορίας πρέπει επίσης να είναι ικανοί να μαθαίνουν από μόνοι τους και να προσαρμόζονται στις συνεχείς τεχνολογικές αλλαγές. Για τους σκοπούς αυτούς οι αρχές που

περιγράφονται στο παρόν φυλλάδιο, ιδίως εκείνες που αναφέρονται στις στρατηγικές μάθησης, στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης, στη μάθηση για κατανόηση και όχι για απομνημόνευση, κλπ., είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Αν και η καθεμιά από τις αρχές εξηγείται ξεχωριστά, και οι 12 αρχές μαζί γίνονται ευκολότερα κατανοητές ως μία οργανωμένη ενότητα όπου η καθεμιά υποστηρίζει τις υπόλοιπες. Στο σύνολό τους, οι αρχές προτείνονται ως ένα ενιαίο πλαίσιο για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Πραγματικά, βρίσκονται πίσω από έναν αριθμό καινοτομικών προγραμμάτων σε σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ξεκινάμε με τη διαπραγμάτευση τριών αρχών που αναγνωρίζονται ευρέως ως η βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν τα περιβάλλοντα μάθησης του σημερινού σχολείου. Δηλαδή, τα περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μαθαίνουν ενεργητικά, να συνεργάζονται με τους άλλους μαθητές και να χρησιμοποιούν δραστηριότητες που έχουν νόημα. Συνεχίζουμε με επτά αρχές που εστιάζονται σε γνωστικούς παράγοντες οι οποίοι είναι κατά βάση εσωτερικοί, αλλά που αλληλεπιδρούν με περιβαλλοντικούς παράγοντες με σημαντικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν αυτές τις αρχές υπόψη τους για να σχεδιάζουν πιο αποτελεσματικά αναλυτικά προγράμματα και τρόπους διδασκαλίας. Κλείνουμε με μια διαπραγμάτευση των αναπτυξιακών και ατομικών διαφορών καθώς και της επίδρασης των κινήτρων στη μάθηση. Αυτές οι δύο τελευταίες περιοχές είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία και αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστών φυλλαδίων ώστε να αναπτυχθούν επαρκώς.

Δεν έχουμε ασχοληθεί με δύο θέματα που είναι ιδιαίτερα σημαντικά στα σημερινά σχολεία. Το ένα είναι το θέμα των σχολικών βιβλιοθηκών και εργαστηρίων. Η μάθηση δεν μπορεί να συντελεστεί ικανοποιητικά μέσα σε μια τάξη με ένα βιβλίο. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι τα σχολεία που είναι πιο αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι τα σχολεία που διαθέτουν βιβλιοθήκες οι οποίες είναι προσίτες στα παιδιά. Το άλλο είναι το θέμα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την υποστήριξη της μάθησης. Τα δύο αυτά θέματα έχουν τεράστια έκταση και θα πρέπει να αφιερωθούν ειδικά βιβλία σε αυτά.

Για τη διαπραγμάτευση κάθε αρχής αρχίζουμε με την παρουσίαση μιας περιλήψης των ερευνητικών ευρημάτων και στη συνέχεια προχωρούμε στην περιγραφή της σημασίας που έχουν αυτά για τη διδασκαλία. Στο τέλος του φυλλαδίου δίνεται ένας κατάλογος προτεινόμενων κειμένων για μελέτη τα οποία δίνουν περαιτέρω πληροφορίες για τις αρχές που έχουν περιγραφεί.

Πριν τελειώσω θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Βασιλή Τσιγάγκαλο και την Έφη Παπαδημητρίου για τη μετάφραση του αγγλικού κειμένου στα ελληνικά. Είμαι όμως ιδιαίτερα υποχρεωμένη στον αγαπητό φίλο Γιώργο Δαρδανό που δέχτηκε να τυπώσει την παρούσα έκδοση χωρίς οφέλη.

Στέλλα Βοσνιάδου
Φεβρουάριος 2002

2. Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η μάθηση είναι πρωτίστως μία κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου είναι βασική για να υπάρξει μάθηση.

Ερευνητικά δεδομένα

Για πολλούς ερευνητές η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση. Η κοινωνική δραστηριοποίηση και συμμετοχή αρχίζουν από πολύ νωρίς. Οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις τα παιδιά αποκτούν τις συμπεριφορές που τα καθιστούν ικανά να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Lev Vygotsky, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά είναι η εσωτερίκευση δραστηριοτήτων, συνηθειών, λεξιλογίου και ιδεών των μελών της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν.

