

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3rd INTERNATIONAL CONFERENCE
on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



"Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο"

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

Επιμέλεια: Σπύρος Χ. Πανταζής, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012

Επιμέλεια Έκδοσης: **Σπύρος Χ. Πανταζής**
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Editors: **Spyros Ch. Pantazis**
Charilaos K. Zaragas

Creative Art Director: Λάζαρος Θ. Σιώζος

Ο πίνακας στο εξώφυλλο είναι έργο του Δημήτρη Ράτσικα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3rd INTERNATIONAL CONFERENCE
on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



" Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο "

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

For more information: <http://pedagogy.gr/en/announcements.html> - email: 3sunpra@cc.uoi.gr



Hans **Böckler**
Stiftung

GRADUIERTEN KOLLEG
KINDHEITEN IM SPANNUNGSFELD

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ - CONTENTS

Πρόλογος	11
Χαιρετισμός	12
ΜΕΡΟΣ 1ο	17
Η ιστορία της παιδικής ηλικίας και η εναλλαγή της ανά τους αιώνες	
Χαράλαμπος Μπαμπούνης	18
Η εφημερίδα “Φοιτητής” (1869) το πρώτο δημοσιογραφικό βήμα σπουδαστών του Πανεπιστημίου Αθηνών	
Παναγιώτα Γ. Κωνσταντοπούλου	26
Αναγνώσματα από το περιοδικό «ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» της Κωνσταντινούπολης (Οκτ. 1898 – Σεπτ. 1899).	
Σοφία Αυγητίδου, Α. Α. Γεωργοπούλου, Α. Μουταφίδου	33
Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.	
Καλεράντε Ευαγγελία	49
Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού.	
Γεώργιος Γρόλλιος	61
Προοδευτική εκπαίδευση και παιδική ηλικία.	
Δήμητρα Πατρωνίδου	72
Η οργάνωση του σχολικού δικτύου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Βουλγαρικό Κράτος στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη από την κατάληψή τους, την άνοιξη του 1941, μέχρι την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το Σεπτέμβριο του 1941.	
ΜΕΡΟΣ 2ο	
Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία	84
Γώτη Ευθυμία, Ντίνιας Δ. Κώστας	85
Τα κειμενικά είδη στο Νηπιαγωγείο: η περίπτωση του ονόματος.	
Μαίρη Μαργαρώνη	97
Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας του Λέοντος Μελά: συγκρότηση	

ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα

Παρπαρούση Γεωργία 110

Έχω γιο στα γράμματα κόρη στα ξομπλιάσματα. Αντιλήψεις για το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι.

Καπραβέλου Αλεξία 120

Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από τις συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου: «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Υπολείμματα επαγγέλματος» 119

ΜΕΡΟΣ 3ο

Παιδική Ηλικία και Μάθηση

Ψαριανός Ερμόλαος, Ψαριανού Χρύσα 131

Κριτική θεώρηση της κοστρουκτιβιστικής διαδικασίας της γνώσης στη πιαζετιανή θεωρία

Mcs. Lilo (Cinga) Zhuljeta 141

Ο επικοινωνιακός λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας και το γλωσσικό περιβάλλον μάθησης

Βασίλειος Γ. Κατσιμάρδος 154

Η προσέγγιση των παιδιών στη νέα γνώση. Τρόποι ενίσχυσης της συνεργατικής και της αυτορυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών.

Τσάρπα Ιωάννα 165

Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προαιρετικών οικονομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παιδική ηλικία.

Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία 176

«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Αθανασία Θεοχάρη, Παρασκευή Κουτσούρα 188

Η διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία.

Κιοσσές Βασίλης, Συμεωνίδου Νάντια, Αλεξίου Καρολίνα 197

Ένας διευκολυντικός παιδαγωγός: μια προσωποκεντρική προσέγγιση.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα 209

Προβληματισμοί και προτάσεις για την καλλιέργεια της διεπιστημονικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία

Γιαννοπούλου Βασιλική 223

“Ένα φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο” - Μια εναλλακτική Προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.

Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Μαρία Σακελλαρίου, Σπύρος Χ. Πανταζής 231

Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού

Καβαλάρη Παρασκευή, Κακανά Δόμνα-Μίκα 244

Βύθιση/Πλεύση: Διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Φωτεινή Βουτσά, Θεοδώρα Αρκούλη 256

Η Ψυχολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία.

Βαϊά Αγγέλη –Χαράλαμπος Κωνσταντίνου 268

Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου

ΜΕΡΟΣ 4ο

Παιδική Ηλικία και Πρώιμη Εκπαίδευση

Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος 277

Μελέτη περίπτωσης δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία 295

«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Καρανταΐδου Σταυρούλα 307

Ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μια μετάβαση από την εμπειρία των παιδιών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

Maria Vlachou, Kafenia Mpotsoylou, Eleni Andreou, Eleni Didaskalou 322

Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and

Environmental Factors.

Νταλούκα Ελπίδα, Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Θεοδωρακάκου 336

«Όσο μεγαλώνω μαθαίνω να διαβάζω τον γραπτό κόσμο γύρω μου;»
Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση

Ζίφκου Ελισάβετ, Παπαδοπούλου Μαρία, Κακανά Δόμνα-Μίκα 348

Χρώμα + τυπογραφία + εικόνες: τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως νοηματοδότες πολυτροπικών κειμένων

ΜΕΡΟΣ 5ο 360

Παιδική Ηλικία και Έρευνα

Δημητριάδη Σοφία, Παρχαρίδου Χριστίνα, Μπούντρη Πανωραία 361

Διερεύνηση της σύνθεσης της παιδαγωγικής ομάδας των βρεφικών τμημάτων ιδιωτικών παιδικών σταθμών.

Μπέση Μαρίνα 380

Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Εφαρμογή και αξιοποίηση από τις νηπιαγωγούς.

Ε. Μουσένα, Μ. Ζέρβα 391

Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του.

Καραγιάννη Στυλιανή 403

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;

Ιωαννίδου Π. Μαρία, Σαμαρά Γραμματική 414

Αξίες ζωής στην προσχολική εκπαίδευση: ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την παιδική ηλικία.

Ιωαννίδου Αικατερίνη, Dr. Καπουλίτσα – Τρούλου Θωμάϊς 426

«Το χαρτί αντέχει τα πάντα» - απόψεις και προτάσεις φοιτητριών Βρεφ/μίας για την ενσωμάτωση στοιχείων της προσέγγισης του Reggio Emilia..

Λυκομήτρου Σόνια 438

«Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών».

Λιάκου Ειρήνη, Τσιλιμένη Τασούλα 453

Οι Απόψεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τα Αγορίστικα και Κοριτσίστικα Βιβλία-Αντικείμενα και η Επίδραση των Βιβλίων Αυτών στη Διατήρηση των Έμφυλων

Στερεοτύπων.

Κουτσομπίνα Βασιλική 464

Ο ρόλος του φύλου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας τυπικώς αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Αρώνη Ελπίς 481

Σεξισμός και Στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney.

Σχίζα Μελλομένη, Δεληγιάννη Ευαγγελία, Τριανταφύλλου Μαρία 490

Η Πατρική Συμβολή στο Μεγάλωμα των Παιδιών Νηπιακής Ηλικίας

ΜΕΡΟΣ 6ο 501

Παιδική Ηλικία και Τέχνη

Ράτσικας Δημήτριος, Γιολάντα Ζιάκα 502

Η καλλιτεχνική δημιουργία ως παιχνίδι για μικρούς και μεγάλους.

Αραπάκη Πολυξένη, Δέδος Ζήκος 511

Προετοιμάζοντας δασκάλους για την καλλιτεχνική αγωγή στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Μια συγκριτική διερεύνηση του μαθήματος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Πλαστικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δρ Χριστίνα Ι. Μητσοπούλου 523

Ο μαινόμενος Ορλάντο του Λ. Αριόστο στο «πολύχρωμο παζλ» του Ι. Καλβίνο.

Αντώνης Βάος, Ζήκος Δέδος 530

Εικαστικές δράσεις στην προσχολική ηλικία στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση: Η περίπτωση του εικαστικού εργαστηρίου του Δήμου Ρίου.

Μελισόβα Ζαφειρούλα 539

Η θεατρική τέχνη στη διδακτική διαδικασία αλλόγλωσσων παιδιών: η περίπτωση του Γενερικού θεάτρου στο νηπιαγωγείο.

Κόνσολας Μάνος, Καμπουροπούλου - Σαββαΐδου Μαρία, Παναγιωτοπούλου Πολυξένη 548

Τέχνη και Προσχολική Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των κυβιστικών έργων για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών σε μαθητές Νηπιαγωγείου.

Αραβανή Ευαγγελία, Αμαργιωτάκη Φιλία 561
Ποίηση και Δραματική Τέχνη στο νηπιαγωγείο: Όταν ο ποιητικός λόγος μιλάει με τη γλώσσα του θεάτρου.

ΜΕΡΟΣ 7ο

Παιδική Ηλικία και Νέες Τεχνολογίες 571

Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά, Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα 572
Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική ηλικία: απόψεις γονέων.

Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής, Τσαμποδήμου Δήμητρα 592
Η τηλεόραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα 603
Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.

Αβραάμ Βασιλειάδης 613
Η συμβολή του ιστολογίου στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των παιδιών.

Δανηλίδου Ευγενία, Βορβή Ιωάννα, Λιναρδή Ελένη 625
Νέες Τεχνολογίες και πολυμεσικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο. Παιδιά προσχολικής ηλικίας «δημιουργοί» ψηφιακών ιστοριών.

Παγκάλου Ευδοκία, Θαλασσινού Έλσα, Γάκη Ράνια 635
Δημιουργικά βιβλία από μαθητές πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων και συνεργασία μέσω e-twinning.

ΜΕΡΟΣ 8ο

Παιδική Ηλικία - Ομαλότητα και Απόκλιση 648

Ελένη Τσάνταλη 649
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

Νταλάκας Χαράλαμπος 656
Δυσκολίες μάθησης: Μελέτη περίπτωσης ως λύση προβλήματος

Παπαναστασίου Έμη 672
Αυτισμός και αξιολόγηση παιδιού προσχολικής ηλικίας στο ΚΕΔΔΥ.

- Dr Eleni Maria Kouimtzi, Dr Anastasia Psalti** 680
Pre-school educators' readiness to identify and deal with children at risk for learning disabilities
- Καραβασίλη Νικολέττα, Γώγος Γεώργιος** 696
Επιθετικότητα ιχνογράφημα και παιδί.
- Αικατερίνη Σταύρου** 705
Η αφήγηση ως μέσο για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του αυτιστικού παιδιού.
- Ελένη Τσάνταλη** 719
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών.
- Άννα Μποβολή, Κωνσταντίνος Τσικούρας** 726
Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Πρόλογος

Στον τόμο αυτό περιέχονται τα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής για την «Παιδική Ηλικία», που έγινε στο Συνεδριακό Κέντρο «Κάρολος Παπούλιας» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στα Ιωάννινα, στις 11, 12 & 13 Μαΐου του 2012. Το Συνέδριο διοργανώθηκε από τον Καθηγητή κ. Πανταζή, Διευθυντή του Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον Καθηγητή κ. Heiz Suenker Διευθυντή του Επιστημονικού - Ερευνητικού Κέντρου, "Kindheiten - Gesellschaften" του Πανεπιστημίου Wuppertal, του γερμανικού Ιδρύματος Hans Boekler Stiftung και του καθηγητή κ. Δήμα, διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκόμων του ΤΕΙ Ηπείρου.

Την ευθύνη της οργάνωσης του Συνεδρίου και τη φιλοξενία των συνέδρων είχε ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου Καθηγητής κ. Πανταζής. Μέσα από αυτή την προσπάθεια θέλαμε να αναδείξουμε το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της Ακαδημαϊκής και Εκπαιδευτικής Κοινότητας για την έρευνα στην Παιδική Ηλικία και παράλληλα να δημιουργήσουμε μία ευκαιρία για έναν επιστημονικό διάλογο που θα διατυπώνει επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις.

Θέμα του συνεδρίου ήταν: **«Η έρευνα στην Παιδική Ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο».**

Στο Συνέδριο πήραν μέρος, με εισηγήσεις, καθηγητές ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων, ειδικοί επιστήμονες, σχολικοί σύμβουλοι, βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και εμπλούτισαν με τη συμβολή τους τον προβληματισμό του Συνεδρίου.

Το Συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους και απηύθυναν χαιρετισμό εκπρόσωποι των αρχών της πόλης των Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ηπείρου.

Τα μέλη της διοργάνωσης αισθανόμαστε ιδιαίτερη ικανοποίηση, διότι παρά τα περιορισμένα μέσα που διαθέταμε κατορθώσαμε να πραγματοποιήσουμε με επιτυχία και το 3ο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, που ήταν ταυτόχρονα και το πρώτο Συνέδριο για την Παιδική Ηλικία στην Ελλάδα.

Η κατάθεση του τόμου των πρακτικών του Συνεδρίου σήμερα στη δημοσιότητα είναι για μας μια ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση. Μέσα από τις εισηγήσεις, τον επιστημονικό διάλογο τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα, που περιέχονται στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Προσχολικής Αγωγής, φαίνεται καθαρά το έντονο ενδιαφέρον των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Τομέα Παιδαγωγικής του ΤΕΙ Ηπείρου, των νηπιοβρεφολόγων, των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα για την Έρευνα στην Παιδική Ηλικία, ένα ερευνητικό – επιστημονικό πεδίο, πολύ σημαντικό για το χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Πιστεύουμε επίσης ότι τα συμπεράσματα αυτού του Συνεδρίου θα αποτελέσουν το ερέθισμα για έναν ευρύτερο επιστημονικό και κοινωνικό διάλογο, για το επιστημονικό πεδίο της «Παιδικής Ηλικίας», ανάμεσα στους Παιδαγωγούς, τους Εκπαιδευτικούς της πράξης και την Πολιτεία που θα στοχεύει στην ενίσχυση και τη βελτίωση της στην Ελλάδα.

Σπύρος Χ. Πανταζής

*Ομότιμος Καθηγητής Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

Χαρίλαος Ζάραγκας

Επίκουρος Καθηγητής, του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χαιρετισμός

Κύριε Πρύτανη
Κύριοι Αντιπρυτάνεις
Κύριοι Εκπρόσωποι των Αρχών
Κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής
Κύριοι Πρόεδροι Των Παιδαγωγικών Τμημάτων
Κυρίες και κύριοι Εκλεκτοί προσκεκλημένοι
Κ.κ. Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Συναδέλφισσες και συνάδελφοι
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι, κυρίες και κύριοι
Αγαπητές φοιτήτριες, αγαπητοί φοιτητές,

Ως Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής αισθάνομαι ιδιαίτερη συγκίνηση και τιμή, που σας καλωσορίζω σήμερα στα Γιάννενα, στην έναρξη των εργασιών του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, το οποίο οργάνωσαν, υπό την αιγίδα της Πρυτανείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το Κέντρο έρευνας για την Παιδική Ηλικία του Πανεπιστήμιο του Wuppertal, το Ίδρυμα Hans Boekler Stiftung και ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Νηπιοβροφκοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου.

Με ξεχωριστή χαρά επισημαίνω την παρουσία ανάμεσά μας των συναδέλφων εισηγητών από τις διάφορες χώρες της Ευρώπης, οι οποίοι δηλώνουν σήμερα εδώ με την παρουσία τους το κοινό πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίας λειτουργίας που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσά μας.

Με το Συνέδριο αυτό συνεχίζουμε τη θεματική που έχουμε εγκαινιάσει από το Μάιο του 1994, οπότε και οργανώσαμε το Α' Συνέδριό μας. Τα θέματα που επεξεργαστήκαμε και αναλύσαμε στα προηγούμενα συνέδρια εμπλούτισαν σημαντικά τη θεωρία της Προσχολική Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής πράξης στη χώρα μας και βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο όχι μόνον προβληματισμού, αλλά και αποφάσεων της Πολιτείας.

Τόνιζα, πριν από δύο περίπου χρόνια, κλείνοντας τις εργασίες του 2^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, ότι θα συνεχίσουμε με συνέπεια και σταθερότητα την προσπάθειά μας, εκτιμώντας την εμπιστοσύνη που μας δείξατε.

Επιλέξαμε να συζητήσουμε όχι μόνον ένα σημαντικό θέμα κοινωνικού και παιδαγωγικού προβληματισμού στη σημερινή σκληρή κοινωνική πραγματικότητα και οικονομική συγκυρία, η οποία δημιουργεί βίαιες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα οικογενειακής ζωής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αλλά παράλληλα να θέσουμε στο επίκεντρο την Παιδική Ηλικία, επαναφέροντας στη συζήτηση τον ανθρώπινο παράγοντα και αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του παιδιού.

Το Συνέδριο, που το θέμα του είναι «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό πεδίο» θα ασχοληθεί με την παρουσίαση της σύγχρονης προβληματικής και των πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων του νέου πεδίου έρευνας που είναι η Παιδική Ηλικία. Μια διευρυμένη γνώση και μελέτη της Παιδικής Ηλικίας θα μας βοηθήσει σημαντικά ώστε να μεγαλώσουμε την επόμενη γενιά, που θα αναλάβει τις τύχες του κόσμου με περισσότερα εφόδια.

Η ιδεολογία, οι σύγχρονες τάσεις και θεωρίες, οι πολιτικές, η μεθοδολογία και η έρευνα για την Παιδική Ηλικία είναι μερικές από τις θεματικές ενότητες, που θα αποτελέσουν αντικείμενο των συζητήσεων, προβληματισμού, ανάλυσης, μελέτης και αναζητήσεων κατά τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου.

Τα ερωτήματα είναι πολλά και η επιδίωξη είναι να δοθούν ουσιαστικές απαντήσεις, με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συνεισφέρουν στον επιστημονικό διάλογο και θα συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση αυτού του ερευνητικού πεδίου και στη χώρας μας.

Με αυτές τις σκέψεις, αξιότιμοι σύνεδροι, εκ μέρους του ομιλούντος και των εκπροσώπων των συνεργαζομένων φορέων, του καθηγητή του Πανεπιστημίου Wuppertal κ. Suenker και του καθηγητή του ΤΕΙ Ηπείρου κ. Δήμα, θέλω να σας ευχαριστήσω θερμά για τη συμμετοχή σας στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής.

Επιτρέψτε μου επίσης από το βήμα αυτό, να εκφράσω τις θερμές μας ευχαριστίες στους διακεκριμένους προσκεκλημένους εισηγητές του Συνεδρίου μας, οι οποίοι ταξίδεψαν από διάφορες χώρες της Ευρώπης και συγκεκριμένα από την Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, τη Φιλανδία, για να βρεθούν ανάμεσά μας και να μας προσφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να προσδώσουν ένα οικουμενικό χαρακτήρα στο συνέδριό μας

- Τον Καθηγητή Hans-Uwe Otto Του Πανεπιστημίου του Μπίλεφελντ
- Τον Καθηγητή Heinz Suenker του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ
- Την Διευθύντρια της Σχολής της Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Σάρρεν του Ηνωμένου Βασιλείου κυρία Τζό Μόραν Έλλις
- Τον Καθηγητή Κλαούντιο Μπαράλντι του Πανεπιστημίου της Μοντένα και Ρέντζιο Εμίλια της Ιταλίας
- Την Καθηγήτρια Λένα Αλάνεν του Πανεπιστημίου Γιβάσκουλα Της Φιλανδίας
- Την Καθηγήτρια Πασκάλ Γκαρνιέ του Πανεπιστημίου των Παρισίων 13, της Γαλλίας
- Την Καθηγήτρια Ντόρις Μπούλερ Νίντερμπεργκερ του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ, Γερμανίας
- Την Καθηγήτρια Ίσαμπελ Ντίμ του Πανεπιστημίου του Μπίλεφελντ, Γερμανίας
- Την Καθηγήτρια Σαρλότ Ρόονε, του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ
- Την Καθηγήτρια Ευφημία Τάφα του Πανεπιστημίου Κρήτης

Επιτρέψτε μου, επίσης να ευχαριστήσω δημόσια το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για τη φιλοξενία και την πολύπλευρη στήριξη. Μας διέθεσε δωρεάν αυτόν τον υπέροχο χώρο χωρίς τον οποίο δεν θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε συνέδριο. Το Ινστιτούτο

έρευνας του Πανεπιστημίου του Wuppertal και το Ίδρυμα Hans Boekler στη Γερμανία και το ΤΕΙ Ηπείρου, για τη συμμετοχή τους.

Να ευχαριστήσω, και προσωπικά τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Τριαντάφυλλο Αλμπάνη καθώς και τον Αντιπρύτανη του Ιδρύματος κ. Γεώργιο Καψάλη για το διαρκές ενδιαφέρον που έδειξαν, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το συγκεκριμένο Συνέδριο.

Να ευχαριστήσω τα μέλη της Γ.Σ. του Π.Τ.Ν και τον Πρόεδρό του κ. Βασίλειο Κούτρα που μας εμπιστεύθηκαν την υλοποίηση του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε στα παιδιά και τις νηπιαγωγούς του πειραματικού του νηπιαγωγείου τη μουσικό - εκπαιδευτικό κ. Έφη Γκόλια και την ομάδα των φοιτητών, που αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο προκειμένου να μας παρουσιάσουν τη μουσική εκδήλωση που θα δούμε σε λίγο.

Ευχαριστούμε θερμά, τη Διεύθυνση Δημοσίων σχέσεων του Πανεπιστημίου μας, τους διοικητικούς υπαλλήλους του Συνεδριακού κέντρου «Κ. Παπούλιας» και όλους τους φοιτητές μας, που συνέβαλαν στην οργάνωση του Συνεδρίου με κάθε τρόπο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους Συντονιστές και τα μέλη της Οργανωτικής και Γραμματειακής υποστήριξης τον κ. Χαρίλαο Ζάραγκα Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τις κ.κ Ελένη Καινούργιου και κ. Ευγενία Τόκη καθηγήτριες εφαρμογών του ΤΕΙ Ηπείρου, την εκπαιδευτικό και υποψήφια διδάκτορα κ. Χριστίνα Βάση, την εκπαιδευτικό και υποψήφια διδάκτορα κ. Ανέτα Πότση, τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές του Τμήματός μας, για τη σημαντική βοήθεια που προσέφεραν, τον απεριόριστο χρόνο που διέθεσαν και τις εντατικές προσπάθειες που κατέβαλαν.

Να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής, για τις άοκνες προσπάθειες που υποβλήθηκαν, ιδιαίτερα τον κ. Δημήτριο Ράτσικα Αναπλ. Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που φιλοτέχνησε την αφίσα του Συνεδρίου με δικό του έργο, αλλά και την έκθεση ζωγραφικής που οργάνωσε στο πλαίσιο του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ, επίσης την κ. Νικολέτα Τσιτσανούδη Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Ιωάννη Φύκαρη Λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Θεόδωρο Θάνο Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη βοήθεια και το χρόνο που διέθεσαν.

Ευχαριστώ την Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μαρία Σακελλαρίου, η οποία βοήθησε σημαντικά με τις πρωτοβουλίες και τις ιδέες της στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων μιας σημαντικής επιστημονικής διοργάνωσης.

Ευχαριστώ επίσης και όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη μελέτη, ταξινόμηση, επεξεργασία και έγκριση των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο συνέδριο.

Θα μου επιτρέψετε να ευχαριστήσω τους δύο συμπροέδρους του συνεδρίου τον αγαπητό συνάδελφο Κ. Δήμα καθηγητή του ΤΕΙ Ηπείρου και ιδιαίτερα τον εκλεκτό φίλο και συνάδελφο καθηγητή του Πανεπιστημίου του Wuppertal κ. Heinz Suenker,

συνδιοργανωτή του Συνεδρίου, για τις οργανωτικές προσπάθειες που κατέβαλε τόσο για την υλοποίηση του συνεδρίου όσο και με τους συναδέλφους εισηγητές από τα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Του εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου γιατί καθόλη την διάρκεια της διοργάνωσης του Συνεδρίου η βοήθειά του ήταν απεριόριστη.

Ευχαριστώ τους χορηγούς του Συνεδρίου για την οικονομική τους στήριξη. Ευχαριστώ τα Μ.Μ.Ε. που πρόβαλαν τη διοργάνωση του συνεδρίου μας και ενημέρωσαν σχετικά το κοινό.

Ευχαριστώ, τέλος, εγκάρδια όλους εσάς τους συνέδρους, που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και ήρθατε στα Γιάννενα από όλα τα μέρη της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης, να συμμετάσχετε στις εργασίες του συνεδρίου μας.

Σας εύχομαι να έχετε αποδοτική και ευχάριστη διαμονή.

Σπύρος Χ. Πανταζής
*Ομότιμος Καθηγητής Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ 1ο

Η ιστορία της παιδικής ηλικίας και η εναλλαγή της ανά τους αιώνες

Η εφημερίδα “Φοιτητής” (1869) το πρώτο δημοσιογραφικό βήμα σπουδαστών του Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαράλαμπος Μπαμπούνης

Αναπληρωτής Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Το καταμετρώμενο, με βιολογικά κριτήρια, σε έτη εύρος της ζωής του ανθρώπου από τη γέννησή του έως την σταθμητή, για διάφορους λόγους, στιγμή (Μπαμπινιώτης 1998:731) ή αυτή καθεαυτήν μια συγκεκριμένη χρονική περίοδος του βίου του αποκαλείται ηλικία. Ωστόσο, οι προσλήψεις και αντιλήψεις για την παιδικότητα και το παιδί μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή. Σήμερα, το ενδιαφέρον στις κοινωνικές επιστήμες βαίνει από το «παιδί» στην «παιδική ηλικία» ως κοινωνική κατασκευή με συγκεκριμένα λειτουργικά χαρακτηριστικά (Μακρυγιάννη 2001· 2003), παρά τον προβληματισμό που έχει διατυπωθεί, αν αυτή (η ηλικία) πρέπει, κατά μείζονα λόγο, να θεωρηθεί φυσικοποιημένα ή σε επίπεδο δομών και δρώντων προσώπων (Μιχαήλ 2008:152). Οι «ηλικίες», μολονότι δεν υπάρχει διαχρονικά ενιαία αντίληψη για τις χρονικές «μετατοπίσεις», τα όρια και τους όρους διαδοχής, γίνονται συχνά αποδέκτες αντινομιών. Κάθε στάδιο της εξέλιξης της ζωής είναι μη αντιστρέψιμο, ενώ οι διαδικασίες μετάβασης από ηλικία σε ηλικία υπόκεινται σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς ορισμούς. Πρόκειται για ευρείες διατυπώσεις του νοήματος των «ανθρωπίνων» δυνατοτήτων και υποθέσεων σε ένα δεδομένο στάδιο της ζωής (Μπαμπούνης 2012).

Είναι μάλλον δυσχερές να καθορισθεί επακριβώς και κατά συγκυρία σταθερά πότε ολοκληρώνεται η παιδική ηλικία. Ο χρόνος της «προσλαμβάνει μια ηλικία κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών» και ιστορικών συντεπειών. Η παιδική ηλικία νοείται ως στάδιο της ζωής κατά το οποίο γίνεται συσσώρευση «ικανοτήτων» και «δεξιότητων», οι οποίες κατά την ενηλικίωση και την ένταξη στην αγορά εργασίας θα μετατραπούν σε δυνατότητες (Δασκαλάκης 2009: 373-374). Η αντιμετώπιση, η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας σε αντίστιξη με την ενηλικίωση δεν είναι υπόθεση μακρού χρόνου. Άλλωστε, η ηλικία της κοινωνικής ενηλικίωσης ούτε στατική είναι ούτε συμπορεύεται απαραίτητα με την κατά νόμο ενηλικίωση (Μουσούρου 2005:19, 81-82). Πέρα, λοιπόν, από τους βιολογικούς προσδιορισμούς, η ιστορία είναι δυνατόν να συμβάλλει αφ'ενός στη διερεύνηση της ταυτότητας και, αφετέρου, στο ζήτημα των σχέσεων των γενεών.

Ο Τύπος γενικά -οι εφημερίδες, ειδικότερα- ως, κατά περίπτωση, άμεση ή έμμεση ιστορική πηγή δεν έχει διάσταση μόνον συγκυριακή και σε μεγάλο βαθμό υποκειμενική, ανάλογα με τον προσανατολισμό της και την αποκάλυπτη ή μη (ενδεχομένως) «πολιτική» τοποθέτηση όσων αρθρογραφούν και δημοσιογραφούν. Είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως εργαλείο για την αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, λαμβανομένου υπόψη του βαθμού και του ποιού που έχει ο χαρακτήρας της «διαμεσολάβησής» του, μέσα από τη διάταξη των πραγματικοτήτων και της καθημερινότητας, μέσα από τη διάθλαση των ιδεών (Σέργης 2003:13-14· Κακάμπουρα 2006:111), την ιδεολογία ή τα ιδεολογήματα, μέσα από τη χαρτογράφηση

συμπεριφορών και νοοτροπιών (Κουμαριανού 1984: λ' · Μπαμπούνης 2008).

Η λειτουργία του Τύπου κινείται σε δύο πόλους: είναι έκφραση και αποδέκτης της κοινής γνώμης αλλά και της εξουσίας (κάθε εξουσίας), προσδιορίζοντας τους όρους διενέργειας του δημόσιου διαλόγου με ό,τι αυτό σημαίνει (Δεμερτζής 1996:29-33). Ως πομπός πληροφόρησης, ως μαρτυρία και ως βήμα κριτικής, η εφημερίδα τόσο στην επιμέρους όσο και στη γενική της θεώρηση εμπεριέχει ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της κοινωνίας, χωρίς αυτό να υπονοεί ότι αρκεί η συσσώρευση υλικού όσο πυκνό κι αν είναι αυτό, προκειμένου να «ανακατασκευαστούν» όψεις του παρελθόντος. Οι εφημερίδες ως «διασωθέντες αυτόπτες μάρτυρες της πραγματικότητας» υπερβαίνουν την απόσταση του χρόνου (Λούλος 2006:15). Η έρευνα τους εισφέρει στην αναζήτηση του παρελθόντος χρόνου και στην ανίχνευση του «πεπερασμένου» όντος (Αναστασιάδης:15). Το «ετερόμορφον του πνεύματός» τους συμβάλλει, στο μέτρο που τους αναλογεί, με τις συγκρίσεις και αναγωγές του πραγματολογικού τους υλικού στην προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας (Κουμαριανού 1971:έ).

Ο «Φοιτητής» είναι το πρώτο δημοσιογραφικό βήμα σπουδαστών του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο είχε ιδρυθεί ως Οθώνειο το 1837 (Δημαράς 1987:5) και μετά την έκπτωση του Όθωνα είχε μετονομαστεί σε Εθνικό Πανεπιστήμιο (Φυριππίης 2009:16-19). Πλήρης σειρά αυτής της δίφυλλης εβδομαδιαίας μικρού σχήματος (Καρπόζηλου 1987:49-50) εφημερίδας που κυκλοφόρησε μικρό χρονικό διάστημα¹ [28 Ιουνίου-4 Οκτωβρίου 1869, φύλλα δεκαπέντε (15)] διασώζεται στη Βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων και εν μέρει (φ. 9-15) στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. Ο χαρακτήρας της δεν ήταν μονοδιάστατα σπουδαστικός αλλά, σύμφωνα με τον υπότιτλο του λογοτύπου της, «εφημερίς των συμφερόντων τω Έθνει». Ως motto έφερε τον Ομηρικό λόγο: «Ου χρη παννύχιον εύδειν βουληφόρον άνδρα/ ω λαοί τ' επιτετράφαται και τόσα μέμηλεν»². Η εφημερίδα, δηλαδή, ήταν πολιτική (Λάππας 2004:552,553,559) και κοινωνική με την ευρεία έννοια του όρου, αλλά και με προσανατολισμό σε επιστημονικά, σπουδαστικά, φοιτητικά, και εν γένει εκπαιδευτικά ζητήματα και ενδιαφέροντα. Στις στήλες της η εφημερίδα περιελάμβανε, επίσης, συνοπτικές ειδήσεις για ό,τι συνέβαινε στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Φοιτητής, φ.1, σ.1-2).

Ο εκδότης και διευθυντής της εφημερίδας φοιτητής της Νομικής Σχολής Β. Παναγιωτόπουλος στο πρώτο φύλλο του «Φοιτητή», παρουσιάζοντας τους προγραμματικούς σκοπούς της έκδοσης, υπογράμμισε ότι «πόσαι ιδέαι κοινωφελείς, πόσαι ορθοί κρίσεις ετάφησαν... ένεκα ελλείψεως μέσου». Γι' αυτό το λόγο, συνέχιζε, η εφημερίδα δεν ανήκει σε φατρία και σκοπεύει να επιτύχει «δια παντός τρόπον, όπως πράγματι ληφθεί πρόνοια περί παρασκευής του Έθνους». Το Κρητικό Ζήτημα, από την Επανάσταση του νησιού (1866-1869) και τη στάση του Ελληνικού Κράτους έως τη Διάσκεψη στο Παρίσι και τη συνέχιση της βοήθειας εκ μέρους της Ελλάδας προς την Κρήτη ήταν η επίκαιρη αφορμή και αιτία, όμως υπήρχαν και άλλα

1. Μικράς διάρκειας ήταν και η κυκλοφορία δύο άλλων ad hoc σπουδαστικών εφημερίδων: α' Εθνική Ελπίς Έφημερίς εκδομένη κατά Πέμπτην και Κυριακήν τη επιμελεία της Επιτροπής των Φοιτητών [Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1892], και β' Πανεπιστήμιον· εφημερίς των Φοιτητών, εκδομένη τρις της εβδομάδος [Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1892].

2. Ομ. Ιλ. Β 24: «Όλη τη νύχτα ένας πρωτόγερος δεν πρέπει να κοιμάται, /που τόσο ασκέρι του εμπιστεύτηκαν και έγνοιες πολλές τον ζώνουν» (μετφ. Ν. Καζαντζάκη- Ι.Θ. Κακριδή).

προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Άλλωστε, η δυσχερής θέση στην οποία βρισκόταν η Ελλάδα αποδεικνυόταν, κατά την εφημερίδα, και από το ότι δεν ήταν σε θέση να επιβάλλει τη βούλησή της στην υπόθεση της Κρήτης (Φοιτητής, φ. 1, σ. 2-3, φ. 15, σ. 3).

Η δεκαετία που είχε παρέλθει ήταν πλήρης γεγονότων, τόσο στον πολιτικό (είκοσι τέσσερις κυβερνήσεις) όσο και στο χώρο της παιδείας. Από τις εκλογές του 1859 είχε εισέλθει στη Βουλή νέα γενιά πολιτικών, από τους οποίους αρκετοί είχαν φιλελεύθερο και αντιδυναστικό πνεύμα. Το Μάιο του 1859 έγιναν τα «Σκιαδικά» που είναι κίνηση όχι μόνον φοιτητική αλλά γενικότερα νεολαιίστικη και μαθητική (μάλιστα, από μαθητές ξεκίνησε και αυτοί αποτελούσαν το μεγαλύτερο όγκο των διαδηλωτών και των συλληφθέντων), ως μια ενέργεια αντίθεσης, άμεσα προς κάθετί το μη ελληνικό και έμμεσα κατά του Βαυαρού Όθωνα και της δυναστείας του. Ακολούθησε η φοιτητική εκδήλωση της 25ης Μαρτίου 1861 με τον εύγλωττο συμβολισμό της και το εν τέλει (πλην σαφές) αντικαθεστωτικό πνεύμα της. Τον Οκτώβριο του 1862 εκθρονίστηκε ο Όθων και συστάθηκε η Πανεπιστημιακή Φάλαγγα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως: 5) που συνέβαλε στην τήρηση της έννομης τάξης σε στιγμές κρίσιμες. Το 1864 ενώθηκαν με το ελληνικό κράτος τα νησιά του Ιονίου και ολοκληρώθηκε η κατάρτιση και ψήφιση του νέου Συντάγματος. Δυο χρόνια αργότερα άρχισε η Κρητική Επανάσταση, η οποία δεν είχε τελικά θετικό αποτέλεσμα.

Οι ίδιοι οι πρωτοσέλιδοι τίτλοι και οι επικεφαλίδες των βασικών άρθρων της εφημερίδας αυτής δηλώνουν ευθέως τόσο τον πολιτικοκοινωνικό [όπως και οι περισσότερες εφημερίδες της εποχής (Λάμπας 2004:554,558, 559)] όσο και τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα και περιεχόμενο. Το διακριτό είναι ότι ο «Φοιτητής» προγραμματικά διακήρυσε ότι η έκδοσή του αποσκοπούσε στο να αποκτήσουν οι φοιτητές ιδιαίτερο δημοσιογραφικό βήμα έτσι ώστε να δημοσιεύουν χωρίς εμπόδια και περιορισμούς τις ιδέες τους.

Κατά τον «Φοιτητήν» συγκεκριμένα ήταν τα αίτια, εξαιτίας των οποίων η Ελλάδα είχε βρεθεί σε τόσο «κακοδαίμονα» κατάσταση: Τονίζει ότι στη χώρα επικρατεί κατ' ουσίαν η μοναρχία εις βάρος της συνταγματικής βασιλείας και των δημοκρατικών θεσμών. Έθετε, μάλιστα, σε αντιδιαστολή τη μοναρχία και τη δημοκρατία στο σχήμα ανομία και –το αντίθετό της νοούμενο– ευνομία, στην παρομοίωση της αποκρουστικής γριάς και ωραίας νύμφης (συχνό μοτίβο σε παιδικά παραμύθια), καθώς και στις αντιπαρατασόμενες ιδέες του «απολιτισμού» (sic) και του ευγενούς πολιτισμού, αντίστοιχα (Φοιτητής, φ. 4, σ. 1-2). Παράλληλα, απέδιδε βασική ευθύνη στο ότι δεν λειτούργησε, όπως έπρεπε, το Σύνταγμα του 1864, και στο ότι δεν εκφράστηκε τις περισσότερες φορές ανεπηρέαστα ο λαός, όσον αφορά στην εκλογή των αντιπροσώπων του (Καρανικόλας:1963:29-195). Δεν είναι, κατά συνέπεια, το Σύνταγμα («πολιτικόν ευαγγέλιον») εκείνο που φταίει, αλλά όλοι εκείνοι που το κατηγορούν και υπονομεύουν τη λειτουργία του.

Η εφημερίδα θεωρούσε ότι η Ελλάδα δεν μπορεί να ευημερήσει με τυραννικό μοναρχικό πολίτευμα, τονίζοντας ότι ενδεχόμενη πτώση του Συντάγματος, θα συνεπιφέρει και κατάρπωση της Ελλάδας. Χαρακτηριστικό είναι το άρθρο του φύλλου της 20ης Σεπτεμβρίου 1869, όπου αναφέρεται ότι ο λαός κάτω από την πίεση της ανάγκης θα ολοκληρώσει το «ημιτελές του 1862 έργο», όταν εκθρονίστηκε ο Όθων,

ενοώντας προφανώς συνταγματική αλλαγή ή αλλαγή του πολιτεύματος. Έμμεσα κατακριτική αναφορά στον Ανώτατο Άρχοντα γίνεται όσον αφορά στην πολυτελή διαβίωση και στην έκδηλη ευνοιά του προς τον τύπο που τον στήριζε σε εμφανή αντίθεση με τη μεταχείριση του τύπου που τον αντιπολιτεύεται, αλλά και στις δημόσιες μη παραγωγικές και κοινωνικές δαπάνες (Φοιτητής, φ.3, σ. 1,4' φ.9, σ. 3-4' φ.10 σ.3' φ.13, σ.1,3). Γι' αυτό και καλεί τους Έλληνες να προσέξουν και να επαγρυπνούν, επειδή όπως είπε ο Bemandin "qu'il difficile de faire bien, il n' y a que le mal de facile a faire" (Ο.π., φ.2, σ.1' φ.3, σ.2).

Η ελληνική κυβέρνηση καλείται, με επιστολή τελειοφοίτου της Νομικής Σχολής, να φροντίσει για την γρήγορη προετοιμασία και στρατιωτική προπαρασκευή («Έλληνες, συνδράμωμεν τον Εθνικόν στόλον», «την ψυχήν του Έθνους»), επειδή κανείς σχεδόν δεν υπερασπίζεται τον ανίσχυρο όταν αδικείται και όλα τα έθνη – κράτη, με κριτήριο τα δικά τους συμφέροντα, κανονίζουν την εξωτερική τους πολιτική (Ο.π., φ.2, σ.2). Ο «Φοιτητής» επιρρίπτει ευθύνες στις κυβερνήσεις (Δ. Βούλγαρη, Αλ. Κουμουνδούρου, Α. Μωραϊτίνη, Θρασ. Ζαΐμη) για όσα συνέβησαν σχετικά με την Κρήτη («οι καταστροφείς της Κρητικής Επανάστασεως»)(Ο.π., φ.4, σ.3' φ.5, σ.1), υποστηρίζοντας γενικότερα ότι από τότε που την αρχήν κατέχουν άνδρες «διεφθαρμένοι ηθικώς, ιδιοτελείς, φίλαρχοι» ήλθε «ηθική ατονία προάγγελος των εθνικών συμφορών και του εξευτελισμού» (Ο.π., φ. 10, σ.1). Επιπλέον, ευθέως υπεστήριζε ότι οι πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσουν οι Υπουργοί δεν επέτρεψε να υπάρξει αξιοκρατία στις διάφορες υπηρεσίες (Ο.π., φ. 3, σ. 4' φ.13, σ.2).

Με ιδιαίτερη έμφαση, αφού ο «Φοιτητής» αφιερώνει τρία πρωτοσέλιδα άρθρα του (Ο.π., φ. 7,8,9), κατηγορείται η Ρωσία και οι ενέργειές της κατά του Ελληνισμού. Σύμφωνα με τα γραφόμενα, η Ρωσία με την προπαγάνδα του πανσλαβισμού εναντιώνεται στα συμφέροντα της Ελλάδας. Σημειώνεται, πάντως, ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα (φοιτητές και καθηγητές) είχαν εναντιωθεί ήδη από το 1842 στον Fallmerayer και στη θεωρία του (Λάππας 2004: 556-557). Μετά τον Κριμαϊκό πόλεμο η Ρωσία με σταθερότητα είχε προσεγγίσει τους σλαβικούς λαούς, με την πεποίθηση ότι έτσι προωθεί τα συμφέροντά της στη Χερσόνησο του Αίμου και στη νοτιοανατολική Ευρώπη (Κωφός 1977: 299-300). Η εφημερίδα καταχώρισε στις στήλες της επιστολή φοιτητών προερχόμενων από χώρο εκτός του ελληνικού κράτους («νεολαία της Δούλης Ελλάδος», «εκ διαφόρων της Ανατολής επαρχιών ορμώμενοι»), οι οποίοι κατήγγειλαν τη Ρωσία για τη στάση της ότι επιδιώκει «διά πάσης θυσίας και διά παντός μέσου ... την από της ανατολής εξόντωση του ελληνισμού» (Φοιτητής, φ.5, σ.3). Σε στήλες του ο «Φοιτητής» κάνει λόγο για την αργυρώνητη (;) φιλωρωσική εφημερίδα «Αυγή», [το «εφημεριδάριον»], για σλαυικά σχολεία και παρθεναγωγεία, για περιοδικά «αγράμματα», για παροχή υποτροφιών εκ μέρους της Ρωσικής κυβέρνησης «χάριν των εκ της Ανατολής προσλαμβανόμενων» νέων, με σκοπό να σπουδάσουν και να γίνουν φορείς της προπαγάνδας σε Μακεδονία και Θράκη. Η εφημερίδα, χωρίς να πάψει να θεωρεί ασήμαντη για τον ελληνισμό της Ανατολής την Δυτική προπαγάνδα, εκτιμά ότι, εκείνη την στιγμή, λίαν επικίνδυνη ήταν η σλαυική (Ο.π., φ.8, σ.2).

Σε περίοδο κρίσης πολιτικών θεσμών, η εφημερίδα πιστεύει ότι η λειτουργία της Βουλής δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Κατακρίνει το γεγονός ότι είχε καθυστερήσει αρκετά - σύμφωνα με τις ανάγκες που υπήρχαν - ο έλεγχος της

νομιμότητας της ανάδειξης των βουλευτών στις εκλογές του 1869 (Ο.π., φ.1, σ.3· φ.2, σ.4· φ.3, σ.2). Κατά τον «Φοιτητή», η Βουλή, για να διασώσει την τιμή και υπόληψή της, έπρεπε να επισπεύσει τη διαδικασία αυτή, να εκλέξει το κατάλληλο Προεδρείο και να μη διακόψει τις εργασίες της κατά τη θερινή περίοδο. Ωστόσο, οι εργασίες της Βουλής διεκόπησαν τελικά από 12 Αυγούστου και για ένα μήνα (Ο.π., φ. 8, σ.2).

Η συγκεκριμένη εφημερίδα επιχειρεί να ιεραρχήσει αλλά και να εκφέρει γνώμη για το ποια πράγματα λείπουν πρωτίστως από την Ελλάδα και τι χρειάζεται να γίνει. Υποστηρίζει, με ύφος ρητορικό, ότι η Ελλάδα έχει ανάγκη διάδοσης πολιτισμού και των απαραίτητων γνώσεων του πολιτικού βίου, έχει ανάγκη «ηθικής ανατροφής, ήτις μεταποίει εις ετέραν θρησκείαν την συνειδησιν του προς την πατρίδα και τον βασιλέα καθήκοντος». Χρειάζονται, δηλαδή, ισχυροί και ποιοτικοί άνθρωποι που θα έχουν αίσθημα ευθύνης, εξαιρετική πολιτική σύνεση, πλήρη και ειλικρινή αντίληψη του προορισμού τους (Ο.π., φ. 10, σ.1-2· φ.12, σ.1-2· φ.15, σ.1-2). Παροτρύνει τους πολιτικούς προς την κατεύθυνση του να προκαλέσουν με τη συνετή πολιτική τους συμπεριφορά, τον σεβασμό προς τους νόμους και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κοινωνικά προβλήματα, όπως ήταν η ληστεία (Κορωναίος 1869· Μοσχονήσιος 1869, Κολιόπουλος 1979: 155-186), την οποία χαρακτηρίζει συμφορά μεγάλων διαστάσεων («μάστιγα»). Γι αυτήν και μόνον την περίπτωση η συγκεκριμένη εφημερίδα φαίνεται ότι συμφωνεί να διατηρηθεί η θανατική ποινή (Ο.π., φ.1, σ.3), ενώ ευθέως τοποθετείται εναντίον της για λόγους αναχρονιστικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς (Ο.π., φ.6, σ.1-2· φ.8, σ.3-4). Ένα χρόνο αργότερα, μετά το ληστικό επεισόδιο στο Δήλεσι που είχε πλέον πολιτικές και διπλωματικές επιπτώσεις (Μαλέσης: 550), ψηφίστηκε νόμος (ν. ΤΟΔ729.5.1871) που επέβαλε την ποινή του θανάτου στους αρχηγούς συμμοριών, στους υπεύθυνους φονικών ληστρικών επιθέσεων και σε όσους απήγαγαν ανθρώπους για να αποκομίσουν λύτρα ή άλλα κέρδη.

Έντονο ήταν το ενδιαφέρον της εφημερίδας για τα θέματα της παιδείας και της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημειώνεται ότι δεν αναφέρεται συχνά μόνον στα πανεπιστημιακά, αλλά και σε θέματα της εγκύκλιος εκπαίδευσης. Πολύπλευρα την απασχολούν ζητήματα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμη και οι ετήσιες εξετάσεις των δημοτικών σχολείων (Φοιτητής, φ. 4, σ. 2-3, φ. 7, σ. 4). Παράλληλα, υποστηρίζει με σθένος την ανάγκη πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διενέργεια διαγωνισμού για την κάλυψη των οργανικών θέσεων στα γυμνάσια (Ο.π., φ. 10, σ. 2-3). Όσον αφορά στο τελευταίο, κάτι ανάλογο έγινε στην Ελλάδα με τον παραμερισμό σε ορισμένο βαθμό της επετηρίδας διορισμού την τελευταία περίπου δωδεκαετία. Γνώμη εκφράζει η εφημερίδα για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή του Β' Γυμνασίου Αθηνών, μετά το θάνατο του έως τότε γυμνασιάρχη του (Ο.π., φ. 4, σ.4) και προτείνει να τοποθετηθεί στη θέση του ο έως τότε γυμνασιάρχης Ναυπλίου (Σκλαβενίτης 1995).

Από τις στήλες του εντύπου αυτού εκφράζεται το πένθος για τον πρόωρο θάνατο τριών φοιτητών της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ο βαθύς σεβασμός και η ακαδημαϊκή αναγνώριση για δύο εκλιπόντες πανεπιστημιακούς διδασκάλους, τον Καθηγητή του Συνταγματικού και Διεθνούς Δικαίου Διομήδη Κυριακού και για τον Καθηγητή της Χειρουργικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωάννη Ολύμπιο (1802-1869) (Φοιτητής, φ. 2, σ. 2-3, φ. 3, σ. 2-3) . Ο «Φοιτητής» έχει γνώμη

σχετικά με τους Καθηγητές που θα έπρεπε να διαδεχθούν τον Ιωάννη Ολύμπιο και τον Καθηγητή Ιστορίας Δημήτριο Βερναρδάκη (1833-1907), ο οποίος είχε αναγκαστεί να παραιτηθεί τον Αύγουστο του 1869 μέσα σε ένα κλίμα εθνικισμού, ιδεολογικής διαπάλης και προσωπικών αντιπαλοτήτων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Για τη θέση του πρώτου, με ανοικτή επιστολή δέκα φοιτητών της Ιατρικής Σχολής, προτείνεται ο Θ. Αρεταίος (Φοιτητής, φ. 5, σ. 4), ο οποίος από το 1863 ήταν υφηγητής στην Ιατρική Σχολή και από το 1864 Έκτακτος Καθηγητής της Χειρουργικής (Πανεπιστήμιο Αθηνών 2003: 28-29). Για την πλήρωση της κενής έδρας της Γενικής Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή προτάθηκε ο υφηγητής Σωκράτης Τσιβανόπουλος, με μακρά πείρα στην ιστορία των θεσμών (Τσιβανόπουλος 1864). Είναι γνωστή η αντιδικία που ξέσπασε μεταξύ Τσιβανόπουλου και Γ.Γ. Παππαδόπουλου για το ζήτημα της διαδοχής (Λάππας 2004: 558). Ο Παππαδόπουλος διορίστηκε μεν, αλλά πολύ γρήγορα απολύθηκε χωρίς καν να προλάβει να διδάξει. Ο Τσιβανόπουλος ορκίστηκε το 1871 ως 44ος, από συστάσεώς της, Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής και παρέμεινε στη θέση αυτή έως το 1881 όταν και εκλέχθηκε βουλευτής. Συμπερασματικά, και οι δυο υποδείξεις της φοιτητικής εφημερίδας ευστόχησαν, αν τούτο κριθεί εκ του αποτελέσματος.

Αρμόδιος, τέλος, λόγος γίνεται για την εξέλιξη του Πανεπιστημίου στην υπερτριακονταετή λειτουργία του (Φοιτητής, φ. 7, σ. 3) και την ανέγερση του Κεντρικού κτηρίου του, για την εκλογή των πρυτανικών αρχών και των κοσμητόρων των Σχολών (ακαδημαϊκό έτος 1869-1870) (Ο.π., φ. 1, σ. 3' φ. 11, σ. 3), για το νομοσχέδιο του 1869 (Εφημερίς των Φιλομαθών, 1869, φ. 713-714) που δεν έγινε, τελικά, νόμος και αφορούσε σε νέο κανονισμό του Πανεπιστημίου (Φοιτητής, φ. 13, σ. 4), καθώς και για τις υποτροφίες των φοιτητών.

Το ενδιαφέρον της εφημερίδας για τη Δημόσια Εκπαίδευση, την αναφερόμενη κατά μείζονα λόγο την παιδική ηλικία είναι χαρακτηριστικό. Την συναρτά, μάλιστα, με τη διανοητική ανάπτυξη και την ηθική μόρφωση των παιδιών (Φοιτητής, φ. 7, σ. 2). Κατά τον αρθρογράφο (Κ. Τσιμουριάς) τα έθνη –άρα και το ελληνικό– έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό κ.ά.), τα οποία συνδέουν τους ανθρώπους που ανήκουν σε αυτά. Γι' αυτό, μαθητές και σπουδαστές οφείλουν κατ' αρχάς να εκπαιδεύονται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία καθώς και τα ήθη και έθιμα στο να πράττουν και να αγαπούν «πανθ' όσα μέλλοντες και ανδρωθέντες» να πράττουν. Τονίζεται, εν προκειμένω, η καθηκοντολογική αντίληψη της εκπαίδευσης και η χρήση των δύο μετοχών σε αρσενικό γένος. Ωστόσο, γίνεται παραδεκτό ότι οι, μεν, μαθητές προάγονται στα γράμματα και αποκτούν ικανές γνώσεις του κοινωνικού βίου, ενώ οι μαθήτριες υπερτερούν στη γλωσσομάθεια και στην οικιακή οικονομία, πράγμα που «προτάσσουν εν πολλοίς οι προφασιζόμενοι και θιασώται των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτηρίων». Η εφημερίδα θεωρεί ότι η Δημόσια Εκπαίδευση είναι κατά βάση εθνική υπόθεση και διαφωνεί – χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα την ετεροδοξία – στο να σπουδάζουν των πλουσίων τα παιδιά («εκλεκτή κοινωνία») σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτήρια του εσωτερικού και του εξωτερικού, επιπλέον, δε, υποστηρίζει ενθέρμως τη διδασκαλία της γυμναστικής για λόγους σωματικών, ηθικών, κοινωνικών και διανοητικών (Φοιτητής, φ. 4, σ. 2' Doumas 2010: 237-252). «Η παιδική, η νεαρά, η ανδρική και η γεροντική ηλικία είναι η οδός δι' ης οφείλει να τρέξει ο άνθρωπος την πρόσκαιρον ταύτην ζωήν. Μολονότι η γεροντική ηλικία σημαίνει

το εγγίζον τέλος», γράφει ο «Φοιτητής» [φ.6, σ. 2-3], «τούτο συμβαίνει εις την παιδικήν ηλικίαν μάλλον..., διότι κατά ταύτην αποθνήσκουσι το ήμισυ σχεδόν του ανθρωπίνου γένους». Τα παιδιά κατά τη νεανική τους ηλικία «αντιπαλεύουν» καθημερινά όχι μόνον με «την εκάστοτε γενομένην δυσχέρειαν της περί την επιστήμην εκμαθήσεως», αλλ' επιπλέον «και με αυτήν την πενίαν μ' όλα τα επακολουθήσαντα αυτήν δεινά».

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης Γ. (1984), Η εφημερίδα «Συνταγματική» και η πολιτειακή κρίση του 1874-75, Θεσσαλονίκη: εκδ. «University Studio Press».

Δασκαλάκης Δημοσθένης (2009), Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία, Αθήνα: εκδ. «Παπαζήσης».

Δεμερτζής Ν. (1996), Τοπική δημοσιότητα και επαρχιακός τύπος στην Ελλάδα, Αθήνα: εκδ. ΑΤΕ).

Δημαράς Κ.Θ. (1987), Εν Αθήναις τη 3η Μαΐου 1837, Αθήνα: εκδ. «Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών».

Doumas A. (2010), Physical in Greek Primary Education System during the 19th century, Johannesburg.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, φ. 2 (17.10.1862).

Εφημερίς των Φιλομαθών, φ. 713-714 (Σεπτέμβριος 1869), σ. 1881-1893.

Εφημερίς «Φοιτητής», φ. 1 (28.6.1869)· 2(5.7.1869)· 3 (12.7.1869)· 4 (19.7.1869)· 5 (25.7.1869)· 6 (2.8.1869)· 7 (9.8.1869)· 8 (16.8.1869)· 9 (22.8.1869)· 10 (1.9.1869)· 11 (8.9.1869)· 12 (13.9.1869)· 13 (20.9.1869)· 14 (29.9.1869)· 15 (4.10.1869).

Κακάμπουρα Ρέα (2006), «Λαογραφικά αρχεία και εθνική ταυτότητα: μια σχέση αλληλεπίδρασης», Κριτική Διεπιστημονικότητα, τ. Β', Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 108-135.

Καρανικόλας Γ. (1963), Νόθες εκλογές στην Ελλάδα 1844-1961, Αθήνα.

Καρπόζηλου Μάρθα (1987), Ελληνικός Νεανικός Τύπος [1830-1914]. Καταγραφή, Αθήνα: εκδ. Ι.Α.Ε.Ν.

Κολιόπουλος Ι. (1979), Ληστές. Η Κεντρική Ελλάδα στα μέσα του 19ου αιώνα, Αθήνα: εκδ. «Ερμής».

Κορωναίος Π. (1869), Σκέψεις επί της εμπειδώσεως της τάξεως και των αιτίων των κωλυόντων αυτήν, Αθήνα.

Κουμαριανού Αικ. (1971), Ο Τύπος στον Αγώνα, Αθήνα: εκδ. «Ερμής», τ. Α'.

Κουμαριανού Αικ. (1984), Μέλισσα – η εφημερίς, Ελληνική, Αθήνα: εκδ. «ΕΛΙΑ».

Κωφός Ευ. (1977), «Το ελληνοβουλγαρικό ζήτημα», Ι.Ε.Ε., τ. ΙΓ', Αθήνα: εκδ. «Εκδοτική Αθηνών», σσ. 298-365.

Λάππας Κ. (2004), Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα, Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. – Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε.

Λούλος Κ. (2006), Ιστορία και Τύπος. Οι αθηναϊκές εφημερίδες και η περίπτωση του σκανδάλου των εξοπλισμών του 1907, Αθήνα: εκδ. «Καστανιώτης».

Μακρυνιώτη Δ. (2001), «Εισαγωγή», Παιδική ηλικία – Κείμενα, Αθήνα: εκδ. «νήσος», σσ.11-41.

Μακρυνιώτη Δ. (2003), «Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες» στο Δ. Μακρυνιώτη <επιμ.>, Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, Αθήνα: εκδ.

«Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, σσ. 23-47.

Μαλέσης Δ., «Στρατός και Χωροφυλακή 1833-1881», Ιστορία των Ελλήνων, εκδ. «Δομή», τ. 10ος, χ.χ., σσ. 520-559.

Μιχαήλ Μ. (Μάιος 2008), «Η παιδική ηλικία στον σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο», Επιστημονικό Βήμα 9, σσ. 150-158.

Μοσχονήσιος Ανδρ. (1869), Το κάτοπτρον της εν Ελλάδι ληστείας, Ερμούπολις.

Μουσούρου Λ.Μ. (2005), Εισαγωγή στην κοινωνιολογία των ηλικιών και των γενεών, Αθήνα: εκδ. «Gutenberg».

Μπαμπινιώτης Γ. (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: εκδ. «Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.».

Μπαμπούνης Χ. (2008), «Αποτυπώσεις της Καρπαθιακής Μετανάστευσης. Η εφημερίδα: Καρπαθιακή Ηχώ (1966-1981)», Διεθνές Συνέδριο για την Καρπαθιακή Διασπορά και Μετανάστευση (13-14 Ιουλίου 2008), Πρακτικά υπό έκδοση.

Μπαμπούνης Χ. (2012), «Παιδική Ηλικία και Ιστορία», στο σεμινάριο «Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η Υφιστάμενη κρίση» Αθήνα 8-11 Μαρτίου 2012, Πρακτικά υπό έκδοση.

Πανεπιστήμιο Αθηνών (2003), Ευεργέτες και Δωρητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Α' [1837-1944], Αθήνα.

Σέργης Μαν. (2003), Εφημερίδες και Λαογραφία. Η ταυτότητα μιας Ναξιακής εφημερίδας. Διαθλάσεις της ιστορίας και ελληνικής κοινωνίας του 19ου και του 20ού αιώνα, Αθήνα.

Σκλαβενίτης Τ. (1995), Η Σχολική Βιβλιοθήκη το 19° αιώνα. Η Βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Ναυπλίου (1833-1935), Αθήνα :ΕΙΕ/ΚΝΕ.

Thompson J. (1999), Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας, Αθήνα: εκδ. «Παπαζήσης».

Τσιβανόπουλος Σωκρ. (1864), Κατάστασις της Ελλάδος επί Όθωνος και προσδοκία αυτής υπό την Αυτού Μεγαλειότητα Γεώργιον Α" Βασιλέα των Ελλήνων, Αθήναι.

Φυριππίης Εμμ., (2009), Περί εκλογής των Αρχών Διοίκησης του Οθώνειου Πανεπιστημίου. Εκλογικές διαδικασίες. Πανεπιστημιακά και ευρύτερα πολιτικά δρώμενα, τ. Α' [1837/1838-1846/1847], Αθήνα.

Abstract

“The student” (1869) – Athens University students’ first newspaper.

Childhood and youth, though there is no cohesive conception for the time “shifting”, the limits and their texture, become receivers of contradictions, antinomies and inconsistencies. Beyond biological definitions, history is plausible to contribute, on the one hand, to the exploration of their identity and, on the other hand, to the issue of relations between generations. Under that spectrum, the newspaper “The Student” which was published in 1869 by the students of the Greek University was examined. In particular, what was studied was its origin, the content and its ideological horizon, the students’ positions on the constitution, their beliefs concerning the circular and the tertiary education, their aspects and perspectives.

Αναγνώσματα από το περιοδικό «ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» της Κωνσταντινούπολης (Οκτ. 1898 – Σεπτ. 1899)

Παναγιώτα Γ. Κωνσταντοπούλου

Μ.Α. Ιστορίας ΕΚΠΑ· Δρ. Ιστορίας Πανεπιστημίου Πατρών

Είναι γεγονός ότι το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων εστιάστηκε στην ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας από το β' μισό του 20ου αιώνα. Παρά τις υπάρχουσες διαφορετικές προσεγγίσεις οι απόψεις τους συγκλίνουν στη βασική θέση πως η «παιδική ηλικία» συνιστά κατασκευή του 19ου αιώνα, δεδομένου ότι οι μεταβολές που σημειώθηκαν μετά τη βιομηχανική επανάσταση σε οικονομικό, κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο (Μακρυνιώτη 1986: 35-49) κληροδότησαν στοιχεία που διαμόρφωσαν τη δομή της κοινωνίας, οδήγησαν στην ανάπτυξη και καθιέρωση θεσμών, όπως αυτόν της εκπαίδευσης που συνέβαλαν στην προβολή της παιδικής ηλικίας και στην ιδιαίτερη θέση που έχει ή πρέπει να έχει σε σχέση με άλλες ηλικιακές κατηγορίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντική ήταν η συεισφορά των Ph. Ariès [(1960)], του I. Pinchbeck and M. Hewit [(1969)], L.R. Schnell [(1979)], των M. Mitteraurer and R. Sieder [(1982)], A. Pollock [(1983)], N. Postman [(1985)], κ. ά.

Αφετηρία για περαιτέρω παιδαγωγικές αναζητήσεις όσον αφορά στην ιδιοσυγκρασία των παιδιών και τη συμπεριφορά τους στην Αγγλία, στη Γερμανία και στην Ελβετία τον 18ο αι. ήταν η επισήμανση της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας από τον J. J. Rousseau στον «Αιμίλιο» (1762). Τον 19ο αι. η γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης αλλά και η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας σε θεωρητικό επίπεδο έδωσαν το έναυσμα για την έκδοση και διάδοση περιοδικών¹ για παιδιά που στόχευαν αφ' ενός μεν στη μετάδοση γνώσεων για την ιστορία, τη γεωγραφία, τη φύση και συμπλήρωναν τις παρεχόμενες γνώσεις από το σχολείο, αφ' ετέρου δε στην ηθική διαπαιδαγώγηση και την ψυχαγωγία (Πάτσιου 1987:69-77).

Στην Ελλάδα τα πρώτα περιοδικά (Καρποζήλου 1986: 546-551¹ 1987) γενικού ή ειδικού εγκυκλοπαιδικού ενδιαφέροντος εμφανίστηκαν από τα μέσα της τρίτης δεκαετίας του 19ου αιώνα χάριν στην εκδοτική προσπάθεια ανθρώπων, οι οποίοι ανέλαβαν όχι μόνον το κόστος της έκδοσης, αλλά και την πρωτοβουλία να δημοσιεύσουν λογοτεχνικά και επιστημονικά έργα² συνεισφέροντας με τον τρόπο αυτό στην πνευματική αναγέννηση του νέου ελληνισμού. Όπως παρατηρεί η Β. Πάτσιου (Πάτσιου 1987: 13-14) τα συγκεκριμένα περιοδικά «αντιμετωπίζουν την παιδική ηλικία και τη νεότητα σαν αποκλειστικό αντικείμενο αγωγής και διαμόρφωσης και έχουν έντονο διδακτικό χαρακτήρα».

Έντυπα για παιδιά και νέους εκδόθηκαν και κυκλοφόρησαν λίγο πριν το τέλος του 19ου αιώνα και στην Κωνσταντινούπολη για τα οποία «η συγκέντρωση πρωτογενούς υλικού ήταν εξαιρετικά

1. Τα πρώτα παιδικά περιοδικά εκδόθηκαν στα τέλη του 18ου αιώνα στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Ισπανία και τη Ρωσία.

2. Βλ. και σχετικές μελέτες: Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια*, εκδ. Φιλippότη, Αθήνα 1991. Δ. Γιάκος, *Ιστορία της Ελληνικής Λογοτεχνίας. Από τον 10' αιώνα ως σήμερα*, εκδ. Δ.Ν.Παπαδήμα, Αθήνα 1991, Κ. Ντελόπουλος, *Η «Παιδική Αποθήκη» και ο Δημήτρης Πανταζής. Το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό και ο εκδότης του*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1995. Π.Κ. Σταθάτου, *Το παιδικό περιοδικό «Εφημερίς των παιδών» (1868-1893) <Διδακτορική Διατριβή> ΕΚΠΑ – Βιβλιοθήκη Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2000.*

δυσχερής όπως παρατηρεί η Ζαχαρούλα Καραβά εξ αιτίας των κατά καιρούς επιθέσεων των Τούρκων στο ελληνικό στοιχείο της Πόλης, επιθέσεων που «επέφεραν σοβαρές απώλειες στην πολιτιστική κληρονομιά του» (Καραβά 1993: 311-316). Συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο του 1898 έως και τον Ιούλιο του 1919 εκδόθηκαν και κυκλοφόρησαν τέσσερα περιοδικά: ο «Παιδικός Κόσμος», ο Φάρος (1909-1912) και η «Μέλισσα» (1912) του Τ. Α. Δεπάστα και το ένθετο παιδικό τεύχος «Απ' όλα» (1917) του Θ. Καβαλιέρου Μαρκουίζου.

Στην παρούσα εισήγηση το ενδιαφέρον μου στρέφεται στη μελέτη και παρουσίαση του περιοδικού «Παιδικός Κόσμος» της Κωνσταντινούπολης και ειδικότερα στην πρώτη περίοδο έκδοσής του (Οκτώβριος 1898 – Σεπτέμβριος 1899) που εντόπισα στη Βιβλιοθήκη της Βουλής. Στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι συνιστώσες παραγωγής, έκδοσης και διακίνησης ιδεών του περιοδικού, να αναδειχθούν οι αφηγηματολογικές επιλογές των συντελεστών του, να προβληθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του έργου, αλλά και να αναζητηθούν στοιχεία που αφορούν στον Ελληνισμό της Κωνσταντινούπολης και που ενδεχομένως αποκαλύπτουν το κλίμα που επικρατούσε εκεί στα τέλη του 19ου αιώνα. Η κυκλοφορία του εν λόγω περιοδικού εκτείνεται χρονικά σε τέσσερις περιόδους με διαφορετικό εκδότη κάθε φορά. Την πρώτη περίοδο (Οκτ. 1898 – Σεπτ. 1899) την εκδοτική ευθύνη είχε αναλάβει ο Τομάζο Α. Δεπάστας, τη δεύτερη (1901-1905) ο Ι. Γ. Σακελλαρίδης, την τρίτη (1906) ο Ι. Π. Ιωαννίδης Βοσπορίτης και την τέταρτη (1907-1908) ο Γ. Καρατζάς. Ο συντάκτης Τομάζο Δεπάστας με εμπειρία γύρω από το βιβλίο που απέκτησε από το οικογενειακό του περιβάλλον – η οικογένεια Δεπάστα είχε ιδρύσει στην Κωνσταντινούπολη ένα από τα μεγαλύτερα βιβλιοπωλεία – και προφανώς με διάθεση να συνεισφέρει στη διαπαιδαγώγηση των νέων, «της γενεάς του μέλλοντος, ήτις αποτελεί μέλημα ενδελεχές και σοβαρόν πάντων των πεπολιτισμένων λαών, πάσης πεφωτισμένης κοινωνίας», προσδιορίζει στο πρώτο τεύχος απ' ενός τους λόγους «ανάγκη της εντρυφήσεως της παιδικής διανοίας εις αναγνώσματα ηθοποιητικά και χρήσιμα έξω κείμενα του κύκλου των ωρισμένων και απαραίτητων γνώσεων της εν ταις σχολαίς διδασκαλίας», απ' ετέρου δε τους σκοπούς της εκδόσεως με την επισήμανση πως παρόμοια συγγράμματα «κρατούνσι την αντίληψιν και φωτίζουν την διάνοιν..., κοσμούσι το ήθος, εξευγενίζουν τον χαρακτήρα και δια ποικίλων ωφελίμων γνώσεων πλουτίζουν το πνεύμα, ου μόνον τέρποντα αλλά και ανεπαισθήτως διδάσκοντα».

Εκτός από τον εκδότη-διευθυντή του περιοδικού στα είκοσι τέσσερα τεύχη της πρώτης περιόδου εντόπισα και τους συνεργάτες, περιστασιακούς και μόνιμους που υπογράφουν τα δημοσιεύματά τους (επωνύμως ή με ψευδώνυμο)³. Σημειώνεται δε, ότι από το έβδομο τεύχος (15 Ιαν. 1899) συμμετέχουν ενεργά και αναγνώστες-συνδρομητές η δραστηριότητα των οποίων προβάλλεται και υποστηρίζεται από τους υπευθύνους του περιοδικού. Ο «Παιδικός Κόσμος» ήταν εικονογραφημένο περιοδικό για παιδιά και εφήβους και εκδιδόταν δύο φορές το μήνα (15 και 30 ή 31 του μηνός) στη συνοικία του Γαλατά, οδός Χαρασής 12 στην Κωνσταντινούπολη. Οι συνδρομές ήταν ετήσιες ή εξαμηνιαίες προπληρωτές με ποσά που καθορίζονταν από τους διευθύνοντες σε 30 και 35 αργυρά γρόσια για τους συνδρομητές της Πόλης και των επαρχιών αντίστοιχα και σε οκτώ χρυσά φράγκα για εκείνους από το εξωτερικό, δεδομένου ότι αυτές

3. Σημειώνουμε τον υπεύθυνο έκδοσης Κωνσταντίνο Χρ. Βλουσό, τον κληρικό π. Σπύρο, τον Καθηγητή Ζωολογίας του Εθνικού Πανεπιστημίου Αθηνών τον Ν.Χ. Αποστολίδη, τον Ιωακείμ Βαλαβάνη, τον Κωνσταντίνο Σπανούδη, τον Ι.Π. Ιωαννίδη τον Άγγελο Θ. Σημηριώτη αλλά και εκείνους που υπογράφουν με τα ψευδώνυμα: Φίλων, Ειμαρμένη, Γαλιανός Βοσπορίτης, Αριστογείτων, Σμυρνηός, Φώτης, Μελισηγενής, Ίων, Τεχνίτης κ.ά.

αποτελούσαν και τη βασική πηγή εσόδων για τις εκδοτικές ανάγκες και τη διακίνηση του περιοδικού.

Τα τεύχη είναι καλαίσθητα με διαστάσεις 15x19 και η ύλη του κατανεμημένη σε δεκάξι σελίδες δίστηλες ή τρίστηλες. Το περιοδικό δημοσιεύει αναγνώσματα που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, από τη νηπιακή έως και την περίοδο της εφηβείας. Το περιεχόμενο των αναγνωσμάτων ποικίλλει: πρόκειται για θρησκευτικά αναγνώσματα, διηγήματα πρωτότυπα ή σε μετάφραση, αυτοτελή ή σε συνέχειες, παραμύθια, αμιγώς νηπιακά αναγνώσματα, ποιήματα, ιστορία μηνών, ανέκδοτα, παιδικές αφέλειες, παροιμίες, κωμωδίες, διαλόγους και μονολόγους, βιογραφίες, μυθολογία, φυσιογνωσία, αρχαιογνωσία, στοιχεία ιστορίας και λαογραφίας, πνευματικές ασκήσεις, διαγωνισμούς, αλληλογραφία, χειροτεχνία. Στην πρώτη σελίδα εκάστου τεύχους δημοσιεύεται θρησκευτικό ανάγνωσμα με θέματα συναφή με το εορτολόγιο, κείμενα του Ευαγγελίου, διδαχές και παραινέσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Προς τα παιδιά μου», «ο Ουράνιος Πατήρ», «Το θυγάτριον του Ιαείρου», «Τα Χριστούγεννα», «Η πρώτη του έτους», «Η ευτυχία», «Το ιερόν Ευαγγέλιον», «Εις το σχολείον του μήρμυκος», «ο Θεός». Τα περισσότερα, συνθεμένα από κληρικούς ή μοναχούς, είναι ενυπόγραφα, όπως μαρτυρείται και από την υπογραφή τους: γέρων, πατήρ Σπύρος, Μάρκος Ιερομόναχος ο Εφέσιος, Φίλων. Διδακτικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου είναι τα δημοσιευόμενα παραμύθια [«Τα επτά Βασιλόπουλα» (φ. 3, σ. 43-44), «Ο Μικρούλης» (φ. 8, σ. 124-126) και «Η Χιονάτη» σε συνέχειες (φ. 9, σ. 140-141, φ. 10, σ. 155-156 και φ. 11, σ. 170-172) – μεταφρασμένα «εκ του γαλλικού» από τον Αριστογιότανα.

Τα νηπιακά αναγνώσματα είναι μικρής έκτασης και στοιχειοθετημένα με μεγαλύτερα γράμματα, προφανώς για να είναι περισσότερο προσιτά, ελκυστικά και ευανάνγνωστα από παιδάκια νηπιακής ηλικίας. Το ύφος είναι απλό, κατανοητό, όπως υποδηλώνεται αλλά και με ηθοπλαστικό χαρακτήρα στον τίτλο τους: «ο παππούς της Αννούλας», «η Κλειώ κι ο Νίκος», «η καλή αδελφή», «η κακή Ήβη», «τα κάστανα του Μίμη», «το φορεματάκι της κούκλας», «η μικρά Παρδαλή», «δεν θέλει να τον πλύνουν», «τα Αγιοβασιλείατικα της Φιφίκας», «ο Ράπτης», «Τα ποιήματα κατά κανόνα ενυπόγραφα (Φίλων, Ειμαρμένη, Ι. Π. Ιωαννίδης) «Στην κούκλα μου», Το ψαράκι», «Επί τω νέω έτει» (για αγόρια και για κορίτσια), «ο άγγελος της αγάπης», «του καματάρη το παιδάκι» και άλλα, όπως «στην βαρκούλα», που συνοδεύεται και από νότες είναι μικρής συνήθως έκτασης συνθεμένα κατά την παραδοσιακή στιχουργική και όχι ιδιαίτερης λογοτεχνικής αξίας.

Την ενότητα «ιστορία μηνών» εγκαινιάζει ο Ιωακείμ Βαλαβάνης στο α΄ τεύχος με το δισέλιδο δημοσίευμα «ολίγα τινα περί Μηνολογίου», όπου παρέχεται πληροφοριακό υλικό για τη μέθοδο χρονολόγησης από αρχαιοτάτων χρόνων έως τη σύγχρονη εποχή (ημερομηνία 11-10-1898). Στα επόμενα τεύχη με τίτλο «Επιστολαί μηνών προς μικρόν Κωνσταντινουπολίτην» και ιδιαίτερα στο τεύχος του β΄ δεκαπενθημέρου κάθε μήνα προσωποποιημένα ο μήνας – επιστολογράφος παρέχει ποικίλες πληροφορίες στους νεαρούς αναγνώστες για την προέλευση του ονόματος, τις εργασίες της περιόδου, τα έθιμα κλπ. Στο τέταρτο τεύχος (30 Νοε. 1898) με την ευκαιρία της προκήρυξης του πρώτου Διαγωνισμού δόθηκαν οδηγίες στο αναγνωστικό κοινό για τη σύνθεση πνευματικών ασκήσεων (αινιγμάτων, ακροστιχίδων, λεξιγράφων, λογοπαιγνίων, συλλαβογρίφων, στοιχειογρίφων, αναγραμματισμών, κλπ.). Έτσι, αινίγματα, ανέκδοτα, παροιμίες, γρίφοι και άλλες ασκήσεις για τη γύμναση του νου δημοσιεύονται από συνεργάτες ή συνδρομητές του περιοδικού συνήθως στην τελευταία του σελίδα, όπου και αναγράφονται τα ονόματα των λυτών. Όσον αφορά στα ανέκδοτα είναι σύντομα κείμενα με κεντρικό πρόσωπο

σημαίνουσα προσωπικότητα των γραμμάτων «ο κουρεύς και ο Β. Ουγκώ» (φ. 7, σ. 106-107) ή της πολιτικής σκηνής «Φρειδερίκος ο μέγας» (φ. 10, σ. 157 και φ. 17 σ. 270), «Εις Βαυαρός πρίγκηψ και εις διοπτροφός», (φ. 18, σ. 283-286), «Ο Βίκτωρ Εμμανουήλ και εις χωρικός», (φ. 20 σ. 317), «Ανέκδοτον Β. Εμμανουήλ» (φ. 23, σ. 366).

Από τις στήλες του «Παιδικού Κόσμου» δημοσιεύτηκαν και διηγήματα μεταφρασμένα όπως «Το βρίκιον, Αγ. Νικόλαος» (με την ένδειξη εκ του γαλλικού) και «Γιάννης, Γιαννάκης» (εκ του γερμανικού) ή διασκευασμένα σε συνέχειες, όπως η «Ροβινσωνέττα» (φ. 2 έως και φ. 19). Άλλα έχουν επετειακό χαρακτήρα, όπως «Η παραμονή του Αγ. Βασιλείου» (Δεκ. 1898, φ. 6, σ. 88-90), απ' όπου ο μελετητής είναι δυνατόν να αντλήσει πλήθος πληροφοριών για τις καιρικές συνθήκες στην Κωνσταντινούπολη, την παιδική εργασία – ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ένας μικρός λουστράκος – τις συνθήκες διαβίωσης των ασθενεστερών κοινωνικών τάξεων, αλλά και όψεις της εμπορικής δραστηριότητας στην αγορά Bonne Marché της Κωνσταντινούπολης. Ενδιαφέρον έχει ένα ακόμη δημοσίευμα σε συνέχειες με τίτλο «Ημερολόγιον μικρού μαθητού» γιατί μέσα από την απλοϊκή «παιδική» αφήγηση προκύπτουν στοιχεία για τις ηλικιακές διαφορές των μαθητών στην κατώτερη βαθμίδα Εκπαίδευσης, τα επαγγέλματα των γονέων, τη γυναικεία εργασία, το διδακτικό προσωπικό, την έναρξη και λήξη των μαθημάτων και τις αργίες και διακοπές του σχολικού έτους.

Στα πεζογραφήματα καταλέγουμε και μικρούς μονολόγους και διαλόγους που δημοσιεύονται και στοχεύουν στην ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων με την προβολή όχι μόνον αξιών όπως η εργατικότητα, η φιλανθρωπία, η τιμιότητα, η υπακοή σε γονείς και διδασκάλους, αλλά και με την επισήμανση ανθρωπίνων ιδιοτήτων και παρεκτροπών από το «καλό», όπως η αεργία, η αλαζονεία, η φιλαργυρία, η σκηνρία, ο φθόνος, η ζήλεια κ.ά. Συχνές είναι οι παραινήσεις και τα υποδείγματα καλής συμπεριφοράς που σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα καθημερινότητας, της υγιεινής και της διατροφής, των σχέσεων με μεγαλύτερους, γονείς, δασκάλους, κληρικούς με τρόπον ώστε να διαφυλάσσεται η ισορροπία και η συνοχή του κοινωνικού ιστού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι βιογραφίες επιφανών προσώπων κυρίως του αλύτρωτου Ελληνισμού που με το έργο τους ωφέλησαν το ελληνικό έθνος. Στα είκοσι τέσσερα τεύχη της πρώτης περιόδου που εξετάζουμε, καταγράφουμε τέσσερις βιογραφίες και δύο κείμενα επικαιρικού χαρακτήρα που εμπεριέχουν βιογραφικά στοιχεία για τον Πατριάρχη Κωνσταντινούπολης Κωνσταντίνο τον Ε΄ (φ. 15, σ. 232-233) και τον Πατριάρχη Αλεξανδρείας Σωφρόνιο και πρώην Κωνσταντινουπόλεως με αφορμή την εκδημία του (φ. 22, σ. 337-338). Τα τέσσερα εκτενώς βιογραφούμενα πρόσωπα είναι ο διδάσκαλος του Γένους Αδαμάντιος Κοραΐς (φ. 11, σ. 168-169), οι εθνικοί ευεργέτες Ανδρέας Συγγρός (φ. 10, σ. 152-153) και Γεώργιος Αβέρωφ (φ. 20, σ. 312) καθώς και ο διαπρεπής μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή (φ. 24, σ. 376-377). Στα εν λόγω δημοσιεύματα παρατίθεται και πορτραίτο των βιογραφουμένων και εξάιρονται πτυχές της ζωής και του έργου τους με απώτερο στόχο να εμπνεύσουν, να προκαλέσουν τον προβληματισμό και να συντελέσουν στον παραδειγματισμό των νεαρών αναγνωστών του περιοδικού.

Άλλη σημαντική κατηγορία ύλης του «Παιδικού κόσμου» είναι τα αναγνώσματα που αναφέρονται στη μυθολογία [«ο Κρόνος», (φ. 7, σ. 106-107)] και γενικά στην αρχαιογνωσία. Το δημοσίευμα με τίτλο «η Ακρόπολις», (φ. 3, σ. 41-42) συνοδεύεται από εικόνα του Παρθενώνα και περιλαμβάνει περιγραφή των οικοδομημάτων του ιερού βράχου σε μία προσπάθεια ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς των Ελλήνων. Στα περιγραφικά εντάσσονται και τρία άλλα κείμενα: «η Αγία Σοφία» (φ. 6, σ. 86) και ο «Άγιος Πέτρος εν Ρώμη» (φ. 12, σ. 185) με

εικόνα του μεγαλοπρεπούς ναού του Κ. Σπανούδη, καθώς και «η πανήγυρις της Τήνου» (φ. 12, σ. 177-180) του Σμυρνούδη με εικόνα του ναού της Μεγαλόχαρης.

Η ποικιλία και η ευρύτητα της ύλης του περιοδικού προσβλέπει ασφαλώς στην ευρυμάθεια του αναγνωστικού του κοινού. Αναγνώσματα με θέματα αντλούμενα «εκ της φυσιογνωσίας» σκοπό έχουν να διευρύνουν το γνωστικό ορίζοντα των νέων εμπλουτίζοντάς τον με πληροφοριακό υλικό που έρχεται να συμπληρώσει ή και να αναπληρώσει ενδεχομένως κενά της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Περιγραφές εξωτικών πτηνών, ζώων και φυτών της ελληνικής και ξένης πανίδας και χλωρίδας, πληροφορίες για τη μετεωρολογία και τις εποχές του έτους φέρουν την υπογραφή διαπρεπών επιστημόνων, όπως του καθηγητή Ζωολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Ν. Χ. Αποστολίδη ή υπογράφονται με το ψευδώνυμο (;) «Φώτιος» όταν πρόκειται για μεταφρασμένα από τα γαλλικά κείμενα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο αναγνώσματα που δημοσιεύονται σε συνέχειες από το 13ο φύλλο (Ατρ. 1899). Πρόκειται για την «Μικρά Επιθεώρησιν» που υπογράφει ο Μελισσηγενής και τον «Αθηναϊκόν φάκελλον». Η «Μικρά Επιθεώρησις» έχει χαρακτήρα περισσότερο ενημερωτικό για θέματα της επικαιρότητας, δεδομένου ότι γίνεται αναφορά στη σύγκληση του Α΄ συνεδρίου Ειρήνης στη Χάγη (φ. 13, σ. 200-201) μετά από πρόταση του τσάρου Νικόλαου του Β΄ - γεγονός που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον σημερινό μελετητή και ιστορικό. Στο φ. 14 ο συντάκτης κάνει λόγο για τις εορταστικές εκδηλώσεις στην Κωνσταντινούπολη- παρουσία του βασιλικού αντιπροσώπου Ν. Μαυροκορδάτου- επί τη ονομαστική εορτή του βασιλέως Γεωργίου του Α΄. Πληροφορίες σχετικά με τον σημαιοστολισμό της Πόλης, αλλά και τη λαμπρότητα με την οποία διοργανώνονται Πανιώνιοι αγώνες στη Σμύρνη μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο Ελληνισμός στο συγκεκριμένο χρόνο και τόπο είχε τη δυνατότητα και τη σχετική ελευθερία να μετάσχει σε εκδηλώσεις που αν μη τι άλλο λειτουργούσαν ενωτικά σε επίπεδο εθνικό, ενώ οι αναφορές στο θεσμό των πατριαρχών συνέτεινε σαφώς στην ενδυνάμωση του ρόλου του Πατριαρχείου. Στο τελευταίο φύλλο της πρώτης περιόδου του περιοδικού «Μικρά Επιθεώρησις» ο συντάκτης με αφορμή την επίσημη επίσκεψη του πρίγκηπος του Σιάμ και την επίδοση του ανωτάτου παρασήμου στο Σουλτάνο προβαίνει σε ειδήσεις περί βουδισμού και κάνει μνεία στις εορταστικές εκδηλώσεις των 2500 ετών από ίδρύσεως της Μασσαλίας. Είναι εμφανές ότι ο τρόπος της παρεχόμενης ειδησεογραφίας στοχεύει και στη διατήρηση των λεπτών ισορροπιών ανάμεσα σε Έλληνες και Οθωμανούς, χριστιανούς και αλλόθρησκους.

Τον «Αθηναϊκόν φάκελλον» υπογράφει ο Ίων. Τα κείμενά του σκοπό έχουν άλλοτε να τονώσουν το εθνικό συναίσθημα και υπερηφάνεια όταν αναφέρεται στην αίγλη των «προτριετίας Ολυμπιακών Αγώνων» ή στο θάνατο του Χ. Τρικούπη (φ. 13, σ. 204-205), κι άλλοτε να μεταφέρουν «το κλίμα» που επικρατεί στην ελληνική πρωτεύουσα επ' ευκαιρία του Πάσχα (φ. 14, σ. 217), της Πρωτομαγιάς (φ. 15, σ. 229-230), ή τον απόπλου του πλοίου «Ναύαρχος Μιαούλης» για τη Μασσαλία (φ. 19, σ. 297-298). Συγκυριακά παρέχει στοιχεία για το σχολείο απόρων παιδών του Παρνασσού (φ. 17, σ. 262-263) και βρίσκει ευκαιρία να κάνει λόγο για την πλήθυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Αθήνα· η απαρίθμηση των Παρθεναγωγείων του Αρσακείου, της Βαρβακείου, η μνεία στη Σχολή Ευελπίδων, στη Σχολή ναυτικών δοκίμων, στη Ριζάρειο, στο Μετσόβιο, αλλά και στη λειτουργία της Εθνικής Βιβλιοθήκης και των Μουσείων (του Αρχαιολογικού, του Νομισματικού, της Χριστιανικής Αρχαιολογικής Εταιρείας, του Φυσιογραφικού και του Βοτανικού κήπου (φ. 23, σ. 359-362) αποσκοπεί στην ενημέρωση των νεαρών μαθητών που θα επιθυμούσαν ενδεχομένως τη συνέχιση των σπουδών τους και την επιστημονική τους συγκρότηση.

Την ύλη του περιοδικού συμπληρώνουν πνευματικές ασκήσεις που στοχεύουν στη γύμναση του νου. Οι συντάκτες κατά το πρότυπο άλλων εντύπων και ιδιαίτερα της «Διάπλασης των Παίδων» (Β. Πάτσιου, 1987 σ. 96-97, 102) ενθαρρύνουν τους αναγνώστες τους, ειδικά μέσω της προκήρυξης διαγωνισμών να αποστέλλουν δική τους έμπνευση «γυμνάσματα» γιατί θεωρούν ότι αυτά όχι μόνον διεγείρουν την έμφυτη διάθεση για μάθηση των παιδιών, αλλά αποτελούν «εντρύφημα και προσφιλή σύντροφο» κάθε εφήβου. Για την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής και την αφομοίωση των προσφερόμενων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων μέσω της παραστατικής απεικόνισης των νεαρών αναγνωστών ο «Παιδικός Κόσμος» κοσμεύεται από 77 καλαίσθητες εικόνες και ανάλογο αριθμό γραφιστικών κοσμημάτων, ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων εικονογραφημένων εντύπων της ίδιας περίπου εκδοτικής περιόδου.

Η ανταπόκριση των συνδρομητών είναι μεγάλη, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πληθώρα ψευδωνύμων, που μετά από έγκριση, δημοσιεύονται στις στήλες «αλληλογραφία» και «γυμναστική του πνεύματος». Η μελέτη των ψευδωνύμων επιτρέπει μία κατηγοριοποίησή τους: 1) όσα εμπεριέχουν τοπωνύμιο, ενδεικτικό ενδεχομένως, του τόπου προέλευσης και καταγωγής: Φάρος της Μυκόνου, Νύμφη του Βοσπόρου, Ζαππίς, Κολοσσός της Ρόδου, Παπλωματάκι του Καδήκιοϊ, Σμυρνήος, Κύμα Στρυμόνος, Υπερήφανος Αργαίος, Κύμα Ελλησπόντου, Ορμητικός Άλυσ, Κρούσοβον. 2) τα αρχαιοπρεπή: Ειμαρμένη, Μελισηγενής, Φίλων, Ίων, Συρακούσιος Αρχιμήδης, Αριστογείτων, Ερατεινή Αντιγόνη. 3) τα μυθολογικής προέλευσης: Έκτωρ ο Τρως, Κεραυνοβόλος Ζεϋς, Συμπληγάδες, Ροδοδάκτυλη Ηώ, Πανούργος Οδυσσεύς, Δαφνοστεφής Απόλλων, Λερναία Ύδρα, Ηρακλής, Όμηρος. 4) όσα δηλώνουν παιδικές ρομαντικές παρορμήσεις: Γαλανόφθαλη Νεράιδα, Ανατέλλουσα Σελήνη, Φωτοβόλος Ήλιος, Φάρος Ανατολής, Μαγευτική Σπηλιά, Εαρινή Μυρσίνη, Ρύαξ, Μυσοσωίτης και 5) ποικίλα: Ροβινσωνέττα, Ποδηλάτης, Λόγιος Ερμής, Γαλαξίας, Περιστέρα του Νώε, Ποιμενική Φλογέρα, Γλυκεία Πατρίς, Ναύαρχος του Βοσπόρου. Αυτά τα δεδομένα δεν επιτρέπουν βεβαίως την επακριβή συναγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά στον αριθμό των συνδρομητών, την κοινωνική τους προέλευση και τις οικονομικές τους δυνατότητες. Ωστόσο, ο «Παιδικός Κόσμος» κρίνει απαραίτητο να εκφράσει ευχαριστίες στους συνδρομητές αλλά και στους γονείς και εκπαιδευτικούς για την υποδοχή που του επεφύλαξαν. Τα επιδοκιμαστικά τους σχόλια, όπως σημειώνεται στο φ. 24 αποτελούν πολύτιμο εφόδιο για τους υπεύθυνους του περιοδικού προκειμένου να συνεχίσουν το πολύμοχθο έργο τους και να αναδείξουν τον «Παιδικό Κόσμο» «τέλειον εις το είδος του περιοδικόν, αναγκαίον και πολύτιμον των παιδων και εφήβων, σύντροφον» («Παιδικός Κόσμος», φ. 24, σ. 382). Η επιλογή των αναγνωσμάτων γίνεται με γνώμονα την ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, την εγκυκλοπαιδική κατάρτιση αλλά και την ψυχαγωγία, την αναζήτηση του ύφους και των διατυπώσεων που αρμόζουν στην παιδική ηλικία. Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο «Παιδικός Κόσμος» εκδόθηκε έχοντας εξασφαλίσει την άδεια του Βασιλέως και τη συμπαράσταση των αρμοδίων Υπουργείων της Δημοσίας Εκπαιδύσεως και Εσωτερικών, λειτούργησε θετικά στην αποδοχή του.

Υπό το πρίσμα αυτό θα πρέπει ίσως να αξιολογηθεί και η γενικότερη πολιτική του τοποθέτηση. Αν και πολιτικές απόψεις υπό την έννοια ρητής ιδεολογικής προπαγάνδας δεν εκφράζονται, από την ενδελεχή μελέτη ορισμένων δημοσιευμάτων καταδεικνύεται πως οι αναφορές στο θεσμό της μοναρχίας είναι πάντοτε θετικές. Με αφορμή εορταστικές εκδηλώσεις και επετείους, παρέχονται αρκετές πληροφορίες για το βασιλιά και τη βασιλική οικογένεια, τις δραστηριότητές τους, τη φιλομάθεια και τα φιλόστοργα αισθήματα προς τους υπηκόους τους.

Όσον αφορά στο γλωσσικό ιδίωμα, ο «Παιδικός Κόσμος» γράφεται σε απλή καθαρεύουσα, έτσι

ώστε να υπάρχει αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου και να αποφεύγεται η διγλωσσία και τα γλωσσικά ατοπήματα. Όπως συνάγεται από τη μελέτη των φύλλων της πρώτης περιόδου έκδοσης του περιοδικού, ο «Παιδικός Κόσμος» έμεινε σταθερά προσηλωμένος στους στόχους και τις επιδιώξεις του: να επιτύχει τη δημιουργία πνεύματος φιλίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης με τους συνδρομητές του, να αναπληρώνει ή να συμπληρώνει το διαπαιδαγωγικό ρόλο της οικογένειας και του σχολείου και να στοχεύει στην ηθική και πνευματική συγκρότησή τους.

Βιβλιογραφία

- Ariès Ph.** (1960), *Centuries of Childhood*, Middlesex Penguin Books.
- Καραβά Ζ.** (1993), «Ο Ελληνικός Κωνσταντινουπολίτικος περιοδικός τύπος για παιδιά και νέους στις αρχές του Εικοστού αιώνα», περ. *Διαδρομές*, τχ. 32, σσ. 311-316.
- Καρποζήλου Μ.** (1986), «Νεανικός Τύπος 1830-1914», *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας* [Αθήνα 5 Οκτωβρίου 1984], τ. Β', ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ, Αθήνα, σσ. 546-551.
- Καρποζήλου Μ.** (1987), *Ελληνικός Νεανικός Τύπος (1836-1914)*. Καταγραφή, ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ 12, Αθήνα.
- Μακρυγιάννη Δ.** (1986), *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*, Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί, Αθήνα – Γιάννινα 1986: εκδ. «Δωδώνη».
- Mitterauer M. – Sieder R.** (1982), *The European Family*, Oxford: Basil: Blakwelt.
- Πάτσιου Β.** (1987), *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922)*. Το πρότυπο και η συγκρότησή του, ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ 15, Αθήνα.
- Pinchbeck J. – Hewitt M.** (1969), *Children in English Society*, 2 vols, London: RKP.
- Pollock A.** (1983), *Forgotten Children: Parent – Child Relation from 1500 to 1900*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Postman N.** (1985), *The Disappearance of Childhood*, London: Comet.
- Schnell L. R.** (1979), «Education as Ideology: A Reinterpretation of the Common School», *British Journal of Educational Studies*, vol. XXVII, No 1, Febr, p. 7-28.

Abstract

The views of social scientists converge in a position that childhood is a creation of modern societies, especially of the 19th century one, as changes occurring in the post-industrial era influenced the structure of society, the family and led to the distinction between the status of the children's world and the adults' world. With this in mind, my interest turned to the study of the magazine "Children's World" in Constantinople and to the first year/period of its issue (publication) <October 1898 – September 1899> in particular. The objectives of this study is to explore the components of production, publication and distribution of ideas of the journal to identify the Narrative options of its authors, to highlight the pedagogical nature of the project and, in addition, to seek information concerning the Greeks in Constantinople that possibly reveal the condition that prevailed there in the 19th century.

Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Σοφία Αυγητίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αρτεμις-Αλεξάνδρα Γεωργοπούλου

Καθηγήτρια Αγγλικών, Med /ΥΠΔΒΜΘ/ Δημ. Σχ. Λουτρού

Άννα Μουταφίδου

Νηπιαγωγός, Med / ΥΠΔΒΜΘ/ Νηπιαγωγείο Ευρωπού

1. Εισαγωγή

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κείμενο γιατί δέσμευσε τα συμβαλλόμενα κράτη να εξασφαλίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Θεωρήθηκε ένα πρωτοποριακό κείμενο λόγω δύο χαρακτηριστικών του (Lansdown, 1994): πρώτον, παρείχε ένα συνολικό πλαίσιο που αφορά δικαιώματα σχετικά όχι μόνο με τις ανάγκες του παιδιού για φροντίδα, προστασία και επαρκείς παροχές αλλά και συμμετοχή του παιδιού στην έκφραση γνώμης και στη λήψη αποφάσεων. Δεύτερον, απαιτούσε την ενεργή απόφαση των μελών κρατών για την επικύρωσή της (έως τη Σύμβαση αυτή, δεν υπήρχε συνδεδετικό διεθνές όργανο που να συνδέει τις υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στα παιδιά). Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού έγινε στην ελληνική επικράτεια με το Ν. 2101/2-12-1992.

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των διαφορετικών θεωριών για την παιδική ηλικία όπως κατασκευάζονται στο συγκεκριμένο κείμενο μέσα από τα δικαιώματα που προβλέπονται για τα παιδιά. Στη μελέτη προβληματοποιείται το περιεχόμενο της Σύμβασης, αντλώντας από τη θεωρία της παιδικής ηλικίας και την κριτική συζήτηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Συγκεκριμένα τίθενται ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη θεωρητική συζήτηση για την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα των παιδιών και γίνεται εστιασμένη ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των 54 άρθρων που αναφέρονται στο κείμενο της Σύμβασης.

2. Η προβληματοποίηση της Σύμβασης και τα ερωτήματα της έρευνας

Η θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας έχει τα τελευταία 20 χρόνια αποτελέσει διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης. Η άποψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο αμφισβητήθηκε από επιστήμονες που απέδειξαν πως η παιδική ηλικία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή που πλαισιώνεται σε συγκεκριμένα ιστορικά (Aries, 1962), πολιτισμικά (Vygotsky, 1978) and κοινωνικά συγκείμενα (Qvortrup et. al. 1994). Οι διαφορετικές εικόνες της παιδικής ηλικίας είναι φανερές σε ποικίλες επιστημονικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες (Μακρυγιώτη, 1997).

Τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα μελέτη προέρχονται από τη σύνθεση δύο θεωρητικών και ερευνητικών πλαισίων. Το πρώτο πλαίσιο αφορά στη συζήτηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας υπό το πρίσμα της σύγχρονης κοινωνιολογικής

και ανθρωπολογικής θεωρίας (Alanen, 1992, James, Jenks & Prout 1998). Το δεύτερο πλαίσιο αφορά στην κριτική συζήτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικά (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009) ή σε σχέση με την ανάλυση των άρθρων της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Lansdown 1994, Alderson 1994, Hill & Tisdall 1997, Tomas 2007). Τα ζητήματα που προκύπτουν από τη μελέτη των δύο αυτών θεωρητικών πλαισίων εστιάζουν κυρίως σε τρεις άξονες που προβληματοποιούν το περιεχόμενο της Σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού ως μίας συγκεκριμένης διαδικασίας κατασκευής της παιδικής ηλικίας. Οι τρεις αυτοί άξονες αφορούν α) στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας οικουμενικής κοινωνικής κατηγορίας ή ως μία τοπικά προσδιορισμένης κοινωνικής κατηγορίας, α) στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας απροστάτευτης και μειονεκτικής κοινωνικής κατηγορίας και κατά συνέπεια ως μίας εξαρτώμενης κοινωνικής κατηγορίας από τη φροντίδα και των προστασία των άλλων ή ως μία ισότιμης κοινωνικής κατηγορίας με αστικά και πολιτικά δικαιώματα και γ) η παιδική ηλικία ως ένα στάδιο ανάπτυξης ή ως μία αυτόνομη φάση στη ζωή του ανθρώπου.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας αφορά στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας ομογενοποιημένης, παγκόσμιας κοινωνικής κατηγορίας που έχει ως κοινό σημείο συνθήως την ηλικία και ως κοινή διαφορά με τις άλλες κοινωνικές ομάδες, τα ειδικά χαρακτηριστικά, γνώσεις και δεξιότητες που αποδίδονται σ' αυτήν από όσους δεν ανήκουν σ' αυτή την κοινωνική κατηγορία. Η ομογενοποίηση της παιδικής ηλικίας βασίζεται λοιπόν σε μία ομοιότητα μεταξύ των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας και σε μία κοινή διαφορά από τις άλλες ομάδες, την ιδιαιτερότητά που κατέχουν τα παιδιά (Μακρυγιώτη 1997). Ο συγκεκριμένος άξονας προβληματοποίησης θέτει το εξής ερευνητικό ερώτημα: κατά πόσο τα άρθρα της Σύμβασης ενισχύουν την εικόνα μίας παγκόσμιας παιδικής ηλικίας ή προσδιορίζουν την παιδική ηλικία σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια; Η ανάγκη για την αναφορά σε ένα παγκόσμιο παιδί μπορεί να κατανοηθεί από την ανάγκη να ενισχυθούν σε παγκόσμιο επίπεδο τα κυρίαρχα δικαιώματα των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία, εκπαίδευση κ.λ.π. Από την άλλη, η ανάγκη να υπάρχει η διαφοροποίηση της παιδικής ηλικίας σε τοπικά πλαίσια γίνεται κατανοητή όταν αναγνωρίζεται ο ρόλος του πλαισίου και συγκεκριμένων δομικών ζητημάτων αλλά και περιορισμών που καθορίζουν τη νοηματοδότηση αυτών των δικαιωμάτων αλλά και τη δυνατότητα πρόσπησης τους. Για παράδειγμα, οι Hill & Tisdall (1997:31), επισημαίνουν κριτικές που έχουν γίνει στη Σύμβαση σε σχέση με την έλλειψη διαφοροποίησης αγοριών και κοριτσιών στο κείμενο, αν και σε αρκετές χώρες οι πρακτικές απέναντι στο κοινωνικό φύλο γνωρίζουμε ότι ενισχύουν τη διάκριση. Η μη αναφορά λοιπόν στο τοπικό πλαίσιο μπορεί να αφήσει τα μικρά κορίτσια εκτεθειμένα στην παράδοση πρόωρων γάμων επιβεβλημένων από την οικογένειά τους. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η αναφορά στην οικογένεια αναφέρεται ως το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού, ενώ δε γίνεται λόγος για τα παιδιά του δρόμου ή τα ασυνόδευτα παιδιά ή ακόμα σε πατριαρχικού τύπου οικογένειες που από τη δομή τους περιορίζουν τα δικαιώματα του παιδιού.

Ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από τον πρώτο άξονα προβληματισμού (παγκόσμιου έναντι τοπικού προσδιορισμού της παιδικής ηλικίας) είναι με ποιους τρόπους προβλέπεται η αντιμετώπιση του παιδιού ως ισότιμου πολίτη ή ως διαφορετικού από άλλες κοινωνικές ομάδες και συγκεκριμένα από τους ενηλίκους; Αποδίδονται στο παιδί ισότιμα πολιτικά δικαιώματα με αυτά των ενηλίκων και αν όχι, στη βάση ποιας λογικής διαφοροποιείται η μία κοινωνική κατηγορία από την άλλη; Ακόμα, αναρωτιόμαστε αν σε ορισμένα σημεία τίθενται όρια στα δικαιώματα των παιδιών στη βάση ορισμένων κριτηρίων που διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους. Τέλος, μας ενδιαφέρει αν προβλέπονται και που διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα

κράτη-μέλη της Σύμβασης και σε ποια σημεία ως προς τον καθορισμό και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών σε τοπικό επίπεδο;

Άρα, αναζητούμε στον άξονα παγκόσμιο παιδί – τοπικό παιδί τέσσερις διαφορετικές πτυχές: προσδιορισμός της παιδικής ηλικίας σε παγκόσμιο ή σε τοπικό επίπεδο, προσδιορισμός της παιδικής ηλικίας με όμοια ή διαφοροποιημένα δικαιώματα από αυτά των ενηλίκων, διαφοροποίηση των παιδιών μεταξύ τους, διαφοροποίηση των κρατών μεταξύ τους ως φορείς υλοποίησης της Σύμβασης.

Η ανάλυση των άρθρων της Σύμβασης προσδιόρισε τρεις περιοχές δικαιωμάτων (Lansdown, 1994:36)

- το δικαίωμα για παροχή υγείας, εκπαίδευσης, ασφάλειας, φροντίδας, παιχνιδιού κ.λ.π.
- το δικαίωμα προστασίας από διακρίσεις, κακοποίηση, εκμετάλλευση, αδικία κ.λ.π. και
- Το δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση γνώμης και τη λήψη αποφάσεων.

Η Lansdown (1994) τόνισε ότι οι δύο πρώτες κατηγορίες δικαιωμάτων αναδεικνύουν κυρίαρχες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας ως ευαίσθητης και απροστάτευτης κοινωνικής κατηγορίας και αναδεικνύουν τα δικαιώματα των παιδιών που προκύπτουν από τις ανάγκες τους. Η κατηγορία των δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών τονίζει το δικαίωμα τους ως ισότιμοι πολίτη και δίνει έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών όχι μόνο να εκφράζουν την άποψή τους αλλά να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν. Παράλληλα, η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ανέδειξε τη διαφορά ανάμεσα σε εικόνες της παιδικής ηλικίας που τονίζουν τη ρομαντική, αθώα και αδύναμη φύση των παιδιών και σε εικόνες που τονίζουν την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στην κατασκευή της ίδιας τους της παιδικής ηλικίας (James, Jenks & Prout, 1998). Οι διαφορετικές αυτές εικόνες τοποθετούν τα παιδιά σε διαφορετικές θέσεις, οι πρώτες στα παιδιά ως παθητικούς αποδέκτες των επιλογών των ενηλίκων και εξαρτημένα από αυτούς για την ευημερία τους και οι δεύτερες στα παιδιά ως φορείς δράσης και συμμετόχα στον καθορισμό της ζωής τους. Ο δεύτερος άξονας λοιπόν αφορά στη θεώρηση των παιδιών ως παθητικών αποδεκτών των ενηλίκων επιλογών ή ως άτομα με ισότιμα πολιτικά δικαιώματα και φορέων δράσης. Σε σχέση με την κριτική που έχει γίνει στο κείμενο της Σύμβασης, το ερευνητικό ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο το παιδί ορίζεται ως αντικείμενο προστασίας και παροχής αγαθών ή ως πολίτης με αναγνωρίσιμα δικαιώματα. Τι τονίζεται περισσότερο στη Σύμβαση, οι ανάγκες των παιδιών ή η συμμετοχή τους ως ισότιμοι πολίτες; Ο παθητικός ρόλος του παιδιού σε αντιδιαστολή με το παιδί ως φορέα δράσης αφορά και στο ερώτημα «ποιος επέλεξε αυτά τα δικαιώματα και ποιος είναι υπεύθυνος για τη διασφάλισή τους;».

Ο τρίτος άξονας προβληματισμού που σχετίζεται με τον προηγούμενο είναι η κατανόηση της παιδικής ηλικίας ως αυτόνομης φάσης ζωής ή ως σταδίου ανάπτυξης. Η Vorstup κ.α. (1994) τόνισε αρχικά την ανάγκη να μελετηθούν τα παιδιά ως οντότητες στο σήμερα, προκειμένου να αναγνωριστούν οι οπτικές και οι δεξιότητές τους στο παρόν. Από την άλλη, η γνωστικο-εξελικτική θεωρία του Piaget και οι κλασσικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες σαν αυτή του Parsons προσδιορίζουν την παιδική ηλικία ως μία κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναδεικνύοντας τον ελλειμματικό της χαρακτήρα (Uprichard, 2007). Με αυτόν τον τρόπο η παιδική ηλικία συχνά συγκρίνεται με την ενήλικη ζωή για να δηλώσει τις διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, εφόσον το παιδί θεωρείται ανώριμο και ευάλωτο, νομιμοποιείται η υιοθέτηση πρακτικών παρέμβασης από τους ενήλικες,

οι οποίες στοχεύουν στην προστασία των παιδιών. Με αυτές τις πρακτικές όμως, καθιερώνεται και η εξάρτηση και ο αποκλεισμός των παιδιών από την κοινωνία των ενηλίκων (Μακρυγιώτη, 1997). Η ανάλυση της Σύμβασης από τη Lansdown (1994) θέτει σ' αυτό το σημείο ένα κρίσιμο ερώτημα: «κατά πόσο αυτή η αδυναμία και ευαισθησία των παιδιών αποτελεί ένα έμφυτο ή ένα δομικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας;». Υποστηρίζει ότι η έμφαση που έχει δοθεί στη βιολογική και ψυχολογική αδυναμία των παιδιών, δεν ανέδειξε το γεγονός ότι η απουσία της ουσιαστικής τους συμμετοχής στην κοινωνία ως πολίτες με ισότιμα δικαιώματα είναι αυτό που προκαλεί αυτή τους την αδυναμία (Lansdown, 1994: 35). Το ερώτημα λοιπόν είναι αν αναγνωρίζονται συγκεκριμένοι περιορισμοί στη Σύμβαση ως προς την ικανότητα συμμετοχής των παιδιών, περιορισμοί που σχετίζονται με την απόδοση χαρακτηριστικών στην παιδική ηλικία σε σχέση με την ελλιπή τους ανάπτυξη ή ικανότητα. Μία τέτοια αναγνώριση των περιορισμών θα έδειχνε ότι το ίδιο το κείμενο της Σύμβασης συντελεί στην κατασκευή αυτής της αδυναμίας της παιδικής ηλικίας και περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών ως ισότιμους πολίτες στα δρώμενα που τα αφορούν.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε τόσο η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου όσο και η ποιοτική-ερμηνευτική ανάλυση. Κατά την ποσοτική ανάλυση επιχειρήθηκε η μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήσαμε την παράγραφο, καθώς θελήσαμε να χαρακτηρίσουμε το νόημα λέξεων ή φράσεων που παρουσιάζονταν μαζί. Επειδή, όμως, στην ανάλυση προέκυψε πως κάποιες παράγραφοι ανήκουν σε περισσότερες από μια κατηγορίες, οι αναφορές μας είναι περισσότερες από τις παραγράφους της Σύμβασης. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερωτήματα της έρευνας και την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, προχωρήσαμε στη διαδικασία σχηματισμού των κατηγοριών (Μπονίδης, 2004).

Η αρχική κατηγοριοποίηση πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεωρία, δηλαδή διατυπώθηκαν οι «παραγωγικές κατηγορίες» των οποίων η λειτουργικότητα δοκιμάστηκε σε μέρος του υπο έρευνα υλικού. Η κατηγοριοποίηση των αναφορών έγινε κάτω από δύο διαφορετικά πρίσματα: τα δικαιώματα των παιδιών και τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν οι ενήλικες.

Όσον αφορά στα δικαιώματα, χρησιμοποιήθηκε ο διαχωρισμός των άρθρων της Σύμβασης, δηλαδή χωρίστηκαν σε α) άρθρα παροχών β) άρθρα προστασίας και γ) άρθρα συμμετοχής όπως αυτά ορίζονται από την Lansdown (1994).

Στη συνέχεια η Σύμβαση εξετάστηκε σε σχέση με τις υποχρεώσεις και τις σχέσεις ευθυνών που την διέπουν. Μελετώντας το κείμενο διαπιστώθηκαν τρία επίπεδα «ευθύνης»:

- A)** Οικογένεια (γονείς) -παιδί
- B)** Κράτος -οικογένεια (γονείς)
- Γ)** Κράτος- Παιδί

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συστήματος» κατηγοριών, δηλαδή ορίστηκαν οι υποκατηγορίες που υποδείκνυε το περιεχόμενο των άρθρων της Συνθήκης. Οι βασικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης του εν λόγω συστήματος είναι οι εξής:

- A) Δικαιώματα**
- Παροχές**
- 1.** Υγεία
- 2.** Εκπαίδευση

3. Κοινωνική πρόνοια και περίθαλψη
4. Οικογενειακή ζωή
5. Ψυχαγωγία, πολιτισμός και ελεύθερος χρόνος
6. Επίπεδο ζωής

Προστασία

1. Διακρίσεις
2. Φυσική και σεξουαλική κακοποίηση,
3. Εκμετάλλευση
4. Κατάχρηση ουσιών
5. Συγκρούσεις (σε περίοδο πολέμων)

Συμμετοχή

1. Δικαίωμα των παιδιών για όνομα και ταυτότητα
2. Το να έχει λόγο σε ζητήματα που αφορούν τη ζωή του
3. Ιδιωτικής ζωής
4. Πρόσβαση στην πληροφορία
5. Ελευθερία λόγου και σκέψης
6. Νομικά δικαιώματα
7. Φυσική ακεραιότητα
8. Να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά

Β) Υποχρεώσεις

Γονείς & νόμιμοι εκπρόσωποι-παιδιά

1. Γονική ευθύνη
2. Γονική καθοδήγηση

Συμβαλλόμενα Κράτη- Παιδιά

1. Προστασία
2. Παροχές
3. Εγγυητής
4. Νομοθέτης
5. Προώθηση & ανταλλαγή πληροφοριών

Συμβαλλόμενα Κράτη- Γονείς

1. Προστασία
2. Παροχές
3. Εγγυητής

Η ποιοτική - ερμηνευτική ανάλυση των άρθρων βασίστηκε στις αναλυτικές κατηγορίες «ταυτότητα και διαφορά» για να διερευνήσουμε τον οικουμενικό ή διαφοροποιημένο χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας, «το παιδί ως δρων πρόσωπο ή ως υποκείμενο της δράσης φορέων ή άλλων φυσικών προσώπων» για να αναδείξουμε τα όρια και τους περιορισμούς της πολιτειακής ταυτότητας των παιδιών και «αυτονομία ή εξάρτηση» για να φωτίσουμε τον χειραφετικό ή μη χαρακτήρα της Σύμβασης για την παιδική ηλικία. Η ποιοτική ανάλυση συμπλήρωσε την

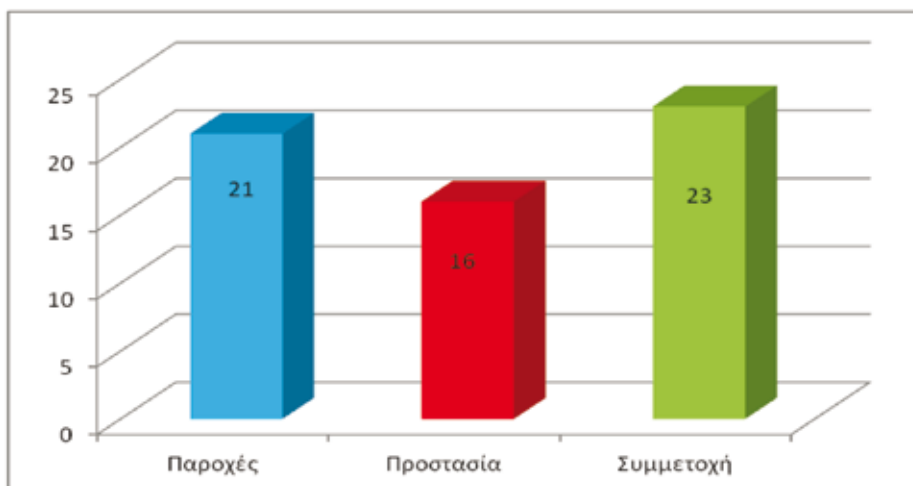
ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και ανέδειξε αντιφάσεις ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρίες για την παιδική ηλικία που υπονοούνται στα άρθρα.

4. Αποτελέσματα

4.1 Το είδος των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: προστασία μία ελλειμματικής κοινωνικής κατηγορίας ή ενεργή συμμετοχή των παιδιών ως πολιτών;

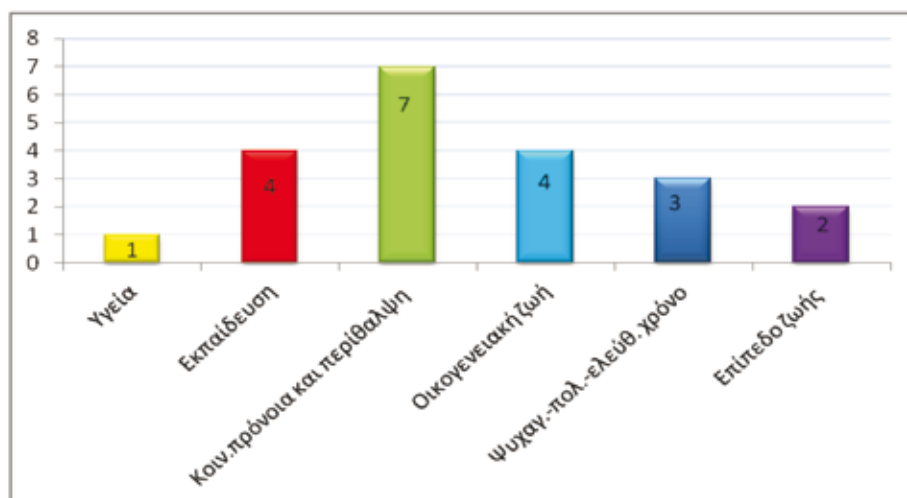
Πρώτος στόχος της ανάλυσής μας ήταν να διερευνήσουμε το περιεχόμενο των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση και συγκεκριμένα, ποιο είναι το είδος των δικαιωμάτων που υπερισχύει ανάμεσα στην προστασία, τις παροχές και τη συμμετοχή. Μελετώντας το κείμενο βρέθηκαν 60 παράγραφοι οι οποίες αναφέρονται στην πρώτη κατηγορία, αυτή των δικαιωμάτων. Ήδη από το εισαγωγικό κείμενο της Σύμβασης αναφέρεται πως «το παιδί λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα...» (Ν. 2101/2-12-1992: 4110). Στο σημείο αυτό τονίζεται η ελλειμματική εικόνα του παιδιού και η ανάγκη παροχής «ειδικών» δικαιωμάτων λόγω ακριβώς της φυσικής αυτής ανωριμότητας που αποδίδεται στην παιδική ηλικία (Leach, 1994). Αναλυτικότερα, η ανάλυση περιεχομένου των δικαιωμάτων ανέδειξε τη συχνότητα αναφοράς κάθε είδους δικαιώματος, όπως αυτή περιγράφεται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1: Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στις παροχές, στην προστασία και στη συμμετοχή

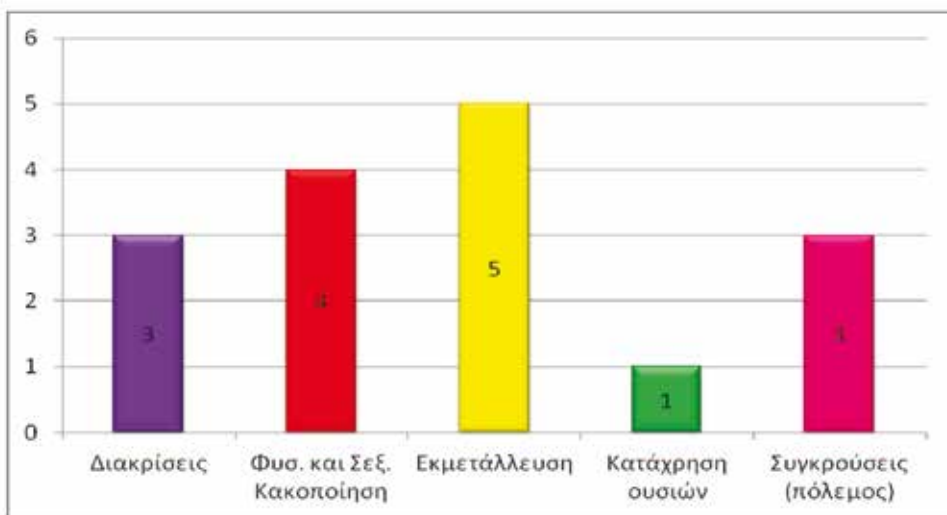


Η υποκατηγορία «παροχές» περιλαμβάνει τις αναφορές που αφορούν στα κοινωνικά δικαιώματα του παιδιού (21 αναφορές), δηλαδή το δικαίωμα για υγεία (1 αναφορά), για εκπαίδευση (4 αναφορές), για κοινωνική πρόνοια και περίθαλψη (7 αναφορές), για οικογενειακή ζωή (4 αναφορές), για ψυχαγωγία-πολιτισμό-ελεύθερο χρόνο (3 αναφορές) και επίπεδο ζωής (2 αναφορές) (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «παροχές»



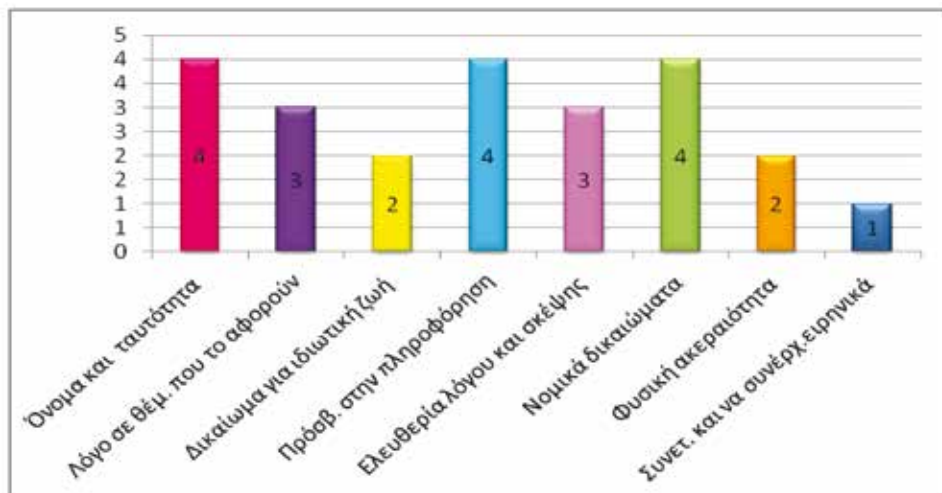
Στην υποκατηγορία «προστασία» βρέθηκαν 16 αναφορές (Γράφημα 3). Τα δικαιώματα αυτά αφορούν στην προστασία του παιδιού από διακρίσεις (3 αναφορές), από φυσική και σεξουαλική κακοποίηση (4 αναφορές), από εκμετάλλευση (5 αναφορές, από κατάχρηση ουσιών (1 αναφορά) και από συγκρούσεις σε περίοδο πολέμου (3 αναφορές).



Γράφημα 3: Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «προστασία»

Στην τρίτη υποκατηγορία, «συμμετοχή», βρέθηκαν 23 αναφορές που περιλαμβάνουν τα άρθρα που σχετίζονται με τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών (Γράφημα 4). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα δικαιώματα του παιδιού για όνομα και ταυτότητα (4 αναφορές), το να έχει λόγο σε θέματα που το αφορούν (3 αναφορές), το δικαίωμα για ιδιωτική ζωή (2 αναφορές), για πρόσβαση στην πληροφόρηση (4 αναφορές), για ελευθερία λόγου και σκέψης (3 αναφορές), τα νομικά δικαιώματα (4 αναφορές), τα δικαιώματα για φυσική ακεραιότητα (2 αναφορές) και τέλος το δικαίωμα του να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά (1 αναφορά).

Γράφημα 4: Κατανομή των αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «συμμετοχή»



Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των άρθρων δείχνει λοιπόν ότι οι περισσότερες αναφορές στο κείμενο της Σύμβασης αφορούν στις κατηγορίες «παροχές» και «προστασία» των παιδιών, υπονοώντας μία θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μειονεκτική και απροστάτευτη. Λιγότερες είναι οι αναφορές στα άρθρα σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, που υπονοούν μία θεώρηση του παιδιού ως φορέα δράσης.

4.2. Ομογενοποίηση ή διαφοροποίηση της παιδικής ηλικίας

Στα περισσότερα άρθρα τονίζεται ο οικουμενικός χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας μέσω τη μη διάκρισης μεταξύ των παιδιών ως προς τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις κ.λ.π. (παράγραφος 2.1). Η εκπαίδευση, για παράδειγμα, αναφέρεται ως παγκόσμιο δικαίωμα όλων των παιδιών (άρθρο 28). Η Gamariñikow (2009:128) υποστηρίζει ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ουσιαστικά δικαίωμα αλλά απαίτηση από τα κράτη. Η απαίτηση αυτή δεν αναγνωρίζει όμως δύο πράγματα: πρώτον, το γεγονός ότι πολλά κράτη αδυνατούν να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά για οικονομικούς και άλλους λόγους, γεγονός που αναδεικνύει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Δεύτερον, οι κοινωνικές αυτές ανισότητες αποτελούν λόγο αποκλεισμού από την εκπαίδευση λόγω του χαμηλού κοινωνικού και εκπαιδευτικού υπόβαθρου των παιδιών και των γονιών τους (Gamariñikow, 2009:128-129). Υπό αυτή την έννοια, «ο οικουμενισμός... συγκροτεί ένα προβληματικό ουσιοκρατικό, προ-κοινωνικό ανθρώπινο ον και αγνοεί τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές και τη βιωμένη πραγματικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων, τόσο στο εσωτερικό των χωρών όσο και σε διεθνές επίπεδο»

(Gamarnikow, 2009:128).

Η ομογενοποίηση της παιδικής ηλικίας είναι επίσης φανερή στις συχνές αναφορές στο (ένα και κοινό) «συμφέρον του παιδιού» ως κριτήριο για τη λήψη μιας απόφασης. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 3.1 «σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά... πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού». Παρόμοιες αναφορές έχουμε και στα άρθρα 9.3, 20.1. και 21. Το συμφέρον του παιδιού όμως δεν αποτελεί ξεκάθαρη έννοια, γεγονός που αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες από τους ενήλικες, συνεπώς μπορεί να αποτελέσει και περιοριστικό παράγοντα στην εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού (Hill & Tisdall, 1997). Ομοίως, ενώ σε ορισμένα άρθρα αναφέρεται ως όρος η αποφυγή «δυσμενών συνεπειών για το παιδί» (9.4, 10.1, 18.1), η νοηματοδότηση του τι μπορεί να είναι δυσμενές για το παιδί παρουσιάζεται ως αυτονόητη χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι υπάρχει η πιθανότητα διαφορετικών ερμηνειών από τους ενήλικες που θα καθορίσουν αναλόγως τη σχετική απόφασή τους. Υπό αυτή την έννοια, η ομογενοποίηση υποβαθμίζει την ιδιότητα των ανθρώπων (των παιδιών στη συγκεκριμένη περίπτωση) ως πολιτών συγκεκριμένων κρατών προβάλλοντας ως βάση του πολιτικού δεσμού είτε την κοινή ανθρώπινη φύση είτε την κοινή ταυτότητα είτε την κοινή κουλτούρα (Παπαγεωργίου, 2009).

Τέλος, με βάση τις καταγεγραμμένες αναφορές σε όλες τις παραγράφους του κειμένου, η παιδική ηλικία εμφανίζεται να έχει συνέχεια, δηλαδή φαίνεται πως τα παιδιά έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το χρόνο. Για το λόγο αυτό η Σύμβαση φαίνεται να αποτελεί ένα νομικό χάρτη, ο οποίος έχει διάρκεια και δεν υπόκειται σε χρονικούς περιορισμούς. Το γεγονός αυτό σε σχέση και με την έλλειψη τοπικών προσδιορισμών της παιδικής ηλικίας, κατασκευάζει την άχρονη και άτοπη παιδική ηλικία.

Διαμέσου της ομογενοποιημένης αυτής εικόνας προβάλλεται λοιπόν μία ιδεατή παιδική ηλικία (Tomas, 2008:3) και τα δικαιώματα που προβλέπονται για αυτήν λειτουργούν είτε ως πεποιθήσεις που την ορίζουν είτε ως ένα πλαίσιο προσδοκιών και απαιτήσεων που «κανονικοποιούν» και «φυσικοποιούν» τι σημαίνει να είναι κανείς παιδί.

Υπάρχουν όμως και σημεία στα διαφορετικά άρθρα που διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και από τις άλλες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ενήλικοι). Ενδιαφέρον έχει να εξετάσουμε το περιεχόμενο και τον τρόπο διαφοροποίησης των παιδιών μεταξύ τους αλλά και τις συνέπειες που έχει το συγκεκριμένο είδος διαφοροποίησης στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας. Παρατηρήσαμε τεσσάρων ειδών διαφοροποιήσεις που αναφέρονται στη Σύμβαση σε σχέση με την παιδική ηλικία.

Η πρώτη διαφοροποίηση αφορά σε αναφορές που γίνονται σε παιδιά που ανήκουν σε εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες (άρθρο 30) ή σε παιδιά πρόσφυγες (παράγραφος 22.1) ή σε πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρα παιδιά (παράγραφος 23.1) ή σε παιδιά που δε ζουν στο πλαίσιο μιας οικογένειας (άρθρα 9, 10, 27) ή σε παιδιά που βιώνουν εμπόλεμες καταστάσεις (άρθρο 38). Παρατηρούμε καταρχήν ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών δεν αφορούν τοπικά ή πολιτισμικά συγκείμενα της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών. Δηλαδή, δεν αφορούν τον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν την εμπειρία του να είσαι, για παράδειγμα, πρόσφυγας σε ένα συγκεκριμένο

τοπικό πλαίσιο. Τουναντίον, η ιδιότητα του πρόσφυγα προσλαμβάνεται ως μια κατάσταση που εξ ορισμού διαφοροποιεί κάποια παιδιά από άλλα. Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι η συγκεκριμένη διαφοροποίηση των παιδιών ως μέλη διαφοροποιημένων πολιτισμικών ή άλλων ομάδων υποκρύπτει μία ακόμα ομογενοποίηση και επιβάλλει ως αυτονόητο ότι τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή τη συλλογικότητα ή ομάδα μοιράζονται ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, αξίες, εμπειρίες κ.λ.π. (Gamarińikow, 2009:136-137).

Η δεύτερη διαφοροποίηση αφορά στην ικανότητα/ευχέρεια των κρατών να εξασφαλίσουν τα δικαιώματα των παιδιών ή να ορίσουν κανονιστικά (με νομοθετικές πράξεις) τον τρόπο υλοποίησης αυτών των δικαιωμάτων. Σύμφωνα με το άρθρο 6.2, «τα Συμβαλλόμενα κράτη εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού». Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 7.2 «τα συμβαλλόμενα κράτη μεριμνούν για την εφαρμογή των δικαιωμάτων σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους». Από τις παραπάνω αναφορές, αλλά και αυτές που καταγράφονται στα άρθρα 9.1, 10.2, 12.2, 13.2, 14.3, 15.2, 20.2, 21, 27.3 φαίνεται ότι η εφαρμογή της Σύμβασης υπόκειται σε περιορισμούς που ορίζονται από τη νομοθεσία κάθε κράτους αλλά και τη δυνατότητά τους να παρέχει στα παιδιά τα δικαιώματα που προβλέπονται από τη Σύμβαση. Η διαφοροποίηση αυτή αφορά λοιπόν στις υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στο παιδί και στη δυνατότητα εκπλήρωσής τους παρά στην ίδια την παιδική ηλικία.

Σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η ηλικία (στην παράγραφο 38.2 για παράδειγμα, τα παιδιά διαχωρίζονται σε άτομα κάτω και άνω των 15 ετών) και η ωρίμανση για να διαφοροποιηθούν τα παιδιά μεταξύ τους. Αν και τα παιδιά «... συμμετέχουν στις διαδικασίες και γνωστοποιούν τις απόψεις τους» και «έχουν δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά» (παράγραφος 9.2), φαίνεται πως οι απόψεις των παιδιών «... λαμβάνονται υπόψη ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητάς του» (παράγραφος 12.1) και «... το δικαίωμα και το καθήκον των γονέων... να το καθοδηγούν στην άσκηση του παραπάνω δικαιώματος κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του» (παράγραφος 14.2). Συνεπώς, υπάρχει η διαφοροποίηση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητές και την ωριμότητά τους η οποία όμως συνδέεται με την εφαρμογή των δικαιωμάτων που προβλέπονται για όλα τα παιδιά. Το ερώτημα όμως που προκύπτει αβίαστα είναι το πώς και από ποιόν αξιολογούνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά του παιδιού και πώς γίνεται η συσχέτισή τους με την ικανότητα άσκησης των δικαιωμάτων. Κυρίως όμως, οι περιορισμοί αυτοί επιτρέπουν στους ενήλικες να εμποδίζουν τα παιδιά από την άσκηση αυτών των δικαιωμάτων προβάλλοντας ως λόγο την ανωριμότητά τους (Hill & Tisdall, 1997).

Το τελευταίο είδος διαφοροποίησης αφορά στη θεώρηση των παιδιών ως πολιτών με ίσα ή διαφοροποιημένα δικαιώματα σε σχέση με τους άλλους πολίτες λόγω της ιδιότητάς τους ως παιδιά. Το τελευταίο αυτό είδος διαφοροποίησης θα το ερευνήσουμε σε σχέση με την επόμενη οπτική της ανάλυσης, τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα ή υποκείμενα (subject to) της δράσης άλλων προσώπων.

4.3 Το παιδί ως δρων πρόσωπο ή ως υποκείμενο δράσης φορέων και άλλων φυσικών προσώπων

Στο υποκεφάλαιο αυτό εξετάζονται δύο ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά στις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τα πολιτειακά δικαιώματα των παιδιών και την ισότιμη αναγνώρισή τους ως ικανή κοινωνική ομάδα. Το δεύτερο ζήτημα αφορά στο ποιος προβλέπεται από τη Σύμβαση να έχει την ευθύνη διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών. Όπως θα δούμε, οι απαντήσεις σε αυτά τα δύο ζητήματα φωτίζουν τη θεώρηση των παιδιών ως δρώντων προσώπων ή μη.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε καταρχήν ότι τα παιδιά δε διαφοροποιούνται από τους ενήλικους όσον αφορά τις παροχές (κοινωνικά δικαιώματα) αλλά διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (πολιτικά δικαιώματα). Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους. Ο πρώτος ήδη αναφέρθηκε σε ό,τι αφορά τη θεώρηση των παιδιών ως φυσικά και διανοητικά ανώριμων προσωπικοτήτων (εισαγωγή) και τη διαφοροποίησή τους σε σχέση με την ηλικία και το βαθμό ωριμότητας (παράγραφος 12.1). Ο δεύτερος αφορά στο ρόλο που προβλέπεται να έχουν οι γονείς. Κατά την ανάλυση των άρθρων βρέθηκαν 4 εγγραφές σύμφωνα με τις οποίες τονίζεται η γονική ευθύνη «για την ανατροφή του παιδιού και για την ανάπτυξή του» (παράγραφος 18) καθώς και «την εξασφάλιση μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους και των οικονομικών μέσων τους, των απαραίτητων για την ανάπτυξη του παιδιού συνθηκών ζωής» (παράγραφος 27.2) και η γονική καθοδήγηση. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την παροχή «προσανατολισμού και κατάλληλων συμβουλών για την άσκηση των δικαιωμάτων» (παράγραφος 5) στα παιδιά και ο ρόλος τους είναι κυρίως καθοδηγητικός. Υπάρχει λοιπόν μία σαφής σχέση εξάρτησης από τη διάθεση και την ικανότητα των γονιών να ασκήσουν τα δικαιώματα που προβλέπονται από τη Σύμβαση για το παιδί.

Οι υποχρεώσεις για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών μοιράζονται ανάμεσα στο κράτος και στους γονείς. Μία προσεκτική ανάλυση των άρθρων ανέδειξε δύο βασικές παραμέτρους ανάλυσης: τα άρθρα ορίζουν α) αυτούς που αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και β) αυτούς που χρίζουν προστασίας και αρωγής. Η Σύμβαση αναγνωρίζει την οικογένεια ως «θεμελιώδη μονάδα της κοινωνίας και φυσικό περιβάλλον για την ανάπτυξη όλων των μελών της» και την ανατροφή του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον «σ' ένα κλίμα ευτυχίας, αγάπης και κατανόησης» απαραίτητη για «την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του». Επομένως η οικογένεια έχει κύρια ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών.

Η επόμενη σχέση που προκύπτει (γονιός - κράτος) βασίζεται στην αναφορά ότι η οικογένεια «πρέπει να έχει την προστασία και την υποστήριξη που χρειάζεται για να μπορέσει να διαδραματίσει το ρόλο της στην κοινότητα». Τέλος, το κράτος καλείται να αναλάβει τόσο την προστασία, τις παροχές και την εγγύηση για την ασφάλεια και την ευημερία του παιδιού όταν οι γονείς δεν μπορούν. Επομένως προέκυψαν τρεις υποκατηγορίες (Γράφημα 5):

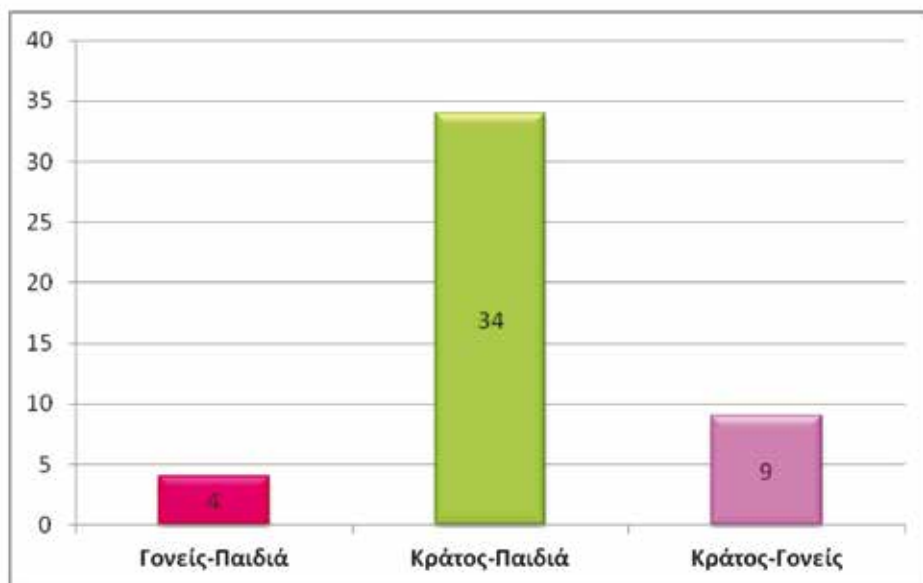
A) Γονείς και νόμιμοι εκπρόσωποι σε σχέση με το ρόλο που αναλαμβάνουν απέναντι στα παιδιά

B) Συμβαλλόμενα κράτη και οι υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά και

Γ) Συμβαλλόμενα κράτη και οι υποχρεώσεις τους απέναντι στους γονείς και τους

νόμιμους εκπροσώπους των παιδιών.

Γράφημα 5: Κατανομή δικαιωμάτων που αφορούν στην κατηγορία «Υποχρεώσεις»



Η πρώτη υποκατηγορία, γονείς-παιδιά αναφέρθηκε ήδη παραπάνω. Στη δεύτερη υποκατηγορία (κράτη - παιδιά) αναφέρονται 34 παράγραφοι του κειμένου, τονίζοντας το σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα συμβαλλόμενα κράτη. Συνοπτικά, τα κράτη είναι υπεύθυνα για τη προστασία των δικαιωμάτων (8 αναφορές), την παροχή πόρων, κοινωνικών προγραμμάτων και υπηρεσιών απαραίτητων για την ευημερία και ανάπτυξη των παιδιών (6 αναφορές), και παράλληλα αναλαμβάνουν την υποχρέωση να εγγυηθούν τα δικαιώματα αυτά εξασφαλίζοντας την προώθησή και εφαρμογή τους (7 αναφορές). Επιπλέον, καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του νομοθέτη προάγοντας τη «...θέσπιση νόμων, διαδικασιών, αρχών και θεσμών» (παράγραφος 3) και «...λαμβάνοντας όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα...» (παράγραφος 19) για την προστασία των παιδιών (7 αναφορές). Τέλος, η προώθηση και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών φαίνεται να είναι μεγάλης σημασίας ιδιαίτερα «...στον τομέα της προληπτικής περίθαλψης και της ιατρικής...» καθώς και στον «τομέα της παιδείας» (παράγραφος 23.4), δίνοντας έμφαση στις «...ανάγκες των υπό ανάπτυξη χώρων».

Στην τρίτη και τελευταία υποκατηγορία εντάσσονται οι παράγραφοι που αφορούν το ρόλο των συμβαλλόμενων κρατών απέναντι στους γονείς και τους νόμιμους εκπροσώπους των παιδιών. Η αναγνώριση της οικογένειας ως θεμέλιο λίθο της κοινωνίας απαιτεί από τα κράτη τόσο την παροχή υπηρεσιών, όσο και την προστασία

και εγγύηση των δικαιωμάτων αυτής. Συνεπώς τα κράτη «παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους γονείς και στους νόμιμους εκπροσώπους του παιδιού, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους για την ανατροφή του παιδιού και εξασφαλίζουν τη δημιουργία οργανισμών, ιδρυμάτων και υπηρεσιών επιφορτισμένων να μεριμνούν για την ευημερία των παιδιών» (παράγραφος 18.2), «εκπονούν κοινωνικά προγράμματα» (παράγραφος 19.2) και προγράμματα υποστήριξης, παρέχουν οικονομική βοήθεια, ιατρική περίθαλψη και ενημέρωση για θέματα που αφορούν βασικές γνώσεις όπως υγιεινή, πρόληψη ατυχημάτων, υγεία και διατροφή (6 αναφορές). Επίσης, διασφαλίζονται η προστασία της οικογενειακής ζωής (1 αναφορά) και η εγγύηση του δικαιώματος αυτού (1 αναφορά).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχει έντονη διαφοροποίηση των παιδιών από τους ενήλικες. Τα παιδιά και σε αυτό το σημείο εμφανίζονται ως ελλειμματική κοινωνική ομάδα, η οποία χρήζει φροντίδας και προστασίας. Οι ενήλικες είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν, για την θέσπιση νόμων, για την εγγύηση των δικαιωμάτων και το παιδί δεν αναλαμβάνει δράση αλλά είναι παθητικός αποδέκτης των αποφάσεων αυτών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε σχέση τόσο με τα δικαιώματα των παιδιών όσο και με τις υποχρεώσεις ενηλίκων και θεσμών απέναντι στα παιδιά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παιδική ηλικία παρουσιάζεται κυρίως σαν μία ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παρά σε μία δυναμική φάση ανάπτυξης. Εξαιρεση αποτελεί η αναφορά στο βαθμό ωριμότητας και στην ηλικία ως διακριτές μεταβλητές που μπορούν να διαφοροποιήσουν τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη λήψη αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικες είναι αυτοί που κρίνουν το βαθμό ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους. Τελικά, η παιδική ηλικία και η ενήλικη ζωή αποτελούν σαφώς διακριτές κοινωνικές κατηγορίες στο κείμενο της Σύμβασης των δικαιωμάτων των παιδιών, οι οποίες συχνά συγκρίνονται με στόχο να αναδείξουν διαφορετικούς ρόλους: το παιδί ως αποδέκτη των ενήλικων παροχών και προστασίας αλλά ακόμα της καθοδήγησης των ενηλίκων στη λήψη αποφάσεων και τον ενήλικα ως εγγυητή της συμμετοχής των παιδιών και παρόχου προστασίας και ασφάλειας στο παιδί.

Συμπερασματικά, η έμφαση στην παροχή και στην προστασία ως δικαιώματα των παιδιών, οι περιορισμοί της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων υπό την ενήλικη καθοδήγηση τις περισσότερες φορές και η κρίση της ικανότητας των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους καθώς και η ομογενοποιημένη εικόνα της παιδικής ηλικίας ως μίας στατικής κατηγορίας θέτει το παιδί σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τον ενήλικα παρά σε θέση φορέα δράσης. Συζητάμε λοιπόν για περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών παρά για κοινωνική χειραφέτησή τους (Tomas 2008:6-7).

5. Συζήτηση

Αν και παραδοσιακά στην κοινωνία μας, για τους περισσότερους τα παιδιά θεωρούνταν ιδιοκτησία των γονέων τους, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα παρατηρήθηκε μια καθοριστική αλλαγή στη σχέση γονέων-παιδιών. Αφενός αναγνωρίστηκε πως τα δικαιώματα των γονέων δεν είναι απαραβίαστα και πως το κράτος έχει το δικαίωμα να επέμβει προκειμένου να προστατέψει το συμφέρον των παιδιών και αφετέρου πως

οι γονείς δεν έχουν αποκλειστικά την ευθύνη των παιδιών, καθώς το κράτος πρέπει να τους στηρίζει (Lansdown, 1994). Οι καινοτόμες αυτές απόψεις αποτυπώθηκαν στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

Ωστόσο, αν και πρόκειται για ένα κείμενο που αφορά κυρίως τα παιδιά, έκπληξη προκαλεί το γεγονός πως για τη συγγραφή του δεν λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των παιδιών. Από τη μελέτη της Σύμβασης προκύπτει πως δίνεται έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών που αφορούν στην παροχή και στην προστασία (κοινωνικά δικαιώματα) παρά στη συμμετοχή, δηλαδή στα αστικά και τα πολιτικά δικαιώματα (Γράφημα 1). Υποδηλώνεται, δηλαδή, ότι ενώ υπάρχει μία σημαντική μετατόπιση προς την αναγνώριση των παιδιών ως συμμετεχόντων στην κοινωνία, οι περιορισμοί που τίθενται στη συμμετοχή αυτή αλλά και η έμφαση στις ανάγκες των παιδιών νοηματοδοτεί την παιδική ηλικία ως εξαρτώμενη κατηγορία από τους ενήλικους.

Η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει ότι ο λόγος για τα δικαιώματα του παιδιού ενισχύει συγκεκριμένες πρακτικές σε σχέση με την παιδική ηλικία, οι οποίες παράγουν και αναπαράγουν τους κυρίαρχους λόγους για την παιδική ηλικία. Ο κυρίαρχος λόγος που αναδεικνύεται είναι αυτός της ομογενοποιημένης, άτοπης και άχρονης παιδικής ηλικίας, με μειωμένα πολιτικά δικαιώματα και άνισο στάτους σε σχέση με αυτό των ενηλίκων.

Παρ' όλες όμως τις ασάφειες, τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που εντοπίζονται στο κείμενο, η Σύμβαση αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προστατευτικού πλαισίου που προσδιορίζει τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και τις υποχρεώσεις των κρατών και της οικογένειας για τη διασφάλισή τους. Ωστόσο, δεν αρκεί η ύπαρξη μιας τέτοια Σύμβασης, αλλά είναι απαραίτητη και η σωστή ενημέρωση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και φορέων. Δυστυχώς, παρά τα διεθνή κείμενα προστασίας των παιδιών, που σε πολλές χώρες αποτελούν κενό γράμμα, εκατομμύρια παιδιά εξακολουθούν να υποφέρουν από τη φτώχεια και να στερούνται της στοιχειώδους σχολικής εκπαίδευσης, εκατοντάδες χιλιάδες υφίστανται τις τραγικές συνέπειες συρράξεων και οικονομικού χάους, δεκάδες χιλιάδες ακρωτηριάζονται στους πολέμους και πολλά ακόμα μένουν ορφανά ή σκοτώνονται από ασθένειες. Τα στοιχεία και οι αριθμοί είναι καταπέλτης στον εφησυχασμό της συνείδησης. Όμως αν και έχουμε ακόμα αρκετό δρόμο έως την πλήρη συνειδητοποίηση και εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών, η Σύμβαση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως.

Abstract

Theories of childhood in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)

The UNCRC has been an important text since it committed all nations to ensure social and political rights for children related to their security, well-being and participation in decision making processes. This study provides us with a qualitative and quantitative analysis of the convention in order to explore the different theories of childhood implied and drawn upon in the 54 articles of the convention. Quantitative content analysis of the articles showed that less references were made to the category "participation" rather than "provision" and "protection" together, highlighting

children as more in need rather than as capable agents. In addition, qualitative analysis of the articles showed that children are perceived to be in need of adult protection and that specific preconditions such as age and maturity may restrict their participation in decision making processes. In addition, the fact that the text mostly does not address contextual differentiation of childhood, normalizes childhood under biological and age specific criteria. These findings support that discourses about children's rights encourages specific practices in relation to children, which may produce and reproduce dominant discourses about childhood.

Βιβλιογραφία

Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology.* Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

Alderson, P. (1994). *Researching Children's Rights to Integrity.* In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced.* London: The Falmer Press.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) (2009). *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood.* London: Jonathan Cape.

Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and Society.* Essex: Pearson Education Limited.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.

Lansdown, G. (1994). *Children's Rights.* In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced.* London: The Falmer Press.

Leach, P. (1994). *Children first: What our society must do - and is not doing - for our children today.* New York: Knopf.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). (επιμ.) *Παιδική Ηλικία, Νήσος, Αθήνα*

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας.* Αθήνα :Μεταίχμιο.

N. 2101/2-12-1992, *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, , τ. Α', αρ.φύλλου.192.*

Παπαγεωργίου, Κ. (2009). *Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός.* Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.). *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση,* σ.σ. 54-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tomas, C. (2008). *Childhood and rights: Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child.* *Childhoods Today, 2, 2,* online journal: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=19>

Qvortrup, J., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds). (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics.* Avebury: European Centre Vienna.

Uprichard, E. (2008). *Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality.* *Children and Society, 22,* 303-313.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* London: Harvard University Press.

Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Καλεράντε Ευαγγελία

Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Θράκης

1. Η πολιτική των δικαιωμάτων στην προστασία του παιδιού

Το ζήτημα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται με μια πολιτική που ορίζει με φιλελεύθερους όρους τις ανάγκες των ατόμων (Polis & Schwab, 1980). Στην πρώτη κατηγορία των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως προσδιορίζονται αρχικά από τον R. Οουεν το 1816, ο Μάρξ και ο Έγκελς θα διεκδικήσουν το 1840 την αναγνώριση του δικαιώματος, της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης των παιδιών. Το πλαίσιο των διεκδικήσεων θα διευρυνθεί, όταν ο Μαρξ το 1868 θα επικεντρωθεί όχι μόνο στην εκπαιδευτική μέριμνα¹, αλλά και σε γενικότερη προνοιακή πολιτική, που ίσως για πρώτη φορά έθετε το ζήτημα της ιδιότητας του παιδιού-πολίτη. Έως το τέλος του 19ου αιώνα το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται κυρίως με την εκπαίδευση και με το αίτημα της ένταξης του στην βιομηχανική παραγωγή, δημιουργώντας δυο τάσεις, οι μεν σοσιαλιστές βλέπουν την εκπαίδευση των παιδιών ως δικαίωμα που θα οδηγήσει την εργατική τάξη σε συνειδητοποίηση του ρόλου της στην ιστορία, οι δε συντηρητικοί συνδέουν την εκπαίδευση με την οικονομική πρόοδο και βλέπουν λειτουργικές διευθετήσεις με την παροχή περιορισμένων δικαιωμάτων, προκειμένου να αποτρέψουν οποιασδήποτε μορφής ακτιβισμό, που ίσως θα άλλαζε τις πολιτειακές δομές.

Στο θέμα των δικαιωμάτων και ο πρώτος και δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος δημιούργησαν ένα περιβάλλον αναδιανομής και θεσμοθέτησης πολιτικών δικαιωμάτων για τα άτομα και τη δυνατότητα τους να συμβιώνουν σε κοινωνίες οργανωμένες, επιδιώκοντας με ωφελιμιστικούς όρους την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη. Σταδιακά διαμορφώθηκε μια πολιτική των δικαιωμάτων, που εναρμόνισε αρχές δικαιοσύνης (Falk, 2000; Rawls, 1971) και ανθρωπισμού, οι οποίες νομιμοποίησαν ένα περιορισμένο πεδίο παροχών προς τους πολίτες, ως αντιστάθμισμα στην κοινωνική και πολιτική ανισότητα (Sen, 1992). Ο καπιταλισμός προωθούσε ένα σύστημα ενσωμάτωσης σε οικονομικές και πολιτικές δομές, ελέγχοντας τις «αρρυθμιστές σχέσεις των ατόμων». Η παροχή δικαιωμάτων φαίνεται να λειτουργεί ως καινοτόμα διαδικασία ελεγχόμενης κοινωνικοπολιτικής διευθέτησης σε μια περίοδο εκσυγχρονισμού και των πολιτικών εργαλείων ελέγχου.

Σε επίπεδο αρχής το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται με την αναγνώριση της παιδικής ηλικίας και την αποδέσμευση του από τους εργασιακούς χώρους. Στη δυτική κουλτούρα² η έμφαση δίνεται στο παρόν και στο μέλλον του

1. Βλ. Ο Μαρξ αναφέρεται αναλυτικά στο θέμα της εκπαίδευσης και της εργασίας των παιδιών. Συνδύαζε την εργασία των ανηλίκων με την εκπαίδευση (Bouhdiha, 1982). Η αμειβόμενη εργασία μαζί με την διανοητική εκπαίδευση, τη σωματική άσκηση θα ανύψωνε την εργατική τάξη και θα μπορούσε να διεκδικήσει τα δικαιώματα της. Η εκπαίδευση διαχωρίζεται σε τρεις τομείς: α) διανοητική, β) σωματική και γ) τεχνολογική (Μάρξ & Έγκελς, 1988).

2. Πρβλ. Η επιτροπή της Ουνέσκο τόνισε ότι, αν και μιλάμε για διαφορετικές κουλτούρες και τα δικαιώματα του ανθρώπου είναι διαφορετικά σε κάθε κουλτούρα και θεμελιωμένα σε διαφορετικούς

παιδιού, ώστε εκπαίδευσης του, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συνδέεται με την ενηλικιότητα του³.