Η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της μάθησης στο σχολείο. Η έρευνα έχει δείξει ότι η κοινωνική συνεργασία μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, υπό τον όρο ότι τα είδη των αλληλεπιδράσεων που ενθαρρύνονται συμβάλλουν στη μάθηση. Τέλος, οι κοινωνικές δραστηριότητες είναι ενδιαφέρουσες αυτές καθαυτές και βοηθούν τους μαθητές να διατηρήσουν την ενασχόλησή τους με τη σχολική τους εργασία. Οι μαθητές δουλεύουν πιο πολύ για να βελτιώσουν την ποιότητα των παραγόμενων εργασιών τους (εκθέσεις, συνθετικές εργασίες, ζωγραφική κλπ.) όταν ξέρουν ότι θα τις δουν και άλλοι μαθητές.

Εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για να ενθαρρύνουν την κοινωνική συμμετοχή με τρόπους που διευκολύνουν τη μάθηση:

- Μπορούν να αναθέσουν στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και οι ίδιοι να αναλάβουν το ρόλο του καθοδηγητή που δίνει συμβουλές και στηρίζει την ομάδα.
- Μπορούν να διαμορφώσουν τη σχολική αίθουσα με τέτοιο τρόπο που να περιλαμβάνει κοινούς χώρους εργασίας και κοινή χρήση των υλικών.
- Μέσα από το παράδειγμα και την καθοδήγηση μπορούν να διδάξουν στους μαθητές πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους.
- Μπορούν να ενθαρρύνουν το διάλογο και τη συζήτηση έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να εκφράσουν τη γνώμη τους και να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα των άλλων μαθητών.
- Μία σημαντική πλευρά της κοινωνικής μάθησης είναι η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Μ' αυτό τον τρόπο διευρύνονται οι ευκαιρίες των μαθητών για κοινωνική συμμετοχή.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, J., & Campione, J.C., (1996)· Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.F., (1989)· Rogoff, B. (1990)· Vygotsky, L.S. (1978).

Σημειώσεις

3. Δραστηριότητες που έχουν νόημα

Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους.

Ερευνητικά δεδομένα

Πολλές σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα για τους μαθητές επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός και ποια η χρησιμότητά τους. Ορισμένες φορές οι σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα για τους μαθητές διότι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από το δικό τους. Σήμερα το πολυπολιτισμικό σχολείο όπου παιδιά από διαφορετικές κουλτούρες μαθαίνουν μαζί είναι μία πραγματικότητα. Στα σχολεία αυτά υπάρχουν συστηματικές πολιτισμικές διαφορές στις πρακτικές, τις συνήθειες, τους κοινωνικούς ρόλους των μαθητών που επηρεάζουν τη μάθηση. Οι δραστηριότητες που έχουν κάποιο νόημα για μαθητές που προέρχονται από μία πολιτισμική ομάδα μπορεί να μην έχουν καμία απολύτως σημασία για μαθητές από άλλη κουλτούρα.

Εφαρμογή

Υπάρχουν πολλά πράγματα που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν για να προσδώσουν μεγαλύτερο νόημα στις σχολικές δραστηριότητες. Ένα από αυτά είναι να ενσωματώσουν τις δραστηριότητες αυτές μέσα σε κάποιο αυθεντικό πλαίσιο. Ένα είδος αυθεντικού πλαισίου είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο η δραστηριότητα αυτή συνήθως χρησιμοποιείται στην πραγματική ζωή. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην προφορική γλώσσα και επικοινωνία συμμετέχοντας σε συζητήσεις. Μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στον γραπτό λόγο με το να εμπλακούν στη σύνταξη μιας εφημερίδας της τάξης τους. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν Φυσική συμμετέχοντας σε μία συνθετική εργασία για το περι-

βάλλον της κοινότητας ή του σχολείου. Το σχολείο μπορεί να βρίσκεται σε επαφή με επιστήμονες της περιοχής και να τους προσκαλεί για συζήτηση ή να αφήνει τα παιδιά να τους επισκέπτονται στο χώρο δουλειάς τους.

Όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών της τάξης τους και να τις σέβονται. Πρέπει να τις βλέπουν ως πλεονέκτημα πάνω στο οποίο μπορούν να χτίσουν κι όχι ως ένα αρνητικό στοιχείο. Τα παιδιά θα αισθανθούν διαφορετικά μέσα στην τάξη όταν η κουλτούρα τους αντιπροσωπεύεται στις κοινές δραστηριότητες. Οι σχολικές συνήθειες που δεν είναι οικείες σε κάποια παιδιά μπορούν να παρουσιαστούν σταδιακά, έτσι ώστε η μετάβαση να είναι λιγότερο τραυματική για τις ομάδες με διαφορετική εθνική προέλευση.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Heath, S.B. (1983).

Σημειώσεις

4. Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις

Οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη καταλαβαίνουμε και πιστεύουμε.

Ερευνητικά δεδομένα

Η ιδέα ότι η ικανότητα των ανθρώπων να μαθαίνουν κάτι καινούργιο συνδέεται με το τι ξέρουν ήδη είναι σχετικά παλιά, αλλά τα πιο πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι έχει καθοριστική σημασία για τη μάθηση. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσει, να θυμηθεί ή να μάθει κανείς κάτι που του είναι τελείως ξένο. Χρειάζονται κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις για να κατανοήσουμε το νόημα της εισερχόμενης πληροφορίας. Ωστόσο, η ύπαρξη της προαπαιτούμενης προϋπάρχουσας γνώσης δεν αρκεί για να εξασφαλίστούν ικανά αποτελέσματα. Πρέπει να ενεργοποιήσουμε την προϋπάρχουσα γνώση μας προκειμένου να μπορέσουμε να την αξιοποιήσουμε για κατανόηση και μάθηση. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν πάντα τη σχέση ανάμεσα σ' αυτά που μαθαίνουν και σε όσα ήδη γνωρίζουν. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη προσοχή στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή, και τη χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας για τη διδασκαλία.

Εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να τις αξιοποιήσουν για καλύτερες επιδόσεις στα σχολικά έργα. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους:

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν το περιεχόμενο του μαθήματος πριν αρχίσουν τη διδασκαλία, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν τις απαραίτητες προϋπάρχουσες γνώσεις και για να τις ενεργοποιήσουν.

- Συνήθως οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών είναι ελλιπείς ή υπάρχουν εσφαλμένες ιδέες και καιρίες παρανοήσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να γνωρίζουν ότι οι μαθητές ξέρουν κάτι για το θέμα που θα αναπτυχθεί. Πρέπει να διερευνήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σε βάθος, έτσι ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν τις εσφαλμένες ιδέες και παρανοήσεις.
- Μπορεί να χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί να ανατρέξουν στα περασμένα για να καλύψουν τη σημαντική προαπαιτούμενη ύλη ή να ζητήσουν από τους μαθητές να κάνουν κάποια προκαταρκτική εργασία μόνοι τους.
- Οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες για να βοηθηθούν οι μαθητές να δουν τη σχέση ανάμεσα σε όσα μαθαίνουν και σε όσα ήδη γνωρίζουν.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να βλέπουν σχέσεις και να συνδέουν αυτά που μαθαίνουν. Αυτό μπορούν να το πετύχουν δίνοντας ένα μοντέλο ή πλαίσιο που οι μαθητές θα το χρησιμοποιήσουν ως σκαλωσιά στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την επίδοσή τους.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Bransford, J.D. (1979)· Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999).

Σημειώσεις

5. Χρήση στρατηγικών

Οι άνθρωποι μαθαίνουν αξιοποιώντας αποτελεσματικές και ευέλικτες στρατηγικές που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν, να σκέφτονται λογικά, να απομνημονεύουν και να λύνουν προβλήματα.

Ερευνητικά δεδομένα

Τα παιδιά αναπτύσσουν από μικρές ηλικίες στρατηγικές που τα βοηθούν να λύνουν προβλήματα. Για παράδειγμα, όταν ζητάμε από παιδιά προσχολικής ηλικίας να πάνε να αγοράσουν κάποια τρόφιμα από το μπακάλι, πολλές φορές αυτά επαναλαμβάνουν στο δρόμο ότι τους ζητήσαμε για να τα θυμούνται καλύτερα. Τα παιδιά αυτά έχουν ανακαλύψει την επανάληψη ως στρατηγική βελτίωσης της μνήμης τους χωρίς κανείς να τους το έχει πει. Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, χρειάζονται βοήθεια από τους δασκάλους ώστε να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για τη λύση μαθηματικών προβλημάτων, την κατανόηση κειμένων, τη μελέτη του φυσικού κόσμου, για να μάθουν να συνεργάζονται κλπ. Η έρευνα δείχνει ότι μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν συστηματικές προσπάθειες να διδάξουν στρατηγικές μάθησης στα παιδιά.

Οι στρατηγικές είναι σημαντικές επειδή βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν και να λύσουν προβλήματα με τρόπους που είναι κατάλληλοι για την προκειμένη περίπτωση. Οι στρατηγικές μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και να την κάνουν ταχύτερη. Οι στρατηγικές μπορεί να διαφέρουν ως προς την ακριβεία τους, τη δυσκολία εκτέλεσής τους, τις υπολογιστικές τους απαιτήσεις και το φάσμα των προβλημάτων στα οποία έχουν εφαρμογή. Όσο πιο μεγάλο είναι το εύρος των στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά, τόσο πιο επιτυχημένα μπορούν να είναι στη λύση προβλημάτων, στην ανάγνωση, στην κατανόηση κειμένου, στην απομνημόνευση κλπ.

Εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν τη βαρύτητα της απόκτησης και εφαρμογής διαφόρων στρατηγικών από τους μαθητές. Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να γίνει άμεσα ή έμμεσα. Για παράδειγμα, στα γλωσσικά μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δείξουν άμεσα και πολύ συγκεκριμένα στους μαθητές πώς να επισημαίνουν τα σημαντικά σημεία ενός κειμένου και πώς να τα συνοψίζουν. Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από μία ομάδα μαθητών να συζητήσουν ένα κείμενο και το συνοψίσουν. Στη διαδικασία αυτή μπορούν να βοηθήσουν έμμεσα τους μαθητές προσφέροντάς τους ένα μοντέλο προς μίμηση συμμετέχοντας στη συζήτηση και ρωτώντας καθοριστικές ερωτήσεις. Στα μαθήματα των φυσικών επιστημών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δείξουν στους μαθητές πώς να κάνουν πειράματα: πώς να διατυπώνουν υποθέσεις, πώς να κάνουν συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων τους και πώς να τα αξιολογούν.

Είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές με σιγουριά και από μόνοι τους και να μη βασίζονται στους δασκάλους τους για να τους δώσουν πάντοτε την απαραίτητη υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να περιορίζουν σταδιακά τη βοήθειά τους και να επιτρέπουν στους μαθητές να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες για τη μάθησή τους.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Mayer, R.E. (1987)· Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984)· White, B.Y., & Frederickson, J.R. (1998).

Σημειώσεις

6. Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού

Οι μαθητές πρέπει να ξέρουν πώς να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν τη μάθησή τους, πώς να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και πώς να διορθώνουν τα λάθη τους.

Ερευνητικά δεδομένα

Ο όρος «αυτορρύθμιση» αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να παρακολουθούν τη δική τους μάθηση, να κατανοούν πότε κάνουν λάθη και να ξέρουν πώς να τα διορθώνουν. Η αυτορρύθμιση είναι διαφορετική από τη χρήση στρατηγικών. Οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να μαθαίνουν μηχανικά, χωρίς να έχουν πλήρη επίγνωση του τι κάνουν. Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει την ανάπτυξη ειδικών στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να αξιολογούν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την κατανόησή τους και να διορθώνουν τα λάθη τους όταν χρειάζεται.

Η αυτορρύθμιση βασίζεται στον αναστοχασμό στο βαθμό που το άτομο πρέπει να έχει επίγνωση των ιδεών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί. Οι στοχαστικές διαδικασίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη συζήτηση, την επιχειρηματολογία και τις εκθέσεις όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υπερασπίσουν. Μία άλλη πτυχή της στοχαστικής διαδικασίας είναι η ικανότητα διάκρισης του φαινομένου από το εί-ναι, των κοινότοπων ιδεών από την επιστημονική γνώση, κλπ.

Εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό δίνοντάς τους ευκαιρίες

- να σχεδιάζουν πώς να λύνουν προβλήματα, να οργανώνουν πειράματα, να διαβάζουν βιβλία κλπ.

- να αξιολογούν τις προτάσεις, τα επιχειρήματα, τις λύσεις προβλημάτων κλπ. των άλλων ή των ιδίων
- να ελέγχουν τον τρόπο σκέψης τους και να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους για την κατανόησή τους («Γιατί κάνω αυτό που κάνω; Πόσο καλά το κάνω; Τι απομένει να κάνω;» κλπ.)
- να αναπτύσσουν ρεαλιστικές γνώσεις για τον εαυτό τους ως μαθητές («Είμαι καλός στη Γλώσσα, αλλά χρειάζομαι δουλειά στα Μαθηματικά»)
- να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους
- να γνωρίζουν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, και το πότε να τις θέσουν σε εφαρμογή.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Brown, A.L., (1975)· Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (επιμ.) (2000)· Marton, F., & Booth, S. (1997).