Παρατηρούμε ότι, κυρίως μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στην πολιτική των δικαιωμάτων φαίνεται να λειτουργεί ένα πλαίσιο διεθνοποίησης (Crawford, 1994), όπου δίνεται έμφαση σε κοινές κατηγοριοποιήσεις, όπου το παιδί ορίζεται και αξιολογείται με βάση προεπιλεγμένα κριτήρια, μια διαδικασία που ακολουθείται και για τον ορισμό των δικαιωμάτων, ώστε να εννοιολογείται μια θεωρητική προσέγγιση για την ατομική πρόοδο, την κοινωνική ωφέλεια, την πολιτική διατήρηση και την οικονομική αποτελεσματικότητα.

Γίνεται κατανοητό ότι διαμορφώθηκε μια πολιτική θεωρία για τον ορισμό των δικαιωμάτων που αποδόθηκε σε νομοθετικά κείμενα με συγκεκριμένη περιοριστική διατύπωση⁴, ώστε να είναι κατανοητό το περιεχόμενο και να περιορίζει τις περιπτώσεις ασάφειας, που ενδεχόμενα θα λειτουργούσε ως έναυσμα ανατροπής και ακύρωσης των διεθνών κανόνων και ταυτόχρονα των διεθνών οργανισμών. Αντιπροσωπευτικότερο κείμενο φαίνεται να είναι ο Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, όπου η έμφαση δίνεται στην διευθέτηση ή στον διακανονισμό διεθνών διαφορών με τη διεθνή συνεργασία (Dunne & Wheeler, 1999), αναδεικνύοντας την έννοια της «οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και ανθρωπιστικής δύσεως⁵», που θα λειτουργεί ως κέντρο, που θα συντονίζει τις ενέργειες των Εθνών για την επίτευξη των κοινών στόχων. Παρατηρούμε, ότι διαμορφώνονται επίπεδα νομιμοποίησης διεθνών οργανισμών που επιβάλλουν άμεσα ή έμμεσα νομοθετικές διευθετήσεις στα έθνη-κράτη⁶ με στόχο την εναρμόνιση, αναδεικνύοντας πληθώρα ιδεολογημάτων που σχετίζονται με την ηθική (Smith, 1969) και τον ανθρωπισμό (Dreyling, 2001; Walzer, 2004).

Η Κοινωνία των Εθνών μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο περιορίστηκε σε μια αρχική πρόταση παροχής συμβάσεων, (Maritain, 1949) οι οποίες συμβάσεις με την πίεση των σοσιαλιστικών-κομμουνιστικών κομμάτων και των κινηματικών δράσεων διαμορφώθηκαν σε διεθνείς διακηρύξεις, στις οποίες διευρύνονταν τα δικαιώματα, ενώ αφηνόταν ανοιχτό το ζήτημα των παρεμβάσεων και των μελλοντικών αναπροσαρμογών. Το θέμα του παιδιού συνδέθηκε με τη γενικότερη θεώρηση των

θεσμούς, τελικά υπάρχουν παρόμοιες αρχές « ότι οι άνδρες και οι γυναίκες, σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν δικαίωμα να ζήσουν με ζωή ελεύθερη από τον βασιανιστικό φόβο της φτώχειας και της ανασφάλειας, με πρόσβαση σε όλες τις εκφάνσεις και διαστάσεις της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία χτίστηκε επίπονα μέσα από τους αγώνες για δικαιώματα του ανθρώπου. Πιστεύουν ότι η επιστήμη και οι τέχνες θα έπρεπε να συνδυαστούν για να προαγάγουν εξίσου την ειρήνη όσο και την πνευματική και την υλική ευημερία όλων των ανδρών και των γυναικών, δίχως κανέναν είδους διάκριση[...]». (Maritain, 1949)

3. Με τον όρο ενηλικιότητα ορίζεται η ιδιότητα του ατόμου να εντάσσεται σε μια διαφορετική ηλικιακή κατηγορία και να είναι φορέας δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους (Marshall, 1965).

4. Βλ. (Ενδεικτικά) Λεξιλόγιο, θεωρία και περιεχόμενο δικαιωμάτων (Συλλογικό έργο, 2009; Hannum, 1992).

5. Βλ. Αναλυτικά, στο αρ. 1, «οι σκοποί των Ηνωμένων Εθνών», στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών 1945.

6. Βλ. (Ενδεικτικά) Στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, αρ. 62 αναφέρεται ότι το «οικονομικό και το κοινωνικό συμβούλιο μπορεί να συντάσσει ή να προκαλεί τη σύνταξη μελετών και εκθέσεων σχετικά με διεθνή ζητήματα, οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά, εκπαιδευτικά [...] και μπορεί να κάνει υποδείξεις [...] προς τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών.

αδύνατων, αδύναμων απόμων και για αυτό παρουσιάστηκε αρχικά συνδυαστικά με τις ειδικές συμβάσεις για τη δουλεία και για την εμπορία γυναικών⁷ (Rorty, 1993) για να καταλήξει σε μια Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου δημιούργησε ένα πλαίσιο αντιπαράθεσης μέσα στο φιλελεύθερο ιδεολογικό μοντέλο για την αναδιανομή δικαιωμάτων και το περιορισμό της ανισότητας (Sandel, 1982). Τα συμβαλλόμενα μέρη εκχώρησαν ένα κομμάτι των αρμοδιοτήτων τους στις ΜΚΟ, οι οποίες μπορούσαν να ασκούν πιέσεις, να διοχετεύουν αιτήματα και να διαχειρίζονται συλλογικές αποφάσεις (Korrey, 2001). Είναι σημαντικό, ότι αυτή τη περίοδο και την δεκαετία του '60, η πολιτική των δικαιωμάτων εξειδικεύεται και περιορίζονται οι διακρίσεις με τον όρο ότι δεν απειλείται το πολιτικό σύστημα (Trantter, 1970). Η Διακήρυξη του Παιδιού (1959) εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του Συμφώνου για τα Αστικά και τα Πολιτικά Δικαιώματα (1966), του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (1966), της Σύμβασης για την Εξάλειψη Διακρίσεων κατά των Γυναικών (1967). Με την παρατήρηση αυτή δίνουμε έμφαση στην εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού, ώστε τελικά να αποδοθεί η μετάβαση (Lauren & Gordon 1998) από τη διαχείριση της παιδικής ηλικίας- με την διαπίστωση στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ότι «η μητρότητα και η παιδική ηλικία έχουν δικαίωμα σε ειδική μέριμνα και περίθαλψη»⁸ - στα αιτήματα της δεκαετίας του '60 για το παιδί-πολίτη, όπου η έννοια της παιδικής ανάγκης δεν περιορίζεται στην τροφή και στέγη αλλά στην εκπαίδευση, στη συναισθηματική ισορροπία και σε επιλογές που μπορεί να κάνει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του. Ουσιαστικά με την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού ανοίγει ένα κεφάλαιο διεκδικήσεων, όπου το παιδί υπαγορεύει τις ανάγκες του, οι οποίες διαμορφώνονται σε αναγνωρισμένα δικαιώματα.

2.Μεθοδολογία έρευνας

Στην εργασία μας μελετάμε τα κείμενα: α) Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε ομόφωνα από την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών⁹, β) Προαιρετικό Πρωτόκολλο για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με την Εμπορεία παιδιών, την Πορνεία παιδιών και την παιδική Πορνογραφία, γ) Προαιρετικό

7. Βλ. (Ενδεικτικά) Τη διεθνή Σύμβαση Καταστολής της Εμπορίας Γυναικών και Παιδιών (1921) και τη Σύμβαση για τη Δουλεία (1926).

8. Βλ. άρθρο 25(2) Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

9. Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αναφέρεται γενικά η ανάγκη προστασίας των παιδιών. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (απόφαση 1386/ 20 Νοεμβρίου 1959) προβαίνει στην Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, όπου γίνεται αναφορά στην υποχρέωση παροχής ειδικής φροντίδας. Η Ελλάδα ενσωμάτωσε τη Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με τον Ν. 2502/28-5-1997 (ΦΕΚ, 103 Α') και κύρωσε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Βασίστηκε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών πάνω στα Δικαιώματα του Παιδιού και ειδικότερα το άρθρο 4 που απαιτεί από τα συμβαλλόμενα κράτη να λάβουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα, που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στη σύμβαση. Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε ένα κείμενο για τα Δικαιώματα του Παιδιού 20-11-1989 και η Ελλάδα το κύρωσε με το Ν. 2101/2-12-1992 (ΦΕΚ 192 Α) για τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

Πρωτόκολλο για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε σχέση με την Ένοπλη Σύρραξη¹⁰, δ) Σύμβαση ΔΟΕ 182, για την απαγόρευση των χειρότερων μορφών εργασίας των παιδιών και την άμεση δράση με σκοπό την εξάλειψη τους και ε) Σύμβαση ΔΟΕ, 138 για το κατώτερο όριο ηλικίας για την απασχόληση τους.

Ειδικότερα, πραγματοποιούμε ανάλυση περιεχομένου με την κατηγοριοποίηση τεσσάρων εννοιών δικαιωμάτων: επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής. Τα κείμενα προσεγγίζονται και αναλύονται με βάση αυτές τις κατηγορίες, ώστε να νοηματοδοτηθεί το πλαίσιο των δικαιωμάτων αναφορικά με τις γενικές κατηγορίες δικαιωμάτων, όπως αυτές ορίζονται στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Συμβάσεις¹¹. Επιλέχθηκε μια ποιοτική μέθοδος έρευνας, επειδή θεωρήθηκε ότι αυτή αποδίδει με σαφήνεια το νοηματικό περιεχόμενο, την πολιτική σκέψη, την επιστημονική θεώρηση αλλά και το ρόλο των φορέων στη διαμόρφωση πολιτικής. Αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να αναδείξουμε τη βαρύτητα της ιδεολογικής προσέγγισης, που συνδέεται με την λειτουργία και τη δομή των διεθνών οργανισμών που εκφράζουν τις διακρατικές συνθήκες που απορρέουν από τις πολιτικές συμβάσεις που διαμορφώνουν το πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τη δυναμική ισχύος και εξουσίας.

Τα κείμενα εργασίας μελετήθηκαν με βάση τις εννοιολογικές κατηγορίες, με έμφαση στη δομή και στο περιεχόμενο και όχι στην ποσοτική αποτύπωση που θεωρήθηκε ότι είναι μια δευτερεύουσα ανάλυση, ενώ το πρωτεύον είναι ο ιδεολογικός λόγος, η κανονιστική τάξη, η τυπική κατασκευή, ο χωροχρόνος ως ιστορική στιγμή και η ίδια η πολιτική, ως ενσωμάτωση προθέσεων, επιλογών και νομοθεσίας.

Οι παρατηρήσεις μας ως προς τις ειδικές διακηρύξεις-συμβάσεις για θέματα των δικαιωμάτων του παιδιού συγκριτικά μελετήθηκαν με το ειδικότερο πλαίσιο των διακηρύξεων δικαιωμάτων του ανθρώπου ή ατόμου ή πολίτη, ώστε να αποτυπωθεί η νοηματοδότηση της κατηγορίας παιδί ή παιδική ηλικία, καθώς και ο κοινωνικός και πολιτικός ρόλος του παιδιού σε ένα κοινωνικό-πολιτικό σύστημα. Τα κείμενα των διακηρύξεων παρουσιάζουν δυσκολία στη μελέτη τους, καθώς είναι συμπυκνωμένος λόγος, που παραπέμπει σε δυσδιάκριτες συζεύξεις δημοκρατικών αρχών, ανθρωπισμού, ηθικής αλλά και σε φιλελεύθερες θεωρητικές αποχρώσεις για ελεγχόμενη ισότητα και συναίνεση. Το ζητούμενο είναι να αναδειχθεί μέσα από το θεσμικό πλαίσιο η εποικοδομητική δράση διατύπωσης των δικαιωμάτων, μέσα από την ιστορική νομοτέλεια που καθορίζεται από τις οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες.

2.1 Το ζήτημα της επιβίωσης ως δικαίωμα του παιδιού

Γίνεται σαφές σε όλα τα κείμενα δικαιωμάτων που έχουν σχέση με το παιδί ότι η παιδική ηλικία είναι ένα στάδιο στη ζωή του ανθρώπου καθοριστικό για την εξέλιξη του. Με βάση αυτή την αναφορά, η παιδική ηλικία προσδιορίζεται μέχρι τα 18 έτη του.

10. Η Ελλάδα κύρωσε, με το Ν. 3080/10-12-2002, ΦΕΚ 312 Α, το προαιρετικό πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε από τη Γενική συνέλευση του ΟΗΕ, στις 15-5-2000, σε σχέση με την ανάμιξη παιδιών σε ένοπλη σύρραξη.

11. για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948) β) Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966) γ) Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (1966) δ) Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, Προαιρετικό Πρωτόκολλο (1975).

Το θέμα της επιβίωσης αναφέρεται σε όλα τα κείμενα δικαιωμάτων, με διαφορετική βαρύτητα, ώστε να τονιστεί η αξία της ζωής για τα άτομα αλλά και η ανάγκη προστασίας της με κοινωνικό-πολιτικούς θεσμούς. Δίνεται έμφαση στις διαφορετικές κουλτούρες, στα διαφορετικά πολιτικά συστήματα και οικονομικά μοντέλα, καθώς και στο ρόλο των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ώστε το δικαίωμα της επιβίωσης να έχει νόημα ως προς την προστασία από συνθήκες πολέμου ή από ενδο-οικογενειακές καταστάσεις ή εξωτερικούς παράγοντες που θα θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού.

Στο σημείο αυτό συνδυαστικά παρεμβαίνουν συμβάσεις εξειδικεύοντας δικαιώματα όπως της μη στράτευσης ή της μεταφοράς του σε ασφαλές περιβάλλον. Το θέμα της επιβίωσης που είναι ένα ζήτημα που συνδέεται με την οικονομική ανισότητα των ατόμων και εκφράζεται με τις βιοτικές συνθήκες των μελών μιας οικογένειας δεν φαίνεται να απασχολεί τα κείμενα των δικαιωμάτων, καθώς δεν επιδιώκεται να αναφερθούν ζητήματα σχετικά με την ανισότητα του πλούτου και γενικότερα των οικονομικών πόρων. Το θέμα της ισχύος και της δύναμης των ισχυρών κρατών δεν εξετάζεται συγκριτικά με το χαμηλό βιοτικό επίπεδο άλλων χωρών, έτσι οι αναφορές περιορίζονται σε γενικόλογες εκφράσεις του τύπου, «τα συμβαλλόμενα κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα», που μάλλον φαίνεται ως «ευχή» και λιγότερη ως πολιτική διευθέτηση. Χαρακτηριστικό σε αυτή τη περίπτωση είναι το αρ. 6 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν «ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή» αλλά εξασφαλίζουν «στο μέτρο του δυνατού την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού». Παρατηρούμε ότι η επιτροπή των εμπειρογνομόνων, όπως και στα υπόλοιπα κείμενα των δικαιωμάτων προβαίνει σε γενικές αναφορές χωρίς να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε αιτήματα θέσης που εμπεριέχουν ένα διαφορετικό πολιτικό λόγο, που αντιτίθεται στις φιλελεύθερες δομές.

Αν και είναι γνωστό ότι η επιβίωση του παιδιού σχετίζεται και με ζητήματα που έχουν σχέση με την πρόωρη ένταξη τους στην εργασία ή την εκμετάλλευση του από άτομα ή ομάδες με οποιοδήποτε κίνητρο και προβλέπονται αντίστοιχες συμβάσεις για την προστασία του, τελικά η διατύπωση καλύπτει τη δυτική κουλτούρα και φαίνεται να είναι οι συμβάσεις αυτές κενές περιεχομένου, καθώς αγνοούν το μεγάλο αριθμό παιδιών που δοκιμάζονται σε άλλες κουλτούρες και μάλιστα επιμελώς στα κείμενα αποφεύγεται έντονη διατύπωση για ζητήματα που σχετίζονται με βασανισμό παιδιών-γυναικών είτε με τελετουργίες (κλειτοριδεκτομή) είτε με παραβίαση της παιδικής ηλικίας με την πρόωρη ένταξη σε συνθήκη γάμου ή μητρότητας. Στα κείμενα με γενικόλογες διατυπώσεις φαίνεται να αποφεύγεται η πολιτική τοποθέτηση που ενδεχόμενα θα δημιουργούσε ένα άλλο περιβάλλον πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης.

2.2 Η έννοια της ανάπτυξης του παιδιού σε συνάφεια με την ισότητα των ευκαιριών.

Το θέμα της ανάπτυξης του παιδιού σε όλα τα κείμενα των συμβάσεων ή διακηρύξεων επανέρχεται στο ζήτημα της παιδικής ηλικίας και στο διακριτό πεδίο της ισότητας, όπου σχηματοποιείται μια γενική κατηγορία δικαιωμάτων στην παροχή προνοιακής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα εξέλιξης του παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό

ότι όλο το πλαίσιο διαμορφώνεται στο αξιακό μοντέλο της δυτικής κουλτούρας, ενώ περιορισμένες είναι οι ιδιαίτερες αναφορές σε κοινωνικά σύνολα με διαφορετικές ηθικές και πολιτικές πεποιθήσεις. Σε αυτό το σημείο, ο νομοθέτης δίνει έμφαση στις προοπτικές που μπορούν να διαμορφωθούν σε κάθε κράτος που επιθυμεί να επαναπροσδιορίσει το γενικό μοντέλο των δικαιωμάτων με βάση την ιδιαίτερη πολιτική του.

Παρατηρούμε ότι σε όλα τα κείμενα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και μάλιστα προτείνεται αυξημένη υποχρεωτική φοίτηση με γνώμονα την ατομική επιτυχία αλλά και το συλλογικό όφελος για το κοινωνικό σύνολο. Με προσεκτική διατύπωση ορίζεται η ανάγκη του ατόμου για εκπαίδευση που προβλέπεται να λειτουργήσει ως μια δυναμική κατάσταση εκύλιξης των ικανοτήτων του ατόμου με την ταυτόχρονη καλλιέργεια του, ώστε να μπορεί να εκφράσει επιθυμίες και προτιμήσεις διευρύνοντας το πλαίσιο των επιλογών του.

Η έμφαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση αναδεικνύει ένα ζήτημα οργάνωσης των οικονομικών και πολιτικών δομών, που πρέπει να ενεργοποιηθούν σε ένα κράτος, προκειμένου να μπορεί να παρέχει δωρεάν εκπαιδευτικές υπηρεσίες λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν σε ένα κράτος. Παρατηρείται ότι, ακόμη και στα κράτη που υπάρχει η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν τηρείται διότι δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες υποδομές που να στηρίξουν την επιλογή της φοίτησης. Επομένως, το θέμα της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πολύ πιο δύσκολο από αυτό που διατυπώνεται στις διακηρύξεις των δικαιωμάτων, καθώς δεν έχει αξιολογηθεί το οικονομικό σύστημα και η ίδια η διανομή πόρων που δημιουργεί τελικά συνθήκες ενίσχυσης ή αποκλεισμού στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Παρόλο που στις Εκθέσεις των Οργανισμών(2010)¹² αναφέρεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί στο θέμα της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης φαίνεται η οικονομική κρίση να δημιουργεί νέα δεδομένα για τη συρρίκνωση των παροχών των κρατών προς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι βέβαιο ότι οι επόμενες διακηρύξεις θα έχουν ως αίτημα το δικαίωμα στην εκπαίδευση καθώς θα αυξάνονται οι αποκλεισμοί και οι περιθωριοποιήσεις¹³.

Είναι εύστοχη η επιχειρηματολογία για το θέμα της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης με τη σύνδεση των ταλέντων του κάθε ατόμου, που μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αποφέρει πλούτο. Μια θεώρηση που χωρίς να αναφέρεται, σχετίζει το μορφωτικό κεφάλαιο με το ανθρώπινο κεφάλαιο αφήνοντας να εννοηθεί ότι και με μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη της εκπαίδευσης, το εκπαιδευμένο άτομο εκχωρώντας την εργατική του δύναμη θα μεγιστοποιήσει το οικονομικό όφελος. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε ότι κυριαρχεί η νεοφιλελεύθερη λογική, είναι σαν να αναφέρεται στους ανθρώπους του κυρίαρχου οικονομικού, πολιτικού μοντέλου και να τους παροτρύνει να επενδύσουν και να ενισχύσουν μια εναλλακτική σχέση του εκπαιδευόμενου ατόμου με το οικονομικό σύστημα.

12. Βλ. "The Right to Education Act" (2010) Κείμενα ΟΗΕ για την εκπαίδευση.

13. Βλ. Ενδεικτικά για τις συνέπειες της αναποτελεσματικής δημόσιας εκπαίδευσης ("Bad state education mean more fee-paying schools in poor countries", *The Economist*, March 17th 2012)

2.3 Η διεύρυνση της αρχής της προστασίας ως δικαιώματος.

Το ζήτημα της προστασίας του παιδιού σχετίζεται με τον ορισμό που έχει δοθεί για την παιδική ηλικία ως σταδίου ανωριμότητας, που εννοιολογεί την ανάγκη μέριμνας¹⁴ με ταυτόχρονο έλεγχο της ατομικής παιδικής δράσης. Επομένως, αναδεικνύεται ένα σχήμα στο οποίο περιλαμβάνονται ενήλικες, οι οποίοι σκέφτονται, κατανοούν και ορίζουν το πραγματικό πεδίο, όπως έχει οριστεί μέσα από δια-πολιτικές συναινέσεις. Το θέμα της προστασίας συνδέεται με τον περιορισμό της αυτονομίας, ώστε να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει ένα μοντέλο συγκράτησης των ατομικών δράσεων του παιδιού και επιλεκτικής απομάκρυνσης του από πεδία που θα του δημιουργούσαν σωματικό πόνο ή απόρριψη. Διαμορφώνεται ένα πεδίο σκέψης για το παιδί με την αξιοποίηση γνωστικών επιστημονικών πεδίων και της ηθικής, ώστε να εκφραστεί με θεσμούς η παιδικότητα ως κατάσταση. Η αφήγηση για το παιδί έχει ένα προσανατολισμό από το παρόν προς το μέλλον, σχηματοποιώντας την έννοια της ωφέλειας, την οποία το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί. Η προστασία ως αντικειμενική κατάσταση νοηματοδοτεί ένα σύνολο κατευθυνόμενων δράσεων που θα ενισχύσουν τα σχέδια για την ανάπτυξη, την επιτυχία και την πρόοδο των παιδιών ως ατόμων αλλά και των κοινωνιών.

Οι κοινωνίες διαφέρουν από το επίπεδο της οπτικής που έχουν για το παιδί, τις ανάγκες και τις συνθήκες ανάπτυξης του. Οι διακηρύξεις ή συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού κατασκευάζουν ένα πλαίσιο αλήθειας για το περιεχόμενο της προστασίας. Θα έλεγε κανείς ότι με ένα απλοϊκό τρόπο, σε ένα αρχικό στάδιο, παρατάσσουν δυνατούς εχθρούς ή δυσμενείς συνθήκες, μέσα από συλλογικές αναπαραστάσεις του κακού ή του ανήθικου. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι η προστασία του παιδιού σχετίζεται με δυο αφηγήσεις, δηλαδή την επιστημονική αφήγηση (Taylor, 2004) για την παιδική ηλικία και τις συλλογικές αναπαραστάσεις του κακού, του ανήθικου ή του ανεπιθύμητου, που ως προϋποθέσεις δομούν την «αλήθεια» των δικαιωμάτων που θεωρητικά συνεισφέρει στην ενδυνάμωση μιας διεθνούς πολιτικής για τα δικαιώματα του παιδιού.

Παρατηρούμε ότι, σε αυτή την σειρά των δικαιωμάτων έχει γίνει μια «καλή ανάγνωση» της κουλτούρας των διαφορετικών κρατών (Tomlinson, 1991), ώστε εύστοχα αναδεικνύονται οι αναπαραστάσεις του κακού ή του επικίνδυνου για τα παιδιά.

Με μια σύγχρονη θεώρηση η έννοια παιδί απομονώνεται προκειμένου να γίνει διακριτή με την ταυτόχρονη πολιτική, ουμανιστική θεώρηση (Legros, 1990) της ευθύνης των κρατικών φορέων. Ένα σχήμα ιδιαίτερα λειτουργικό, καθώς το παιδί απευθείας ως άτομο σχετίζεται με την δομή της πολιτείας. Επομένως, αποδυναμώνονται οι συμβολικές σχέσεις με το περιοριστικό περιβάλλον της οικογένειας ή της κοινότητας, άρα το κράτος σύμφωνα με τις διακηρύξεις επιτηρεί διαδικασίες και διαβλέπει παιδιά-άτομα των οποίων η πολιτική παρουσία υπόκειται στο θεσπισμένο δίκαιο των εθνών κρατών και των διεθνών οργανισμών.

14. Στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναφέρεται ότι το παιδί, λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα συμπεριλαμβανόμενης και της νομικής προστασίας [...]»(αφ.1).

2.4 Πολιτική θεώρηση του παιδιού-ατόμου

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η έμφαση στην πολιτική για τα δικαιώματα του παιδιού προβάλλει ως αξία την ηθική ισότητα. Έχουμε εστίαση στην αμεροληψία της νομοθεσίας και μάλιστα με την ανάδειξη μιας διεθνούς νομοθεσίας υπερ-κρατικής, όπου υποδεικνύεται ένα κανονιστικό πλαίσιο μέσα από την ίδια την εμπειρία της διαφοράς ως ανθρωπιστικής συνθήκης. Το θέμα της πολιτικής συμμετοχής του παιδιού¹⁵ θα μπορούσαμε να πούμε ότι εντάσσεται στην «νέα γενιά» δικαιωμάτων, που μπορεί να θεωρηθεί εξελικτικό στάδιο των πολιτικών φροντίδας για το παιδί, διότι θέτει στο κέντρο το ίδιο το παιδί, το οποίο ενημερώνεται και αποφασίζει.

Η εννοποίηση του θεσμικού και του κανονιστικού με τη συμμετοχή των παιδιών που διεκδικούν δικαιώματα αλλάζει την οπτική για το ρόλο του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες. Η ιδιότητα του παιδιού βιώνεται στην καθημερινότητα του, ως ιδιότητα του πολίτη, έτσι σχηματοποιείται η έννοια της ελευθερίας και της ανάπτυξης του σε αντιπαράθεση με την έννοια της υποταγής. Η τελευταία αυτή ομάδα δικαιωμάτων σχετίζεται με τη ροή των πληροφοριών, που θα πρέπει να έχουν τα παιδιά, ώστε να αξιολογούν τις καταστάσεις, να γνωρίζουν τα δικαιώματα τους και τη μορφή των παρεμβάσεων που μπορεί να κάνουν για να επωφεληθούν από δομές και συστήματα που πρέπει να ενεργοποιηθούν για την προστασία τους. Το θέμα της ροής των πληροφοριών σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών, με την μορφή των κοινωνιών και την πολιτική των κρατών. Γίνεται κατανοητό, ότι θα πρέπει να λειτουργήσει ένα δίκτυο, ώστε η πληροφορία να φτάσει στο άτομο για να δημιουργηθεί η ευκαιρία της διεκδίκησης (Dubet, 2004). Το θέμα του περιεχομένου της γνώσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η γνώση απελευθερώνει ή δεσμεύει, ζήτημα που σχετίζεται με την αντίληψη και τη λειτουργία των δικαιωμάτων.

Συνέπεια αυτής της κατηγορίας των δικαιωμάτων μπορεί να θεωρηθεί η θέσπιση ειδικών «διαμεσολαβητών δικαιωμάτων», όπως ο Συνήγορος του Παιδιού¹⁶ αλλά και οι παρεμβατικοί ρόλοι των ΜΚΟ και τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών φορέων για τα πολιτικά δικαιώματα.

Διαμορφώνεται ένας συμβατικός χαρακτήρας στη λειτουργία του θεσμικού μοντέλου για τα δικαιώματα του παιδιού με τους «διαμεσολαβητές» των δικαιωμάτων

15. Βλ. Από τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού: (αρ.12) Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά του. (αρ.13) Δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης, ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών. (αρ.14) Ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας (αρ.15) Δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία του να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά αρ.17) Με βάση το έργο των ΜΜΕνημέρωσης, αναγνωρίζεται η δυνατότητα του παιδιού να έχει πρόσβαση σε ενημέρωση και σε υλικό που προέρχεται από εθνικό και διεθνές περιβάλλον.

16. Στην Ελλάδα υπάρχει, όπως και σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει «Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού», είναι ανεξάρτητος θεσμός ο οποίος ασχολείται αποκλειστικά με τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού, όπως ορίζονται με τη νομοθεσία. Διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο. Συνεργάζεται με τη δικαιοσύνη και κοινωνικούς φορείς. Βλ. Αναλυτικά την νομοθεσία στο: Ν. 74/2007. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα έντυπα που διακινούνται προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία συντάσσονται και επιμελούνται από επιτροπές που ορίζονται από τον Επίτροπο για τα δικαιώματα του παιδιού. Για την πληρέστερη ενημέρωση λειτουργεί και ιστοσελίδα που απευθύνεται στα παιδιά. Ο Συνήγορος του Πολίτη ενεργοποίησε μια νέα ιστοσελίδα στη διεύθυνση www.0-18.gr/rota0 (1-3-2012) (Καθημερινή, 11-3-2012)

που φαίνεται να ενισχύεται, κυρίως στις δημοκρατικές κοινωνίες, διαπιστώνοντας τις δυσκολίες και τις δυσλειτουργίες που υπάρχουν σε μη δημοκρατικές κοινωνίες, όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι περιορισμένη ή αδύνατη αλλά και η ίδια η λογική των δικαιωμάτων δεν συμπεριλαμβάνεται στο αξιακό και πολιτικό σύστημα.

3. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι από τα πρώτα κείμενα μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο μέχρι και τις τελευταίες συμβάσεις, ενώ δημοσιοποιούνται ζητήματα καταπάτησης των δικαιωμάτων και σε αυτό έχει συμβάλλει η διαδικτυακή ροή πληροφοριών (Castells, 1996; Dohenev-Farnia, 1996), οι διακηρύξεις των δικαιωμάτων είναι επαναληπτικές, περιοριστικές, αδύναμες, ίσως εκφράζουν την ιδέα της προόδου για ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, δηλαδή τη μετάβαση από ένα κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον κατώτερο σε ένα ανώτερο. Ενώ δίνεται έμφαση στη σύνδεση των ανθρώπινων ικανοτήτων με τη μέγιστη ατομική και οικονομική ωφελιμότητα (Howard, 1995) περισσότερο αναδεικνύεται η σύνδεση με την επιτυχία του οικονομικού συστήματος και λιγότερο με την νομοτελειακή νομοθεσία που θα συνέδεε τα παιδιά με την επιτυχή πορεία στη ζωή, μέσω της ισότητας, με τον εκσυγχρονισμό των δομών και τη μεταρρύθμιση των θεσμών.

Το θέμα των δικαιωμάτων, όπως εκφράστηκε, κυρίως μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και τη δεκαετία του '60, εκδιπλώνει μια αφήγηση για μια πολιτική πορεία αναδιρθρώνοντας τον κοινωνικό και πολιτικό ιστό σε παγκόσμια κλίμακα, επικεροποιώντας ζητήματα οικουμενικών αξιών, ελευθερίας, δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Barber, 1984). Σε συνθήκες οικονομικής κρίσης φαίνεται αυτή η εμπειρία της δεκαετίας του '60 να εξαντλείται αξιακά, να μην ανασυντίθεται ώστε να εμπλουτιστεί η πολιτική των δικαιωμάτων, αλλά μονομερώς αναδεικνύονται οικονομικό-πολιτικές ταξινομήσεις αντανακλώντας τα κοινωνικά, ιδεολογικά προβλήματα των σύγχρονων μετα-δημοκρατιών.

Έτσι, η διαλεκτική του αβέβαιου, του ανασφαλούς δεν φαίνεται να οδηγεί σε ένα αναστοχασμό για τα δικαιώματα που φαίνεται αυτή τη στιγμή να δοκιμάζονται σε κοινωνίες που λειτουργούν, ως δημοκρατίες χωρίς δημοκρατία (Dahl, 1985). Τα δικαιώματα του παιδιού, μέσα στο σημερινό περιβάλλον, φαίνεται σε πολλά επίπεδα τους να αναιρούνται και στις τέσσερις κατηγορίες της έρευνας μας, δηλαδή επιβίωση, ανάπτυξη, προστασία και συμμετοχή, ώστε ένα νέο σύμφωνο για τα δικαιώματα του παιδιού είναι ζητούμενο μετά την αποδυνάμωση των θεσμών πρόνοιας και την κυριαρχία των οικονομικών ολιγαρχιών. Το αίτημα μιας εκ νέου σύμβασης θα πρέπει να βασίζεται στον ορθολογισμό και τον πολιτικό ουμανισμό, ώστε να προκύψουν νομοθετικές ρυθμίσεις που να περιορίζουν τα δικαιώματα των υψηλότερων στρωμάτων επαναφέροντας την συζήτηση σε μια εκ νέου διανομή κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Οι διακηρύξεις για τα δικαιώματα του παιδιού είναι επιλεκτικά πολιτικά κείμενα που, κυρίως, εστιάζονται σε ένα σώμα προτάσεων που υποδηλώνει την μέριμνα ως επανορθωτική συνθήκη και λιγότερο ως ανατροπή των αιτίων της απαξίωσης της παιδικής ηλικίας στους κρατικούς σχηματισμούς, θέμα που σχετίζεται με την δομή και την λειτουργικότητα του πολιτικού συστήματος και την αναγνωρισμένη δομική

ανισότητα που τελικά δικαιολογεί και τη μορφή των διαφορετικών προνομίων, που έχουν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Παρατηρείται ότι με γενικόλογες αναφορές, εύστοχα οι διεθνείς οργανισμοί, συνεπείς στα ορθολογικά κριτήρια που θέτουν, συμβάλλουν με την πολιτική των δικαιωμάτων σε μια πολιτική εξισορρόπησης, προβάλλοντας το ελάχιστο που μπορεί να γίνει, περιοριζόμενοι απλώς σε επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις για τις συνέπειες των επιλεγόμενων πολιτικών, χωρίς όμως να αναφέρονται στη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος, που συνδέεται με την ίδια την ανισότητα ευκαιριών, την κοινωνική ιεραρχία και τη μεγιστοποίηση των κοινωνικών αποκλίσεων.

Εύστοχα φαίνεται θεωρητικά να υποστασιοποιείται η έννοια της κρατικής ή διακρατικής ευθύνης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και σε μια αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών¹⁷. Οι διακηρύξεις ή συμβάσεις των δικαιωμάτων επιδιώκουν να λειτουργήσουν ως ένα κανονιστικό, θεσμικό σύμπλεγμα, μειώνοντας την αβεβαιότητα σε μια απόπειρα κωδικοποίησης αρχών που έχουν συναρθρωθεί με άλλες αξίες (Douzinas, 2000).

Μια πραγματική συζήτηση για τα δικαιώματα θα έπρεπε να επανεξετάσει το πολιτικό και κοινωνικό φάσμα, ώστε να προσδιοριστούν οι αιτίες της φτώχειας (Paugam, 2005), της παιδικής καταπίεσης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι φανερό, ότι σε αυτή τη περίπτωση θα μιλούσαμε για μια άλλη κοινωνική-πολιτική όσμωση¹⁸, που δεν θα εστιαζόταν στην διεκπεραίωση ή στην τυπική διαχείριση ενός ζητήματος αλλά θα αναζητούσαμε τις αιτίες σε ένα πολιτικό πρόγραμμα αρχικής επαναδιαπραγμάτευσης.

Ίσως, η «νέα γενιά» των δικαιωμάτων για το παιδί που δίνει έμφαση στην πολιτική συμμετοχή (Felice, 1996) να διευρύνει ένα πλαίσιο διευκρινίσεων, όπου το παιδί ως πολίτης και όχι απλά ως ανώριμο άτομο εντάσσεται στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Με βάση αυτή τη νέα «αφήγηση» αποκτούν ρόλο διαμεσολαβητικοί μηχανισμοί, που θα συνδεθούν με την διαχείριση της πληροφορίας- γνώσης σε παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Lechner & Boli, 2000) θα ενεργοποιήσουν τους κρατικούς ή διακρατικούς μηχανισμούς ή θα νομιμοποιήσουν κινηματικές δράσεις δίνοντας ένα πολιτικό περιεχόμενο¹⁹ στις μορφές ανισότητας και στην καταπίεση που βιώνουν κυρίως τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

17. Βλ. (Ενδεικτικά) Στη Διακήρυξη: (αρ.2) Καμία διάκριση με βάση φυλή, χρώμα, φύλο, θρησκεία, περιουσιακή κατάσταση, κοινωνική καταγωγή.(αρ. 7) Δικαίωμα να αποκτήσει ιθαγένεια(αρ.8) Υποχρέωση να σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για διατήρηση της ταυτότητάς του συμπεριλαμβανομένης και της ιθαγένειάς του.

18. Βλ. Ανακοίνωση της Επιτροπής της 4ης Ιουλίου 2006 σχετικά με μια στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα δικαιώματα του παιδιού (COM, 2006) 367: «1. Τα δικαιώματα του παιδιού εξακολουθούν να μη γίνονται σεβαστά σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι θεμελιώδεις ανάγκες του παιδιού εξακολουθούν να μην ικανοποιούνται. 2. Υπάρχει ο κοινωνικός αποκλεισμός του παιδιού π.χ. Κοινότητα Ρομ, εμπορία παιδιών, παιδική πορνογραφία, χορήγηση παιδικών φαρμάκων χωρίς προηγούμενες ειδικές δοκιμές[...]. Στα μέτρα που προτείνονται είναι: «Έλεγχος των πολιτικών και των πράξεων για τα δικαιώματα, συστηματική λήψη των δικαιωμάτων σε όλες τις εξωτερικές και εσωτερικές πολιτικές (mainstreaming). Συντονισμός και μηχανισμοί διαβούλευσης, αξιοποίηση εμπειρίας στο τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού, προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού στις εξωτερικές σχέσεις, σύσταση ευρωπαϊκού φόρου, σύνδεση των παιδιών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κοινοποίηση των δικαιωμάτων σε παιδιά και γονείς»

19. Βλ. (Ενδεικτικά) Βιβλία για παιδιά στα ελληνικά (Giraedet, 2011 ; Μερτζάνη, 2011; Μηνιάδου,2000).

Βιβλιογραφία

- Barber, B.** (1984). *Strong Democracy*. Berkley: University of California Press [Ελλ. Έκδ.: Σοκοδήςμος, Α & Πελαγίδης, Θ. (επιμ). *Ισχυρή δημοκρατία: Συμμετοχική πολιτική για μια νέα εποχή*. Αθήνα: Παπαζήσης].
- Bouhdiba, A.** (1982). *Exploitation of Child Labour*. New York: United Nations.
- Castells, M.** (1996). *The Rise of Network Society*. London: Blackwell Publishers.
- Crawford, J.** (1994). *Democracy in International Law: Inaugural Lecture*. Cambridge: University Press.
- Dahl, R.** (1985). *A preface to economic democracy*. Berkley: University of California Press.
- Dohoney-Farnia, S.** (1996). *The Wired Neighbourhood*. New Heaven: Yale University Press.
- Douzinis, C.** (2000). *The End of Human Rights*. Hart Publishing: Oxford. [Ελλ. Έκδ. Δουζίνας, Κ. (2006). *Το τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης].
- Dreyling, M.** (2001). *Solidarity and Contention*. New York: Garland Publishing.
- Dubet, F.** (2004). *L'école des chances*, Paris: Seuil.
- Dunne, T. & Wheeler, N.J** (1999). *Human Rights in Global Politics*. Cambridge : University Press
- Fairclough, N.** (2012). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. New York: Routledge
- Falk, R.** (2000). *Human Rights Horizons- The Pursuit of Justice in a debating World*. London: Routledge.
- Felice, W.** (1996). *Taking Rights Seriously: The Importance of Collective Human Rights*. Olbani: Suny Press.
- Gilbert, A.** (1990). *Democratic Individually*. Cambridge: University Press.
- Giraedet, S.** (2011). *Ζω, συμμετέχω στην κοινωνία*. Αθήνα: Φλούδας.
- Hannum, H.** (ed.) (1992). *Guide to International Human Rights Practice*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A.** (2010). *Qualitative research Methods*. London: SAGE Publications.
- Howard, R.** (1995). *Human Rights and the Search for Community*. Westview: Boulder
- Korey, W.** (2001). *NGOs and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Palgrave.
- Koubi, G.** (2000). *L' Egalite des chances. Analyses, evolutions, perspectives*. Paris: La Decouverte.
- Lauren, P.G.** (1998). *The Evolution of International Human Rights: Visions Seen*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lechner, F.J. & Boli, J.** (ed.) (2000). *The Globalization Reader*. Malden: Blackwell Publishers.
- Legros, R.** (1990). *L'idée d' humanite*. Paris: Grasset.
- Maritain, J.** (1949). *Human Rights: Comments and Interpretations*. New York: Columbia University Press.
- Marx, K. Engels, F.** (μυθρ Διβάρης, Δ.) (1988). *Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα:

Οδηγήτης.

Μερτζάνη, Α. (2011). Έχω δικαίωμα να πω μια ιστορία; Αθήνα: Απόπειρα.

Μηλιάδου, Μ. (2000). Παιδιά στα χίλια χρώματα. Μανιφέστο με τα δικαιώματα των παιδιών. Αθήνα: Ιανός.

Polis, A. & Schwab, P. (ED.) (1980). Human Rights: Cultural and Ideological Perspectives. New York: Praeger.

Rawls, J. (1971). Theorie de la justice. γαλ. μτφρ. C. Audard, Παρίσι: Seuil 1997. [Ελλ. Εκδ.: Ρωλς, Τ. (2001). Θεωρία της δικαιοσύνης, μτφρ. Φ. Βασιλόγιαννης κ.α., επίμ. Α. Τάκης, επίμετρο Κ. Παπαγεωργίου, Αθήνα: Πόλις.]

Rorty, R. (1993). "Feminism, ideology, and deconstruction: A pragmatist view", Hyapatia.

Paugam, S. (2005). Les formes elementaires de la pauvreté. Paris : PUF.

Sandel. M. (1982). Liberalism and the limits of justice. Cambridge: Cambridge University Press. [Ελλ.εκδ.: Σάντελ, Μ. (2003). Ο φιλελευθερισμός και τα όρια της δικαιοσύνης, μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου, επίμ. Εις. Μολύβας Γ., Αθήνα: Πόλις.

Sen, A. (1992). Repenser l'inegalite. γαλ.μτφρ. P. Chemla, Paris: Seuil 2000.[Ελλ. Εκδ.: Σεν, Α. (2004). Επανεξετάζοντας την ανισότητα, μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου, Αθήνα: Καστανιώτης]

Smith, A. (1969). The Theory of Moral Sentiments. Ιντιανάπολις: Liberty Classics.

Συλλογικό έργο. (2009). Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια των Παιδιών: Ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: Καθημερινή.

Taylor, C. (2004). Modern social imaginaries, London: Duke University Press.

Tomlinson, J. (1991). Cultural Imperialism: A Critical Introduction. London: Pinter Publishers.

Trantter, W.I. (1970). Crusade for the Children. Chicago: Quadrangle Books.

Walzer, M. (2004). Morale maximale, morale minimale, γαλ.μτφρ. C.Fort, Paris: Bayard. [Ελλ. Εκδ. Η ηθική εντός και εκτός των συνόρων, Αθήνα: Πόλις].

Children's Rights Dialectics

A qualitative research within the framework of our work, and particularly a political text analysis highlights the perpetually evolving social dynamics which are crystallized in the dialectical presentations of children's rights reflecting the notion of the political involvement of a providential posture toward the child-citizen category.

Specifically, the descriptive power of the word is co-examined with Civil Rights stage development and redefinition over time in an attempt to project theoretical knowledge and analyze the political compound of ideological principles and stands.

Civil Rights dialectics mark the child-citizen education idea field simultaneously placing them in a symbolical social space and the real economy. A relation between emancipation oriented self-development in a Civil Rights framework and the alienated labor oriented personality is painstakingly drawn.

Προοδευτική εκπαίδευση και παιδική ηλικία

Γιώργος Γρόλλιος

Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε - Α.Π.Θ.

Στα τέλη του 19ου αιώνα και στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, οι Ηνωμένες Πολιτείες αναπτύχθηκαν με ταχύτατους ρυθμούς. Αυτή η ανάπτυξη χαρακτηρίστηκε από την αύξηση του συγκεντρωτισμού στο χώρο των επιχειρήσεων όπου συγκροτήθηκαν μεγάλες ανώνυμες εταιρείες και τραστ, από τις τεχνολογικές καινοτομίες, από τη συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και την άφιξη στρατιών μεταναστών, καθώς και από τις σκληρές κοινωνικές συγκρούσεις που θεμελιώθηκαν στη διεύρυνση των ανισοτήτων, στη φτώχεια και στην ανυπαρξία δικαιωμάτων των εργαζόμενων και των φυλετικών μειονοτήτων. Οι Η.Π.Α. από χώρα μικροϊδιοκτητών γης, βιοτεχνών, εμπόρων και επαγγελματιών μετατράπηκε σταδιακά σε χώρα εργατών χωρίς ιδιοκτησία, μιας ανερχόμενης μεσαίας κοινωνικής τάξης διανοουμένων, επαγγελματιών, τεχνικών και διαχειριστών και μιας ολοένα μειούμενης αριθμητικά τάξης ιδιοκτητών βιομηχανικού και χρηματιστικού κεφαλαίου. Αυτή η μετάβαση δεν έγινε χωρίς σημαντικούς κλυδωνισμούς όπως η καταστρεπτική οικονομική κρίση και η κοινωνική αναταραχή της δεκαετίας του 1890, με τους οποίους συνδέεται η εμφάνιση και η ενίσχυση του προοδευτικού κινήματος. Η κρίση και η αναταραχή προκάλεσαν τόσο το φόβο όσο και την ενεργητική πολιτική κινητοποίηση τμημάτων της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Με τη στροφή του αιώνα, αυτή η κινητοποίηση με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών ήταν τόσο μεγάλη, ώστε πολλοί μιλούσαν για την προοδευτική εποχή, μια εποχή δημιουργικής κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αλλαγής. Οι προοδευτικοί πρόβαλαν τα ιδανικά της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και την αναγκαιότητα για έντιμη διακυβέρνηση, αποτελεσματική ρύθμιση των επιχειρήσεων και αναγέννηση της αφοσίωσης στη δημόσια προσφορά.

Σύμφωνα με τον Cremin, στις απαρχές της η προοδευτική εκπαίδευση ήταν μια πολύπλευρη προσπάθεια αξιοποίησης του σχολείου για τη βελτίωση της ζωής των ατόμων, πράγμα που σήμαινε α) τη διεύρυνση του προγράμματος και της λειτουργίας του σχολείου ώστε να περιλαμβάνει σαφές ενδιαφέρον για την υγεία, το επάγγελμα και την ποιότητα της οικογενειακής και κοινοτικής ζωής, β) την εφαρμογή στη σχολική τάξη εκείνων των παιδαγωγικών αρχών οι οποίες προέκυπταν από τη νέα επιστημονική έρευνα στην ψυχολογία και στις κοινωνικές επιστήμες, γ) την προσαρμογή της διδασκαλίας, όλο και περισσότερο, στα διαφορετικά είδη παιδιών που εισέρχονταν στο σχολείο και δ) τη ριζοσπαστική πίστη ότι η κουλτούρα μπορεί να εκδημοκρατιστεί χωρίς να εκχυδαϊστεί και ότι ο καθένας θα μπορούσε να μοιραστεί τα οφέλη των νέων επιστημών και των τεχνών. Χαρακτηριζόταν από μια αξιοσημείωτη πολλαπλότητα παιδαγωγικής διαμαρτυρίας και καινοτομίας. Ήταν ένα ρεύμα πλουραλιστικό, συχνά αντιφατικό και στενά συνδεδεμένο με τα ευρύτερα ρεύματα του κοινωνικού και πολιτικού προοδευτισμού (Cremin, 1964: viii-ix, 22, 89).

Σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπροσώπους του κινήματος της προοδευτικής

εκπαίδευσης εμφανίζονται και στο πώς αντιμετώπιζαν την παιδική ηλικία. Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσουμε με συνοπτικό τρόπο και θα συγκρίνουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της παιδικής ηλικίας οι οποίες διατυπώθηκαν στο έργο των Stanley Hall και John Dewey, δηλαδή δύο από τις πιο σημαντικές μορφές που αμφισβήτησαν την παραδοσιακή παιδαγωγική η οποία κυριαρχούσε στα αμερικανικά σχολεία στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα.

Ο Hall επέστρεψε από τις τρίχρονες σπουδές του στη Γερμανία το 1880. Εκεί, είχε έρθει σε επαφή με τις σοσιαλιστικές ιδέες. Όμως, στην Αμερική όπου ο σοσιαλισμός είχε επιρροή μόνο σε μικρές ομάδες μεταναστών και ριζοσπαστών, στράφηκε προς τη θεωρία της εξέλιξης, με την οποία, επίσης, είχε έρθει σε επαφή στη Γερμανία. Η θεωρία της εξέλιξης ήταν αισιόδοξη και η Αμερική, όπου όλα κινούνταν πλέον με μεγάλες ταχύτητες, είχε υιοθετήσει το δόγμα της προόδου, στο οποίο η θεωρία της εξέλιξης προσέφερε επιστημονικό κύρος. Επίσης, παρά το ότι στενοχωρούσε την εκκλησιαστική εξουσία, η θεωρία της εξέλιξης ικανοποιούσε εκείνους που υποστήριζαν την υπάρχουσα κοινωνική και οικονομική τάξη πραγμάτων στα μεγαλύτερα και πιο γνωστά ακαδημαϊκά ιδρύματα. Η θεμελιώδης υπόθεση αυτής της θεωρίας ότι κάθε τι μεγάλο και καλό στον κόσμο, η θρησκεία, η επιστήμη και η κοινωνική και βιομηχανική τάξη πραγμάτων φύτρωναν από τα ανεξερεύνητα βάθη της ανθρώπινης φύσης, επιβεβαίωναν την πίστη και την ελπίδα. Ο Hall δεν κουράστηκε ποτέ να εκθειάζει την επιστήμη, η οποία αποτελούσε το αποκορύφωμα της διαδικασίας της εξέλιξης. Ωστόσο, η διανοητική παράδοση που κυριαρχούσε στη σκέψη του ήταν ο ρομαντισμός που εξέφραζε μια ζωτική διαμαρτυρία εναντίον της αυξανόμενης προτυποποίησης της αμερικανικής κοινωνίας. Τον οδήγησε στην προβολή του ατομικισμού και στην ελαχιστοποίηση του ρόλου των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων, καθώς και στην αναπόληση του φεουδαρχισμού και της ιπποσύνης, τα ιδανικά των οποίων ήθελε να μεταδώσει μέσω της ρομαντικής λογοτεχνίας στα παιδιά. Η μελέτη της εξέλιξης επιβεβαίωσε την ατομικιστική πεποίθησή του ότι η κληρονομικότητα και όχι το περιβάλλον ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας προσδιορισμού. Συντασσόμενος με το δόγμα ότι η φύση έχει δίκιο, καθώς και με τις θεωρίες της κληρονομικότητας και της φυσικής επιλογής τις οποίες εφάρμοσε στην ψυχική ανάπτυξη, έδωσε πολύ μικρότερη σημασία στον κοινωνικό έλεγχο και στη μεταρρύθμιση από ότι στην ατομική αρετή και την ευγονική. Έτσι, για να αντιμετωπιστεί η εθνική ή η φυλετική παρακμή, ο Hall διατύπωσε συγκεκριμένες προτάσεις. Ο πόλεμος, τα σπορ και μια γενική πολιτική *laissez faire* θα μπορούσαν να ξεκαθαρίσουν τους ανίκανους, όπως και η στείρωση και ο διαχωρισμός τους από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Αυτή η εφαρμογή της θεωρίας της εξέλιξης στην κοινωνία, σε συνδυασμό με την πεποίθησή του ότι οι ταξικές διακρίσεις θεμελιώνονταν κατά μεγάλο μέρος στις κληρονομημένες ατομικές διαφορές, δείχνουν ότι ο «Αμερικανός Δαρβίνος του Νου», όπως ονομάστηκε, ήταν ένας κοινωνικός αριστοκράτης. Ως καθηγητής ψυχολογίας, ο Hall βρισκόταν σε στρατηγική θέση για να προωθήσει τις ιδέες του. Ήταν ο ιδρυτής ενός από τα δύο πρώτα ψυχολογικά εργαστήρια των Ηνωμένων Πολιτειών στο πανεπιστήμιο John Hopkins και του πρώτου ανεξάρτητου πανεπιστημιακού τμήματος ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Clark, όπως και του περιοδικού *Ψυχολογική Επιθεώρηση* και της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας η οποία τον εξέλεξε πρώτο της πρόεδρο. Στις

αρχές του αιώνα είχε ήδη εκπαιδεύσει ένα μεγάλο αριθμό διδασκάλων που σύντομα κατέλαβαν έδρες εκπαιδευτικών ψυχολόγων ή παιδαγωγών σε διάφορα δημόσια κολέγια και πανεπιστήμια, ενώ η επιρροή του αναγνωριζόταν ευρέως μεταξύ των δασκάλων και των καθηγητών της παιδαγωγικής. Με δικές του πρωτοβουλίες ξεκίνησε η άνθιση της μελέτης του παιδιού στη δεκαετία του 1890 από ένα πλήθος οργανισμών, ακαδημαϊκών και μη. Το άρθρο του με τίτλο Τα Περιεχόμενα των Παιδικών Μυαλών που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Princeton Review θεωρείται το εναρκτήριο βήμα του κινήματος για τη μελέτη του παιδιού. Χρησιμοποιούσε ερωτηματολόγια για να συγκεντρώνει πληροφορίες από χιλιάδες παιδιά σε διάφορα θέματα, τη χρήση των οποίων είχε εισάγει από τη Γερμανία. Τα αποτελέσματα των ερευνών του υποβλήθηκαν σε κριτική από πολλούς για μεθοδολογικούς λόγους. Ωστόσο, ανέδειξαν την ανάγκη οι δάσκαλοι να μάθουν περισσότερα σχετικά με το τι γνώριζαν οι μαθητές. Από το 1894 μέχρι το 1902, ο Hall και οι συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο Clark προσπαθούσαν μέσω των ερωτηματολογίων να καλύψουν ένα μεγάλο αριθμό θεμάτων, όπως το κλάμα και το γέλιο των παιδιών, η αρχική αίσθηση του εαυτού τους, οι φόβοι και τα αισθήματα για την ηλικία τους. Στο State Normal School του Worcester της Μασσαχουσέτης συγκεντρώθηκαν, με βάση τις προτάσεις του Hall, τριάντα πέντε χιλιάδες αρχεία από την παρατήρηση παιδιών σχολικής ηλικίας. Παρά τις διαφορές ανάμεσα στους τρόπους μελέτης του παιδιού (σε εργαστηριακές συνθήκες ή με μια ανθρωπολογική μορφή συλλογής δεδομένων), υπήρχε η συμφωνία ότι ακόμη περισσότερα στοιχεία έπρεπε να συγκεντρωθούν. Απ' αυτά θα εξαγόταν τα συμπεράσματα για το πώς έπρεπε να εκπαιδευτεί το παιδί. Οι οπαδοί της μελέτης του παιδιού υποστήριζαν ότι τα σχολεία μεταχειρίζονταν τα παιδιά ως παθητικούς υποδοχείς και έρχονταν σε σύγκρουση με τις φυσικές τάσεις και τις προτιμήσεις τους, εμποδίζοντας τη βασική ανάγκη για δραστηριότητα. Το μήνυμα του Hall περιστρεφόταν γύρω από δύο γενικού χαρακτήρα θέματα. Το πρώτο ήταν η φυσική ανάπτυξη ως βάση της ορθής πνευματικής ανάπτυξης. Έδινε έμφαση στην υγεία και στη διατροφή τονίζοντας την ανάγκη συναφών ερευνών για τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών και την υγιεινή στα σχολεία. Πάνω απ' όλα, ενδιαφερόταν να προσδιορίσει τις κανονικότητες και τα κριτήρια της ανάπτυξης και το δυναμικό των νοητικών και των φυσικών δυνάμεων. Ο τρόπος με τον οποίο κατανοούσε την υγεία και την ανάπτυξη ως φυσικές τον οδηγούσε να κατανοεί με ανάλογο τρόπο τη νοητική υγεία, για την οποία υποστήριζε ότι διέθετε βιολογική θεμελίωση. Το δεύτερο θέμα αφορούσε τις νοητικές και συναισθηματικές πλευρές της παιδικής συμπεριφοράς. Ενδιαφερόταν για τις κανονικότητες και τα κριτήρια της συμπεριφοράς. Χρησιμοποιώντας τη βιολογική θεωρία της ανακεφαλαίωσης, επέμενε ότι το άτομο ως έμβρυο, παιδί και ενήλικας διερχόταν τις φάσεις της εξέλιξης, από τις μορφές των απλούστερων ειδών στις πιο σύνθετες, προς την κορυφή της εξελικτικής πυραμίδας. Η αναπτυξιακή ψυχολογία του συνεπαγόταν μια εξελικτική ιεραρχία για την ιστορία και την ανάπτυξη της σκέψης που περνούσε από συγκεκριμένα στάδια: των διαφόρων ειδών ζώων, των πρωτόγονων φυλών, του παιδιού, της γυναίκας και, τελικά, του άντρα της ανώτερης λευκής φυλής. Σύμφωνα με τον Hall, στην εκπαίδευση, πρώτον, έπρεπε να εφαρμοστεί η αρχή σύμφωνα με την οποία η οντογένεση επαναλαμβάνει τη φυλογένεση: «Κάθε παιδί, από τη στιγμή της σύλληψης μέχρι την ωριμότητα ανακεφαλαιώνει, πολύ γρήγορα

στην αρχή και έπειτα πιο αργά, κάθε στάδιο που πέρασε η ανάπτυξη της ανθρώπινης φυλής». Έτσι, θεωρούσε ότι τα παιδιά περνούν τρεις φάσεις οι οποίες αντιστοιχούσαν στη συμπεριφορά των υπάνθρωπων θηλαστικών (προσχολική ηλικία), την πολιτισμική (πρωτοβάθμιο σχολείο) και του πρώιμου πολιτισμού (εφηβεία). Στην πρώτη από αυτές τις φάσεις, την εποχή του νηπιαγωγείου, το παιδί χρειαζόταν περισσότερο τη μητέρα από το δάσκαλο και η εκπαιδευτική έμφαση έπρεπε να δοθεί στην ανάπτυξη του σώματος και της υγιεινής. Η δεύτερη φάση έπρεπε να αφιερωθεί στην άσκηση, στην απόκτηση συνθηθειών και μηχανισμών. Τα παιδιά έπρεπε να διδαχθούν την ανάγνωση, τη γραφή και άλλες ικανότητες που πειθαρχούσαν το νου μέσω της απομνημόνευσης και της αφήγησης. Το παιδί έπρεπε να μάθει να φοβάται το θεό, να αγαπά τη χώρα και να αναπτύξει ένα δυνατό κορμί. Χρειαζόταν μια μεγάλη δόση αυταρχικής πειθαρχίας για να αναπτύξει τη θέλησή του. Επίσης, χρειαζόταν τους μύθους και τις προλήψεις για να βιώσει εκ νέου ένα μέρος από το πρωτόγονο παρελθόν του. Στη διάρκεια του τελικού σταδίου, δηλαδή στην εφηβεία, η εκγύμναση έπρεπε να αντικατασταθεί από την έμφαση στην ατομικότητα, στην εξερεύνηση και στην ελευθερία. Έτσι, ο Hall οικοδομούσε πάνω στη *laissez-faire* παιδαγωγική, η οποία είχε διατυπωθεί αρχικά στον Αιμίλιο του Jean Jacques Rousseau, την ιδέα ενός μαθητοκεντρικού σχολείου. Δεύτερον, το σχολείο δεν έπρεπε να επιβάλλει τον πολιτισμό στο παιδί μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων που ήταν όχι μόνο μάταιες, αλλά και επιβλαβείς. Το σχολείο θα έπρεπε, όσο ήταν δυνατό, να σταθεί έξω από το δρόμο του παιδιού, επιχειρώντας να προεκτείνει τα στάδια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Οι «φρουροί των νέων», ισχυριζόταν ο Hall, «πρώτα απ' όλα πρέπει να αγωνίζονται για να μένει ανοιχτός ο δρόμος της φύσης και να εμποδίζουν τη βλάβη, κερδίζοντας επάξια τον τίτλο των υπερασπιστών της ευτυχίας και των δικαιωμάτων των παιδιών». Είναι χαρακτηριστικό ότι αντιτάχθηκε στην εφαρμογή των ιδεών του Friedrich Froebel που είχαν διαδοθεί στη διάρκεια της δεκαετίας του 1890 στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη μορφή ενός αναλυτικού προγράμματος για τα νηπιαγωγεία το οποίο ήταν προσανατολισμένο περισσότερο προς τα πράγματα παρά προς τα πρόσωπα. Ένα πρόγραμμα αυθόρμητων και ενεργητικών παιχνιδιών έξω από τη σχολική αίθουσα, μουσικής, χορού, γλωσσικής ανάπτυξης και χρήσης της φαντασίας έπρεπε να αντικαταστήσει τις καθιστικές δραστηριότητες του Froebel. Τρίτον, έπρεπε να εφαρμοστεί η εξατομίκευση. Ο Hall πρότεινε την πλατιά διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας με βάση τις διανοητικές ικανότητες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και με βάση άλλα γενετικά χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικό φύλο. Η φύση δεν καθόριζε μόνο τα στάδια που περνούσαν όλες οι ανθρώπινες υπάρξεις. Καθόριζε, ακόμη, τα όρια των δυνατοτήτων του ανθρώπου να εκπαιδευτεί και, επομένως, τη φύση της κοινωνικής ιεραρχίας. Μαζί με άλλους θεωρητικούς των σχέσεων μεταξύ των φυλών και μεταξύ των κοινωνικών φύλων, όπως οι Francis Galton και Joseph Arthur de Gobineau, υποστήριζε ότι οι γενετικές διαφορές αποτελούσαν ανεξίτηλα σημάδια για τις δυνατότητες των διαφορετικών ομάδων, προσδιορίζοντας την ιεραρχία ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και στις φυλές, καθώς και την ανωτερότητα των ανδρών έναντι των γυναικών (Cravens, 1993:19-20, Hall, 2003: 32-33, Kliebard, 1995: 35-44, McCarthy & Apple, 1988: 12, Pinar et al, 2002: 83-87, Sklansky, 2002: 165, 168-169, Spring, 1972: 101, Cremin, 1964: 103, Rudy, 1965: 20, Curti, 1959:

399-428, Karier, 1986: 153-158, Adelman, 1984: 82-84, Peltzman, 1998: 41, Δαφέρνημος, 2010: 447-450).

Το Εργαστηριακό Σχολείο που διηύθυνε ο Dewey από το 1896 μέχρι το 1904 ήταν ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ιστορία της παιδαγωγικής και σύμβολο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με τον πραγματιστή παιδαγωγό και φιλόσοφο, η δημοκρατία δεν έπρεπε να εκφράζεται μόνο με πολιτικούς θεσμούς. Η ανθρωπιστική άποψη, την οποία θεωρούσε ως ουσιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, έπρεπε να ενσταλαχθεί σε «κάθε τομέα του πολιτισμού (...) στην επιστήμη, στην τέχνη, στη μόρφωση, στην ηθική και στη θρησκεία, καθώς και στην πολιτική και στην οικονομία». Η δημοκρατία δεν χρειαζόταν απλώς περισσότερη μόρφωση – μια θεραπεία στην οποία είχαν προσφύγει πολλοί παλιότεροι φιλελεύθεροι. Χρειαζόταν τη βελτίωση των κοινωνικών επιστημών μέσω της εφαρμογής της πειραματικής μεθόδου και της συνεργατικής ευφύιας, καθώς και το σχεδιασμένο συντονισμό της βιομηχανικής ανάπτυξης, που θα στηριζόταν στη συνεργασία βιομήχανων, εργατών και κρατικών αξιωματούχων, με αποτέλεσμα έναν υψηλό βαθμό ελέγχου των οικονομικών δυνάμεων. Το θεμελιώδες, ισχυριζόταν ο Dewey, ήταν η εξάπλωση της επιστημονικής αντίληψης: «το μέλλον της δημοκρατίας είναι συνδεδεμένο με την εξάπλωση της επιστημονικής στάσης». Η δημοκρατία, αφού δεν μπορούσε να περιοριστεί σε ένα πολιτικό μηχανισμό ή σε ένα σύνολο ατομικών δικαιωμάτων, έπρεπε να χαρακτηρίζει μια κοινωνία που είχε δημιουργήσει τις συνθήκες χάρη στις οποίες τα μέλη της θα μπορούσαν να προσδιορίζουν το μέλλον στη βάση της κοινής κοινωνικής ευφύιας τους. Ήταν η μορφή της κοινωνικής ζωής που έδινε την ευκαιρία για την πλήρη ανάπτυξη της ατομικής ελευθερίας, επιτρέποντας σε όλους να συμμετέχουν στη μελλοντική διαμόρφωσή της. Η εκπαίδευση θα αποτελούσε το στοιχείο–κλειδί για τη δημιουργία μιας «αναπτυξιακής δημοκρατίας», επειδή η πλήρης δημοκρατία ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί χωρίς να προηγηθεί η απελευθέρωση του νου (Macpherson, 1994: 110-112, Carr & Hartnett, 1997: 60, Campbell, 1995: 213-214).

Στο Hull House του Σικάγο, γύρω στα 1900, ο Dewey ήρθε σε επαφή με μια ποικιλία πολιτικών απόψεων, ανάμεσα στις οποίες και κομμουνιστών ή αναρχικών. Ωστόσο, σημαντικότερη και μεγαλύτερη σε διάρκεια ήταν η προσέγγισή του με την Jane Addams, η οποία στράφηκε στα ζητήματα του σχολείου, της εργασίας και της τοπικής πολιτικής μεταρρύθμισης. Ο Dewey υποστήριζε την κυβερνητική ρύθμιση των ιδιωτικών μονοπωλίων, τη δημοτική ιδιοκτησία των επιχειρήσεων κοινής ωφέλειας και την ενίσχυση της δύναμης των συνδικάτων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η υποστήριξη της δράσης των συνδικάτων δεν σήμαινε την υποστήριξη βίαιων πρακτικών και την έλλειψη σεβασμού των νόμων. Η μεταρρύθμιση και όχι η αλλαγή του καπιταλιστικού συστήματος ήταν η πολιτική που επέλεξε ο Dewey. Παρά το ότι, δώδεκα χρόνια αργότερα, ψήφισε τον υποψήφιο του Σοσιαλιστικού Κόμματος Debs στις προεδρικές εκλογές, παρέμεινε σταθερά προσανατολισμένος, μέχρι την εποχή της μεγάλης οικονομικής κρίσης, σε μια μορφή «συντεχνιακού σοσιαλισμού», στον οποίο ο ρόλος του κράτους θα ήταν ανάλογος με εκείνον του μαέστρου μιας ορχήστρας που εναρμονίζει τις ομαδικές δραστηριότητες και καλλιεργεί την ανάπτυξη των εθελοντικών ενώσεων. Δηλαδή, θεωρούσε ότι ο δρόμος για την πολιτική ελευθερία και την ατομική

ανάπτυξη ήταν μια ομοσπονδιακή κοινωνική οργάνωση η οποία θα στηριζόταν σε δημοκρατικά αυτοκυβερνώμενες βιομηχανικές και επαγγελματικές ομάδες (Bullert, 1983: 21-26, Brickman, 1970: 222, Bernstein, 1966: 36-37).

Το Εργαστηριακό Σχολείο του Σικάγο, όπου ο πραγματιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός είχε την ευκαιρία να «μεταφράσει τις πιο αφηρημένες ιδέες του σε πρακτική μορφή», δεν ήταν –όπως συχνά αλλά ανακριβώς ισχυρίζονται οι συνηθισμένες κριτικές στην εκπαιδευτική σκέψη του Dewey– ένα επιτρεπτικό σχολείο. Δεν ήταν μαθητοκεντρικό χωρίς κατεύθυνση, αλλά κοινωνιοκεντρικό, αφού έδινε έμφαση στην κοινωνική ζωή και στα επαγγέλματα. Ο Dewey θεωρούσε ότι ο μαθητοκεντρισμός χαρακτηριζόταν από υπερβολές που προκαλούσαν άνθρωποι οι οποίοι είτε ήθελαν να διαφημιστούν είτε παρασύρονταν από κάθε νέο άνεμο δογμάτων. Είναι πιθανό ότι αυτή η αυστηρή αποτίμηση του μαθητοκεντρισμού προερχόταν από την αποδοκιμασία του προς τις διαχυτικές, συναισθηματικές και σχεδόν μυστικιστικές εξιδανικεύσεις κάθε είδους έκφρασης του παιδιού. Το να έκανε το παιδί ό,τι το ευχαριστούσε σήμαινε την απομάκρυνσή του από την πραγματική διανοητική ανεξαρτησία. Σε αντίθεση με την ελευθερία χωρίς όρια, υποστήριζε την αναγκαιότητα της προσεκτικής καθοδήγησης. Η εκπαίδευση έπρεπε να είναι μια συνεχής διαδικασία ανασυγκρότησης της ανώριμης εμπειρίας του παιδιού η οποία γίνεται όλο και περισσότερο συστηματική, μια εμπειρία η οποία κυφορεί νόημα. Ο Dewey τόνιζε ότι στην τότε αμερικανική κοινωνική πραγματικότητα των γρήγορων μεταβολών, όταν οι παλιοί θεσμοί μετασχηματίζονταν, το επιστημονικό ενδιαφέρον ήταν γόνιμο εάν α) δεν εκδηλώνονταν αποκλειστικά για χάρη της επιστήμης, β) δεν αφορούσε τις ψυχολογικές αρχές της ανάπτυξης που εκφράζονταν από την παρούσα συμπεριφορά του παιδιού και γ) δεν αναζητούσε τις απαραίτητες ατομικές ρυθμίσεις οι οποίες θα εξασφάλιζαν τη συντήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης με ένα παραδοσιακό τρόπο και τις αντίστοιχες μεθόδους χειρισμού του παιδιού. Αντί για αυτές τις μονομερείς προσεγγίσεις, η επιστήμη έπρεπε να ερευνήσει το ευρύτερο πρόβλημα της ατομικής αυτοπραγμάτωσης στο πλαίσιο της κοινωνικής οργάνωσης. Εάν το συνειδητό ενδιαφέρον για το παιδί συγκεντρωνόταν σε αυτό ως κέντρο δημιουργικότητας εντός μιας κοινωνικής και οικονομικής δομής, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, τότε η επιστημονική μελέτη του παιδιού θα παρήγαγε τα αποτελέσματα που ήταν απαραίτητα για να αντιμετωπιστούν οι ταραχές ενός ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου (Archambault, 1965: vi, Baker, 1955: 96-100, Bernstein, 1966: 142).

Ο Dewey διαχώριζε ρητά τη θέση του από το κίνημα της μελέτης του παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πραγματεία του με τίτλο *Το Παιδί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* η οποία δημοσιεύτηκε το 1902, εντόπιζε δύο ομάδες που βρίσκονταν σε σύγκρουση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η πρώτη προσήλωνε την προσοχή της στη σημασία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Οι σπουδές εισήγαγαν το παιδί σε έναν κόσμο οργανωμένο στη βάση της αιώνιας αλήθειας, σε έναν κόσμο στον οποίο όλα μετρούνται και προσδιορίζονται. Κατά συνέπεια, οι ατομικές ιδιορρυθμίες και εμπειρίες του παιδιού έπρεπε να αγνοηθούν και να συγκαλυφθούν ή να εξαφανιστούν. Τα προβλήματα της διδασκαλίας ανάγονταν από αυτή την ομάδα σε ζήτημα επιλογής κειμένων που θα εξασφάλιζε λογικό χωρισμό και αλληλουχία, καθώς

και σε ζήτημα παρουσίασής τους στην τάξη με παρόμοιο συγκεκριμένο και βαθμιαίο τρόπο. Τα μαθήματα παρείχαν τον σκοπό και προσδιόριζαν τη μέθοδο διδασκαλίας. Το παιδί ήταν απλώς η ανώριμη ύπαρξη η οποία έπρεπε να ωριμάσει, η επιφανειακή ύπαρξη που έπρεπε να βαθύνει. Η περιορισμένη εμπειρία του έπρεπε να διευρυνθεί. Καθήκον του ήταν να λαμβάνει και να αποδέχεται. Η δεύτερη ομάδα διαφωνούσε. Η αφετηρία, το κέντρο και το τέλος έπρεπε να βρίσκονται στο παιδί. Όλες οι σπουδές έπρεπε να υποβοηθούν την ανάπτυξη του παιδιού, αποτελούσαν εργαλεία με αξία εάν βοηθούσαν τις ανάγκες της ανάπτυξης. Η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας ήταν πολύ πιο σημαντικά από τα μαθήματα. Ο σκοπός ήταν η αυτοπραγμάτωση, όχι η γνώση ή η πληροφόρηση. Επιπλέον, τα μαθήματα δεν μπορούσαν να εισαχθούν από έξω στο παιδί. Η μάθηση ήταν ενεργητική, σχετιζόταν με την εξωτερίκευση της διάνοιας και την οργανική αφομοίωση που ξεκινούσε από το εσωτερικό του παιδιού. Το παιδί ήταν εκείνο το οποίο προσδιόριζε τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα της μάθησης. Τα μαθήματα δεν ήταν τίποτε περισσότερο από πνευματική τροφή, πιθανό θεραπευτικό υλικό. Η αιτία της ύπαρξης των νεκρών, μηχανικών και τυπικών στοιχείων στα σχολεία βρισκόταν ακριβώς στην υποταγή της ζωής και της εμπειρίας του παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η αντιπαράθεση παιδιού και αναλυτικού προγράμματος από τις δύο αυτές ομάδες εκφραζόταν με μια σειρά αντίθετων όρων (πειθαρχία έναντι ενδιαφέροντος, καθοδήγηση και έλεγχος έναντι ελευθερίας και αυθορμητισμού, συντήρηση έναντι προόδου) και αλληλοκατηγοριών (νωθρότητα και ρουτίνα έναντι χάους και αναρχίας, καταπίεση της ατομικότητας και τυραννικός δεσποτισμός έναντι αγνόησης της ιερής σημασίας του καθήκοντος). Οι αντιθέσεις αυτές, σύμφωνα με τον Dewey, σπάνια έφταναν στις λογικές τους συνεπαγωγές, εφόσον η κοινή λογική αντιδρούσε στον ακραίο χαρακτήρα τους. Αφήνονταν στους θεωρητικούς, αφού η κοινή λογική ταλαντευόταν σε ένα λαβύρινθο ασυνεπών συμβιβασμών. Η ανάγκη να συνδεθούν η πρακτική κοινή λογική με τη θεωρία οδήγούσε στην εξής βασική θέση: το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούσαν όρους οι οποίοι συνδέονταν αναγκαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόβλημα ήταν η απαλλαγή από την προκατειλημμένη άποψη ότι υπάρχει κάποιο χάσμα φύσης ανάμεσα στην εμπειρία του παιδιού και στις διάφορες μορφές των μαθημάτων. Από την άποψη του παιδιού, ετίθετο το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο οι εμπειρίες του ήδη περιείχαν στοιχεία (γεγονότα και αλήθειες) ακριβώς του ίδιου είδους με εκείνες οι οποίες υπεισέρχονταν στη μορφοποιημένη μελέτη, καθώς και του πώς το παιδί περιείχε τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα που λειτούργησαν για την ανάπτυξη και οργάνωση των μαθημάτων στο επίπεδο που είχαν φτάσει. Από την άποψη των σπουδών, ετίθετο το ερώτημα της ερμηνείας τους ως αποτελέσματα δυνάμεων οι οποίες λειτουργούσαν στη ζωή του παιδιού, καθώς και της ανακάλυψης των βημάτων που μεσολαβούσαν ανάμεσα στην παρούσα εμπειρία του παιδιού και στο μέστωμά τους. Η προσέγγιση των μαθημάτων ως κάτι δεδομένο, έτοιμο και έξω από την εμπειρία του παιδιού, έπρεπε να εγκαταλειφθεί και η εμπειρία του παιδιού έπρεπε να κατανοηθεί ως εμπρυακή και ζωντανή, ώστε να συνειδητοποιηθεί ότι το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απλώς δύο όρια τα οποία προσδιορίζουν την ίδια διαδικασία. Η διδασκαλία είναι μια συνεχής ανασυγκρότηση η οποία κινείται από την παρούσα εμπειρία του παιδιού προς ό,τι εκπροσωπείται στα οργανωμένα σώματα αλήθειας

που αποκαλούμε σπουδές (Dewey, 1990: 185-189).

Στο άρθρο με τίτλο Το Παιδαγωγικό Σύμβολο Πίστης μου, με βάση την κατανόηση της κοινωνίας ως οργανικής ενότητας ατόμων, ο Dewey υποστήριζε ότι η εκπαίδευση έπρεπε να ξεκινά από μια ακριβή ψυχολογική εικόνα του δυναμικού, των ενδιαφερόντων και των συνθηκών του παιδιού, καθώς και να ελέγχεται συνεχώς με σημείο αναφοράς εκτιμήσεις για τη σημασία τους. Το δυναμικό, τα ενδιαφέροντα και οι συνθήκες του παιδιού ήταν αναγκαίο να μεταφράζονται με όρους των κοινωνικών ισοδυναμιών τους, δηλαδή με τους όρους της ικανότητάς τους να εξυπηρετήσουν την κοινωνία. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έπρεπε να είναι εκείνη η μορφή της κοινοτικής ζωής που θα άνοιγε το δρόμο για να μοιραστεί το παιδί τις κληρονομημένες πηγές και να χρησιμοποιεί τις δυνάμεις του για κοινωνικούς σκοπούς. Γι' αυτόν το λόγο, το σχολείο έπρεπε να αναπαριστά την παρούσα πραγματική ζωή σε μια εμβρυακή απλοποιημένη μορφή, να συνεχίζει τις δραστηριότητες της οικογενειακής ζωής, να τις εκθέτει στο παιδί και να τις αναπαράγει, ώστε το παιδί να μαθαίνει τη σημασία τους, να βαθιάνει και να επεκτείνει την κατανόηση των αξιών με τις οποίες είχε ήδη συνδεθεί. Η κοινωνική ζωή του παιδιού ήταν αυτή που θα αποτελούσε τη βάση της συγκέντρωσης ή συσχέτισης όλης της εκπαίδευσης, τη μη συνειδητή ενότητα και το υπόβαθρο όλων των προσπαθειών και των επιτευγμάτων του. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος έπρεπε να σηματοδοτεί μια σταδιακή διαφοροποίηση από αυτή τη μη συνειδητή ενότητα. Πραγματικό κέντρο της συσχέτισης των σχολικών μαθημάτων δεν έπρεπε να είναι η φυσική, η λογοτεχνία, η ιστορία, η γεωγραφία, αλλά οι ίδιες οι κοινωνικές δραστηριότητες του παιδιού. Πρωταρχική βάση της εκπαίδευσης έπρεπε να είναι οι δυνάμεις του παιδιού για εργασία, στην κατεύθυνση εκείνων των εποικοδομητικών γραμμών που δημιούργησαν τον πολιτισμό. Οι αποκαλούμενες εποικοδομητικές δραστηριότητες ως κέντρο συσχέτισης έδιναν το κριτήριο για τη θέση της μαγειρικής, της τέχνης του ραψίματος, της χειρωνακτικής εργασίας, που δεν έπρεπε να εισάγονται στο σχολείο ως επιπρόσθετα στοιχεία ή με στόχο την ξεκούραση και το σπάσιμο της μονοτονίας, αλλά ακριβώς επειδή αναπαριστούσαν θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας. Η εισαγωγή του παιδιού σε περισσότερο τυπικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ήταν δυνατό και επιθυμητό να γίνεται μέσω αυτών των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η εκπαίδευση έπρεπε να κατανοείται ως συνεχής ανασυγκρότηση της εμπειρίας (Dewey, 2004: 17-21).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. ήταν ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα με την έννοια ότι οι υποστηρικτές του διακήρυσσαν την αναγκαιότητα να ξεπεραστεί η παραδοσιακή εκπαίδευση. Αυτή η διακήρυξη στηριζόταν, σε πολλές περιπτώσεις θεωρητικών εκπροσώπων του, σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας.

Ο Hall υιοθέτησε μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας η οποία πρόβαλε μια εκδοχή της ιδιαιτερότητάς της που καθοριζόταν από συγκεκριμένες βιολογικές νομοτέλειες, αμφισβητώντας με αυτό τον τρόπο τις συνέπειες των τότε κοινωνικών μεταβολών. Επρόκειτο για τις συνέπειες της μετάβασης των Η.Π.Α. από την εποχή κατά την οποία ο ατομικισμός θεμελιωνόταν ιδεολογικά στον κοινωνικό Δαρβινισμό του Her-

bert Spencer που υποστήριζε ότι η κοινωνία και οι θεσμοί, όπως οι ζωικοί οργανισμοί, περνούσαν μια διαδικασία φυσικής επιλογής με αποτέλεσμα την επιβίωση των ικανότερων, σε μια νέα εποχή η οποία χαρακτηριζόταν από νέες μορφές κοινωνικού ελέγχου και ρύθμισης της οικονομικής ζωής. Η παιδαγωγική έπρεπε, λοιπόν, να σεβαστεί την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας, ακριβώς επειδή η ατομική ελευθερία έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη και η κυβερνητική παρέμβαση στη διαδικασία της κοινωνικής εξέλιξης αποτελούσε σοβαρότατο σφάλμα. Η θεωρητική προσέγγιση του Hall για την παιδική ηλικία ακολουθούσε τον κοινωνικό Δαρβινισμό ως κοινωνική θεωρία που χρησιμοποιούσε βιολογικούς νόμους για να δικαιώσει τη λειτουργία της ελεύθερης αγοράς και αντιτασσόταν στη ρύθμιση των επιχειρήσεων, καθώς και στις κρατικές παρεμβάσεις για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων επειδή τέτοιου είδους παρεμβάσεις, σύμφωνα με τον Spencer, βοηθούσαν τους ανίκανους να επιβιώσουν και εμπόδιζαν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη η οποία θεμελιωνόταν στις μεγάλες επιχειρήσεις της επίχρυσης εποχής (1866 – 1900) του αμερικανικού καπιταλισμού. Η καθοριζόμενη από βιολογικές νομοτέλειες εκδοχή της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας που επιχείρησε να μελετήσει και να προβάλει ο Hall αντιστοιχούσε στην ανησυχία του για την απώλεια των παραδοσιακών δεσμών των νέων με την εκκλησία και με την οικογένεια στο πλαίσιο των ταχύτατων και βίαιων οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο η παιδαγωγική του πρόταση είχε ρομαντικό χαρακτήρα επιστροφής στις αξίες του παρελθόντος και υποβάθμιζε τη νόηση, φορτίζοντας συναισθηματικά την παιδική ηλικία και ερχόμενη σε ρήξη με την κοινωνική μεταρρύθμιση.

Αντίθετα, η θεωρητική προσέγγιση του Dewey για την παιδική ηλικία συνδεόταν άμεσα με την αναγκαιότητα της κοινωνικής μεταρρύθμισης. Οι άνθρωποι μπορούσαν να διαμορφώσουν την προοδευτική εξέλιξη της κοινωνίας μέσω του δικού τους στοχασμού και της δικής τους δράσης, στη βάση της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού. Η επιστημονική σκέψη, η τεχνολογική εξέλιξη, η δημοκρατία και η εκπαίδευση αποτελούσαν κρίσιμες έννοιες για την κοινωνική μεταρρύθμιση που επαγγελλόταν ο Dewey, μια κοινωνική μεταρρύθμιση που αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας οργανικής κοινωνίας ενότητας και τάξης, χωρίς ταξικές συγκρούσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας δεν προσδιοριζόταν αποκλειστικά βιολογικά, αλλά σε συνάρτηση με την αναγκαιότητα της κοινωνικής μεταρρύθμισης. Η παιδική ηλικία δεν εξιδανικευόταν και δεν φορτιζόταν συναισθηματικά. Η επιστήμη δεν έπρεπε να μελετήσει την παιδική ηλικία στατικά αλλά με δυναμικό τρόπο, θέτοντας στο κέντρο της προσοχής της το ευρύτερο πρόβλημα της ατομικής αυτοπραγμάτωσης στο πλαίσιο της κοινωνικής οργάνωσης. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τα επαγγέλματα που υπηρετούσαν τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου έπρεπε να παρέχουν τις βασικές εμπειρίες για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι φυσικές προδιαθέσεις που χαρακτήριζαν τα παιδιά κατά τον Dewey (η κοινωνική προδιάθεση, η προδιάθεση για κατασκευές, η προδιάθεση της ανακάλυψης και του πειραματισμού και η προδιάθεση της έκφρασης) έπρεπε να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της ανασυγκρότησης της εμπειρίας και να συνδεθούν με κοινωνικούς στόχους. Η ανθρώπινη φύση δεν γινόταν αντιληπτή ως καλή ή κακή, αλλά, κυρίως, ως προϊόν της πολιτισμικής εξέλιξης. Το παιδί γεννιόταν με αδιαφοροποίητες τάσεις για δραστηριότητα και ανέπτυσε

τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον. Η έμφαση, λοιπόν, στη θεωρητική προσέγγιση του Dewey για το παιδί δινόταν στο σύγχρονο περιβάλλον και όχι στα κληρονομημένα χαρακτηριστικά.

Οι διαφορές ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Stanley Hall και του John Dewey αναδεικνύουν το γεγονός ότι ο προσδιορισμός της έννοιας της παιδικής ηλικίας αποτελούσε εντός του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης ένα επίμαχο ιδεολογικό και πολιτικό ζήτημα. Πρόκειται για μια διαπίστωση η οποία δεν έχει μόνο ιστορική αξία, αν λάβουμε υπόψη ότι διάφορες ιδέες του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης επανεμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής ρητορικής η οποία προβάλλει την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας ενώ μέσω αφηρημένων διατυπώσεων και συνθημάτων, χρησιμεύει στην ιδεολογική νομιμοποίηση εγχειρημάτων της κρατικής εξουσίας. Όμως, η ανάλυση αυτής της ρητορικής δεν μπορεί παρά να αποτελέσει ζητούμενο μιας άλλης εργασίας η οποία θα πρέπει να θεμελιωθεί, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της ιστορίας των ιδεών του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης για την παιδική ηλικία.

Βιβλιογραφικός Πίνακας

Adelman, C. (1984) "The Play House and the Sand Tray" in Goodson, I. & Ball, S. (eds) *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*. London: The Falmer Press.

Archambault, R. (1965) "Editor's Foreword" in Mayhew, K. & Edwards, A. *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New York: Atherton Press.

Baker, M. (1955) *Foundations of John Dewey's Educational Theory*. New York: King's Crown Press.

Bernstein, R. (1966) *John Dewey*. New York: Washington Square Press.

Brickman, W. (1970) "Dewey's Social and Political Commentary" in Boydston, A. (ed) *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Bullert, G. (1983) *The Politics of John Dewey*. Buffalo: Prometheus Books.

Campbell, J. (1995) *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court Publishing.

Carr, W. & Hartnett, A. (1997) *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.

Cravens, H. (1993) *Before Head Start: The Iowa Station & America's Children*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Cremin, L. (1964) *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*. New York: Vintage Books.

Curti, M. (1959) *The Social Ideas of American Educators*. Paterson, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

Δαφέρμος, Μ. (2010) *Το Ιστορικό Γίνεσθαι της Ψυχολογίας. Από τις Μυθολογικές Αντιλήψεις περί της Ψυχής ως τη Μετατροπή της Ψυχολογίας σε Ανεξάρτητη Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.

Dewey, J. (1990) "The Child and the Curriculum" in Dewey, J. *The School and So-*

ciety and The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (2004) "My Pedagogic Creed" in Flinders, D. & Thornton, S. (eds) The Curriculum Studies Reader. London: RoutledgeFarmer.

Hall, V.C. (2003) "Educational Psychology. From 1890 to 1920" in Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds) Educational Psychology: A Century of Contributions. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

Karier, C. (1986) The Individual, Society and Education. A History of American Educational Ideas. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Kliebard, H. (1995) The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. New York: Routledge.

Macpherson, C. (1994) Η Ιστορική Πορεία της Φιλελεύθερης Δημοκρατίας, μφρ Κασίμη, Ε. Αθήνα: Γνώση.

McCarthy, C. & Apple, M. (1988) "Race, Class and Gender in American Educational Research: Towards a Nonsynchronous Parallelist Position" in Weis, L. (ed) Class, Race and Gender in American Education. Albany, NY: State University of New York Press.

Peltzman, B. (1998) Pioneers of Early Childhood Education: A Bio-Bibliographical Guide. Westport, CT: Greenwood Press.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2002) Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.

Rudy, W. (1965) Schools in an Age of Mass Culture. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Sklansky, J. (2002) The Soul's Economy: Market Society and Selfhood in American Thought 1820-1920. Chapell Hill, North Carolina: University of North Carolina Press.

Spring, J. (1972) Education and the Rise of the Corporate State. Boston: Beacon Press.

Summary

Progressive Education is a movement that developed in the United States of America mainly during the first half of the 20th century. Different theoretical approaches concerning the concept of childhood were formulated in the context of this movement. For example, John Dewey's theoretical approach that was founded on the social predispositions of the child is different from Stanley Hall's theoretical approach that has a romantic character. The aim of this paper is to present and to compare in order to comprehend these different theoretical approaches that continue to influence contemporary pedagogical theory and practice.

Η οργάνωση του σχολικού δικτύου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Βουλγαρικό Κράτος στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη από την κατάληψή τους, την άνοιξη του 1941, μέχρι την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το Σεπτέμβριο του 1941.

Δήμητρα Πατρωνίδου

Φιλολόγος, Δρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Η Βουλγαρία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου κάτω από τη γερμανική προστασία αποκτά μεταξύ άλλων την Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη (Απρίλιος 1941) ως αντάλλαγμα για την προσχώρησή της στον Άξονα. Στις 3 Μαΐου 1941 με απόφαση του βουλγαρικού Υπουργικού Συμβουλίου συστήθηκε η περιφέρεια του Αιγαίου ή Ξάνθης (Беломорие ή Ксантийска област), από τον ποταμό Στρυμόνα μέχρι τη γραμμή Αλεξανδρούπολη - Σβίλεγκραντ, με έδρα την Ξάνθη και ενσωματώθηκε διοικητικά στην 4η περιφέρεια του βουλγαρικού κράτους (Даскалов, 1992:79). Η περιφέρεια Αιγαίου αποτέλεσε την εκπαιδευτική περιφέρεια Ξάνθης. Η περιφερειακή σχολική επιθεώρηση Ξάνθης συστήθηκε την 1η Ιουνίου 1941 (Αναφορά του περιφερειακού σχολικού επιθεωρητή Ξάνθης για την κατάσταση του σχολικού έργου στην περιφέρεια του Μπελομόριε, Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170, σ. 412), με προϊστάμενο τον Γκιόργκι Ναλμπάντοφ.

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε το βουλγαρικό σχολικό δίκτυο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη το καλοκαίρι του 1941, αναδεικνύοντας ορισμένες βασικές όψεις της βουλγαρικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στην παραπάνω περιοχή.

3. Αρχειακές πηγές – Μεθοδολογία της έρευνας

Το αρχειακό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα προέρχεται από τις παρακάτω πηγές:

1. Επίσημη αλληλογραφία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας που περιέχεται στις ακόλουθες αρχειακές μονάδες του Κεντρικού Κρατικού Ιστορικού Αρχείου της Σόφιας (ЦДИА):

Фонд 177

Опис 2, Архивни единици 2615, σ. 38 1389 σσ. 8-30

Опис 3, Архивна единица 2510 σ. 5 και σσ. 82 – 83.

Опис 7, Архивни единици 163 ολόκληρη 170 ολόκληρη

Опис 8, Архивна единица 36 σσ. 6-6 πλάτη

2. Πρωτόκολλο του Περιφερειακού Συμβουλίου Σχολικών Επιθεωρητών Ξάνθης (Κεντρικό Κρατικό Ιστορικό Αρχείο της Σόφιας [ЦДИА]):

Фонд 798

Опис 2, Архивна единица 48 σ. 22 και σ. 48

3. Μελέτες, άρθρα και υπηρεσιακά νέα από τους παρακάτω τόμους του επίσημου έντυπο οργάνου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, Училищен Преглед (Σχολική Επιθεώρηση), που

φυλάσσεται στη Βιβλιοθήκη Κύριλλου και Μεθόδιου στη Σόφια:

Училищен Преглед, 1941

том XL, книга 6, σ. 777 книга 7, σσ. 824 – 833

Училищен Преглед, 1942

том XLI, книга 5-6, σσ. 708-709 книга 10, σ. 1375 και σ. 1378

Училищен Преглед, 1944

том XLIII, книга 1-4, σσ. 9-12

4. Ο Νόμος για τις μετονομασίες με εθνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Βιβλιοθήκη Κύριλλου και Μεθόδιου, Σόφια):

Държавен Вестник, αρ. 95, 2 Μαΐου 1941, σσ. 1-2

Μεθοδολογικά η έρευνα βασίστηκε στο συνδυασμό ιστορικής-ερμηνευτικής μεθόδου (Marichal, 2001 [1961]:183-248) και εθνογραφίας (Πηγιάκη, 2004).

4. Παρουσίαση δεδομένων της έρευνας

4.1 Σύσταση της εκπαιδευτικής περιφέρειας

Η εκπαιδευτική περιφέρεια Ξάνθης διαιρέθηκε αρχικά σε 6 εκπαιδευτικές επαρχίες (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170:410) :

1. Την εκπαιδευτική επαρχία Αλεξανδρούπολης (Ντεντέ – Αγκας), (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Αλεξανδρούπολης). Στις 20-2-1942 συγχωνεύτηκε στην εκπαιδευτική επαρχία Κομοτηνής (Αναφορά του επαρχιακού σχολικού επιθεωρητή Κομοτηνής για την κατάσταση του σχολικού έργου στην εκπαιδευτική επαρχία Κομοτηνής κατά τη σχολική χρονιά 1941 – 1942, Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170: 384).

2. Την εκπαιδευτική επαρχία Κομοτηνής (Γκιουμουρτζίνα), (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Κομοτηνής).

3. Την εκπαιδευτική επαρχία Ξάνθης (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Ξάνθης).

4. Την εκπαιδευτική επαρχία Καβάλας (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Καβάλας). Περιλάμβανε τις διοικητικές επαρχίες Καβάλας, Χρυσούπολης (Σαρί – Σαμπαν)¹, Ελευθερούπολης (Πράβι) και Θάσου. Από τη σχολική χρονιά 1942 – 1943 η εκπαιδευτική επαρχία Καβάλας περιλήφθηκε στην εκπαιδευτική επαρχία Ξάνθης. (Αναφορά του επαρχιακού σχολικού επιθεωρητή Καβάλας για την κατάσταση του σχολικού έργου κατά τη σχολική χρονιά 1941 - 1942, Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170: 401).

5. Την εκπαιδευτική επαρχία Δράμας (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Δράμας). Περιλάμβανε τις διοικητικές επαρχίες Δράμας και Νέας Ζίχνης (Ζηλιάχοβα), καθώς και τα χωριά της πρώην επαρχίας Ζυρνόβου (Λεκανοπέδιο Κάτω Νευροκοπίου). (Αναφορά του επαρχιακού σχολικού επιθεωρητή Δράμας για την κατάσταση του εκπαιδευτικού έργου στην εκπαιδευτική επαρχία Δράμας για το σχολικό έτος 1941 – 1942, Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170: 405). Τα χωριά αυτά, ενώ εντάχθηκαν διοικητικά στη βουλγαρική επαρχία Νεβροκόπ (Άνω Νευροκόπι, σημερινό Γκότσε Ντέλτσεφ) της περιφέρειας Πλόβνιφ (Φιλιππούπολης), παρέμειναν εκπαιδευτικά στην σχολική επαρχία Δράμας, παρά τα επανειλημμένα αιτήματα του περιφερειακού συμβουλίου εκπαίδευσης

1. Η διοικητική επαρχία Σαρί Σαμπαν, με απόφαση του Περιφερειακού Συμβουλίου Επιθεώρησης Ξάνθης (Πρωτόκολλο αρ. 2 από τις 10 και 11 Σεπτεμβρίου 1941), μεταφέρθηκε από την εκπαιδευτική επαρχία Ξάνθης στην εκπαιδευτική επαρχία Καβάλας. Φ 798, οπ. 2, α.ε. 48: 3 – 3 πλάτη

της περιφέρειας Αιγαίου να περιληφθούν και εκπαιδευτικά στην επαρχία Νευροκόπη (εκπαιδευτική περιφέρεια Πλόβνιφ) (Φ 798, οπ. 2, α.ε. 48: 22 και 48).

6. Τέλος την εκπαιδευτική επαρχία Σερρών (Επαρχιακή Σχολική Επιθεώρηση Σερρών).

4.2 Πληθυσμιακά δεδομένα και εθνική συνείδηση

Ο περιφερειακός σχολικός επιθεωρητής Ξάνθης, Γκ. Ναλμπάντοφ, στην ετήσια αναφορά του για τη σχολική χρονιά 1941 – 1942, σχετικά με τους δημογραφικούς συσχετισμούς της περιφέρειας γράφει ότι παρουσιάζεται μια έντονα ποικιλόχρωμη εικόνα, στην οποία κυριαρχεί το ελληνικό στοιχείο. Γράφει πως αυτό συμβαίνει, διότι «Η ελληνική τυραννία» με βάρβαρες μεθόδους και μέσα πέτυχε «να αποβουλαρίσει την όμορφη αυτή βουλγαρική γη» (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170:411). Συγκεκριμένα κάνει λόγο : α) για την εκκαθάριση του βουλγαρικού στοιχείου από τη Δυτική Θράκη και β) για εκτοπισμό που υπέστη ο βουλγαρικός πληθυσμός από τις ελληνικές αρχές, κατά την εφαρμογή της ελληνοβουλγαρικής Σύμβασης περί εθελούσιας ανταλλαγής, προκειμένου να εγκατασταθούν στις εστίες τους πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη, τη Μικρά Ασία, τον Καύκασο, κ.α.. Οι πρόσφυγες αυτοί, γράφει, αποτελούσαν έναν πληθυσμό «με ποικίλου είδους διαπαιδαγώγηση, πολιτισμό, ήθη, έθιμα, κ.α. και με ποικίλες αντιλήψεις περί εργασίας, υγιεινής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής – κάτι το οποίο πρόσθεσε ακόμη μεγαλύτερη πολυχρωμία και προσέδωσε ακόμη μεγαλύτερη ποικιλομορφία στην εθνολογική σύσταση της περιφέρειας».

Συνεχίζει ο Ναλμπάντοφ στην αναφορά του: «Και σε σχέση με τη γλώσσα, βρήκαμε την περιφέρεια Αιγαίου σε ένα μεγάλο κράμα. Αποκόμιζε κανείς την εντύπωση πώς βρίσκεται σε μια διεθνή χώρα. Ευρέως χρησιμοποιούνταν η ελληνική και η τουρκική γλώσσα. Την τουρκική γλώσσα δε μιλούν μόνο οι Τούρκοι, αλλά και μεγάλο μέρος των προσφύγων από την Ανατολική Θράκη και τη Μικρά Ασία. Γλωσσική ελευθερία απολάμβαναν σχεδόν όλες οι εθνικές μειονότητες – Τούρκοι, Αρμένιοι, Εβραίοι, Ρώσοι κ.α.. Δεν ήταν, όμως, αυτή η στάση των Ελλήνων απέναντι στη βουλγαρική μειονότητα. Και η πιο μικρή βουλγαρική εκδήλωση γίνονταν αντικείμενο σκληρής δίωξης και αυστηρών ποινών. Μια ειπωμένη βουλγαρική λέξη έπρεπε να εξαγοραστεί με ολόκληρη σειρά από μαρτύρια και βασανισμούς.

Για το λόγο αυτό και τα πλήγματα που η ελληνική κυριαρχία έχει επιφέρει στο πνεύμα του βουλγαρικού πληθυσμού που έμεινε φρουρός στην περιφέρεια Αιγαίου είναι πάρα πολύ μεγάλα. Ιδιαίτερα αισθητά είναι αυτά στον τομέα της γλώσσας.

Βρήκαμε σχεδόν όλους τους νέους κάτω των 20 – 25 χρόνων με συντελεσμένη απώλεια της μητρικής τους γλώσσας και με πολύ αμφιταλαντευόμενα βουλγαρικά αισθήματα και συνείδηση. Αυτό ισχύει κυρίως στις πόλεις. Με πόσο μεγάλες δυσκολίες έπρεπε οι πρώτοι εκπαιδευτικοί παράγοντες να αναζητήσουν στις πόλεις τις βουλγαρικές οικογένειες, τους Βούλγαρους νέους και νέες, οι οποίοι – φοβαλοφονώς – φοβόντουσαν να αποκαλυφθούν και να ομολογήσουν τη βουλγαρική εθνική καταγωγή τους.» (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170: 411)

Όσον αφορά στην εθνική συνείδηση του σλαβόφωνου στοιχείου, περισσότερο αποκαλυπτικός είναι ο επαρχιακός σχολικός επιθεωρητής Σερρών, Μπογκντάν Μπογκντάνοφ, στην ετήσια αναφορά του για την κατάσταση του σχολικού έργου στην εκπαιδευτική επαρχία Σερρών κατά το σχολικό έτος 1941 – 1942 (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170:378-378 πλάτη): «Ο πληθυσμός των αστικών κέντρων (εν. στην εκπαιδευτική επαρχία Σερρών) είναι κυρίως ελληνικός – πρόσφυγες Έλληνες από τη Μικρά Ασία. Στα χωριά διατηρείται βουλγαρικό στοιχείο. Υπάρχουν χωριά καθαρά βουλγαρικά, υπάρχουν όμως κι εκείνα, τα οποία είναι βουλγαρικά, έχουν όμως χάσει το βουλγαρικό τους πνεύμα κι έχουν απομείνει γραιομανικά.