Σημειώσεις

7. Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης

Ορισμένες φορές η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να εμποδίσει το δρόμο προς τη μάθηση κάτι νέου. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να επιλύουν τις εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Ερευνητικά δεδομένα

Ορισμένες φορές η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση των νέων πληροφοριών. Αν και αυτό ισχύει συχνότερα στην εκμάθηση της Φυσικής και των Μαθηματικών, εντούτοις έχει εφαρμογή σε όλα τα γνωστικά πεδία. Συμβαίνει επειδή η τρέχουσα κατανόησή μας του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, της ιστορίας, της θεωρητικής αντίληψης για τους αριθμούς κλπ. είναι προϊόν χιλιάδων ετών πολιτισμικής δραστηριότητας που έχει αλλάξει ριζικά τους διαισθητικούς τρόπους εξήγησης των φαινομένων. Για παράδειγμα, στο χώρο των μαθηματικών, πολλά παιδιά κάνουν λάθη όταν χρησιμοποιούν κλάσματα, επειδή χρησιμοποιούν κανόνες που ισχύουν μόνο για τους φυσικούς αριθμούς. Με παρόμοιο τρόπο, στις φυσικές επιστήμες οι μαθητές διαμορφώνουν διάφορες παρανοήσεις. Η ιδέα ότι η γη είναι στρογγυλή σαν τηγανίτα ή σα σφαίρα πεπλατυσμένη στην κορυφή συμβαίνει επειδή συμβιβάζει τις επιστημονικές πληροφορίες ότι η γη είναι στρογγυλή με τη διαισθητική αντίληψη ότι η γη είναι επίπεδη και οι άνθρωποι ζουν στο πάνω μέρος της. Οι παρανοήσεις δεν εμφανίζονται μόνο στα μικρότερα παιδιά. Υπάρχουν και στους μαθητές του Γυμνασίου, του Λυκείου, ακόμη και του Πανεπιστημίου.

Εφαρμογή

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν

την κατανόηση των πληροφοριών που είναι αντίθετες στη διαισθητική αντίληψη;

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις και ελλιπή κατανόηση που μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με όσα διδάσκονται στο σχολείο.
- Είναι σημαντικό να δημιουργούμε συνθήκες μέσα στις οποίες οι εναλλακτικές πεποιθήσεις και εξηγήσεις να μπορούν να εξωτερικευτούν και να εκφραστούν.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίζουν πάνω στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και σιγά-σιγά να τους οδηγούν σε ωριμότερες κατανοήσεις. Η παραγκώνιση της προϋπάρχουσας γνώσης μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση εσφαλμένων αντιλήψεων.
- Πρέπει να δίνονται στους μαθητές παρατηρήσεις και πειράματα που έχουν τη δυνατότητα να τους δείξουν ότι κάποιες από τις ιδέες τους μπορεί να είναι λάθος. Για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραδείγματα από την ιστορία της επιστήμης.
- Οι επιστημονικές εξηγήσεις πρέπει να παρουσιάζονται με σαφήνεια και, αν γίνεται, να εξηγούνται με παραδείγματα μοντέλων.
- Πρέπει να δίνεται στους μαθητές αρκετός χρόνος για να αναδομήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Για να γίνει αυτό, είναι προτιμότερο να σχεδιάζονται αναλυτικά προγράμματα που χειρίζονται λιγότερες θεματικές ενότητες με μεγαλύτερη εμβάθυνση παρά να καλύπτουν πολλά θέματα με επιφανειακό τρόπο.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Carretero, M., & Voss, J. (επιμ.) (1994). Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (επιμ.) (1985). Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (επιμ.) (1999). Vosniadou, S., & Brewer, W.F. (1992).

Σημειώσεις

10. Διάθεση χρόνου για εξάσκηση

Η μάθηση είναι μία πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα που δε χωράει βιασύνη. Απαιτείται σημαντικός χρόνος και εξάσκηση για ν' αρχίσει να συγκροτείται η εμπειρογνωμοσύνη σε έναν τομέα.

Ερευνητικά δεδομένα

Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν πολλή εξάσκηση για να αποκτήσουν εμπειρογνωμοσύνη σε κάποιον τομέα. Ακόμη και μικροδιαφορές στο χρόνο κατά τον οποίο είμαστε εκτεθειμένοι στις πληροφορίες μπορεί να συνεπάγονται μεγάλες διαφορές στη μάθηση. Οι ψυχολόγοι Chase και Simon (1973) μελέτησαν σκακιστές και βρήκαν ότι κατά κανόνα είχαν δαπανήσει μέχρι και 50.000 ώρες εξάσκησης στο σκάκι. Ένας σκακιστής ηλικίας τριανταπέντε ετών που έχει παίξει σκάκι για 50.000 ώρες πρέπει να έχει περάσει 4 έως 5 ώρες καθημερινής εξάσκησης από την ηλικία των 5 έως τα 30! Οι λιγότερο προχωρημένοι παίκτες έχουν δαπανήσει σημαντικά λιγότερο χρόνο παίζοντας σκάκι.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές λυκείου συνδέονται με τις ώρες που έχουν περάσει διαβάζοντας και γράφοντας. Η αποτελεσματική ανάγνωση και γραφή απαιτεί πολλή εξάσκηση. Οι μαθητές από κοινωνικά μειονεκτικά περιβάλλοντα, που έχουν λιγότερες ευκαιρίες να μάθουν και λείπουν από το σχολείο λόγω εργασίας ή ασθένειας, δεν αναμένεται να έχουν τόσο καλές επιδόσεις στο σχολείο όσο τα παιδιά που είχαν περισσότερο χρόνο να εξασκηθούν και να αποκτήσουν γνώσεις.

Εφαρμογή

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν τη διάθεση χρόνου του μαθητή για εξάσκηση, κυρίως σε μικρή ηλικία. Οι ακόλουθες είναι κάποιες προτά-

σεις για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους.

- Αυξήστε το χρόνο που περνούν οι μαθητές για μάθηση μέσα στην τάξη.
- Δώστε στους μαθητές εργασίες που είναι σύμφωνες με όσα ήδη γνωρίζουν.
- Μην προσπαθείτε να καλύψετε πολλά θέματα ταυτόχρονα. Δώστε στους μαθητές χρόνο να κατανοήσουν τις νέες πληροφορίες.
- Βοηθήστε τους μαθητές να καλλιεργήσουν την «σκόπιμη εξάσκηση», που περιλαμβάνει την ενεργητική σκέψη και την παρακολούθηση της διαδικασίας της μάθησης (βλέπε την αρχή της αυτορρύθμισης).
- Δώστε στους μαθητές πρόσβαση σε βιβλία, ώστε να μπορούν να διαβάζουν στο σπίτι τους.
- Διατηρήστε επαφή με τους γονείς, να μάθουν πώς να προσφέρουν πιο πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά τους.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Bransford, J.D. (1979). Chase, W.G., & Simon, H.A. (1973). Coles, R. (1970).

Σημειώσεις

11. Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές

Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές τους διαφορές.

Ερευνητικά δεδομένα

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν βασικές αναπτυξιακές διαφορές στη μάθηση. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, διαμορφώνουν νέους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου και επίσης αλλάζουν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αυτές τις αναπαραστάσεις. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στη μάθηση. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner έχει υποστηρίξει ότι υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης πέραν των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων με τις οποίες συνήθως ασχολούμαστε στο σχολείο. Κάποια παιδιά είναι προικισμένα στη μουσική, άλλα έχουν εξαιρετικές χωρικές ικανότητες (οι οποίες είναι απαραίτητες για τους αρχιτέκτονες και τους καλλιτέχνες), ή σωματικές/κιναισθητικές ικανότητες (που χρειάζονται οι αθλητές) ή ικανότητες να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους κλπ. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν το καλύτερο περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους διαφορές.

Εφαρμογή

- Μάθετε πώς να εκτιμάτε κατάλληλα τις γνώσεις, τις στρατηγικές και τους τρόπους μάθησης των παιδιών.
- Δώστε στα παιδιά μια ποικιλία υλικών, δραστηριοτήτων και μαθησιακών εργασιών που να περιλαμβάνουν τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τα καλλιτεχνικά, τη μουσική, την κίνηση, την κοινωνική αντίληψη κλπ.
- Εντοπίστε τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο ενδιαφέρον, την επιμονή και την αυτοπεποίθηση που δείχνουν όταν εκτελούν διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων.