Όσον αφορά στη σύσταση του πληθυσμού στους περισσότερους οικισμούς υπερισχύει το ελληνικό στοιχείο, μετά έρχεται το βουλγαρικό και μετά οι άλλες εθνότητες. Στα χωριά αρχικά η ελληνική γλώσσα υπερίσχυε της βουλγαρικής, όμως τώρα (καλοκαίρι 1942) η βουλγαρική εξαπλώνεται ήδη ελεύθερα. Η γλώσσα έχει διατηρηθεί περισσότερο από την εθνικότητα. Μέχρι σε ένα μεγάλο βαθμό, ο πληθυσμός της επαρχίας που βρίσκεται στη δικαιοδοσία μου διάκειται με αδιαφορία προς την εθνικότητά του. Ένα είδος άμορφης μάζας, η οποία είναι δυνατό να ζυμωθεί και να πλαστεί στη μορφή εκείνη που επιθυμεί αυτός που τη ζυμώνει. Η διαπίστωση αυτή επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι μέσω μιας συστηματικής άσκησης και καλλιέργειας του βουλγαρικού εθνικού αισθήματος – οι βάσεις γι' αυτό υπάρχουν: γλώσσα, καταγωγή, μετονομασία των οικισμών, ποταμών, τοποθεσιών², συγγενείς οι οποίοι βρίσκονται στο εσωτερικό της χώρας – και μέσω των σχολείων, ο πληθυσμός αυτός θα μεταστραφεί στην αρχική του καταγωγή, η οποία αναμφίβολα είναι η βουλγαρική.»

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές για ποιο λόγο η πρώτη ενέργεια στην οποία προέβη το βουλγαρικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 1941 στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη, όπως και σε όλα τα νέα εδάφη που κατέλαβε η Βουλγαρία, ήταν η διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων «βουλγαρογνωσίας» (βουλγαρικής γλώσσας, ιστορίας, λογοτεχνίας και γεωγραφίας). Τα παρακολούθησαν κατά κύριο λόγο μαθητές, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο βουλγαρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και φοιτητές, υπάλληλοι και πολίτες³.

Εξάλλου το Μάιο του 1941 έγινε η πρώτη καταμέτρηση του πληθυσμού στην περιφέρεια Αιγαίου, η οποία έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

Βούλγαροι – χριστιανοί	34.691
Βούλγαροι - μωαμεθανοί	24.058
Έλληνες	526.464
Τούρκοι	74.922
Εβραίοι	7.275
Αρμένιοι	5.318
Άλλες εθνικότητες	2.807

Σύνολο: 675.535 (Φ 177, οπ. 2, α.ε. 2615: 38)

Ο σχεδιασμός της βουλγαρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην «περιφέρεια Αιγαίου» βασίστηκε στα παραπάνω πληθυσμιακά δεδομένα⁴. Στις αρχές Ιουλίου του 1941 ο Διοικητής της «περιφέρειας Αιγαίου» γράφει στην αναφορά του προς τους ανωτέρους του (Φ 177, οπ. 3, α.ε. 2510: 82-83)⁵:

2. Στις 11 Απριλίου 1941 ψηφίζεται ο Νόμος για τις μετονομασίες με εθνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, τον οποίο εισηγάει ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και συστήνεται για το λόγο αυτό Ειδική Επιτροπή. Държавен Вестник, αρ. 95, 2 Μαΐου 1941, σσ. 1 – 2

3. Н. Б., Нарочни курсове по българознание в освободените земи (Ειδικά σεμινάρια βουλγαρογνωσίας στα απελευθερωμένα εδάφη), Училищен Преглед, 1941, том XL, кн. 7: 824 – 833.

4. Για μια γενικότερη συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της απογραφής του Μαΐου του 1941 βλ. Πατριωδίου, 2011:127-131

5. Το συγκεκριμένο απόσπασμα από την αναφορά του Διοικητή της «περιφέρειας Αιγαίου» αποστέλλεται σε επιστολή του Υπουργού Εσωτερικών και Εθνικής Υγείας προς στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας, με ημερομηνία 11 Ιουλίου 1941.

«Το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο το κράτος θα εφαρμόσει στη περιφέρεια Αιγαίου πρέπει πάνω από όλα να ανταποκρίνεται στους γενικούς στόχους, τους οποίους η κρατική πολιτική θα επιδιώξει να υλοποιήσει στην περιφέρεια αυτή.

Απέναντι σε έναν βουλγαρικό πληθυσμό που αποτελεί το 5% στην περιφέρεια Αιγαίου και σε ένα 95% ξένο προς το κράτος αλλοεθνές στοιχείο, το εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να είναι το ίδιο με τα υπόλοιπα τμήματα της χώρας. Η ίδρυση βουλγαρικών σχολείων στον παρόντα χρόνο, κατά τον οποίο η περιφέρεια βρίσκεται υπό τη διοίκηση ενός κατεξοχήν πολεμικού καθεστώτος, πρέπει να είναι περιορισμένη και μέχρι το βαθμό εκείνο που να ικανοποιεί πρωτίστως τις ανάγκες του βουλγαρικού πληθυσμού που αυτή τη στιγμή βρίσκεται στην περιφέρεια. Η αύξηση του αριθμού των σχολείων και η διεύρυνση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιφέρεια Αιγαίου πρέπει να βαδίζει με το τέμπο της αύξησης του βουλγαρικού πληθυσμού, η οποία θα προκύψει από τη μετοίκηση του βουλγαρικού στοιχείου από τα παλαιά σύνορα της χώρας.

Ο μεγάλος αριθμός των Ελλήνων νέων σχολικής ηλικίας, ο οποίος θα προκύψει από ένα σύνολο ελληνικού πληθυσμού 527 χιλιάδων ατόμων, θα κατορθώσει να εξαφανίσει κάθε είδους βουλγαρικό χαρακτήρα στα σχολεία αυτά. Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η ελληνική αυτή μαθητιά νεολαία είναι καλά και γερά οργανωμένη. Αυτή τη στιγμή αποτελεί τον καλύτερο φορέα της ιδέας του ελληνικού κράτους και η άμεση συγκέντρωσή της στα κτίρια των βουλγαρικών σχολείων στην ουσία θα φανεί σα μια, από τα πράγματα, επανεγκαθίδρυση της ελληνικής οργάνωσης νεολαίας.

Σχετικά με το συνολικό πληθυσμό στη χώρα, οι Έλληνες και οι Τούρκοι της περιφέρειας Αιγαίου είναι μειονότητες και πρέπει να τις συμπεριφερθούμε ως τέτοιες. Συνεπώς, το σχολικό σύστημα, το οποίο θα πρέπει να εφαρμοστεί στον πληθυσμό αυτό, πρέπει να ιδωθεί μόνο ως ένα ζήτημα, που αφορά κυρίως τη μειονοτική μας πολιτική. Να γιατί πρώτη μέριμνα της κρατικής εξουσίας πρέπει να είναι η ίδρυση σχολείων στη βάση των αναγκών του βουλγαρικού στοιχείου, ενώ τα μειονοτικά σχολεία πρέπει για την ώρα να παραμείνουν δευτερεύον ζήτημα, σχετικά με το οποίο δεν υπάρχει επιθυμία άμεσης επίλυσης.

Οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να δώσουν σύντομα μια συγκεκριμένη λύση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των δημόσιων και δημοτικών υπαλλήλων στην περιφέρεια Αιγαίου.

Στην πλειονότητα των κατοικημένων περιοχών της περιφέρειας θα υπάρξουν από μία ή από μερικές οικογένειες των δημόσιων και κυρίως των δημοτικών υπαλλήλων, τα παιδιά των οποίων αναπόφευκτα θα περιπέσουν σε ένα ελληνικό ή τουρκικό περιβάλλον. Για τα παιδιά αυτά, για τα οποία στα χωριά δε θα υπάρχει δημοτικό σχολείο ή αργότερα τα ανάλογα για την ηλικία τους σχολεία, πρέπει να εξευρεθεί ένας τρόπος, ώστε να εξασφαλιστεί η εκπαίδευσή τους.

Η περιφέρεια Αιγαίου έχει πραγματικά χάσει το βουλγαρικό της χαρακτήρα εξαιτίας της ελληνικής κυριαρχίας. Όταν μέσω του διοικητικού μας συστήματος τα εδάφη αυτά πρόκειται εκ νέου να εκβουλγαριστούν, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, ώστε να μη θέσουμε κάτω από ξένη επίδραση τα παιδιά εκείνων, οι οποίοι κυριολεκτικά θα επωμιστούν αυτό το χρέος.»

4.3 Οργάνωση του σχολικού δικτύου

A. Σχολεία

Μια από τις πρώτες μέριμνες της περιφερειακής σχολικής επιθεώρησης αμέσως μετά τη σύστασή της, υπήρξε η εξακρίβωση του αριθμού των παιδιών που υπόκεινται σε υποχρεωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την αναφορά του Ναλμπάντοφ, τα παιδιά που υπόκεινται σε υποχρεωτική εκπαίδευση «έχουν χωριστεί στις ακόλουθες κατηγορίες : βουλγαρόπουλα,

παιδιά από μεικτούς γάμους, παιδιά Βούλγαρων – γραικομάνων, παιδιά Ρώσων μεταναστών, ελληνόπουλα, τουρκόπουλα, αρμενόπουλα, Εβραίοι και άλλες εθνικότητες. Τα παιδιά των βουλγαρορωμαμεθανών περιλήφθηκαν στην κατηγορία των βουλγαρόπουλων.» (Φ 177, οπ. 7, a.e.170:412) Η απόφαση του Περιφερειακού Συμβουλίου Σχολικών Επιθεωρητών Ξάνθης, από τη σύσκεψή του στις 10 Ιουνίου 1941, είναι να συγκεντρωθούν στοιχεία για τα παιδιά όλων των παραπάνω κατηγοριών, αλλά πιο αναλυτικά για τα παιδιά βουλγαρικής καταγωγής. Για το λόγο αυτό οι σχολικοί επιθεωρητές πρέπει να επισκεφθούν αν όχι όλους τους δήμους, τουλάχιστον εκείνους στους οποίους κατοικεί βουλγαρικός πληθυσμός (Φ798, οπ.2, a.e. 48:1 πλάτη).

Σύμφωνα με την αναφορά του περιφερειακού σχολικού επιθεωρητή, οι αποσπασμένοι επαρχιακοί σχολικοί επιθεωρητές εργάστηκαν πολύ σκληρά. Μέχρι τις 20 Ιουλίου η περιφερειακή επιθεώρηση είχε στα χέρια της όλα τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να κάνει μια πρώτη απόπειρα σχεδιασμού του δικτύου των δημοτικών σχολείων και των προγυμνασίων (δημοτικό 4 χρόνια και προγυμνάσιο 3 χρόνια, από 7 έως 14 χρόνων) στην περιφέρεια και να καθορίσει τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτικών.

Γράφει ο Ναλμπάντοφ: «Η επιθεώρηση πρόβλεψε και το Υπουργείο επικύρωσε την ίδρυση εθνικών σχολείων βασικής εκπαίδευσης μόνο σε εκείνους τους οικισμούς, στους οποίους υπήρχε ο απαραίτητος αριθμός παιδιών βουλγαρικής καταγωγής, παιδιών μεικτών γάμων, αρμενόπουλων και παιδιών των Βούλγαρων – γραικομάνων, τα οποία υπόκεινται σε υποχρεωτική εκπαίδευση. Για τα παιδιά της τελευταίας κατηγορίας υπήρχε πρόβλεψη να γίνονται δεκτά μετά από πλήρη έλεγχο από τους εκπαιδευτικούς της νομιμοφορούσης των γονιών τους.

Τα ελληνόπουλα, τα τουρκόπουλα κ.τ.λ. έμειναν κατά το πρώτο διάστημα έξω από το πλαίσιο των μεριμνών μας.» (Φ 177, οπ. 7, a.e.170:412).

Αρχικά, λοιπόν, ιδρύθηκαν 189 εθνικά δημοτικά σχολεία με 342 εκπαιδευτικούς και 30 εθνικά προγυμνάσια με 70 εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός αυτός περιλάμβανε και δημοτικά σχολεία που ιδρύθηκαν στις πρωτεύουσες όλων των δήμων, ανεξάρτητα από την εθνική σύσταση των κατοίκων τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση των παιδιών όλων των Βούλγαρων υπαλλήλων.

Ωστόσο ο παραπάνω εκπαιδευτικός σχεδιασμός βασίστηκε λίγο πολύ σε αυθαίρετα στοιχεία. Στα τέλη του μήνα Σεπτεμβρίου, αφού ολοκληρώθηκαν οι εγγραφές των μαθητών στο σχολείο, διαπιστώθηκε ο ακριβής αριθμός των παιδιών, που υπόκειντο σε υποχρεωτική εκπαίδευση και καθορίστηκε το απαιτούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τελικά δεν επρόκειτο να λειτουργήσουν τα περισσότερα σχολεία στις πρωτεύουσες των δήμων, διότι αποδείχτηκε πως όλοι σχεδόν οι αποσπασμένοι και διορισμένοι στους δήμους κρατικοί και δημοτικοί υπάλληλοι ή ήταν ανύπαντροι ή παντρεμένοι χωρίς παιδιά ή δεν επιθυμούσαν να φέρουν μαζί τους τις οικογένειές τους.

Έτσι λοιπόν από τα τέλη Σεπτεμβρίου 1941 και μετά, ο αριθμός των δημοτικών σχολείων έφτασε τα 136 με 295 εκπαιδευτικούς, κι αυτός των προγυμνασίων τα 27 με 60 εκπαιδευτικούς. (Φ 177, οπ. 7, a.e.170:412)

Αργότερα βέβαια, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των σχολείων πρόκειται πάλι να τροποποιηθεί, λόγω της βαθμιαίας εισροής βουλγαρικού στοιχείου από τα παλαιά σύνορα στην περιφέρεια Αιγαίου.

Β. Μαθητές

«Στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπόκειντο σε υποχρεωτική εκπαίδευση 11.429 παιδιά βουλγαρικής καταγωγής και παιδιά μεικτών γάμων, 424 αρμενόπουλα, 102 τσιγγανόπουλα και 84 παιδιά από άλλες εθνικότητες. Σχεδόν όλα - με εξαίρεση έναν μεγάλο αριθμό από αρμενόπουλα - φοίτησαν στα βουλγαρικά εθνικά σχολεία. Τα αρμενόπουλα φοίτησαν στα μειονοτικά αρμενικά σχολεία που ιδρύθηκαν».(Φ 177, οπ. 7, a.e.170:413)

Στα αρμενικά σχολεία, που ιδρύθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ταυτόχρονα σχεδόν με τα τουρκικά σχολεία, φοίτησαν τελικά 226 αρμενόπουλα. Εκεί όπου δεν υπήρχε αρμενικό σχολείο, τα αρμενόπουλα - γράφει ο Ναλμπάντοφ - φοίτησαν σε βουλγαρικό σχολείο. (Φ 177, οπ. 7, a.e.170:413)

Γ. Εκπαιδευτικοί

Όπως αναφέρθηκε, η σχολική χρονιά 1941 - 1942 ξεκινά στην περιφέρεια Αιγαίου με 355 εκπαιδευτικούς, και συγκεκριμένα 295 δασκάλους και 60 εκπαιδευτικούς προγυμνασίου.

Η στρατηγική του Υπουργείου προβλέπει οι θέσεις στα σχολεία των νέων εδαφών να καλυφθούν με μόνιμους εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους από τα παλαιά σύνορα της χώρας. Επιλέγονται δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικοί από κάθε δήμο. Τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν είναι να έχουν υψηλό εθνικό φρόνημα και να είναι άξιοι εκπαιδευτικοί. Ανάμεσα στους παραπάνω επιλέγονται εκείνοι με τις ελαφρύτερες οικογενειακές υποχρεώσεις (Εγκύκλιος αρ. 4269, Φ 177, οπ. 8, a.e. 36: 6 - 6 πλάτη).

Ωστόσο η έλλειψη εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ίσως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετώπισε η βουλγαρική εκπαιδευτική πολιτική στην "περιφέρεια Αιγαίου". Συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές και συγκυρίες μέσα στη δεκαετία του 1930 έφεραν ως αποτέλεσμα το καλοκαίρι του 1941 το βουλγαρικό εκπαιδευτικό δυναμικό να μην επαρκεί να στελεχωσει ούτε καν τα σχολεία των παλαιών συνόρων (Обрешков, Цингилев, 1982: 279 Цингилев, Обрешков, 1982: 301- 302 Манолов, 1939:130-131).

4.4 Υλικές συνθήκες

Στις 3-6-1941 ο Πρωθυπουργός και Υπουργός Εθνικής Παιδείας της Βουλγαρίας, Μπογκνάν Φίλοφ, δίνει την εντολή οι δήμαρχοι/πρόεδροι των νέων εδαφών, ως πρόεδροι των Σχολικών Επιτροπών, να αναζητήσουν και να καταγράψουν κάθε είδους σχολική περιουσία (κτίρια, εργαστήρια, αγροκτήματα, ορυζώνες, προαύλια, κ.τ.λ.). Επιπλέον οι ίδιοι πρέπει να αναζητήσουν και να διαφυλάξουν την κινητή περιουσία των σχολείων, κάθε είδους έγγραφα, ντοκουμέντα και σκίτσα, εάν υπάρχουν, και να κλειδώσουν τα σχολικά κτίρια. Τέλος η σχολική αυτή περιουσία πρέπει να παραδοθεί στην πρώτη εκπαιδευτική αρχή που θα φθάσει στον οικισμό (Εγκύκλιος αρ.5623, Училищен Преглед, 1941, том XL, κη. 6:777)⁶.

Στις 10-7-1941 η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου με την Εγκύκλιο αρ. 7512 (Φ177, οπ.3, a.e.2510:5) προς στους περιφερειακούς και επαρχιακούς σχολικούς επιθεωρητές Σκοπίων, Βιτωλίων και Ξάνθης, ζητά από τους παραπάνω να μεριμνήσουν άμεσα για την ετοιμασία των σχολικών κτιρίων και την προμήθεια του απαραίτητου σχολικού

6. Όλες οι καταστάσεις με την κινητή και ακίνητη σχολική περιουσία όλων των πόλεων και των χωριών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ξάνθης που συντάξαν οι δήμαρχοι/πρόεδροι περιέχονται στην αρχαιακή μονάδα Φ 177, οπ. 7, a.e. 163.

εξοπλισμού και των σχολικών βοηθημάτων. Με τη συνδρομή των δημάρχων, οι οποίοι είναι προέδροι των Σχολικών Επιτροπών, πρέπει μέχρι τη 1 Σεπτεμβρίου να είναι τα σχολεία έτοιμα να εκτελέσουν την αποστολή τους.

Λόγω της κακής οικονομικής κατάστασης της χώρας, δε γίνεται καμία σκέψη για την οικοδόμηση νέων σχολικών εγκαταστάσεων στην περιφέρεια, ούτε καν εκεί που κρίνεται άκρως απαραίτητο (π.χ. στα Πομακοχώρια).

Σύμφωνα με την αναφορά του Ναλμπάντοφ, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 1941 – 1942 ήταν ήδη επισκευασμένα, με οικονομικά μέσα των δήμων και οικονομική βοήθεια από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, πολλά από τα σχολεία, τα οποία βρήκαν οι εκπαιδευτικές αρχές κατεστραμμένα και λεηλατημένα από τα στρατιωτικά τμήματα που στρατωνίστηκαν σε αυτά και από τον ντόπιο πληθυσμό. Ορισμένες επισκευές – ειδικά των εσωτερικών χώρων – ολοκληρώνονταν και κατά τη διάρκεια των χειμερινών μηνών. Σε καλή σχετικά κατάσταση βρέθηκαν τα σχολεία στις εκπαιδευτικές επαρχίες Δράμας και Σερρών και στις πόλεις Καβάλα, Ξέρρες, Δράμα, Κομοτηνή και Ξάνθη. Αντίθετα σε πολύ κακή κατάσταση βρέθηκαν τα σχολεία των πομάκικων χωριών και συνοικισμών των εκπαιδευτικών επαρχιών Ξάνθης και Κομοτηνής. «Εκεί, γενικά δε μπορεί να γίνει λόγος για σχολικές εγκαταστάσεις. Πρόκειται για μικρούς «οντάδες», δωμάτια προσευχής μέσα σε τζαμιά, αναπροσαρμοσμένους για τις ανάγκες των σχολείων. Σε μερικά χωριά ακόμη από την αρχή της σχολικής χρονιάς αναπροσαρμόστηκαν για το σκοπό αυτό στρατώνες, δημόσιες και άλλες εγκαταστάσεις, και σε ορισμένες περιοχές, μέσω πιο εκτεταμένης επισκευής, βελτιώθηκαν οι υπάρχουσες σχολικές εγκαταστάσεις.» (Φ 177, οπ. 7, a.e. 170:417)

Σύμφωνα με τον Ναλμπάντοφ, κανένα σχολείο δε διέθετε σύγχρονο σύστημα υδροδότησης και μόνο τα σχολεία των πόλεων και ορισμένα σχολεία χωριών ήταν ηλεκτροδοτημένα. Επιπλέον λίγα σχολεία διέθεταν αυλές και κήπους και ένας πολύ μικρός αριθμός από αυτά ήταν περιφραγμένα. Τέλος οι προσπάθειες για την εξασφάλιση της σχολικής επίπλωσης και των απαραίτητων εκπαιδευτικών βοηθημάτων (χάρτες, γεωμετρικά όργανα κ.α.), όπως και για τη διοργάνωση των σχολικών και μαθητικών βιβλιοθηκών, συνεχίζονταν έντονες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Φ 177, οπ. 7, a.e. 170:417).

4.5 Μορφωτικοί Σύλλογοι

Το βουλγαρικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ίδρυση Μορφωτικών Συλλόγων⁷ στην περιφέρεια Αιγαίου, όπως άλλωστε και σε όλα τα νέα εδάφη (Училищен Преглед, 1942, том ХLI, κн. 5-6:708 – 709 και κн. 10:1375, 1378). Σκοπός του θεσμού αυτού, από τη γένεσή του κατά την περίοδο της βουλγαρικής Αναγέννησης, αλλά κυρίως με το νομοθετικό του επαναπροσδιορισμό το Μάιο του 1941, είναι να υπηρετεί την εθνική αυτοσυνειδησία και την εθνοκρατική συνοχή⁸. Ο Ναλμπάντοφ μας πληροφορεί ότι στην «περιφέρεια Αιγαίου» οι παραπάνω σύλλογοι τέθηκαν στο κέντρο όλης της εξωσχολικής

7. Με τη φράση «Μορφωτικός Σύλλογος» αποδίδουμε το βουλγαρικό όρο «читалище», που κατά λέξη μεταφράζεται «αναγνώστηριο». Στην ουσία, όμως, πρόκειται για ένα σύνθετο πολιτιστικό οργανισμό, που δραστηριοποιείται στη διοργάνωση βιβλιοθηκών, θεατρικών παραστάσεων, διαλέξεων, λαϊκών πανεπιστημίων κ.α. Για την ιστορική πορεία των Μορφωτικών Συλλόγων από τη δημιουργία του βουλγαρικού κράτους μέχρι και την εξεταζόμενη περίοδο, βλέπε Балабановъ, «Четвъртъ век национален и културен възход» (Ένα τέταρτο του αιώνα εθνική και πνευματική πρόοδος), Училищен Преглед, 1944, ХLIII, κн. 1 – 4: 9 – 12 Атанасов, 2006: 191.

8. Βλ. προηγούμενη υποσημείωση

δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό από νωρίς έγιναν προσπάθειες για την οργάνωση του δικτύου των Εθνικών Μορφωτικών Συλλόγων και σταδιακά ιδρύθηκαν σε όλους τους μεγάλους οικισμούς που διαβιούσε βουλγαρικός πληθυσμός (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170:415). Ο επαρχιακός σχολικός επιθεωρητής Σερρών μας δίνει την πληροφορία ότι στις 2 Αυγούστου του 1941 ίδρυσε στην πόλη των Σερρών τον πρώτο Μορφωτικό Σύλλογο στην περιφέρεια Αιγαίου (Φ 177, οπ. 7, α.ε. 170:77).

5. Συμπερασματική συζήτηση

Ο βασικός στόχος που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική της Βουλγαρίας στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη, όπως και σε όλα τα νέα εδάφη, κατά την περίοδο 1941-1944 είναι ο εκβουλγαρισμός τους, δηλαδή η εθνική ομογενοποίηση και συνοχή του “ενοποιημένου” πληθυσμιακού σώματος που κατοικεί στα όρια της “Μεγάλης Βουλγαρίας” (Πατρωνίδου, Σακελλαρίου, 2009:218-220). Ανάμεσα στους πρώτους εκπαιδευτικούς (εθνοποιοτικούς) μηχανισμούς που τίθενται σε εφαρμογή για την επίρρωση του παραπάνω στόχου μέσα στο καλοκαίρι του 1941 είναι η διοργάνωση των σεμιναρίων “βουλγαρογνωσίας”, ο σχεδιασμός του σχολικού δικτύου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του δικτύου των Μορφωτικών Συλλόγων, καθώς και η μετονομασία οικισμών, τοποθεσιών, ποταμών, βουνών, οδών, κ.α. των νέων εδαφών με ονόματα εθνικού και κοινωνικού περιεχομένου.

Όπως προκύπτει από τις πηγές, η εκπαιδευτική πολιτική της Βουλγαρίας στην “περιφέρεια Αιγαίου” απευθύνεται σε αυτό που θεωρεί “βουλγαρικό” μαθητικό δυναμικό, δηλαδή στα παιδιά των Βουλγάρων εποίκων, στα παιδιά των Πομάκων, οι οποίοι θεωρήθηκαν συλλήβδην Βούλγαροι, στα παιδιά των σλαβόφωνων – κατά πρώτο λόγο των πρώην εξαρχικών και κατά δεύτερο των πρώην πατριαρχικών που αποδέχτηκαν τη βουλγαρική διοίκηση – και στα παιδιά που ο ένας έστω γονιός τους ανήκε σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Επιπλέον δέχεται στο βουλγαρικό σχολείο διάφορες εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες που σε μικρό ποσοστό κατοικούσαν στην περιφέρεια (Αρμένιους, Τσιγγάνους, Εβραίους, κ.α.).

Εξάλλου η Βουλγαρία σε όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου χρησιμοποιούσε τις βουλγαρικές μειονότητες που διαβιούσαν στην Ελλάδα, τη Σερβία και τη Δοβρουτσά ως μοχλό πίεσης, για να πετύχει την αναθεώρηση των συνθηκών του 1919 – σκοπό που είχαν θέσει οι μεγάλες αναθεωρητικές δυνάμεις, Ιταλία και Γερμανία (Τούντα – Φεργαδή, 1986 Τούντα – Φεργαδή, 1994 Διβάνη, 1997:193-194). Μπορεί, λοιπόν, να φανταστεί κανείς την αμηχανία, και ενδεχομένως την απογοήτευση, που ένωσαν οι Βούλγαροι ανώτεροι εκπαιδευτικοί λειτουργοί στην Ανατολική Μακεδονία των αρχών της δεκαετίας του 1940 μπροστά σε αυτήν την «άμορφη μάζα» του σλαβόφωνου στοιχείου, η οποία στέκεται αδιάφορη απέναντι στο ζήτημα της εθνικής της ένταξης. Η προσπάθεια που καταβάλλει ο επαρχιακός σχολικός επιθεωρητής Σερρών να αξιολογήσει με εθνικά κριτήρια τους πληθυσμούς με τους οποίους ήρθε σε επαφή, συνηγορεί στην άποψη ότι η μεταπήδηση των σλαβόφωνων από τα θρησκευτικά και εθνικά στρατόπεδα των αρχών του αιώνα (γραικομάνοι πατριαρχικοί – βουλγαρίζοντες εξαρχικοί) στα εθνικά κράτη του Μεσοπολέμου, δεν αποτελούσε καθόλου εύκολη υπόθεση (Μιχαηλίδης, 2003:236-237)⁹. Από την άλλη η συστηματική αναφορά σε ντόπιους Βούλγαρους και βουλγαρικά χωριά επιβεβαιώνει τη θέση ότι ανάμεσα στους σλαβόφωνους που παρέμειναν στην Ελλάδα, εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιοι, που παρά τις αντίθετες διαβεβαιώσεις των ελληνικών αρχών, προσέβλεπαν

9. Παράβαλε Κολιόπουλος, 1994:43 – 44 Γούναρης, 1997:104 – 105.

στη Βουλγαρία (Μιχαηλίδης, 2003:286 Γούναρης, 1997:98 - 100).

Στην πρώτη φάση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου στην περιφέρεια Αιγαίου οι βουλγαρικές αρχές αποφάσισαν να μην ασχοληθούν με τα παιδιά των “Τούρκων”¹⁰ και των “Ελλήνων”, ενώ το όλο θέμα εντάχθηκε στα πλαίσια της μειονοτικής πολιτικής. Με το ζήτημα της ίδρυσης τουρκικών μειονοτικών σχολείων καταπιπίστηκαν με μεγάλη περίσκεψη το φθινόπωρο του 1941 και δε δίστασαν να έρθουν σε προστριβές με την τουρκική πρεσβεία στη Σόφια (Φ 177, οπ. 2, a.e. 1389: 8-30). Αντίθετα η συντριπτική πλειονότητα των ελληνόπουλων της Ανατολικής Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης έμεινε έξω από τις εκπαιδευτικές μέριμνες του βουλγαρικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας το καλοκαίρι του 1941, γεγονός που θα ισχύσει καθ’ όλο το διάστημα των ετών 1941-1944. Η εθνική ομογενοποίηση αυτής της πληθυσμιακής κατηγορίας παραχωρείται σε άλλα υπουργεία και υπηρεσίες, που προωθούν δυναμικότερες λύσεις εθνικής συνοχής, και συγκεκριμένα άμεσους και αποτελεσματικούς μηχανισμούς εθνοκάθαρσης (Πατρωνίδου, 2011:58-60 Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη, 2002:71-106, 137-192 Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη - Καζαμίας, 2002:107-136).

Τέλος η σημασία που αποδίδεται στην εθνοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης στα νέα εδάφη προκύπτει και από την επιλογή του κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού να στελεχώσει από τη μια τα σχολεία των νέων εδαφών με μόνιμους εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους από τα παλαιά σύνορα της χώρας και από την άλλη να καλύψει τις θέσεις που χηρεύουν στο εσωτερικό με συνταξιούχους εκπαιδευτικούς και αναπληρωτές, που μέχρι τη στιγμή εκείνη δεν είχαν ποτέ υπηρετήσει, καθώς και με συγχωνεύσεις τμημάτων (Εγκύκλιος αρ. 4269, Φ 177, οπ. 8, a.e. 36:6 - 6 πλάτη). Προκειμένου δηλαδή να ομογενοποιηθούν εθνικά τα νέα εδάφη, αποφασίζεται τις επιπτώσεις της έντονης έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού να τις υποστεί ο πληθυσμός των παλαιών συνόρων.

Βιβλιογραφία

Атанасов, Ж . (2006) Организация и управление на българските училища през Възраждането (Οργάνωση και διοίκηση των βουλγαρικών σχολείων κατά την Αναγέννηση). Στο Ж . Атанасов, Г. Стоянов, М. Пиронкова & С. Стефанов (επιμ.), История на педагогиката и българското образование (Ιστορία της παιδαγωγικής και της βουλγαρικής εκπαίδευσης). София: Веда Словена.

Γούναρης, Β. (1997) Οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας. Η πορεία ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος, 1870-1940, στο Κ.Τσιτσελίκης-Δ.Χριστόπουλος (επιμ.), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Αθήνα: Κριτική.

Даскалов, Г. (1992) Драмското въстание 1941, (Η εξέγερση της Δράμας 1941), София: СУ „Св. Климент Охридски“.

Διβάνη, Λ. (1997) Οι επιπτώσεις του συστήματος μειονοτικής προστασίας της ΚΤΕ στην Ελλάδα. Η οπτική του Υπουργείου Εξωτερικών, στο Κ.Τσιτσελίκης- Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Αθήνα: Κριτική.

10. Η βουλγαρική πλευρά αναγνωρίζει στη Δυτική Θράκη, όπως και στο εσωτερικό της Βουλγαρίας, την ύπαρξη τουρκικής εθνικής μειονότητας.

Κολιόπουλος, Ι. (1994) Ληλασία φρονημάτων. Το Μακεδονικό Ζήτημα στην κατεχόμενη Δυτική Μακεδονία. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη, Ξ. (2002) “Η Ελληνική Εκκλησία στην Αν. Μακεδονία και τη Θράκη κατά τη διάρκεια της Κατοχής”, “Η αφομοιωτική πολιτική των Βουλγαρικών αρχών στους τομείς της εκπαίδευσης, της γλώσσας και του πολιτισμού στην Αν. Μακεδονία και τη Θράκη” και “Οι πληθυσμιακές μεταβολές στην Αν. Μακεδονία και τη Θράκη κατά τη διάρκεια της Κατοχής”, στο Ξ. Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη (επιμ.) Η Βουλγαρική Κατοχή στην Ανατολική Μακεδονία και τη Θράκη 1941-1944, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ

Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη, Ξ. & Καζαμίας Γ.Α. (2002) “Οι επιπτώσεις της Βουλγαρικής Κατοχής στον οικονομικό βίο της Αν. Μακεδονίας και της Θράκης” στο Ξ. Κοτζαγεώργη-Ζυμάρη (επιμ.) Η Βουλγαρική Κατοχή στην Ανατολική Μακεδονία και τη Θράκη 1941-1944, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ

Μανολов, Φ. (1939) “Педагогически Училища (Παιδαγωγικά σχολεία) στον τόμο Българската Просвета Никого и сега, που κυκλοφόρησε στις 31 Δεκεμβρίου 1939 ως ένθετο στο Училищен Преглед.

Marichal, R. (2001 [1961]) “Κριτική των κειμένων”, στο Encyclopedie de la Pleiade, Ιστορία και μέθοδοί της, τ.Δ΄, έκδοση Γ΄, (μτφ. Χ. Παπάζογλου), Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Μιχαηλίδης, Ι. (2003) Μετακινήσεις Σλαβόφωνων πληθυσμών (1912-1930). Ο πόλεμος των στατιστικών, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Обрешков, & О. Цингилев, Т. (1982) «Средно общо образование» (Μέση γενική εκπαίδευση), στο Ч. Наиден, Д. Дончев, О. Обрешков & М. Михаиловска (επιμ.), История на образованието и педагогическата мисъл в България, [Ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής σκέψης στη Βουλγαρία,]. София: Народна просвета.

Πατρωνίδου, Δ. (2011) Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Η εκπαιδευτική πολιτική της Βουλγαρίας στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (1941-1944), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πατρωνίδου, Δ. & Σακελλαρίου, Μ. (2011). Το πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στη Βουλγαρία από το 1942-1944. Στο Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009 (σ. 218-220). Αθήνα: Διάδραση.

Πηγιάκη, Π. (2004) Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τούντα-Φεργαδή, Α. (1986) Ελληνοβουλγαρικές μειονότητες. Το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώφ 1924-1925. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ

- (1994) Μειονότητες στα Βαλκάνια, Βαλκανικές Διασκέψεις 1930 -1934, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Цингилев, Т & Обрешков О. (1982) Подготовка на учителки кадри (Κατάρτιση των εκπαιδευτικών) στο Ч. Наиден, Д. Дончев, О.Обрешков & М. Михаиловска (επιμ.), История на образованието и педагогическата мисъл в България, [Ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής σκέψης στη Βουλγαρία,]. София: Народна просвета.

Abstract

The present study focuses on the establishment of the primary school net by the Bulgarian state in Eastern Macedonia and Western Thrace, during the period from the occupation by the

Bulgarian army in April of 1941 up to the beginning of the new school year in September 1941.

The study tries to analyze the will of the Bulgarian ministry of education concerning some crucial educational topics, such as which ethnic groups of children would be enrolled in primary school, how many primary schools would function and where, etc.

The analysis above shows some basic aspects of the Bulgarian educational policy promoted in Eastern Macedonia and Western Thrace during the Second World War.

ΜΕΡΟΣ 2ο

Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία

Τα κειμενικά είδη στο νηπιαγωγείο: η περίπτωση του ονόματος

Γώτη Ευθυμία

Σχολική Σύμβουλος, 36η Περιφέρεια Π.Α.

Ντίνας Δ. Κώστας

Καθηγητής Τμ. Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κείμενο και Κειμενικά είδη

Η έννοια κείμενο αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εκτεταμένου επιστημονικού προβληματισμού, ο οποίος οδήγησε στη διατύπωση θεωριών γύρω από τα διαφορετικά “κειμενικά είδη” (genres) και ανήγαγε το κείμενο σε μονάδα μελέτης και διδασκαλίας της γλώσσας (Δενδρινού, 2001).

Τα κειμενικά είδη, μια συμπεριληπτική έννοια που περιέχει παραμέτρους κατηγοριοποίησης κειμενικών τύπων και επαλήθευσης των ομαδοποιήσεων (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2002:16), αναφέρονται σε ευρείες κατηγορίες κειμένων. Είναι κατηγορίες που παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των κειμένων και των αναγνωστικών συνηθειών των μελών μιας αναγνωστικής κοινότητας και των κανόνων που διέπουν και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης και κατασκευάζουν το νόημα στα κείμενα (Χατζησαββίδης, 2002).

Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή.

Κειμενικά είδη και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη στοχεύει στη γλωσσική ενδυνάμωση των παιδιών για ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία. Η άρρηκτη σχέση γλώσσας και γραπτού λόγου οδήγησε στην πρόταση η διδασκαλία της γλώσσας να διατρέχει όλο τον κορμό του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, (language across the curriculum) (Cope & Kalatzis, 1993), με κειμενικά είδη που διαφέρουν ανάλογα με το γνωσιακό αντικείμενο διδασκαλίας. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου θεωρείται ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών με γλωσσολογικούς “πόρους” με στόχο όχι μόνο τη μελλοντική σχολική επιτυχία αλλά και την κοινωνική τους επιτυχία.

Η προβληματική και η συζήτηση που αναπτύχθηκε για την έννοια του γραμματισμού και των κειμενικών ειδών δημιούργησε το πλαίσιο αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα προς διδασκαλία θα πρέπει να είναι κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή των παιδιών και έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές (Χατζησαββίδης, 2002). Η δε γλωσσική διδασκαλία πρέπει να εμφορείται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε η γλώσσα να μη θεωρείται και μαθαίνεται ως ένα στατικό προϊόν που συγκροτείται από γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική χρήση του προϋποθέτει προσαρμογή σε περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham, 2002. Χατζησαββίδης, 2002. Hasan, 2006).

Κειμενικά είδη και προσχολική εκπαίδευση

Για την προσχολική εκπαίδευση η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτέλεσε ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο. Παρότι τα παιδιά προσεγγίζουν και προφορικά και γραπτά αφηγηματικά,

περιγραφικά κ.λπ. κείμενα, τις περισσότερες φορές οι δραστηριότητες δεν έχουν σαφή στόχευση και υπολείπονται σε οργάνωση. Παρόλα αυτά, τα παιδιά κατακτούν κάποιες πρώτες γνώσεις, ότι π.χ. η γραφή χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς, και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη λόγου (genres) (Bissex 1980, Harste, Burke & Woodward, 1983. Harste, Burke & Woodward, 1984).

Μια ταξινόμια των κειμενικών ειδών για το νηπιαγωγείο αναπτύχθηκε από τους Curto et al. (1998). Σ' αυτήν αναφέρονται τα απαριθμητικά κείμενα (λίστες, πίνακες κ.λπ.), τα ενημερωτικά κείμενα (ημερολόγιο τάξης, εφημερίδες, περιοδικά κ.λπ.), τα κείμενα παρουσίασης (καταγραφή παρατηρήσεων, καιρού, φυτών κ.λπ.), τα λογοτεχνικά κείμενα (παραμύθια, ποιήματα, ανιγμάτα, γλωσσοδέτες κ.λπ.) και τα κείμενα με οδηγίες χρήσης (οδηγίες για καθημερινές εργασίες, κανονισμοί κ.λπ.). Όλα τα παραπάνω κειμενικά είδη έχουν σαφή δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Επίσης, κάθε κείμενο απαιτεί ιδιαίτερες στρατηγικές γραφής και ανάγνωσης και προσέγγιση ανάλογη της μορφής και της λειτουργίας του.

Ο γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο συνδέεται εξ αρχής με τη θεμελιώδη λειτουργία του, την επικοινωνία, και τα κείμενα αποτελούν τη βασική μονάδα επικοινωνίας και διδασκαλίας. Τα παιδιά μαθαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας, με διάφορους σκοπούς και διαδικασίες, που οδηγούν στην κατανόηση και την παραγωγή συγκεκριμένων κειμένων (Curto et al., 1998). Επομένως, η εισαγωγή στη γραφή και την ανάγνωση κειμένων είναι δυνατή και πριν την εκμάθηση του αλφαριθμητικού συστήματος.

Αναμφισβήτητα, σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα βασικό στοιχείο της γλωσσικής καλλιέργειας των νηπίων αποτελεί ένα μικρό αλλά πολύ σημαντικό κείμενο, το κύριο όνομα των παιδιών (το βαπτιστικό), που με βάση την ταξινόμια των Curto et al. (1998) ανήκει στα απαριθμητικά κείμενα.

A. Η σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος

Κύριο όνομα

Έχει από πολλούς αναγνωριστεί ότι το πρώτο και θεμελιώδες κείμενο το οποίο συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι το όνομά του, πβ. Clay, 1975, Ferreiro & Teberosky, 1982. Το όνομα αποτελεί ένα μικρό, σταθερό, αυθεντικό και αυτόνομο κείμενο, το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε άνθρωπο —άρα και για κάθε παιδί (πβ. Treiman, Weatherston & Berch, 1994.. Treiman & Broderick, 1998). Η αντίληψη αυτή φαίνεται να κυριαρχεί σε όλες σχεδόν τις κουλτούρες και τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005) και θεωρείται αναμενόμενη, καθώς οι περισσότεροι γονείς μαθαίνουν στα παιδιά να γράφουν το όνομά τους (Hood, Conlon & Andrews, 2008). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το όνομά τους ήδη από την ηλικία των 2 ετών, όταν ακόμη η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται μαζί (Vygotsky, 1986), και κατανοούν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους ονόματα (Haney, 2002).

Κατά την Teberosky (1997:84) το κύριο όνομα πρέπει να έχει ξεχωριστή θέση στη μαθησιακή διαδικασία και ειδική θέση μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς:

α. είναι ενδεικτικό της ιδιαιτερότητας και της αυτογνωσίας των παιδιών, πβ. και Drouin & Harmon, 2009, μια παραδοχή που γίνεται κατανοητή, αν συσχετιστεί και με το γεγονός ότι στα παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομά τους, μια λέξη που τα συνοδεύει σχεδόν από τη

γέννησή τους και προσδιορίζει την ταυτότητά τους (Delhaxhe et al., 1998. Pascussi, 2001).

β. το όνομα είναι σημαντικό, επειδή αποδεικνύει κατοχή (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989, Drouin & Harmon, 2009), π.χ. τα παιδιά κατανοούν ότι ξεχωρίζουν στο περιβάλλον τους και ότι τους ανήκουν αντικείμενα, συμπεριφορές, σκέψεις κ.λπ. (Drouin & Harmon, 2009).

γ. το όνομα από συμβολική άποψη έχει ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά, επειδή τους προσφέρει τις πρώτες ευκαιρίες να συνδέσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο (Villaume & Wilson, 1989). Πράγματι, τα ονόματα των παιδιών θεωρούνται από τις πρωιμότερες γέφυρες ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και αργότερα ανάμεσα στη γραπτή γλώσσα και τη σκέψη (Vygotsky, 1986). Το πλεονέκτημα του “δικού τους ονόματος” ενισχύει στα παιδιά την πρώιμη γνώση γραμμάτων, αφού μαθαίνουν τα γράμματα του ονόματός τους πολύ νωρίτερα από τα άλλα γράμματα (Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι κάποιες φορές, όταν τα παιδιά γράφουν το όνομά τους, δε σκέφτονται μεμονωμένα τα γράμματα και τους ήχους τους αλλά μάλλον αντιμετωπίζουν το όνομά τους λογογραφικά. Η αντίληψη αυτή είναι συμβατή με το αναπτυξιακό στάδιο της γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που ταυτίζεται με την προ-αλφαβητική ή λογογραφική φάση και προηγείται της κατανόησης αντιστοιχίας γράμματος-ήχου (Ehri, 2002), φάση κατά την οποία συνήθως χρησιμοποιούν περικειμενικά στοιχεία, σύμβολα κ.λπ.

δ. τέλος, το όνομα συνδέεται με το αίσθημα της προσωπικής επιτυχίας, αφού τα περισσότερα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους ολόκληρο ή το μεγαλύτερο τμήμα του σε συμβατική μορφή (Teberosky, 1997. Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005). Υποστηρίζεται από έρευνες ότι τα παιδιά σε ποσοστό που αγγίζει το 75% μπορούν να γράψουν το όνομά τους συμβατικά στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο (Ferreiro & Teberosky, 1982. Yaden & Tardibugno, 2004). Επίσης, παιδιά ηλικίας από 2 έως 5 ετών γράφουν το όνομά τους περισσότερο συμβατικά απ’ ό,τι γράφουν άλλες λέξεις (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005). Έτσι, η γραφή του ονόματος αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Clay, 1975. Ferreiro & Teberosky, 1982. Bloodgood, 1999) και ένα “κοινωνικό επίτευγμα” στον εγγράμματο κόσμο (Bloodgood, 1999: 342).

Η Ferreiro και η Teberosky (1982) θεωρούν ότι η εκμάθηση της γραφής του ονόματος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της ανάπτυξης της γραφής, γιατί δημιουργεί συγκρούσεις με τις ήδη υπάρχουσες απόψεις των παιδιών, γεννώντας έτσι έναν γόνιμο εσωτερικό διάλογο, που οδηγεί στην επανοικοδόμηση της γνώσης σε ωριμότερο επίπεδο. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της γραφής του ονόματος αναγκάζει το παιδί να επανεξετάσει την υπόθεση για τον απαιτούμενο αριθμό γραμμάτων μιας λέξης ή έρχεται σε αντίθεση με τη συλλαβική υπόθεση. Οδηγείται έτσι στο να ασχοληθεί με την ίδια τη γραπτή γλώσσα, να αναπτύξει δηλαδή μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (Villaume & Wilson, 1989).

Εκτός από τη θεωρητικά τεκμηριωμένη σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος, η συστηματική ενασχόληση του παιδιού με το όνομά του αποτελεί και ένα ιδανικό πεδίο καλλιέργειας της αλφαβητικής γνώσης και εκμάθησης της αλφαβητικής αρχής, π.χ. η κατανόηση ότι συγκεκριμένα γραφήματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους (Adams 1990). Κάθε παιδί προτιμά να μαθαίνει πρώτα τα γράμματα του ονόματός του (Villaume & Wilson, 1989. Treiman & Broderick, 1998), φαινόμενο όνομα – γράμμα (name-letter effect) (Hoorens et al., 1990), κατακτά στη συνέχεια φωνολογικές δεξιότητες (Treiman, Kessler & Bourassa, 2001) και τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και, τέλος, κατανοεί τις λειτουργίες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001. Teberosky, 1998. Curto, Morillo & Teixido, 1998. Γιαννικοπούλου, 2002).

Η Bloodgood (1999) σε έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε ότι η γραφή του ονόματος σχετίζεται με τη δεξιότητα γραφής των γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων και την αντίληψη του γραπτού λόγου. Παρεμφερή είναι τα αποτελέσματα της Welsh και των συνεργατών της (2003), που μελέτησαν τη σχέση γραφής του ονόματος και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Αναφέρουν ότι η ικανότητα γραφής του ονόματος παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται κυρίως με την αντίληψη του γραπτού λόγου και λιγότερο με τη φωνολογική επίγνωση. Οι Blair και Savage (2006) αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση (αντίληψη αρχικού και τελικού φωνήματος και ομοιοκαταληξία) σχετίζεται με τη γραφή του ονόματος περισσότερο απ' ό,τι η γνώση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου. Οι Treiman & Broderic (1998), επίσης, με βάση τα ευρήματά τους αναφέρουν ότι «προαναγνώστες» γνώριζαν τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους και των άλλων συμμαθητών τους, τα οποία και μπορούσαν να γράφουν καλύτερα. Αντίθετα, δε γνώριζαν τους ήχους των αρχικών γραμμάτων που δεν εμφανιζόταν στα ονόματά τους αποδεικνύοντας έτσι ότι οι ήχοι δεν μαθαίνονται έμμεσα και ανεπίσημα αλλά μόνο με την εκμάθηση του ονόματος.

Στον ελληνικό χώρο από σχετική έρευνα του Στελλάκη (2002) διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν το όνομά τους ολοκληρωμένα και σωστά στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Νοέμβριος του 2000) από τα 65 προνήπια τα 21 (ποσοστό 32,3%) ήξεραν από το σπίτι τους να γράφουν το όνομά τους. Στο τέλος της ίδιας χρονιάς (Μάιος του 2001) το ποσοστό των παιδιών που γνώριζαν να γράφουν το όνομά τους είχε υπερδιπλασιαστεί (74,2%).

Όπως αναφέρθηκε, η παρούσα εργασία επιχειρεί —εκτός από το να τεκμηριώσει θεωρητικά τη σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος— να διερευνήσει τη σχέση του ονόματος με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και συγκεκριμένα την αλφαβητική γνώση, τη συλλαβική κατάτμηση και την ομοιοκαταληξία (φωνολογικές δεξιότητες).

B. Σχέση του ονόματος με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός- στόχος αποτελείται από 76 νήπια ηλικίας 5,6-6 ετών, τα οποία προέρχονται από έναν πληθυσμό παιδιών τα οποία φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 στα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2008 σε 9 νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας, από τα οποία 3 στην πόλη της Βέροιας (αστική περιοχή), 3 στην Αλεξάνδρεια (ημιαστική περιοχή) και 3 σε χωριά του Νομού (αγροτική περιοχή).

Εργαλεία μέτρησης

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, κατασκευάστηκε ένα κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων για τα νήπια, με το οποίο αξιολογήθηκε η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, η συλλαβική κατάτμηση, η γνώση γραμμάτων και η γραφή του ονόματος.

Φωνολογικές δεξιότητες

Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας

Η δοκιμασία της ομοιοκαταληξίας βασίστηκε στο κριτήριο των Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan (1977). Το κριτήριο επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην αναγνώριση της κοινής κατάληξης λέξεων. Τα θέματα των κριτηρίων παρουσιαζόταν στα νήπια σε μορφή φυλλαδίου. Σε κάθε φύλλο ήταν τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες. Η μία από αυτές βρισκόταν στο κεντρικό και πάνω μέρος της σελίδας ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος και σε ευθεία διάταξη. Η λέξη που αντιπροσώπευε την πάνω εικόνα αποτελούσε τη λέξη-στόχο. Γινόταν η παρουσίαση της λέξης – στόχου και καλούνταν τα παιδιά να βρουν ποια από τις παρακάτω λέξεις τελειώνει με την ίδια φωνούλα. Λέγαμε, π.χ.: “Αυτό εδώ είναι ζάρι. Τελειώνει στη φωνούλα /ari/. Πες μου ποια από τις λέξεις που θα ακούσεις τελειώνει με την ίδια κατάληξη, όπως το ζάρι”

Το κριτήριο αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα αξιολόγησης. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία μπορούσε να φτάσει τους 10 βαθμούς.

Συλλαβική κατάτμηση

Η δοκιμασία αυτή επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές. Σηρήχτηκε στο γνωστό κριτήριο της Lieberman και των συνεργατών της (1974). Στην επιλογή των θεμάτων (items) επικουρική ήταν η λίστα θεμάτων ελληνικής έρευνας (Μανωλίτσης 2000). Η δοκιμασία αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και 10 θέματα αξιολόγησης. Περιείχε δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις, που ακολουθούσαν τη μορφή /ΣΦ/. Κατά την εφαρμογή των δοκιμαστικών θεμάτων τα τρία θέματα παρουσιάζονταν με διαβάθμιση του επιπέδου δυσκολίας (π.χ. δισύλλαβη, τρισύλλαβη λέξη κλπ).