- Υποστηρίξτε τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών και αξιοποιήστε τες για να βελτιώσετε τη συνολική τους σχολική επίδοση.
- Καθοδηγήστε και προκαλέστε τους μαθητές να σκεφτούν και να μάθουν.
- Κάντε στα παιδιά ερωτήσεις που προκαλούν τη σκέψη, θέστε τους προβλήματα και αναγκάστε τα να ελέγξουν τις υποθέσεις τους με διάφορους τρόπους.
- Δημιουργήστε συνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο, βάζοντας στα παιδιά προβλήματα παρμένα από τις καθημερινές τους καταστάσεις.
- Δείξτε στα παιδιά πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και την ευφυΐα τους για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου.
- Δημιουργήστε τις συνθήκες για αλληλεπίδραση των μαθητών με ανθρώπους της κοινότητάς τους και ειδικά με ενήλικες που είναι πεπειραμένοι και ενθουσιώδεις για τα είδη των θεμάτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Case, R. (1978)· Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998)· Gardner, H. (1991)· Gardner, H. (1993).

Σημειώσεις

12. Καλλιέργεια των κινήτρων για μάθηση

Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενά τους.

Ερευνητικά δεδομένα

Οι μαθητές που έχουν κίνητρα για μάθηση αναγνωρίζονται εύκολα επειδή έχουν ένα πάθος για την επίτευξη των στόχων τους και είναι έτοιμοι να καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες. Δείχνουν επίσης μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή. Αυτό επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα των όσων μαθαίνουν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχουν μαθητές με κίνητρα στις τάξεις τους. Πώς μπορούν να το πετύχουν;

Οι ψυχολόγοι διακρίνουν ανάμεσα σε δύο είδη παροχής κινήτρων: την εξωτερική παρότρυνση και την εσωτερική παρώθηση. Η εξωτερική παρότρυνση προκαλείται όταν χρησιμοποιούνται θετικές ενισχύσεις για να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης της ζητούμενης συμπεριφοράς: ο έπαινος, η υψηλή βαθμολογία, τα βραβεία, τα χρήματα, το φαγητό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το λόγο. Η εσωτερική παρώθηση υπάρχει όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες χωρίς να χρειάζεται να επιβραβευσθούν γι' αυτό: το παιδί που φτιάχνει ένα παζλ με μεράκι είναι εσωτερικά παρακινημένο.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εσωτερικά παρωθημένων μαθητών είναι η πεποίθησή τους ότι η προσπάθεια είναι σημαντική για την επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την αποφασιστικότητα των μαθητών για επίτευξη στόχων με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενά τους.

Εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν ενθαρρυντικά σχόλια που

- αντικατοπτρίζουν μία ειλικρινή αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών·
- αναγνωρίζουν τις επιτυχίες των μαθητών·
- αποδίδουν την επιτυχία των μαθητών σε ενδογενείς και όχι εξωγενείς παράγοντες (π.χ., «Έχεις καλές ιδέες»·
- βοηθούν τους μαθητές να πιστέψουν στον εαυτό τους (π.χ., «Προσπάθησες πολύ στα μαθηματικά και οι βαθμοί σου έχουν βελτιωθεί ικανοποιητικά»·
- δίνουν ανατροφοδότηση για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές μαζί με οδηγίες για το πώς να τις βελτιώσουν·
- βοηθούν τους μαθητές να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους.

Είναι επίσης σημαντικό

- να αποφεύγουμε ομαδοποιήσεις με βάση τις ικανότητες: η ομαδοποίηση αυτή δίνει το μήνυμα ότι οι ικανότητες έχουν μεγαλύτερη αξία από την προσπάθεια·
- να καλλιεργούμε τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό: η έρευνα δείχνει ότι τα ανταγωνιστικά συστήματα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να δουλεύουν μεμονωμένα για να πετύχουν μεγαλύτερη βαθμολογία και περισσότερες ανταμοιβές, συνήθως δίνουν το μήνυμα ότι αυτό που έχει αξία είναι οι ικανότητες και μειώνουν την εσωτερική παρώθηση·
- να προτείνουμε ενδιαφέρουσες εργασίες που προκαλούν την περιέργεια των μαθητών και αναπτύσσουν τις ανώτερες νοητικές ικανότητές τους, στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Deci, E.L., & Ryan, R. (1985)· Dweck, C.S. (1989)· Lepper, M., & Hodell, M. (1989)· Spaulding, C.L. (1992).