Συγκεκριμένα, λέγαμε στα παιδιά: “Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τις φωνούλες των λέξεων. Θα σου πω μια λέξη και θα ήθελα εσύ να την ξαναπεις αργά, έτσι που να ακούω τις φωνούλες χωριστά. Για παράδειγμα πες: γάτα. Τώρα, πες πάλι: γάτα αργά και σε κάθε φωνούλα θα χτυπάς παλαμάκια” (Μανωλίτσης, 2000).

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν σε ειδικό φύλλο αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, με ανώτατο βαθμό το 10.

Αλφαβητική γνώση

Η γνώση γραμμάτων αξιολογήθηκε με ένα κριτήριο αναγνώρισης των κεφαλαίων γραμμάτων της αλφαβήτου (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess & Donahue, 1994. Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Τα γράμματα παρουσιάστηκαν ατομικά σε τυχαία σειρά και τα παιδιά κλήθηκαν να τα αναγνωρίσουν. Συγκεκριμένα, ρωτούσαμε: “Γνωρίζεις αυτό το γράμμα;” Θεωρήσαμε ως σωστή την απάντηση στην αναγνώριση του ονόματος του γράμματος ή του ήχου του.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία μπορούσε να φτάσει τους 24 βαθμούς.

Γραφή ονόματος.

Κατά την εκτέλεση αυτής της υποδοκιμασίας ζητήθηκε από τα νήπια να ζωγραφίσουν το πορτρέτο τους και να γράψουν το όνομά τους. Η γραφή του ονόματος αξιολογήθηκε με την

κλίμακα 0-10 από 2 κριτές.

Διαδικασία της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν οι δοκιμασίες στα νήπια ατομικά σε δύο διαδοχικές συνεδρίες/συναντήσεις διάρκειας 20-25 λεπτών σε ήσυχο χώρο. Στην 1η συνεδρία εξετάστηκαν οι φωνολογικές δεξιότητες και η γνώση γραμμάτων και στη 2η η γραφή του ονόματος. Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα φύλλο εξέτασης όπου καταχωρίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις φωνολογικές δεξιότητες, την αλφαβητική γνώση και τη γραφή του ονόματος των παιδιών.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των νηπίων

	N	Μέσοι Όροι	Τυπικές Αποκλίσεις
Συλλαβική κατάτμηση	76	9,7	0,9
Κριτήριο αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας	76	5,7	2,7
Γνώση γραμμάτων	76	7,9	7,2
Γραφή ονόματος	76	8,0	3,0

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των νηπίων στη γραφή του ονόματός τους.

Πίνακας 2: Συχνότητες επιτυχίας στη γραφή των νηπίων

Όνομα	%
1	1,3
2	7,9
3	5,3

4	2,6
5	11,8
6	-
7	-
8	1,3
9	1,3
10	68,4

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι τα παιδιά σε μεγάλο ποσοστό γράφου όνομά τους αλφαβητικά (το 68% των παιδιών βαθμολογήθηκε με άριστα) και, συνε: "συμβατικά σωστά".

Σχέση του ονόματος με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Για να διερευνήσουμε τη σχέση των φωνολογικών δεξιοτήτων και της γνώσης των γραμμάτων με την επίδοση των παιδιών στη γραφή του ονόματος εφαρμόσαμε ανάλυση συσχέτισης με μεταβλητές τις επιδόσεις των παραπάνω δεξιοτήτων.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαπιστώνεται ότι εντοπίστηκαν μέτριας έντασης αλλά στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της γραφής του ονόματος και της αλφαβητικής γνώσης ($r = .39$ και $p < 0.001$). Επίσης, η γραφή του ονόματος και η ομοιοκαταληξία σχετίζονται μετρίως ($r = .33$) αλλά στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$). Τέλος, η γραφή του ονόματος σχετίζεται μετρίως αλλά στατιστικά σημαντικά με τη συλλαβική κατάτμηση ($r = .38$) ($p < 0.001$). Αυτό σημαίνει ότι οι καλές επιδόσεις των νηπίων στη γραφή του ονόματός τους σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις καλές επιδόσεις στις φωνολογικές δεξιότητες και στην αλφαβητική γνώση. Το r μπορεί να μην είναι πολύ κοντά στο 1, δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση ιδιαίτερα μεγάλου βαθμού, ωστόσο η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική, με υψηλότερη τη θετική συσχέτιση των γραμμάτων με τη γραφή του ονόματος

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή τοποθετείται στο κοινωνικογνωστικό θεωρητικό πλαίσιο, όπου η διδασκαλία του ονόματος του παιδιού θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Η γραφή του ονόματος του νηπίου αποτελεί μια σημαντική πλευρά του αναδυόμενου γραμματισμού, που αντανακλά τη γνώση του για τον γραπτό λόγο. Αναγνωρίζεται ως γραφή πριν από άλλες λέξεις και το όνομα είναι ανάμεσα στις πρώτες λέξεις που τα παιδιά μπορούν να γράψουν συμβατικά. Η πρώτη τυπωμένη λέξη που μαθαίνουν τα νήπια είναι το όνομά τους και

βελτιώνουν κατά πολύ την ικανότητά τους να το αναγνωρίζουν και να το γράφουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα και άλλων ερευνητών (Treiman, Cohen, Mulqueen, Kessler & Schechtman, 2007. Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005. Ferreiro & Teberosky, 1982).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, η γραφή του ονόματος του νηπίου στη μεγάλη πλειοψηφία αξιολογείται με άριστα. Τα παιδιά έγραψαν το όνομά τους με επιδόσεις που διαφοροποιούνταν από χαμηλές έως απόλυτα συμβατικά σωστές χωρίς συστηματική διδασκαλία. Πιθανώς αυτό να συμβαίνει επειδή η γραφή του ονόματος είναι κεντρική δραστηριότητα σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Τα δεδομένα της έρευνάς μας συμφωνούν και με δεδομένα πρόσφατης έρευνας των Cabell, Justice, Zucker & McGinty (2009), όπου το 62% των παιδιών έγραψαν ολόκληρο το όνομά τους. Συμφωνούν επίσης με δεδομένα άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους συμβατικά στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο σε ποσοστό που αγγίζει το 75% (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005. Ferreiro & Teberosky, 1982. Yaden & Tardibuono, 2004). Τέλος, στα ελληνικά δεδομένα έρευνα του Στελλάκη (2002) αναφέρει ότι το ποσοστό των παιδιών που γνώριζαν να γράφουν το όνομά τους αγγίζει το 74,2%.

Τα παιδιά γράφοντας και ξαναγράφοντας το όνομά τους συνειδητοποιούν συμβάσεις του γραπτού λόγου (π.χ. γράφουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, γράφουμε τα γράμματα με οριζόντια γραμμή και προκαθορισμένη σειρά, κ.λπ), εξασκούνται δηλαδή στην υιοθέτηση κανόνων συμβατικής γραφής. Επιπλέον, κατανοούν τους λόγους για τους οποίους γράφουμε και έχουν υψηλό κίνητρο να γράψουν, γεγονός που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην προσέγγιση του γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης. Αυτή η ενεργητική εξερεύνηση πιθανώς συμβάλλει σε πιο προχωρημένα επίπεδα κατανόησης λειτουργίας του γραπτού λόγου. Συνεπώς, το πρώτο βήμα για να διευκολύνεται η γραπτή έκφραση στο νηπιαγωγείο είναι η αξιοποίηση της γραφής του ονόματος.

Ως προς τις φωνολογικές δεξιότητες είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η γραφή του ονόματος επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση, πβ. Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001. Από τα ευρήματα της δικής μας έρευνας επιβεβαιώνεται η σημαντική συσχέτιση των φωνολογικών δεξιοτήτων με τη γραφή του ονόματος. Τέλος, τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα των Blair & Savage (2006), όπου οι φωνολογικές δεξιότητες σχετίζονται ισχυρά και μοναδικά με τη γραφή του ονόματος (Blair & Savage, 2006).

Αναφορικά με τη γνώση των γραμμάτων τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η αλφαβητική γνώση είναι ο δεσπότης συντελεστής στην παραγωγή του ονόματος των νηπίων και βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα των Welsch, Sullivan & Justice 2003 και Blair & Savage 2006. Συνεπώς, το όνομα του παιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία γραμμάτων και τους δίνει ένα λογικό πλαίσιο για την κατανόησή τους (McGee & Richgels, 1989).

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η φωνητική γραφή του παιδιού ξεκινά από τα γράμματα του ονόματός του. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τον ήχο από το πρώτο γράμμα του ονόματός τους και το απεικονίζουν. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι το πιο εύκολο γράμμα για τα νήπια, αλλά είναι το γράμμα στο οποίο εξασκούνται περισσότερο σε σχέση με τους ήχους των άλλων γραμμάτων. Πολύ συχνά η νηπιαγωγός λέει “Αυτό είναι το /B/, από Βασίλης”. Η γραφή των ονομάτων των παιδιών προσφέρει μια καλή ευκαιρία για την κατάκτηση της αλφαβητικής γνώσης και αποτελεί έναν αξιόπιστο και ασφαλή δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Share, Jorm, McLean & Matthews, 1984. Yang & Noel, 2006). “Όταν το παιδί μαθαίνει να γράφει το όνομά του, είναι

παράδειγμα αναδυόμενης γραφής που αποδεικνύει ότι το παιδί γνωρίζει ότι ο γραπτός λόγος έχει μήνυμα χωρίς ακόμη να γνωρίζει να γράφει” (Whitehurst & Lonigan, 2001:17).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τη δυναμική σχέση της γραφής του ονόματος και της αλφαβητικής γνώσης. Πιθανώς η γνώση των γραμμάτων βοηθά στη γραφή του ονόματος και η αποκωδικοποίηση των γραμμάτων στη γραφή του ονόματος πιθανώς ενισχύει την αλφαβητική γνώση. Τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα του ονόματός τους πιο εύκολα από τα υπόλοιπα γράμματα (Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006). Τα ονόματα των παιδιών επηρεάζουν την ικανότητά τους να ονομάζουν και να σχηματίζουν γράμματα (Treiman, Kessler & Bourassa, 2001). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι καθώς έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ονόματά τους δίνουν προσοχή και στα γράμματα και αναγνωρίζουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Γράφουν τα ονόματά τους από μνήμης και συλλαβίζουν γράμματα που το απαρτίζουν. Η εκμάθηση συντελείται μέσα από την επανάληψη και καθώς προσέχουν τα ονόματα των φίλων τους, καθώς βρίσκουν τα συρτάρια τους κ.λπ.

Οι πρακτικές συνέπειες που έχει το μικρό αυτό κείμενο οδηγούν σε ένα περιβάλλον όπου το όνομα του παιδιού και τα ονόματα των συμμαθητών του αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης. Τα ονόματα των παιδιών τυπωμένα σε καρτέλες χωρίς άλλα στοιχεία στο περικείμενο, έτσι ώστε να προσέχουν τα γράμματα, διαμορφώνουν ευκαιρίες όπου τα παιδιά παρακινούνται να διαβάσουν και να γράψουν τα ονόματά τους καθώς και τα ονόματα των φίλων τους. Πρώτα από όλα, συνειδητοποιούν τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στη γραπτή γλώσσα. Εστιάζουν την προσοχή τους στην μορφή τους, συνειδητοποιούν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές και μαθαίνουν πώς να τα γράφουν. Επιπλέον, αποκτούν ένα ρεπερτόριο γραμμάτων, που βλέπουμε να χρησιμοποιείται σταθερά από τα παιδιά καθώς προσπαθούν να γράψουν (Garton & Pratt, 1989. Czerniewska, 1992• Trussel, 1998. Bloodgood, 1999. Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999).

Εν κατακλείδι τα ονόματα των παιδιών, το πρώτο και όχι το πρώιμο βήμα προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (πβ. Clay, 1975), είναι κυρίαρχο στο νηπιαγωγείο και αποτελεί την αφετηρία στη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Με την επεξεργασία του ονόματος το παιδί κατακτά το μοντέλο της αναπαράστασης της προφορικής γλώσσας. Κατά συνέπεια, οι νηπιαγωγοί πρέπει να παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση προς τη σωστή γραφή του ονόματος.

Βιβλιογραφία

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Bissex, G.L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Blair, R & Savage R. (2006). Name writing but not environmental print recognition iw related to letter sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991-1016.

Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.

Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition.

Reading Research Quarterly, 34, 3, 342-367

Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. & McGinty, A.S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 53-66.

Clay, M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.

Curto, L.M., Morillo, M.M. & Teixido, M.M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση I, II*, Αθήνα : ΟΕΔΒ

Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*. Oxford: Blackwell.

Delhaxhe, A., Terwagne, S. & Massoz, D. (1998). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Επιστημονική ευθύνη: Βαρνάβα-Σκούρα Τζ.).

Drouin, M. & Harmon J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263-270.

Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7-28.

Ehri, L. C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann.

Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell. Kelly, C. (1996). *Early literacy*. Στο G.M. Blenkins, & A.V. Kelly, (επιμ) *Early childhood education*. London: P. Chapman

Haney, M.R. (2002). Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 101-105.

Harste, J. C., Burke, C. L. & Woodward, V. A. (1983) *The young child as write-reader and informant, final report of Children, their language and world: The pragmatics of written language use and learning*. Bloomington, Indiana: Indiana University.

Harste, J.C., Woodward, V.A. & Burke, C.L (1984). *Language stories and literacy lessons*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Hasan, R. (2006). *Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία*, στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.

Hoorens, J.M., Nuttin, I., Erdélyi H. & Panakanum U. (1990). Mastery pleasure versus mere ownership: A quasi experimental cross-cultural and cross alphabetical test of the name letter effect. *European Journal of Social Psychology* 20, 181-205.

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early*

Childhood Research Quarterly, 21, 374-389.

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.

Levin I, Both-de Vries AC, Aram D, Bus AG. Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*. 2005;26:463–477

Levin, I., Both-DeVries, A., Aram, D. & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing:- From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D. Fischer, W.F. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, (2), 201-212.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613

McGee, L.M., & Richgels, D.J. (1989). "K" is Kristen's; learning the alphabet from a child perspective. *The Reading Teacher*, 43, 216-225.

Neuman S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202-225.

Share, D.L., Jorm, A., McLean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading achievement, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Sulzby, E., Teale, W. H. & Kamberelis G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D.S Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση. Στο Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα (επιμ.), *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, (σσ. 17-25), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Treiman R, Broderick V(1998) What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*. 70, 97–116.

Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–116.

Treiman, R., Kessler, B. & Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555–570

Treiman, R., Weatherston, S. & Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.

Villaume, S.K. & Wilson (1989) Preschool children's exploration of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10, 283-300.

Wallach L., Wallach, M.A., Dozier, M.G. & Kaplan, N.E. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.

Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R. & Donahue, J. (1994). Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study.

Developmental Psychology, 33(3), 468-479.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: the Guilford Press.

Welsch, Sullivan & Justice (2003). That's My Letter: What Preschoolers's Name Writing Representation Tell Us about Emergent Literacy Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776.

Yaden, D. & Tardibueno, J. (2004). The emergent writing development of urban Latino-preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading Research Quarterly* 20 (1), 29-61.

Ελληνόγλωσση

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Καστανιώτης

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσουλέου- Μίχου, Σ. (2002). Ο Πρόλογος ως Κειμενικό Είδος. Παρουσία, Παράρτημα 54.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Στελλάκης Ν. (2002). Η εκμάθηση της γραφής του ονόματος ως κομβικό σημείο στην πορεία ανάπτυξης του γραμματισμού στο Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (187-191)*.

Τάνταρος, Σ. & Βάμβουκας Μ. (1999). Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, & Ν. Χρηστάκης, (επιμ) *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Κα-στανιώτης.

Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.

Title: Genres in preschool: The case of the name

Lately the "text", an issue of scientific, extended discussion, led to the theory of genres. The contribution of emergent literacy, constructivism and cognitive psychology in approaching texts is fundamental because (since) it lays the focus on linguistic and social procedures that had been ignored before. Print is closely connected with communication and texts are (form) its basic unit.

The primary and substantive text that contributes to reading and writing development is the child's name. It is a common perception all over the world that most of the parents teach children to write their names. The present paper attempts to: a) document the significance of name's writing and b) investigate the relation between name and emergent literacy skills (e.g. alphabetical knowledge, phonological skills, writing e.tc.). The analysis of the results shows that preschoolers' name writing is a developmental indicator and a field of emergent literacy skills growing.

Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας του Λέοντος Μελά: συγκρότηση ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα

Μαίρη Μαργαρώνη

Φιλολόγος – Ειδική Παιδαγωγός – Κοινωνική Ανθρωπολόγος Μ.Α. – Υπ. Δρ Ιστορίας

Εισαγωγή-Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την συμβολή του τρίτομου ηθικοπλαστικού έργου του Λέοντος Μελά Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας (1858), στην συγκρότηση της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας των Ελληνόπουλων, στα μέσα του 19ου αιώνα. Χρησιμοποιείται η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Στην ενότητα 1, παρουσιάζεται η άμεση και ευρύτατη πρόσληψη του έργου, κατά την διάρκεια του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα, η οποία υποδηλώνει ότι Ο Γεροστάθης ανταποκρινόταν στο πνεύμα και στις ανάγκες της εποχής του. Στην ενότητα 2, παρουσιάζονται οι συνθήκες γένεσης του έργου. Συγκεκριμένα, αναλύεται το κοινωνικοπολιτισμικό και παιδαγωγικο-ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής (υποενότητα 2.1), το κοινωνικό, ταξικο-οικονομικό και μορφωτικό status του συγγραφέα (υποενότητα 2.2), και τα λογοτεχνικά πρότυπα στα οποία στηρίχθηκε, συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας από αυτά (υποενότητα 2.3). Η προσεκτική εξέταση των τριών αυτών παραμέτρων δύναται να προσφέρει πιθανές εξηγήσεις για τον εννοιολογικό ηθικοπλαστικό άξονα, πάνω στον οποίο επέλεξε να κινηθεί ο συγγραφέας. Ο άξονας αυτός αναλύεται, στην ενότητα 3, όπου δίνεται έμφαση στον τριμερή του προσανατολισμό: θρησκεία (υποενότητα 3.1), πατρίδα-έθνος (υποενότητα 3.2) και οικογένεια (υποενότητα 3.3).

1. Το έργο. Στοχοθεσία, χαρακτηριστικά και πρόσληψη

Ο Γεροστάθης, μαζί με την τρίτομη Ελληνική Χρηστομάθεια (1841), του Ρίζου Ραγκαβή, θεωρείται ότι οριοθετεί τα διδακτικά και αισθητικά πλαίσια, μέσα στα οποία κινήθηκε η παιδική λογοτεχνία των μέσων του 19ου αιώνα (Αναγνωστόπουλος, 1994: 54-59• Κοντογιάννη, 2003: 99). Πρόκειται για ένα έργο με καθαρά φρονηματικό περιεχόμενο (Σακελλαρίου, 1991: 148• Κοντογιάννη, 2003: 105) και ηθικοπλαστικό στόχο για τους νέους (Δημαράς, 2000: 431-432• Γιάκος, 1989: 35). Αποτελείται από (μάλλον) αυτοτελείς ιστορίες, χαλαρά συνεδεδεμένες μεταξύ τους, από την αρχαιότητα μέχρι την σύγχρονη εποχή του (Σακελλαρίου, 1991: 148), γραμμένες σε καθαρεύουσα, αλλά με γλαφυρότητα και σαφήνεια (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1990: 24• Πυλαρινός, 2000: 83). Σύμφωνα με τον Κ. Θ. Δημαρά (2000: 431-432), το έργο χαρακτηρίζεται από έναν τόσο πολύ απλό μύθο, στατικό και άνευ πλοκής, που, μόνο καταχρηστικά, μπορεί να ενταχθεί στο λογοτεχνικό είδος του μυθιστορήματος, τουλάχιστον με την τυπική του μορφή.

Θεωρήθηκε το πρώτο ελληνικό παιδικό βιβλίο, που γαλούχησε αλλεπάλληλες γενιές παιδιών (Βαλάση, 2001: 117) και, από πολλούς, ονομάστηκε «προπάτορας του ελληνικού παιδικού βιβλίου» (Σακελλαρίου, 1994: 15). Προτάθηκε, από το Υπουργείο Παιδείας, ως σχολικό ανάγνωσμα. Μάλιστα, επειδή, μόλις, το 1895, έγινε ο πρώτος διαγωνισμός για πρωτοβάθμια σχολικά βιβλία ιστορίας, και, μέχρι τότε, αποτελούσαν τα αναγνωστικά βιβλία τον κατεξοχήν αγωγό μετάδοσης της ιστορικής γνώσης, στο δημοτικό, αποσπάσματα του Γεροστάθη, με ιστορικό (και όχι μόνο) περιεχόμενο, αποτελούσαν απαραίτητο και μόνιμο συστατικό του περιεχομένου πολλών αναγνωστικών του δεύτερου μισού 19ου αιώνα (Κουλούρη, 1999: 7).

Σύμφωνα με τον Χ. Σακελλαρίου (1994: 15), ως σημαντικότερη προσφορά του Λ. Μελά, στην παιδική λογοτεχνία, θεωρείται ότι «απάλλαξε τα Ελληνόπουλα από την ξερή και πληκτική Χρηστομάθεια και τους προσέφερε ένα ανάγνωσμα σχετικά ευχάριστο και μάλλον προσίτο κι αφομοιώσιμο, κάνοντας τα να γνωρίσουν κι ένα λόγο πιο βατό κι ευχάριστο, που αποτέλεσε το κατώφλι για την κατοπινή εισαγωγή τους στον κόσμο τού αληθινά λογοτεχνικού παιδικού βιβλίου». Καθώς ο Μελάς προσλάμβανε την ανθρώπινη ύπαρξη, τριμερώς, ως σώμα, νου και καρδιά, διαίρεσε την διήγηση των αναμνήσεων για τον Γεροστάθη, αντίστοιχα, τριμερώς, αρχίζοντας με όσα σχετίζονται με τον Θεό, ως «το θεμέλιο πάσης ευδαιμονίας» (μέρος Α', σ. 10). Επιθυμία και στόχος του συγγραφέα, έτσι όπως διατυπώνεται, διαμέσου του γέροντα πρωταγωνιστή του, ήταν «να καταστήση τους μικρούς φίλους του ευτυχείς εις το στάδιον του βίου των, και να προετοιμάση, ει δυνατόν, εις την πατρίδα τέκνα ενάρετα και φιλόστοργα, διά καταλλήλων διηγημάτων επροσπάθει να κατορθώση τούτο» (μέρος Α', σ. 7).

2. Συνθήκες γένεσης του έργου

Ο Γεροστάθης, όπως η παιδική λογοτεχνία της κάθε εποχής, εγγράφεται στα πλαίσια μιας ευρύτερης ζετικρατούσας παιδικής κουλτούρας, η οποία αντανακλάττει εκάστοτε (κατασκευασμένες) εικόνες για την παιδικότητα και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, που –όσον αφορά την ευρωπαϊκή ήπειρο– αναπτύχθηκαν κατά τον Διαφωτισμό και την περίοδο του Ρομαντισμού (O'Sullivan, 2010: 126, 149). Η εκάστοτε παιδική λογοτεχνία τοποθετείται σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αποτελώντας μέρος ενός πολυσυστήματος, με πυκνές, εσωτερικές διασυνδέσεις. Τίθεται στην υπηρεσία τόσο λογοτεχνικών-αισθητικών όσο και παιδαγωγικών σκοπών. Έτσι, εγγράφεται, διπλά, σε λογοτεχνικά και σε εκπαιδευτικά συστήματα, δεσμευόμενη και κατευθυνόμενη, ταυτόχρονα, από λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια (O'Sullivan, 2010: 56).

Ο Γεροστάθης είναι, λοιπόν, δημιούργημα που προέκυψε, σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό κοινωνικοπολιτισμικό και παιδαγωγικο-ιδεολογικό πλαίσιο• από έναν συγγραφέα, με συγκεκριμένο κοινωνικό, ταξικο-οικονομικό και μορφωτικό status, το οποίο, με την σειρά του, αποτελεί, επίσης, πλαίσιο για το έργο• από την σύγκλιση ή απόκλιση του από τα λογοτεχνικά πρότυπα, στα οποία στηρίχθηκε. Οι τρεις αυτές παράμετροι δύνανται να αποτελέσουν ενδεικτικές και –σε καμιά περίπτωση– εξαντλητικές προσεγγίσεις της βασικής ποιότητας του έργου, της ηθικοπλαστικής του.

2.1. Το νεοελληνικό κράτος στα μέσα του 19ου αιώνα. Το κοινωνικοπολιτισμικό και παιδαγωγικο-ιδεολογικό πλαίσιο

Την χρονιά έκδοσης του Γεροστάθη, το νεοσύστατο ελληνικό κράτος διένυε την τρίτη δεκαετία του βίου του, η οποία χαρακτηριζόταν από ιδιαίτερες πολιτικές δυσκολίες και μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Στην εσωτερική πολιτική, είχε προηγηθεί η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843, που είχε ως αποτέλεσμα την καθιέρωση της Συνταγματικής Μοναρχίας. Επιπλέον, συνεχίζονταν οι έντονες εσωτερικές συγκρούσεις του Όθωνα με τις κυβερνήσεις, αφενός, παρεμποδίζοντας το έργο τους και, αφετέρου, εξαπολύοντας την δυσμείνιά του σε όσους προσλάμβανε ως αντιπάλους του, του Λέοντος Μελά συμπεριλαμβανομένου (Βικέλας, 1908: 227). Στην εξωτερική πολιτική, μεσουρανούσε η πολιτική ιδεολογία του αλτρωτισμού, μετά την διατύπωση του δόγματος της Μεγάλης Ιδέας, το 1844, από τον Ιωάννη Κωλέττη (Κιτρομηλίδης, 1984: 31), σύμφωνα με το οποίο το ελληνικό κράτος επεδίωκε την επέκτασή του, έτσι ώστε να

ενταχθούν στην επικράτειά του και οι «αλύτρωτοι αδελφοί» (Σκοπετέα, 1988). Πρόκειται για μία ταχύτατη άνοδο του ρομαντικού εθνικισμού (Πολίτης, 2003), καθώς η Μεγάλη Ιδέα συνέχιζε να λειτουργεί ως ο κατεξοχήν ομογενοποιητικός παράγοντας, στο ελληνικό βασίλειο. Αυτή η διαδικασία ήταν αναπόσπαστα δεμένη με την διαμόρφωση της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας (Πετμεζάς, 1990: 95-107), η οποία σφυρηλατήθηκε στην βάση του συγκερασμού, που εξέφραζε ο όρος ελληνοχριστιανικός. Πρόκειται για έναν όρο που γεννήθηκε, την δεκαετία του 1850, και συμπεριέλαβε, ως δομικά στοιχεία της νεοελληνικής ταυτότητας, την αρχαιοελληνική κληρονομιά και την κληρονομιά του βυζαντινού χριστιανισμού, έτσι, όπως, το συνέλαβε, εννοιολογικά, ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, στην δική ιστορική σύνθεση. Στα πλαίσια αυτά, επικράτησε η ιδεολογία του εθνικού μεσσιανισμού, δηλαδή του σωτηριολογικού ρόλου του νεοελληνικού κράτους και του λαού του, έναντι των υπόλοιπων (Κιτρομηλίδης, 1984: 32-37).

Όσον αφορά την κοινωνική κατάσταση, κατά τις πρώτες δεκαετίες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, βασικό χαρακτηριστικό αποτελούσαν, μεταξύ άλλων, οι έντονες κοινωνικές αντιπαραθέσεις, μία βαθύτατη οικονομική ισχνότητα, με αποτέλεσμα την επιβολή οικονομικού ελέγχου, από τις Μεγάλες Δυνάμεις (Τσουκαλάς, 1984: 45). Επιπλέον, παρατηρούνταν η ολοένα και μεγαλύτερη ανάμειξη της εκκλησίας στο κράτος. Χαρακτηριστική ήταν η πρόταση του Δ. Στρούμπου, το 1855, για την προτίμηση των ιερέων ως δασκάλων, όπως στην περίπτωση του έργου του Μελά• η εγκύκλιος του 1856, για την θρησκευτική ανατροφή των μαθητών• η υποχρεωτική επιβολή του μαθητικού εκκλησιασμού, από το 1857 και έπειτα, σύμφωνα με τον Κανονισμό των Γυμνασίων και των Ελληνικών Σχολείων (Κοντογιάννη, 2003: 114).

Αν και ελάχιστα χρόνια μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, άρχισε να οργανώνεται το εκπαιδευτικό του σύστημα, με την τυπικά υποχρεωτική, αλλά, ουσιαστικά, ανεφάρμοστη, ειδικά για τα κορίτσια, επτάχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το τριτάξιο Ελληνικό σχολείο, το τετρατάξιο Γυμνάσιο και το Πανεπιστήμιο, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού εξακολουθούσε να παραμένει αναλφάβητο και ημιμαθές, μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, παράλληλα με ένα ελάχιστο μέρος, υπέρμετρα μορφωμένο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυριαρχούσε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η οποία διεξαγόταν με βάση μια αδιάκοπη αλυσίδα εντολών/παραγγεμάτων, που απαιτούσαν την άμεση εκτέλεση από την πλευρά των μαθητών (Σολομών, 2000: 189). Χαρακτηριζόταν από έλλειψη οποιασδήποτε ουσιαστικής επαφής των μαθητών με τον δάσκαλο, από έναν μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας και από την αυστηρότατη πειθαρχία που απαιτούνταν (Πάτσιου, 2000: 262-263). Ωστόσο, στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, στον οποίο, άλλωστε, ο Μελάς έζησε και συνέγραψε τον Γεροστάθη (Λονδίνο), μεσουρανούσε η ερβαρτιανή φιλοσοφική-παιδαγωγική αντίληψη, η οποία θεωρούσε, ως σκοπό της διδασκαλίας και απώτερη επιδίωξη της αγωγής, την βούληση του ατόμου για την ηθικοποίησή του (Ρήγας, 1973: 28). Η ερβαρτιανή διδακτική μέθοδος και παιδαγωγική, πολύ αυστηρά δομημένη (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 241-246), χαρακτηριζόταν –μεταξύ άλλων– από την αρχή της αυθεντίας του δασκάλου, καθώς θεωρούνταν ότι εκείνος ήταν η μοναδική πηγή της γνώσης, που έπρεπε να μεταδοθεί στους μαθητές, οι οποίοι λειτουργούσαν ως παθητικοί, στατικοί και αδρανείς αποδέκτες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 247). Αν και, στην Ελλάδα, η ερβαρτιανή μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε πολύ αργότερα (1880-1930), είναι αυτή που διαποτίζει το έργο του Γεροστάθη (Γεωργίου, 2004).

2.2. Ο συγγραφέας. Το κοινωνικό, ταξικο-οικονομικό και μορφωτικό status του. Παιδαγωγικοί προσανατολισμοί

Εν ολίγοις, μπορεί να περιγράψει κανείς τον Λέοντα Μελά ως έναν μεγαλοαστό, επιτυχημένο επιχειρηματία και κοσμοπολίτη, διανοούμενο με υψηλά αξιώματα, στον νομικό και πολιτικό τομέα, που χαρακτηρίζεται από μία βαθιά εθνική συνείδηση. Τα στοιχεία αυτά συνέβαλαν, επίσης, ως ένα βαθμό, στον εννοιολογικό προσανατολισμό του έργου του.

Ο Μελάς ήταν γόνος αριστοκρατικής οικογένειας, με μεγάλη οικογενειακή μεταναστευτική παράδοση αλλά και πολλές προσωπικές μετακινήσεις (Κωνσταντινούπολη, Οδησός, Κέρκυρα, Πίζα, Σύρος, Ναύπλιο, Αθήνα, Λονδίνο, Μασσαλία, Αθήνα), για οικογενειακούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς λόγους (Βικέλας, 1908: 222-223• Δελής, 2007). Διδάκτωρ της Νομικής από το Πανεπιστήμιο της Πίζας, υπηρέτησε, σε σημαντικές θέσεις, στον δικαστικό χώρο, του Αρείου Πάγου συμπεριλαμβανομένου. Αν και, το 1837, εξελέγη Καθηγητής, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, προτίμησε να ακολουθήσει την ανώτερη δικαστική καριέρα, που του εξασφάλιζε υψηλότερες αποδοχές και μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, από τον τίτλο του πανεπιστημιακού Καθηγητή, ο οποίος, εκείνη την εποχή, σύμφωνα με τον Λάππα (2004: 147), δεν είχε, ακόμη, το κύρος που απέκτησε αργότερα.

Ο Μελάς, στον πολιτικό χώρο, επίσης, υπηρέτησε σε σημαντικές θέσεις. Το 1841, διορίστηκε Υπουργός Δικαιοσύνης, στην κυβέρνηση Μαυροκορδάτου, αξίωμα από το οποίο απολύθηκε, το καλοκαίρι της ίδιας χρονιάς, μετά την σύγκρουσή του με τον Όθωνα (Βικέλας, 1908: 225-227• Κοντογιάννη, 2003: 105• Δελής, 2007). Κατά την μεταπολίτευση της 3ης Σεπτεμβρίου του 1843, εκλέγηκε αντιπρόσωπος της Μεθώνης Μεσσηνίας και των Ηπειρωτών στην Εθνοσυνέλευση και, στην συνέχεια, επαναδιορίστηκε Υπουργός Δικαιοσύνης. Ωστόσο, και η παρούσα υπουργική θητεία του ήταν σύντομη διάρκειας, καθώς στις δυσκολίες της σχέσης του με τον βασιλιά, προστέθηκαν και δυσκολίες στις σχέσεις του με τους συνυπουργούς του (Βικέλας, 1908: 227-229• Δελής, 2007). Η δεύτερη ανάμειξή του στην ενεργό πολιτική κορύφωσε, σύμφωνα με τον Βικέλα (1908: 230), την απόγνωσή του, ως «φύσει απαισιόδοξος» άνθρωπου, που «εξ ιδιοσυγκρασίας έτεινε πάντοτε εις το να βλέπη τα πράγματα μαύρα, η δε άκαμπτος αρετή του τον καθίστα απαιτητικόν προς τους άλλους.» Έτσι, μετά μία εξαετία εξάσκησης του δικηγορικού του επαγγέλματος στην Αθήνα, εγκατέλειψε την Ελλάδα, καθώς ο ίδιος θεωρούσε ότι «Η οικιακή μου ευτυχία, η απόκτησις των πρώτων τέκνων μου δεν με παρηγόρουν [...] διά την εθνικήν καχεξίαν. Ήμην υπό το κράτος αηδίας, απελπισίας, θλίψεως. Συναισθανόμενος εμαυτόν άχρηστον και πάσχων ρηκώς, επεθύμουν ν' απομακρυνθώ από την Ελλάδα.» (Βικέλας, 1908: 231).

Εγκαταστάθηκε, στο Λονδίνο, το 1849, αναλαμβάνοντας, επιτυχώς, μαζί με τον αδελφό του Βασίλειο, την διεύθυνση του εμπορικού οίκου «Αδελφοί Μελά». Το 1857, μετέβη, για δύο χρόνια, στην Μασσαλία, και πάλι για οικογενειακούς επιχειρηματικούς λόγους. Ωστόσο, συντετριμμένος από τον θάνατο του υστερότοκου και, στην συνέχεια, του πρωτότοκου γιου του, αποσύρθηκε, οριστικά, από τις επιχειρηματικές του δραστηριότητες και επέστρεψε στην Αθήνα (1859), αποφασισμένος, πλέον, παρά τις εκ νέου πολιτικές προτάσεις του Όθωνα, να μην εμπλακεί, ενεργά, στην πολιτική του τόπου (Βικέλας, 1908: 235-236). Ασχολήθηκε, ιδιαίτερα, με παιδαγωγικά ζητήματα. διατελώντας μέλος του Συμβουλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και του Συμβουλίου του Συλλόγου προς διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων (Βικέλας, 1908: 238• Κοντογιάννη, 2003: 105).

Παρά την εύπορη καταγωγή του, η οποία ταυτίζεται, κάπως, με το status του εύπορου Γεροστάθη-ευεργέτη της γελέθλιας γης του, ο Μελάς βίωνε, κυρίως, στα φοιτητικά του χρόνια,

και «την ανεπάρκειαν του πατρικού βαλαντίου», χωρίς, ωστόσο, να παραπονιέται. Αντίθετα, θεωρούσε ότι είναι η «πτωχεία των νέων ωφέλιμος» και υποστήριζε ότι οι υλικές στερήσεις συντελούν, τα μέγιστα, «προς μόρφωσιν του χαρακτήρος, προς ανάπτυξιν του αισθήματος της αυτοπεποίθησης και του πόθου της ανεξαρτησίας, και πόσον ενισχύουν τον νέον διά τον μετέπειτα αγώνα της ζωής» (Βικέλας, 1908: 220), ιδέες που επανέρχονται, συχνά, στον Γεροστάθη, δημιουργώντας τον βασικό ιδεολογικό καμβά του έργου.

Στα απομνημονεύματα του Βικέλα (πολύτιμο «εκ των έσω» ιστορικό υλικό, παρά την σαφή φιλο-οικογενειακή οπτική του), αντλούμε χρήσιμες πληροφορίες για την σύνδεση των παιδαγωγικών ενδιαφερόντων του Λέοντος και μίας έντονης εθνικής συνείδησης, που ανέπτυξε από πολύ νεαρή ηλικία (Βικέλας, 1908: 229). Αυτή η έντονη εθνική συνείδηση δεν συνδεόταν, μόνο, με την «ακεραιότητα του χαρακτήρος του και το αξιοπρεπές του βίου του» (Βικέλας, 1908: 232), αλλά και με μία μακρόχρονη οικογενειακή παράδοση, στην οποία αναφέρεται αναλυτικά με ποικίλα παραδείγματα. Έχοντας, λοιπόν, ο Μελάς, αφενός, έντονη εθνική συνείδηση, αφετέρου, απογοητευμένος από τα πολλά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής του και την κακοδαιμονία που μάστιζε την νεότερη Ελλάδα, αλλά τρέφοντας βαθιά ελπίδα, για το μέλλον, μέσα από την βαθμιαία μόρφωση των επερχόμενων γενεών και της γαλούχησής τους με «ό,τι πιο υψηλό, ανιδιοτελές και ωραίο είχε να επιδείξει ο αρχαίος ελληνικός κόσμος» (Σακελλαρίου, 1994: 12-13), «κύριόν του μέλημα και αποκλειστική ενασχόλησις έγινε η αγωγή των Ελληνοπαίδων» (Βικέλας, 1908: 239). Στο παιδαγωγικό του αυτό μέλημα εντασσόταν και η ενασχόλησή του με την συγγραφή ηθικοπλαστικής λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους, αρχής γενομένης με τον Γεροστάθη, και στην συνέχεια, με άλλα έργα παρόμοιων ηθικοπλαστικών προσανατολισμών, αν και με μικρότερη εκδοτική και αναγνωστική επιτυχία (Σακελλαρίου, 1994: 12-13).

2.3. Τα λογοτεχνικά πρότυπα: συγκλίσεις και αποκλίσεις

Ο Γεροστάθης χαρακτηρίζεται, συνήθως, ως δασκευή ξένου γαλλικού έργου (Δημαράς, 2000: 431-432). Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι τα έργα του ηθικοπλαστικού συγγραφέα Pierre Laurent de Jussieu (1792-1866), Simon de Nantua, ou le Marchant Forain (1818) και Œuvres posthumes de Simon de Nantua (1829) αποτέλεσαν τα πρότυπα, που τον ενέπνευσαν (Βικέλας, 1908: 233-234• Κατσίκη-Γκίβαλου, 1990: 24• Πάτσιου, 1995: 66-74• Ντελόπουλος, 1995: 211-212• Αγγελόπουλου, 1999: 26-27• Κοντογιάννη, 2003: 93-117).

Ο Simon de Nantua, αφηγείται την ιστορία ενός Γάλλου γερο-πραματευτή, ο οποίος, στις αρχές του 19ου αιώνα, περιδιαβαίνει την γαλλική επαρχία, διδάσκοντας βασικές αρετές και δίνοντας ηθικοπλαστικές συμβουλές στον απλό λαό. Διαμέσου του νοθετικού αυτού λόγου, στόχος του Simon αποτελεί η θετική επίδρασή του στις «κακές ξέεις» των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων του λαού, καθώς ο τελευταίος είναι εμποτισμένος με προλήψεις και δεισιδαιμονίες, χαρακτηρίζεται από βίαιη συμπεριφορά και αυτοκαταστρεπτικές συνήθειες, όπως η μέθη και η χαρτοπαιξία, ή μαστίζεται από την άγνοια στοιχειωδών κανόνων υγιεινής (Κοντογιάννη, 2003: 97-98). Ο νοθετικός λόγος εστιάζεται, επίσης, στην σκληρή εργασία και την εξάσκηση της υπομονής, από την πλευρά του λαού, αναπαράγοντας, με τον τρόπο αυτό, το μοντέλο της κοινωνικής στατικότητας. Στα πλαίσια αυτά, λ.χ. οι γιοι επιβάλλεται να ακολουθήσουν το επάγγελμα των πατεράδων τους, όπως συνέβη και με τον ίδιο τον Simon, που εγκατέλειψε το όνειρο της ιεροσύνης, για να γίνει ένας απλός αλλά έντιμοςπραματευτής, όπως ο πατέρας του (Κοντογιάννη, 2003: 102).

Ο Simon de Nantua γνώρισε τεράστια εκδοτική επιτυχία, αφού, μέχρι το 1830, είχε, ήδη,

εκδοθεί, πέντε φορές (Julienn, 1830: 163). Μάλιστα, κέρδισε και ένα βραβείο, που είχε θεσμοθετηθεί το 1817, από την Εταιρεία Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το πρόγραμμα της οποίας το βραβείο δινόταν στο καλύτερο στοιχειώδες έργο, που διέγραφε, με απλότητα και σωφροσύνη, τις αρχές της χριστιανικής θρησκείας και της ηθικής, που όφειλαν να αποτελούν γνώμονα καθημερινής συμπεριφοράς στην ζωή των ανθρώπων (Κοντογιάννη, 2003: 95-96). Κοντολογίς, θεωρούνταν ως έργο «αρμόδιον διά τους κατοίκους των πόλεων και των αγρών και διά τους μαθητάς των σχολείων», κερδίζοντας και βραβείο από την Γαλλική Ακαδημία (Βικέλας 1908: 233-234• Jussieu, 1900: εισαγωγικό σημείωμα).

Το έργο μεταφράστηκε ή, μάλλον, παραφράστηκε και στα ελληνικά. Συγκεκριμένα, όταν ο Δημήτριος Βικέλας ζούσε και εργαζόταν με τον θείο του Λέοντα, στο Λονδίνο, άρχισε να μεταφράζει κάποια πρώτα κεφάλαια από το πρωτότυπο του Simon de Nantua. Ωστόσο, η τελική μεταφορά του έργου, στην ελληνική, που αποτελεί «παράφρασις κατ' εκλογήν» και όχι μετάφραση (Jussieu, 1900: εισαγωγικό σημείωμα), φιλοπονήθηκε, από την αδελφή του Βικέλα, Αικατερίνη Οικονόμου, και δημοσιεύτηκε, τελικά, το 1900, στην σειρά του Συλλόγου προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων, με τίτλο Ο Κυρ-Σίμος. Το γαλλικό πρωτότυπο του Κυρ-Σίμου, λοιπόν, είχε αποτελέσει το πρότυπο του Γεροστάθη του Μελά, αλλά, όπως, παρατηρεί και ο Βικέλας (1908: 233-234) «(...) ο Έλλην έμπορος δεν έχει την πρακτικήν μόνο φρόνησιν του Γάλλου γυρολόγου. Την διδασκαλίαν του διαπνέει αίσθημα υψηλόν ηθικής και πατριωτισμού. Η ορθοέπεια, η γλαφυρότης του ύφους, η πολυμάθεια και η αρετή του συγγραφέως ανύψωσαν το σύγγραμμά του εις σημείον πολύ απέχον του προτύπου το οποίον τον ενέπνευσε.» Επιπλέον, ενώ ο Simon στόχευε στην εκπαίδευση των «άξεστων» χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, ο Γεροστάθης ενδιαφερόταν για εκπαίδευση των παιδιών, ως μέσο συνολικής κοινωνικής βελτίωσης (Κοντογιάννη, 2003: 105).

Συνέχεια του γαλλικού έργου Simon de Nantua θεωρείται το έργο του ίδιου συγγραφέα, *Œuvres posthumes de Simon de Nantua*, το οποίο μεταφράστηκε στην ελληνική, με τον τίτλο Σίμωνος εκ Ναντούης, Οψιφανή συγγράματα. Στην Γαλλία, και το έργο αυτό του Jussieu έτυχε σημαντικής αποδοχής και αποτέλεσε ευρύτατο ηθικοπλαστικό μέσο γαλούχησης. Σύμφωνα με τον Julienn (1830: 164), «λίγα έργα περιέχουν τόσες εξαιρετικές παραινέσεις σε ένα τόσο συγκροτημένο πλαίσιο. Τα συναισθήματα είναι αληθή, οι ιδέες δίκαιες, ο λόγος πυκνός, σαφής και απλός.»

Ωστόσο, το έργο αυτό δεν χαρακτηρίζεται από μία λογοτεχνική αισθητική, καθώς τείνει να αποτελεί, περισσότερο, σύγγραμμα γενικευμένων οδηγιών και προτάσεων ζωής, όπως αυτές διατυπώνονται με απλουστευτική διάθεση, βαθύτατο συντηρητισμό και εξουσιαστικό ρητορικό λόγο, στοιχεία που καθορίζουν, άλλωστε, ολόκληρο το νοητικό οικοδόμημα του ηθικοδιδασκασμού (Κοντογιάννη, 2003: 100, 112). Ήδη, απλά και μόνο οι τίτλοι των κεφαλαίων του έργου, έτσι όπως συμπεριλαμβάνονται στην ελληνική μετάφραση, καταδεικνύουν ότι πρόκειται για ένα συμβουλευτικό εγχειρίδιο απαρίθμησης «καλών καθημερινών πρακτικών», παρά για πολυσύνθετο λογοτεχνικό δημιούργημα: «η σοφία του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 13-41), «η νομική του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 42-75), «η πολιτική του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 76-99), «η ιατρική του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 100-103), «οι αφορισμοί του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 104-114), «η αγαθότης του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 115-151), «η θρησκεία του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 152-166), «παραβολή του Σίμωνος εκ Ναντούης» (σσ. 167-173).

Η αναπαραγωγή του status quo είναι εκ των ουκ άνευ για το διανοητικό οικοδόμημα του

Jussieu. Τα εκάστοτε υποκείμενα δεν έχουν άλλη (ηθική και πολιτική) επιλογή από την τυφλή υπακοή στον βασιλιά και το Σύνταγμα, που σηματοδοτεί την εκδήλωση αγάπης προς την πατρίδα τους «Αγαπάτε την πατρίδα σας, τον βασιλέα σας, τα συντάγματά σας, την ομόνοιαν και την εργασίαν• ιδού εις τι συνίσταται η πολιτική σας (...)» (σ.79). Η ταξική υποταγή θεωρείται επιβεβλημένη και δίκαιη, καθώς λ.χ. οι υπηρέτες επιβάλλεται να ευγνωμονούν, εκ βάθους, με ολόψυχη αφοσίωση και αποφυγή οποιασδήποτε κριτικής, τα αφεντικά τους, για την εργασία που τους δίνουν (Κοντογιάννη, 2003: 99-100). Αποτρέπεται κάθε προσπάθεια ή ακόμη και επιθυμία κοινωνικής ανόδου, αφού προσλαμβάνεται ως άνευ νοήματος, όπως φαίνεται και από το κατηγορηματικό τέλος του έργου: «Ας παρηγορηθώμεν ημείς οι μικροί, επειδή το μεγαλείον εις τούτον τον κόσμον αγοράζεται προς τόσον συμφοραί εισί το νόμισμα με το οποίον το πληρώνουσιν. Αλλά, και με αυτήν την τιμήν, πάλιν δεν θέλουν δυνηθή να φθάσωσι τόσον υψηλά ώστε να μην εύρωσι μεγαλύτερον τινα• επειδή ουδείς ειμή εις θεός απολαμβάνει ησύχως της μεγαλειότητάς του• αυτός δεν έχει κανένα υπεράνω της κεφαλής του, αυτός μόνον δεν δύναται ποτέ να πέση.» (σσ. 172-173).

Ο Γεροστάθης υιοθέτησε κάποιες ηθικοπλαστικές αξίες από τον Jussieu, οι οποίες αποτελούν οδηγό στο δικό του έργο, εντούτοις, διαφοροποιήθηκε από το γαλλικά πρότυπα, στο βαθμό που αυτά δεν εξυπηρετούσαν τις ανάγκες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας.

3. Ο τριπλός ηθικοπλαστικός εννοιολογικός άξονας του Γεροστάθης

Βιώνοντας, λοιπόν, ο Μελάς τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικοπολιτικού και παιδαγωγικού πλαισίου της Ελλάδας, στα μέσα του 19ου αιώνα, έχοντας τα δικά του ειδοποιά γνωρίσματα, που συνδυαμορφώνονταν από το κοινωνικοταξικό, πολιτισμικό και μορφωτικό του επίπεδο, και επηρεασμένος –ως ένα βαθμό– από την ηθικοπλαστικότητα των γαλλικών έργου του Jussieu, έδωσε την δική του απάντηση στις ανάγκες της εποχής και του τόπου του, με την άρθρωση του δικού του ηθικοπλαστικού λόγου και την διατύπωση ελληνοκεντρικών ιδανικών (Αναγνωστόπουλος, 1987: 33), στον Γεροστάθη. Ο ηθικοπλαστικός αυτός λόγος διατυπώνεται, επιγραμματικά, στο γνωστό και επίμονα εξιδανικευμένο τρίπτυχο «θρησκεία-πατρίδα-οικογένεια», με όλες τις συνυποδηλώσεις που αυτό συμπεριλαμβάνει. Ο λόγος αποκτά αξιωματική ισχύ, καθώς ενισχύεται από τις εγγενείς και επίκτητες ποιότητες αυτού που τον αρθρώνει: η μεγάλη του ηλικία, σε συνδυασμό με την μακροζωία, την υγεία και το σφρίγος• η καλοκαγαθία του και το ανιδιοτελές ενδιαφέρον, ως έμμεση αλλά ευκρινής αντίθεση στις αυστηρές προδιαγραφές του τότε αυταρχικού σχολείου• το εύρος και το βάθος των γνώσεών του, ως αντίποδας στον εκτενή αναλφαβητισμό των ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων του 19ου αιώνα• το υποδειγματικό του ήθος ως βασικό αίτημα της εποχής τού συγγραφέα (Πυλαρινός, 2000: 83).

3. 1. Θρησκεία

Για τον Γεροστάθη, ο Χριστιανισμός, έτσι όπως αυτός εκφράζεται, μέσα από το δόγμα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, είναι η επιταγή για κάθε Νεοέλληνα. Τα «ωραία παραγγέλματα του Χριστού», ωστόσο, χρειάζεται να εφαρμόζονται, έμπρακτα, έτσι ώστε «χριστιανικώς να διάγωμεν, ουχί μόνον εντός του ναού, αλλά και εν τω μέσω των βιωτικών ασχολιών μας». Στόχος είναι η κοινωνική αρμονία, «η τόσον θαυμασίως διέπυσα όλα τα ουράνια σώματα, ήθελε βεβαίως βασιλεύει και μεταξύ των ανθρώπων επί της γης.» (μέρος Α΄, σ. 4).