Σημειώσεις

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. Στο D. Kirshner & J.A. Whitson (επιμ.), *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, σσ. 281-300. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Bransford, T.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (επιμ.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.
- Bransford, J.D. (1979).. *Human Cognition: Learning, Understanding and Remembering*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Co.
- Brown, A.L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. Στο H.W. Reese (επιμ.), *Advances in Child Development and Behavior* (τ. 10), New York: Academic Press.
- Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, J., & Campione, J.C. (1996). Distributed Expertise in the Classroom. Στο G. Salomon (επιμ.) *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, σσ. 188-228, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, p. 18/1.
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carretero, M., & Voss, J. (επιμ.) (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R. (1978). Implications of developmental psychology for the design of effective instruction. Στο A.M. Lesgold, J.W. Pellegrino, S.D. Fokkema, & R. Glaser (επιμ.) *Cognitive Psychology and Instruction*, σσ. 441-63. New York: Plenum.
- Chase, W.G., & Simon, H.A. (1973). The mind's eye in chess, στο W. Chase (επιμ.), *Visual Information Processing*. New York: Academic Press.
- Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998). *Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Coles, R. (1970). *Uprooted Children: The Early Life of Migrant Farm Workers*. New York: Harper and Row.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.F. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Στο L.B. Resnick (επιμ.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, σσ. 453-84. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.L., & Ryan, R., (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (επιμ.) (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dweck, C.S., (1989). Motivation. Στο A. Lesgold & R. Glaser (επιμ.), *Foundations for a psychology of education*, σσ. 87-136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elmore, R.F., Peterson, P.L., & McCarthy, S.J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- _____ (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Halpern, D.F. (επιμ.) (1992). *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lepper, M., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the Classroom. Στο C. Ames & R. Ames (επιμ.), *Research on Motivation in Education*, τ. 3, σσ. 73-105. New York: Academic Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach*. Boston: Little, Brown, and Co.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1: 117-75.
- Perkins, D.(1992). *Smart Schools. Better Thinking and Learning for Every Child*. The Free Press.
- Piaget, J.(1978). *Success and Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Resnick, L.B., & Klopfer, L.E. (επιμ.) (1989). *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, VA: ASCD Books.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeships in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Science*, 1:37-68.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (1999). *New Perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier Science.
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw Hill.
- Vosniadou, S., & Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24:535-58.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, B.Y., & Frederickson, J.R. (1998). Inquiry, modeling and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16/1:13-117.

Η παρούσα δημοσίευση πραγματοποιήθηκε το 2001 από τη Διεθνή Ακαδημία της Εκπαίδευσης (ΔΑΕ), Palais des Academies, 1, rue Ducale, 1000 Βρυξέλλες, Βέλγιο, και το Διεθνές Γραφείο της Εκπαίδευσης (ΔΓΕ), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Ελβετία. Είναι διαθέσιμη δωρεάν και μπορεί ελεύθερα να αναπαραχθεί και να μεταφραστεί σε άλλες γλώσσες. Παρακαλώ να στείλετε ένα αντίγραφο κάθε έκδοσης/δημοσίευσης που αναπαράγει αυτό το κείμενο εξ ολοκλήρου ή μέρος της στη ΔΑΕ και το ΔΓΕ. Αυτή η έκδοση/δημοσίευση είναι επίσης διαθέσιμη στο Διαδίκτυο. Βλέπε την ενότητα Εκδόσεις, Σειρά Πρακτικές Εκπαίδευσης στη σελίδα <http://www.ibe.unesco.org>. Η συγγραφέας είναι υπεύθυνη για την επιλογή και την παρουσίαση των δεδομένων που περιέχονται σε αυτή τη δημοσίευση και για τις απόψεις που εκφράζονται εδώ, οι οποίες δεν είναι υποχρεωτικά αποδεκτές από την UNESCO/IBE και δεν δεσμεύουν τον Οργανισμό. Οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται και η παρουσίαση του υλικού σε αυτή τη δημοσίευση δεν υποδηλώνει την έκφραση οποιασδήποτε γνώμης από την πλευρά της UNESCO/IBE που αφορά είτε στο νομικό καθεστώς κάθε χώρας, περιοχής, ή πόλης, είτε στην οριοθέτηση των συνόρων της.

ΕΚΔΟΤΙΚΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΓΙΩΡΓΟΥ & ΚΩΣΤΑ ΔΑΡΔΑΝΟΥ

Gutenberg · τυπωθήτω · Σπουδή
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ

Διδότου 37, 10680 Αθήνα, τηλ.: 010-3642003, fax: 010-3642030
www.dardanosnet.gr · e-mail: info@dardanosnet.gr