Η διεξαγωγή, λοιπόν, ορθόδοξου χριστιανικού βίου αποτελεί, για τον Γεροστάθη, εγγύηση

μίας ευνομούμενης και δίκαιας κοινωνίας, η οποία αποτελεί και το επιτακτικό τελικό ζητούμενο. Ο ορθόδοξος χριστιανισμός δεν είναι μόνο ιδεολογία αλλά μετουσίωση σε πράξη: «(...) δεν είναι αληθής χριστιανός όστις, πιστεύων εις τον Χριστόν, δεν αποδεικνύει την πίστιν του ταύτην διά των χριστιανικών του έργων...» (μέρος Γ', σ. 141). Τα ορθόδοξα αξιώματα προϋποθέτουν την αγάπη, την ευεργησία και την συγχωρητικότητα, προς όλους, αναδεικνύοντας, με τον τρόπο αυτό, την ειδοποιό διαφορά της Ορθοδοξίας, από τις υπόλοιπες θρησκείες. Άλλωστε, η ομοθρησκεία, δομικό συστατικό της εθνικής ιδεολογίας, θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση για την διαφύλαξη της πολιτικής ενότητας και την διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Βέικος, 1999: 38-39). Για τον λόγο αυτόν, η συλλογική θρησκευτική ταυτότητα της εσω-ομάδας εδραιώνεται, διαμέσου της αντιπαράθεσης με τον Άλλο, ο οποίος στην λογοτεχνική παραγωγή του 19ου αιώνα, του Γεροστάθη συμπεριλαμβανομένου, είθισται να συμπεριλαμβάνει και τους Εβραίους, που αναπαρίστανται, κυρίως, ως θεοκτόνοι (Μαργαρώνη: υπό δημοσίευση): «... αγαπάτε και ευεργετείτε τους εχθρούς υμών» [...] «... διότι, ότε ο όχλος των Ιουδαίων εν τη μανιώδει παραφορά του κατεδίωξε τον Σωτήρα ημών, τον εσυκοφάνησε, τον ενέπαιξε, και επί του Γολγοθά τον εσταύρωσε, δεν ηγανάκτησεν ο θεάνθρωπος κατά των θανάσιμων αυτών εχθρών του, δεν επεθύμησεν εκδίκησιν, δεν επεκαλέσθη την τιμωρίαν των φονέων του παρά του Παντοδυνάμου Πατρός του·αλλ' εν τη θεία αυτού αγαθότητι παρεκάλεσε τον Ύψιστον να συγχωρήση τους φονείς του, διότι δεν εξεύρουν τι κάμνουν.» (μέρος Γ', σσ. 110).

Ο Γεροστάθης θεωρεί, λοιπόν, την ορθόδοξη ιδεολογία και πρακτική ως την στέρεα ηθική βάση, πάνω στην οποία πρέπει να δομηθεί το κοινωνικό οικοδόμημα.

3.2. Πατρίδα-Έθνος

Το μεγαλύτερο μέρος του Γεροστάθη αφιερώνεται σε έναν συστηματικό εθνικό ηθικοπλαστικό λόγο. Στα πλαίσια του λόγου αυτού, ο Μελάς διασαφηνίζει την έννοια του έθνους/της πατρίδας:

«Αλλ' όταν λέγω πατρίδα, επρόσθεσεν ο γέρων, δεν εννώ την κωμόπολιν, ή το χωρίον, ή την πόλιν, ή την επαρχίαν, εις την οποίαν εγεννήθημεν. Τα μήλα της μηλέας μου δεν είναι προϊόντα τούτου ή εκείνου του κλώνου ή του κλάδου αυτής, είναι καρποί ενός και του αυτού δένδρου, όσον πολλοί και αν ήναι αι ρίζαι, αίτινες τα τρέφουν, όσον διάφοροι και αν ήναι οι κλάδοι ή οι κλώνοι, οίτινες τα φέρουν. Τιοιουτοτρόπως και οι Ηπειρώται, οι Μακεδόνες, οι Πελοποννήσιοι, οι Θράκες, οι Ιόνιοι, οι Στερεοελλαδίται, οι Κρήτες, οι Νησιώται, οι Θεσσαλοί είναι άπαντες Έλληνες ομογενείς, καρποί του αυτού Ελληνικού κορμού, προϊόντα ενός και του αυτού δένδρου, τέκνα μιας και της αυτής μητρός, και επομένως αδελφοί αδιάσπαστοι, διότι η αυτή δόξα του παρελθόντος, η αυτή θρησκεία, η αυτή γλώσσα, τα αυτά αισθήματα, τα αυτά παθήματα, αι αυταί ελπίδες, και οι αυτοί πόθοι συνήνωσαν και αιωνίως θέλουν συνενώνει αυτούς.» (μέρος Γ', σ. 139)

Η θρησκεία, που προαναφέρθηκε, και η γλώσσα, μαζί με το κοινό πολιτισμικό (και συναισθηματικό) υπόβαθρο, που θα σχολιαστούν, αποτελούν τον ενοποιητικό οραματικό σύνδεσμο για το έθνος/την πατρίδα. Στο εννοιολογικό οικοδόμημα του Γεροστάθη, η πατρίδα βιολογικοποιείται, καθώς προσλαμβάνεται ως η μεγάλη μητέρα: «Η προς την κοινήν δε ταύτην μητέρα, η προς την μεγάλην πατρίδα αφοσίωσις και αγάπη αποτελεί την ευγενή και υψηλήν αρετή του πατριωτισμού.» (μέρος Γ', σ. 141). Μια και η δράση του έργου τοποθετείται, χρονικά, λίγο πριν την ελληνική επανάσταση του 1821, ο νοητικός λόγος για το ιδανικό μίας ποικιλοτρόπως ελεύθερης πατρίδας, πυκνώνει. Έτσι, γίνεται, επανειλημμένα, λόγος για «τον ιερώτερον παντός άλλου έρωτος, τον έρωτα της ελευθερίας και της πατρίδος» (μέρος Γ', σ. 132). Αυτός που επιθυμεί να θεωρείται «αληθώς φιλόπατρις», επιβάλλεται όχι μόνον να μην

βλάβπη την πατρίδα του, με την κακοήθεια και τα πάθη του, αλλά, πολύ περισσότερο, να την ωφελεί, ειδικά στους δύσκολους καιρούς, που αυτή βιώνει, με την αρετή, τους κόπους και τις θυσίες του (μέρος Γ', σ. 141).

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί βασικό συστατικό της έννοιας του έθνους/της πατρίδας. Καθώς τα ελληνικά συγγράματα προσλαμβάνονται ως «ταμεία σοφίας και αρετής», η ελληνική γλώσσα προσλαμβάνεται ως η «κλειδα των πολυτίμων τούτων ταμείων». Ο Γεροστάθης θεωρεί αφροσύνη «να κρατώμεν την κλειδα άχρηστον, και να μην ωφελώμεθα εκ των ανεξαντλήτων θησαυρών, τους οποίους αύτη περικλείει!» (μέρος Α', σ. 3). Ο αγαθός γέροντας θεωρεί ευτυχείς τους κατέχοντες την ελληνική γλώσσα, καθώς διαμέσου αυτής, δύνανται να γνωρίσουν «τας θείας καλλονάς του Χριστιανισμού, και τα αμάραντα κάλλη της Ελληνικής ευφυΐας.» (μέρος Β', σ. 60). Θεωρεί, μάλιστα, επιτακτική όχι μόνο «την απλήν γνώσιν της αρχαίας Ελληνικής, αλλά την απόκτησιν των σοφών ιδεών, και την εξάσκησιν των μεγάλων κοινωνικών αρετών, αίτινες εν τω μέσω του παλαιού και νέου κόσμου απηθανάτισαν την αρχαίαν Ελλάδα.» (μέρος Α', σ. 3). Σε τελική ανάλυση, σύμφωνα με τον Γεροστάθη, «η Ελληνική (γλώσσα) είναι η ωραιότερα, η πλουσιωτέρα, η αρμονικωτέρα γλώσσα του κόσμου. Εις αυτήν εγράφησαν υπό των ενδόξων προγόνων μας τα ωραιότερα ποιήματα, αι διδακτικώτεροι ιστορίαί, αι ευγλωπτότεροι λόγοι, η υψηλότερα φιλοσοφία, και αι σοφώτεροι πρακτικά συμβουλαί.» (μέρος Β', σ. 59-60).

Το ελληνικό πολιτισμικό υπόβαθρο (το ήθος και τα ήθη) θεωρούνται, επίσης, δομικό στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Η διπλή αντιπαράθεση με τον εθνοπολιτισμικό «Άλλο», αφενός, με τους «ηθικά διεφθαρμένους» Ευρωπαίους και, αφετέρου, με τους μακρινούς «αγρίους», εξυπηρετεί την ανάδειξη της εαυτής εθνικής αξίας.

Ένδειξη της ηθικής διαφθοράς, στον δυτικοευρωπαϊκό κόσμο, είναι οι μυθιστορίες που «επλημμύρισαν» την Ευρώπη και «σκοπόν κρύφιον έχουν την διαφθοράν των ηθών». Και ο Γεροστάθης εξηγείται: «Αι μυθιστορίαί [...] εμφυχόνουν την αργίαν και οκνηρίαν• εξάπτουν προσέτι την φαντασίαν των νέων και επομένως ελλατόνουν την κρίσιν αυτών• διεγείρουν τα φθοροποιά πάθη, και διαφθείρουν ούτω την καρδίαν• κακοσυνειθίζουν τον νουν εις την ελαφράν και ζωηράν ανάγνωσιν, και καθιστώσιν αυτόν ανίκανον σπουδαίας και ωφελίμου αναγνώσεως και μελέτης. Επί τέλους αι μυθιστορίαί καταστρέφουν ανωφελώς το πολυτιμότερον κτήμα του ανθρώπου, δηλαδή τον καιρόν του.» (μέρος Β', σ. 2-3).

Αν η «διαφθαρμένη» συγγραφική παραγωγή, στην ευρωπαϊκή Δύση, είναι προβληματική, εξίσου, προβληματική είναι και η αγραμματοσύνη και η απαιδευσία του υπόλοιπου απολίτιστου κόσμου. Χωρίς τους ώριμους καρπούς ενός υψηλού πολιτισμού, οι άνθρωποι καταντούν άγριοι. Χάνουν την ανθρωπινή τους υπόσταση και ζωοποιούνται: «... (Ο Γεροστάθης) ήρχισε να μας δεικνύη περιέργους τώντι εικόνας ανθρώπων αγρίων, διαφόρων ειδών και χρωμάτων, της Αφρικής, της Αμερικής, και της Αυστραλίας. [...] Αλλ' οι άγριοι αυτοί, εξηκολούθησεν ο Γεροστάθης [...] όντως δε όλως αγράμματοι και απαιδευτοι, ούτε γνώσεις ωφελίμους έχουν, ούτε ήθη καλά, ούτε πολιτισμόν, ούτε ευτυχίαν• και δι' αυτό ονομάζονται άγριοι, ολίγον διαφέροντες από τα άγρια θηρία.» (μέρος Β', σ. 55). Ο Μελάς φαίνεται πως υιοθετούσε το τριμερές εξελικτικό μοντέλο (αγριότητα, βαρβαρότητα, πολιτισμός) του E. Tylor (18702, 1871), για την εξέλιξη της ανθρωπότητας, σύμφωνα με το οποίο το στάδιο του πολιτισμού αποτελεί το ύψιστο πολιτισμικό στάδιο. Το ύψιστο αυτό στάδιο επιφυλάσσεται για τον ελληνικό πολιτισμό και το ελληνικό έθνος.

3.3. Η οικογένεια

Σε ένα αμειγώς ηθικοπλαστικό έργο δεν θα μπορούσε να λείπει ο νουθετικός λόγος υπέρ της οικογένειας, που προσλαμβάνεται ως το βασικό «λειτουργικό κύτταρο» της κοινωνίας. Αν στην κοινωνία, η καθιερωμένη τάξη πραγμάτων επιβάλλει την άνευ αντιρρήσεων ταξική υποταγή, στην οικογένεια, επιβάλλει την άνευ αντιστάσεων έμφυλη και την ηλικιακή υποταγή. Η έμφυλη υποταγή καθίσταται, άμεσα, ορατή, απλά και μόνο με την παντελή απουσία της γυναίκας/των κοριτσιών, στο έργο (Κοντογιάννη, 2003: 116). Η ηλικιακή υποταγή καθίσταται, επίσης, άμεσα, ορατή, αφενός, από τις αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία και για τα παιδιά, που αντανακλούνται στο έργο. Κυριαρχούν, δύο αντιφατικές, μεταξύ τους, εικόνες για την παιδική ηλικία, που, βέβαια, δεν είναι τίποτε άλλο από απλοϊκές εκδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Τα παιδιά φαίνεται να χαρακτηρίζονται, τότε, από τις εγγενείς ποιότητες της αγριότητας και της απειθαρχίας, και, για τον λόγο αυτόν, χρήζουν κοινωνικοποίησης, και, τότε, από τις, επίσης, εγγενείς ποιότητες της αγνότητας και της αθωότητας, γεγονός που τα καθιστά ευάλωτα και τρωτά, και, για τον λόγο αυτόν, χρήζουν φροντίδας και καθοδήγησης των σοφών ενηλίκων (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012: 33-39).

Αφετέρου, η ηλικιακή υποταγή καθίσταται ορατή από το ποιόν του νουθετικού λόγου του Γεροστάθη, κατά τον οποίον η πέμπτη εντολή του Δευτερονομίου (5:6-21) περί απότισης σεβασμού, προς τους γονείς, αναδεικνύεται στον ιδανικό γνώμονα της παιδικής συμπεριφοράς. Η έλλειψη αγάπης και σεβασμού των παιδιών, προς τους γονείς τους, οδηγεί τα πρώτα στην *de facto* αποτυχία τους: «Το παν, το παν, παιδιά μου, χρεωσείτε εις τους καλούς γονείς σας• αυτοί εκοπίασαν διά το παρελθόν, και κοπιάζουν διά το παρόν σας, αγωνιζόμενοι πάντοτε όπως προετοιμάσωσι και το μέλλον σας ευχάριστον και ευτυχές. Τέκνα, τα οποία δεν αγαπήσωι, δεν σέβωνται, δεν τιμώσι τους γονείς των, και τα οποία επομένως δεν προσπαθούν να δείξωσι την προς αυτούς ευγνωμοσύνην των, υπακούοντα εις τας θελήσεις των, και περιθάλλοντα τας ανάγκας, τας αδυναμίας, την ασθένειαν, το γήρας αυτών, είναι θηρία, είναι εκτρώματα• έχοντα δε καρδίαν ανεπίδεκτον αγάπης και ευγνωμοσύνης, θέλουσιν ζήσει βεβαίως δυστυχή και άθλια.» (Μέρος Γ', σσ. 4-5).

Από την στιγμή που για τις γυναίκες δεν γίνεται λόγος, καθώς ο ρόλος τους ως μητέρες και νοικοκυρές, σε ένα τέτοιο ηθοπλαστικό σύγγραμμα, θεωρείται δεδομένος, ο νουθετικός λόγος εστιάζεται προς τον γιο, ο οποίος καλείται, όπως και στο γαλλικό λογοτεχνικό πρότυπο του Γεροστάθη, να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα (μέρος Α', σ. 109-133): «Όστις εντρέπεται ν' ακολουθήσει το επάγγελμα του πατρός του, βεβαίως και μάταιος είναι, και καλήν καρδίαν δεν έχει• αργά δε ή ολιγώρη θέλει τιμωρηθή και μετανοήσει.» Έτσι, ο Μελάς, διαμέσου των λόγων του γέροντα πρωταγωνιστή του, υποστηρίζει ότι «οι φρόνιμοι υιοί ακολουθούν πάντοτε το πατρικό των επάγγελμα, εκτός αν περιστάσεις έκτακτοι ή προτερήματα έξοχα σπρωξώσιν αυτούς εις άλλα ανώτερα έργα.» Την εμμονή του αυτή στην τήρηση του οικογενειακού επαγγελματικού status quo, την δικαιολογεί με έναν παραλληλισμό από τον κόσμο της φύσης: «Το πατρικόν επάγγελμα είναι δένδρον έτοιμον, φυτευμένον, καλώς ριζωμένον, και ήδη δίδον καρπούς• αλλά το νέον, το οποίον ο μάταιος υιός θέλει να καλλιέργηση, είναι δένδρον άγνωστον, το οποίον αυτός πρόκειται να φυτεύση, αβέβαιον δε αν επί τέλους ριζώση και καρποφορήση• ουδεμίαν δε συμβουλήν ή οδηγίαν ως προς την καλλιέργειαν του νέου τούτου δένδρου δύναται ο υιός να περιμένη παρά του πατρός του.» (μέρος Α', σ. 120).

Συνοπτικός επίλογος

Ο Μελάς, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες του τόπου και της εποχής του, επηρεασμένος από πτυχές της δικής του βιογραφίας και υιοθετώντας –ως ένα βαθμό– αξιωματικές ιδέες των έργων του ηθικοπλαστικού συγγραφέα Jussieu, συνέθεσε τον Γεροστάθη, γαλουχώντας πολλαπλές γενιές Ελληνόπουλων. Αναδεικνύοντας την μοναδικότητα της ορθόδοξης πίστης, που προσφέρει ατομική και συλλογική κοινωνική λύτρωση, την λαμπρότητα της αρχαίας Ελλάδας, που λειτουργεί αναζωοπονητικά για το σύγχρονο προβληματικό νεοελληνικό κράτος, και την ασφάλεια που προσφέρει ο θεσμός της οικογένειας, ο Μελάς αναπαράγει και εδραιώνει το ηθικοπλαστικό τρίπτυχο «θρησκεία, πατρίδα, οικογένεια». Σε όλο το εύρος των εκατοντάδες σελίδες του έργου, ο Μελάς θα υποστηρίξει ότι, μόνο μέσα από το τρίπτυχο αυτό και όλα τα συνειρμικά παρεπόμενά του, δύνανται τα παιδιά να «να διέλθουν την ζωή με αισθήματα ωραία, και να διατηρηθούν πάντοτε αθώα και καθαρά από πάσαν φυσικήν και ηθικήν ρυπαρότητα!» (μέρος Α', σ. 133-134).

Πρωτότυπα κείμενα

Jussieu, L. P., de (1818). Simon de Nantua ou le marchand forain. Paris: Colas [διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k109174w.r=simon+de+Nantua.langFR>].

Jussieu, L. P., de (1829). Œuvres posthumes de Simon de Nantua. Paris: Colas.

Jussieu, L. P., de (1900). Ο κυρ-Σίμος κατά το γαλλικόν υπό της Α. Ο. (Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων, 11). Εν Αθήναις: Βασιλική τυπογραφία Ραφτάνη-Παπαγεωργίου [Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://archive.org/stream/hokyrsimos_00jussuogoo#page/n5/mode/2up].

Jussieu, L. P., de (χ.χ.). Σίμωνος εκ Ναντούης, Οψιφανή συγγράματα. Μεταφρασθέντα εκ του Γαλλικού και εκδοθέντα δαπάνη του Β. Βιβλιοπωλείου. Εν Αθήναις: Εκ της Βασιλικής Τυπογραφίας [διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://ebooks.serrelib.gr/serrelib/handle/10812/28561>].

Μελάς, Λ. (18623). Ο Γεροστάθης ή Αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας (α' έκδ. 1858). Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», Διαβάζω, 346 (αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας), σσ. 54-59.

Βαλάση, Ζ. (2001). Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά. Μικρό Πανόραμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βέκος, Θ. (1999) Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βικέλας, Δ. (1908). Η ζωή μου. Παιδικαί αναμνήσεις. Νεανικοί χρόνοι. Εν Αθήναις: Κατάστημα του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Γεωργίου, Χρήστος (2004). «Αναπλαισίωση σχολική χρήση της λογοτεχνίας: το παράδειγμα του Γεροστάθη του Λ. Μελά», στα: Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ιστορίας Εκπαίδευσης» (Πάτρα, 1-3 Οκτωβρίου 2004). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών [<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/georgiou.htm>].

Γιάκος, Δ. (19898). Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: από τον 10' αιώνα έως

σήμερα. Αθήνα: Παπαδήμας.

Δελής, Α. (2007). «Οικογένεια Μελά», Εγκυκλοπαίδεια Μειζονος Ελληνισμού, Εύξεινος Πόντος (<http://www.ehw.gr/l.aspx?id=11162>).

Δημαράς, Κ. (20009). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας. Αθήνα: Γνώση.

Julienn, M.A. de Paris (1830). "Œuvres posthumes de Simon de Nantua", Revue encyclopédique ou Analyse raisonnée des productions les plus remarquables dans les sciences, les arts industriels, la littérature et les Beaux-Arts ; par une réunion de membres de l'institut, et d'autres hommes de lettres. Vol. XLV. Paris: Typographie de Marcellin-Legrand, Plassan et Cie, pp. 163-164.

Κατσιίκη-Γκίβαλου Α. (1990). «19ος αι: Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στην παιδική λογοτεχνία», Διαβάζω, 242 (αφιέρωμα: Λογοτεχνικό Βιβλίο και Παιδί), σσ. 22-26.

Κατσιίκη-Γκίβαλου Α. (1999). «Λογοτεχνία για παιδιά: Από τον ηθικό λόγο και τη διδαχή στην τέρψη και την απόλαυση της ανάγνωσης (19ος-20ος αι.)», Περίπλους, 49, σσ. 37-47.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση & Διδασκαλία. Τόμ. Β'. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κοντογιάννη, Β. (2003). «Simon de Nantua και Γεροστάθης. Από τη στοιχειώδη πρακτική διδαχή του γαλλικού λαού σε μια φιλόδοξη εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων», Νέα Εστία, 1752, σσ. 93-117.

Κιτρομηλίδης, Π. (1983). «Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο», στο: Δ. Τσαούσης (επιμ.), Ελληνισμός-Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας. Αθήνα: Εστία, σσ. 143-164.

Κιτρομηλίδης, Π. (1984). «Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά αιτήματα: προοπτικές από τον ελληνικό 19ο αιώνα», στο: Δ. Τσαούσης (επιμ.), Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα (Ελληνική κοινωνία, 2). Αθήνα: Εστία, σσ. 23-38.

Κουλούρη, Χ. (7.2.1999). «'Καλά παιδιά και φρόνιμα'. Ιστορική γνώση και ηθικός φρονηματισμός στα αναγνωστικά βιβλία του 19ου αιώνα», Καθημερινή (ένθετο αφιέρωμα: Αναγνωστικά. Τα πρώτα μας βιβλία), σσ. 8-10.

Λάππας, Κ. (2004). Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα (Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, 39). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών/Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών.

Μαργαρώνη, Μ. (υπό δημοσίευση). «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους Εβραίους στις συλλογές του Νικόλαου Πολίτη και οι αποτυπώσεις τους στο συνολικό έργο του Κωστή Παλαμά: μηχανισμοί συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και στρατηγικές πολιτισμικού αποκλεισμού», στο: Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος (ποίηση – πεζογραφία – θέατρο. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών (8-12 Δεκεμβρίου 2010).

Ο'Sullivan, E. (2010). Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο.

Πάτσιου, Β. (1995). «Laurent-Pierre de Jussieu, Simon de Nantua (1818). Η περιπλάνηση του αγαθού εμπόρου και οι αφηγηματικές της προσαρμογές στα ελληνικά», Ο Ερασιστής, 20, σσ. 66-74.

Πάτσιου, Β. (2000). «'Η τέρψις των παιδών': Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην ελληνική λογοτεχνία του 19ου αιώνα», στο Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί / Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια

(επιμ.), Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνες). Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 253-299.

Πετμεζάς, Σ. (1990). «Πολιτικός αλυτρωτισμός και εθνική ενοποίηση στην Ελλάδα, ca.1830-1880», *Ίστωρ*, 2, σσ. 95-107.

Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). Άγ(ρ)ια παιδιά. Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Πολίτης, Α. (2003). Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880 (Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας, 14). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.

Πυλαρινός, Θ. (2000). «Από το Γεροστάθη του Λέοντα Μελά και τον Ξένο της Ειρ. Δεντρινού ως τους μελίχιους παππούδες της Λιλίκας Νάκου. Οι σεβάσμιοι γέροντες ως ήρωες-πρότυπα στα κείμενα της λογοτεχνίας για παιδιά», *Περίπλους*, 49, σσ. 81-94.

Ρήγας, Α. (1973). Johann Friedrich Herbart: σύντομος παρουσίασις και κριτική. Αθήνα: χ.έ.

Σακελλαρίου, Χ. (19917). Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Αθήνα: Φιλιππούτη.

Σακελλαρίου, Χ. (1994). Οι πρωτοπόροι της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: πεζογραφία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκοπετιά, Ε. (1988). Το «πρότυπο βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα. 1830-1880. Αθήνα: Πολύτυπο.

Σολομών, Ι. (2000). «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)», στο: *Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί / Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (επιμ.)*, Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνες). Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 173-243.

Τσουκαλάς, Κ. (1984). «Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19ου αιώνα», στο: Δ. Τσαούσης (επιμ.), *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα (Ελληνική κοινωνία, 2)*. Αθήνα: Εστία, σσ. 39-54.

Tylor, E. B., (Sir) (18702). *Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization*. London: John Murray.

Tylor, E. B., (Sir) (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, Vol. 1 & 2*. London: John Murray.

«Έχω γιο στα γράμματα, κόρη στα ξομπλιάσματα»: Αντιλήψεις για το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι

Παρπαρούση Γεωργία

Ε.Ε.Δι.Π. Ι (Μουσικής), Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην
Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων που σχετίζονται με το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις εικόνες που εγκλείονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία δημοτικών τραγουδιών που τραγουδούν οι ενήλικες στα παιδιά: τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα.

Τα δημοτικά τραγούδια

Τα δημοτικά τραγούδια είναι το προϊόν μιας μουσικής παράδοσης που εξελίχθηκε μέσα από προφορικές διαδικασίες. Πρόκειται για έμμετρα κείμενα που συνθέσαν κατ' αρχήν ανώνυμοι λαϊκοί ποιητές και αποτελούν την έκφραση του ελληνικού λαού της υπαίθρου, μιας κοινωνίας με κλειστή οικιακή οικονομία, η οποία έζησε για αιώνες κάτω από τις ίδιες περίπου κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Οι δημιουργοί του δημοτικού τραγουδιού είναι φορείς της προφορικής ποιητικής παράδοσης και της κουλτούρας μιας ομοιογενούς κοινωνίας. Στην πορεία του χρόνου τα τραγούδια αυτά έγιναν κτήμα της κοινότητας, η οποία τα συμπλήρωσε και δημιούργησε παραλλαγές τους. Άμεσο αποτέλεσμα της προφορικότητας είναι η συνεχής εξέλιξη και ανανέωση των τραγουδιών (Καψωμένος, 1996:19).

Τα δημοτικά τραγούδια μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: αργά αφηγηματικά (της τάβλας), γοργά ρυθμικά (του χορού) και τέλος, σε ελεύθερα και συχνά αυτοσχέδια (π.χ. μοιρολόγια) σύμφωνα με τη χρήση και λειτουργία τους (Πολίτης, 2010:52-53). Προσπάθειες συστηματικής κατάταξης άρχισαν με την έκδοση των πρώτων συλλογών όπου χρησιμοποιήθηκαν διάφορες βάσεις ταξινόμησης κυρίως θεματικές και λειτουργικές. Παραθέτουμε αυτή του Δημήτρη Λουκάτου, ο οποίος εντάσσει τα τραγούδια σε οκτώ γενικότερες θεματικές κατηγορίες:

α) **Επικά** (ακριτικά, κλέφτικα, ιστορικά)

β) **Λυρικά** (παραλογές, της αγάπης)

γ) **Οικογενειακά** (του τραπεζιού, νυφιάτικα, μοιρολόγια, της ξενιτιάς)

δ) **Θρησκευτικά** (Χριστούγεννα, Φώτα, Λάζαρος, Πάθη)

ε) **Εποχικά** (Πρωτοχρονιά, χελιδονίσματα, Μάης, περπερούνα)

στ) **Κοινωνικά** (αποκριάτικα, της ταβέρνας, σατιρικά, του Κλήδονα, εργατικά)

ζ) **Γνωμικά** (αλφάβητοι, επιγράμματα κ.ά.)

η) **Παιδικά** (νανουρίσματα, ταχταρίσματα, πρωτοβαδίσματα, κυκλικά ή πορευτικά του παιχνιδιού) (Λουκάτος, 1992:93-97).

Τα παιδικά δημοτικά τραγούδια: νανουρίσματα - ταχταρίσματα

Μια από τις κατηγορίες των δημοτικών τραγουδιών είναι τα παιδικά. Σε αυτά μπορούν να ενταχθούν τραγούδια τα οποία τραγουδιούνται από τους ενήλικες στα παιδιά, στο πλαίσιο της οικογένειας ή από τα ίδια τα παιδιά στα παιχνίδια τους π.χ. νανουρίσματα, ταχταρίσματα, πρωτοβαδίσματα, κυκλικά ή πορευτικά του παιχνιδιού κ.ά. Στις πρώτες συλλογές δημοτικών τραγουδιών συναντάμε μόνο νανουρίσματα, στο τέλος όμως του 19ου αιώνα οι καταγραφές περιλαμβάνουν μεγαλύτερη ποικιλία τραγουδιών: νανουρίσματα, ταχταρίσματα, του παιχνιδιού κ.ά.

Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των νανουρισμάτων και ταχταρισμάτων, τραγουδιών που τραγουδούν οι ενήλικες στα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα οποία αποτελούν την κύρια ομάδα τραγουδιών που μελετήσαμε.

Τα νανουρίσματα συνήθως αρχίζουν με τις λέξεις νάνι νάνι, ω ω ω, ενώ η ονομασία τους γεωγραφικά ποικίλει. Πρόκειται για δίστιχα ομοιοκατάληκτα, χωρίς οργανική συνοδεία. Ο στίχος τους είναι συνήθως δεκαπεντασύλλαβος, σε αντίθεση με τον επικρατέστερο για τα άλλα παιδικά τραγούδια οκτασύλλαβο τροχαϊκό. Συνοδεύονται, συνήθως, από ελαφρύ λίκνισμα του βρέφους στην κούνια ή στην αγκαλιά της μητέρας του. Η χρήση τους είναι καθαρά λειτουργική: τραγουδιούνται από τη μητέρα για να αποκοιμίσει το νήπιο (Πολίτης, 2003:779-796)¹. Απευθύνονται αποκλειστικά στο νήπιο και όχι στην κοινωνική ομάδα όπως η πλειονότητα των δημοτικών τραγουδιών, εμπειρέχοντας συχνά στοιχεία αυτοσχεδιασμού. Δημιουργούνται από την ανάγκη να κοιμίσει η μητέρα το μωρό της και ταυτόχρονα να επικοινωνήσει μαζί του. Παρατηρείται η συνένωση δύο ή περισσότερων δίστιχων ώσπου να συμπληρωθεί ο χρόνος που χρειάζεται μέχρι να αποκοιμηθεί το μωρό.

Τα ταχταρίσματα είναι ρυθμικά τραγουδάκια τα οποία έχουν, επίσης, λειτουργικό χαρακτήρα: να διασκεδάσουν το παιδί. Το όνομά τους οφείλεται στις πρώτες συλλαβές των τραγουδιών: τάχτι τάχτι, ταχτιρό (Βρόντης, 1934-1937:579). Τραγουδιούνται από ενήλικες στο παιδί, συνήθως από τη μητέρα, χωρίς τη συνοδεία οργάνων με ταυτόχρονη κίνηση / χορό του παιδιού πάνω στα πόδια του ενήλικα (Κυριακίδης, 1990:29). Τα ταχταρίσματα έχουν επίσης αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα και έχουν σκοπό να χαροποιήσουν, να διασκεδάσουν το παιδί. Όπως και τα νανουρίσματα εκφράζουν όνειρα, προσδοκίες, πόθους, συναισθήματα και αποτελούν τις προβολές της μητέρας και της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στο παιδί.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το πρωτογενές υλικό αυτής της έρευνας αποτελούν συλλογές δημοτικών τραγουδιών που εκδόθηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό από το 1824 ως το 1968. Ως χρονική αφετηρία επιλέχθηκε το έτος 1824, λόγω της έκδοσης της πρώτης συλλογής με ελληνικά δημοτικά τραγούδια από τον Claude Fauriel στο Παρίσι. Το ενδιαφέρον για συλλογή και δημοσίευση δημοτικών τραγουδιών αυξάνεται μετά τα μέσα του δεκάτου ενάτου αιώνα με αποτέλεσμα οι εκδόσεις δημοτικών τραγουδιών να πολλαπλασιάζονται. Περίπου ενάμισι αιώνα μετά, εκδίδονται από την Ακαδημία

1. Σύμφωνα με τον Αλέξη Πολίτη όσο το δημοτικό τραγούδι ζούσε στο φυσικό του περιβάλλον η χρήση του ήταν και λειτουργική, δηλαδή τα τραγούδια επιτελούσαν συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα στην κοινωνία.

Αθηνών δυο τόμοι με επιλεγμένα ελληνικά δημοτικά τραγούδια (1962 και 1968, αντίστοιχα), τα οποία συλλέχθηκαν μετά από επιτόπια έρευνα κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα. Η παραπάνω ανθολογία αποτελεί ένα σημαντικό τεκμήριο για τα τραγούδια του ελληνικού λαού και γι' αυτό τον λόγο οριοθετεί το χρονικό εύρος της έρευνας στο 1968.

Συνολικά, μελετήσαμε γενικές και τοπικές συλλογές δημοτικών τραγουδιών οι οποίες εκδόθηκαν στο παραπάνω διάστημα καθώς και τραγούδια που δημοσιεύτηκαν στον περιοδικό τύπο. Η μελέτη εξειδικεύτηκε στην αναζήτηση παιδικών τραγουδιών στις εν λόγω συλλογές και πιο συγκεκριμένα, στα παιδικά τραγούδια τα οποία τραγουδούν οι ενήλικες στα παιδιά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (νανουρίσματα, ταχταρίσματα). Παραθέτουμε κατάλογο των συλλογών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα κατά χρονολογική σειρά έκδοσης:

- **C. Fauriel** (1825-1826), Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, τόμοι 2.
- **A. Passow** (1860), *Popularia carmina*.
- **Γ. Χ. Χασιώτης** (1866), Συλλογή των κατά την Ήπειρον Δημοτικών Ασμάτων.
- **L. A. Bourgault – Ducoudray** (1876), *Trente Mélodies Populaires de Grèce et d'Orient*.
- **Π. Αραβαντινός** (1880), Συλλογή Δημωδών Ασμάτων της Ηπείρου.
- **Π. Παπαζαφειρόπουλος** (1887), Περισυναγωγή γλωσσικής ύλης και εθίμων του ελληνικού λαού ίδια δε του της Πελοποννήσου, παραβαλλομένων εν πολλοίς προς τα των αρχαίων Ελλήνων.
- **Λελέκος, Μ.** (1888), *Επιδόρπιον Α*
- **H. Pernot** (1903), Δημοτικές μελωδίες από τη Χίο.
- **Γ. Παχτικός** (1905), 260 Δημώδη Ελληνικά Άσματα.
- **Μ. Γ. Μιχαηλίδης – Νουάρος** (1913), *Καρπαθιακά Δημοτικά Άσματα*.
- **Ν. Γ. Πολίτης** (1914), *Εκλογή από τα τραγούδια του Ελληνικού Λαού*.
- **Π. Γνευτός** (1926), *Τραγούδια Δημοτικά της Ρόδου*.
- **Δ. Π. Πασχάλης** (1936), *Δημώδη τραγούδια της νήσου Άνδρου, από του στόματος του λαού συλλεγέντα*.
- **S. Baud–Bovy** (1935-1938), *Τραγούδια των Δωδεκανήσων, τόμοι 2*.
- **Γ. Σπυριδάκης - Σ. Περιστερές** (1968), *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, τόμος Γ', μουσική εκλογή*.
- **Περιοδικό Λαογραφία**, τόμοι: Γ'(1911), Ε'(1915), ΙΑ'(1938-1948), ΙΒ'(1938-1948), ΙΕ'(1953-1966), ΙΣΤ'(1956).

Ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας. Σε πρώτη φάση, αποδελτιώθηκαν τα παιδικά τραγούδια από το συνολικό σώμα των τραγουδιών της μελέτης. Είναι εντυπωσιακή η υπο-αντιπροσώπηση αυτής της κατηγορίας τραγουδιών: σε σύνολο τεσσάρων χιλιάδων εννιακοσίων ενενήντα πέντε (4995) καταγεγραμμένων δημοτικών τραγουδιών των γενικών και τοπικών συλλογών τα παιδικά είναι μόλις εκατόν ενενήντα τρία (193), δηλαδή το 3,8%. Προσθέτοντας τα παιδικά τραγούδια από τις περιοδικές εκδόσεις (περιοδικό Λαογραφία) ο συνολικός αριθμός των παιδικών τραγουδιών ανέρχεται σε διακόσια είκοσι εννέα (229), τα οποία αποτέλεσαν και το κύριο σώμα της μελέτης.

Στη συνέχεια, αναλύθηκε το περιεχόμενο του κειμένου των τραγουδιών, ενώ ανιχνεύτηκε η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων: σχολείο, γράμματα, δάσκαλος / δασκάλα ανά τραγούδι.

Οι αναπαράστασεις του σχολείου στα παιδικά δημοτικά τραγούδια

Μελετώντας τα τραγούδια που τραγουδούν οι ενήλικες στα παιδιά - συνηθέστερα η μητέρα - διαπιστώσαμε πως το μεγαλύτερο μέρος των νανουρισμάτων μεταφέρει στο παιδί τις προβολές της μητέρας του σ' αυτό. Σε αυτή την ομάδα τραγουδιών, τρία είναι τα κυρίαρχα όνειρα της πλειοψηφίας των Ελληνίδων μητέρων για το μέλλον των παιδιών τους, τα οποία διαμορφώνονται και καθορίζονται από τις αξίες και τις σταθερές που διέπουν το κοινωνικό περιβάλλον της κάθε περιοχής: μόρφωση, κοινωνική άνοδος – οικονομική ευμάρεια, γάμος και δημιουργία πολυμελούς οικογένειας. (Παρπαρούση, 2011:153)

Όσο αφορά στη μόρφωση, τα «γράμματα» και το «σχολείο» παρουσιάζονται σε τέσσερα (4) από τα νανουρίσματα της μελέτης και είναι θετικά νοηματοδοτημένα.

Παραθέτουμε παρακάτω αποσπάσματα από ένα νανούρισμα από την Πάργα, ένα χωρίς συγκεκριμένο τόπο καταγραφής και ένα από τη Χίο:

*«Κοιμήσου, σαββατόλουστο
την Κυριακή αλλασμένο
και τη Δευτέρα στο σκολειό
σαν μήλο μυρισμένο...» (Αραβαντινός, 1880:131).*

*«...Έχω γιό στα γράμματα,
νύφη στα ξομπλιάσματα,
κι αν ταιργιάξουν και τα δυό,
καλομοίρα η μάνα 'γώ...» (Λελέκος, 1888:123-124)².*

*«Κάμε, Χριστέ τσαι Παναγιά, τσαι θρέψε το παιδί μου,
να μεγαλώσει να θραφεί, καλό παιδί να γίνει.
Τύχη χρυσή ας του δίγεται τσαι φώτιση μεγάλη,
να μάθει γράμματα πολλά τσαι φρόνιμο να γίνει,
για να τσερδίζει χρήματα παντού καλά να κάμνει...» (Πολίτης, 1914:224).*

Εστιάζοντας στο νανούρισμα από τη Χίο (έτος δημοσίευσης 1914), η εκπαίδευση του παιδιού φαίνεται να έχει πολλαπλούς στόχους: μόρφωση, διάπλαση της προσωπικότητας, οικονομική ευμάρεια, ανταπόδοση στο κοινωνικό σύνολο.

Η προσπάθεια για μόρφωση και για την δημιουργία σχολείων αρχίζει πολύ νωρίτερα από την δημοσίευση του συγκεκριμένου τραγουδιού, ήδη από τα μέσα του δεκάτου

2. Το τμήμα αυτό του νανουρίσματος φαίνεται να είναι ένα τσάκισμα που έχει ενσωματωθεί στο τραγούδι. Το ίδιο σχεδόν μοτίβο συναντάμε και στο ταχτάρισμα από τη Δημητσάνα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Τα τσακίσματα ή γυρίσματα είναι συχνό φαινόμενο στα δημοτικά τραγούδια: πρόκειται για ένα σύντομο κείμενο με διαφορετικό ρυθμό και μελωδία από αυτή του τραγουδιού, το οποίο παρεμβάλλεται ανάμεσα στους στίχους του και πολλές φορές έχει λειτουργία επωδού. Βλ. περισσότερα για τα τσακίσματα στο: Θέμελης, 1972: 66-80.

εβδόμου αιώνα. Σύμφωνα με τον Π. Κυπριανό, διακρίνονται έξι περίοδοι στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης: α) από τα μέσα του 17ου αιώνα ως το 1833, β) 1833-1875, γ) 1875-1910, δ) 1910-1940, ε) 1944-1974 και στ) 1974 μέχρι σήμερα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου, αναφέρει ότι, γίνεται μια προσπάθεια για την ίδρυση σχολείων μέχρι το 1821 και στη συνέχεια ίδρυση μιας πρωτοτυπικής εκπαίδευσης. Από το 1833 τίθενται οι βάσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Μέχρι το 1875 η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές βιώνονται υπό το πρίσμα του ρομαντισμού και του μεγαλοϊδεατισμού, επηρεασμένες από τις ιδέες του Διαφωτισμού που θεωρεί το σχολείο «φως». Μετά το 1875 αλλάζει η «φιλοσοφία» του σχολείου: από «φως» μετατρέπεται σε μέσο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ενώ οι αντιλήψεις αυτές διατηρούνται και στην επόμενη περίοδο (Κυπριανός, 2004:31).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι αντιλήψεις της εποχής για το σχολείο και την εκπαίδευση, έχουν ήδη περάσει και στα δημοτικά τραγούδια. Το νανούρισμα από τη Χίο που προηγήθηκε, ανακλά τις αντιλήψεις αυτές. Φανερώνει την έντονη επιθυμία των ανθρώπων για τα γράμματα, ως μοχλό οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το ίδιο τραγούδι υποδεικνύει τρόπους ανάπτυξης του σχολικού δικτύου:

*«...να μάθει γράμματα πολλά τσαι φρόνιμο να γίνει,
για να τσερδίζει χρήματα παντού καλά να κάμνει
ένα τσαι είκοσι σκολειά μ' αληθινούς δασκάλους,
να μάθουν γράμματα οι φτωχοί ανθρώποι να γενούνε,
να μάθουν πως 'ρφανεψαμε από τους άρχοντάς μας,
να μάθουν πως ξεχάσαμεν του γένους μας τα φρένα,
πως ο καθείς μας χρεωστεί βοήθειαν να δίνει
εις τα σκολειά, τις εκκλησιές, τσαι στα ορφανεμένα» (Πολίτης, 1914:224).*

Εδώ, η δωρεά για την ανέγερση και λειτουργία σχολείων είναι αυτή που θα δώσει ώθηση στην εκπαίδευση και θα δώσει και σε άλλους ανθρώπους που δεν έχουν τα μέσα, ίσες ευκαιρίες. Στο τραγούδι αυτό διακρίνεται έντονα η διαφωτιστική αντίληψη που ταυτίζει το σχολείο με το φως και την πρόοδο. Η αντίληψη αυτή δεν είναι καινοφανής. Ευδοκίμησε κυρίως στο ρομαντικό και νεοκλασικιστικό περιβάλλον και αποτυπώνεται στις αναπαραστάσεις των Ελλήνων για το σχολείο. Άμεση συνέπεια των ιδεών αυτών είναι η προσδοκία των Ελλήνων να επενδύσουν στα γράμματα και να φροντίσουν για την διάρθρωση και την ανάπτυξη του σχολικού δικτύου (Κυπριανός, 2004:118), με στόχο την κοινωνική άνοδο, αλλά και προσβλέποντας στην απελευθέρωση του έθνους (Τζήκας, 1999:53-58).

Είναι γεγονός ότι η δημιουργία ενός δημοτικού τραγουδιού δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί χρονολογικά, εκτός και αν αναφέρεται σε συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. (Πολίτης, 2010:54-55). Πολλές φορές τα τραγούδια μεταφέρουν αντιλήψεις παλαιότερων εποχών ταυτόχρονα με τις σύγχρονές τους. Θα ήταν λοιπόν αδόκιμο να εξάγουμε συμπεράσματα μόνο από τα κείμενα των τραγουδιών τα οποία δεν μπορούμε να εντάξουμε σε συγκεκριμένα χρονικά όρια. Όμως, η αγάπη των Ελλήνων για τα γράμματα, επιβεβαιώνεται και από άλλες πηγές για την ίδια περίπου χρονική περίοδο που δημοσιεύτηκε το χιώτικο νανούρισμα. Από τις πρώτες ήδη δεκαετίες του δεκάτου ενάτου αιώνα, μέσα από τις μαρτυρίες ξένων συγγραφέων και περιηγητών

προκύπτει ότι οι Έλληνες δίνουν μεγάλη σημασία στα γράμματα. Σε μία κοινωνία κατά βάση αγροτική και ελάχιστα εγγράμματη, η μόρφωση μπορεί να λειτουργήσει σαν μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και σαν μέσο κοινωνικής διάκρισης (Κυπριανός, 2004:118-119, 129). Η μόρφωση πολλές φορές έχει απώτερο στόχο την κατάληψη ιερατικών αξιωμάτων και εμφανίζεται συχνά στα τραγούδια:

«...έχω γιο κι έχω χαρά,
να τον κάμω και παπά
με τα πομάνικα
με φελόνια αργυρά» (Βρόντης, 1956:228).

«Υγιέ μου διάκο να σε δω, παπά να σε βαφτίσω
και μέσα στο Πατριαρκειό δεσπότη να σε 'κούσω» (Βρόντης, 1934-1937:578).

Η θετική εικόνα του σχολείου αποτυπώνεται συνολικά σε τρία (3) ταχταρίσματα. Τα δύο (2) ταχταρίσματα που ακολουθούν είναι από την Πελοπόννησο :

«Έχω γιό στα γράμματα,
κόρη στα ξομπλιάσματα,
αν προδεύσουν και τα δύο,
καλή μάνα θα είμαι 'γω» (Αθανασόπουλος, 1938-1948:162).

«Το παιδάκι μου το ρούσο
θα ν τ' αλλάξω, θα ν το λούσω,
θα ν το στείλω στο σκολειό,
ναν το δείρει ο δάσκαλός του,
θα ν το στείλω στη δασκάλα,
να είν' καλύτερ' από τ' άλλα
ναν το δείρει η δασκάλα
με κλωνάκι μαντζουράνα»³ (Αθανασόπουλος, 1938-1948:158).

Ο σχετικά μικρός αριθμός τραγουδιών που εντοπίσαμε με αναφορά στο σχολείο και στα γράμματα, γεννά τα εξής ερωτήματα: α) πηγαίνουν όλα τα παιδιά στο σχολείο; και, β) πηγαίνουν στο σχολείο και τα δύο φύλα;

Παρά το γεγονός ότι η δημοτική εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική από το 1834, δεν πηγαίνουν όλα τα παιδιά στο σχολείο, αν και προβλέπεται πρόστιμο στην περίπτωση της μη φοίτησης. Το κράτος αδυνατεί για διάφορους λόγους να διασφαλίσει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, γι' αυτό δεν φαίνεται να εμμένει σ' αυτόν. Ένας από τους λόγους είναι ο μικρός αριθμός των σχολείων και η δυσκολία

3. Το μοτίβο «να το δείρει ο/η δάσκαλος/δασκάλα» είναι συνηθισμένο στο δημοτικό τραγούδι. Η απειλή της τιμωρίας από τον δάσκαλο εμφανίζεται και στα νανουρίσματα: «...Δάσκαλε, το παιδάκι μου να μη μου το μαλώνεις, τ' είναι μικρό, τ' είναι ξανθό, τ' είναι και χαϊδεμένο...» (Λελέκος, 1888:122). Η τιμωρία όμως ως μέσο συμμόρφωσης, αν και πρόκειται για ευρέως διαδεδομένη πρακτική, δεν φαίνεται να επηρεάζει τη θετική εικόνα που έχουν οι Έλληνες για τα γράμματα.

πρόσβασης σε αυτά, λόγω της μεγάλης απόστασής τους από τον τόπο κατοικίας των παιδιών. Ένας δεύτερος λόγος είναι η παιδική εργασία. Στο πλαίσιο της αγροτικής οικογένειας τα αγόρια συνδράμουν τους γονείς στις δουλειές και τα κορίτσια μένουν στο σπίτι επιφορτισμένες με το μεγάλο μέρος της δουλειάς σε αυτό (Κυπριανός, 2004:341, 88). Μερικά από τα αγόρια ακολουθούν το δρόμο της άτυπης μάθησης, ως μαθητευόμενοι σε κάποιο επάγγελμα ήδη από την ηλικία των επτά ετών (Αυδίκος, 1996:187-194). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως η εκπαίδευση των παιδιών δεν αποτελούσε προτεραιότητα αλλά μάλλον πολυτέλεια, αφού δεν μπορούσε να καλύψει τις πάγιες ανάγκες της οικογένειας (Χατζόπουλος, 2011:329). Ο Ληξουριώτης αναφέρει στηριζόμενος σε στατιστικά στοιχεία ότι, το ποσοστό των παιδιών που φοιτούσαν στα δημοτικά σχολεία κατόρθωσε να ξεπεράσει το 50% στο σύνολο των παιδιών σχολικής ηλικίας, μόνο στα τέλη του δεκάτου ενάτου αιώνα. Το ποσοστό αυτό αφορά μόνο στην εκπαίδευση των αγοριών. Αντιθέτως, τα κορίτσια δεν τα έστειλαν καθόλου στο σχολείο (Ληξουριώτης, 1986:65-66).

Στα παιδικά δημοτικά τραγούδια αποτυπώνεται η διαδεδομένη πολιτισμική αντίληψη ότι στην περίπτωση που το παιδί είναι κορίτσι δεν χρειάζεται να πάει σχολείο, ανεξάρτητα από το αν αυτό είναι υποχρεωτικό. Οι αναπαραστάσεις του σχολείου και της μόρφωσης στα τραγούδια που εκδόθηκαν στο συγκεκριμένο διάστημα μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μόνο τα αγόρια πηγαίνουν στο σχολείο ή μαθαίνουν «γράμματα». Αναφορές στη μόρφωση των κοριτσιών σπανίζουν ή λείπουν εντελώς. Στη μελέτη μας συναντήσαμε μία και μόνη περίπτωση αναφοράς του σχολείου σε ταχτάρισμα κοριτσιού:

*«Ποιος μου του 'πε άσχημου,
'κείνο 'νι δαμάσκηνο.*

*Ποιος μου του 'πε σιχαμένο
κ' ήρθ' απ' του σχολειού κλιαμένο.*

Της μπεμπούλας μου το γάμο

του χειμώνα δεν τον κάνω...» (Σπυριδάκης – Περιστερης, 1968: 397-399).

Η καταγραφή του συγκεκριμένου τραγουδιού έγινε στη Λέσβο το 1963 και συμπεραίνουμε από τα συμφραζόμενα ότι πρόκειται για ταχτάρισμα κοριτσιού⁴.

Με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις αλλάζουν και τα κορίτσια πηγαίνουν στο σχολείο. Ο μετασχηματισμός αυτός των αντιλήψεων αρχίζει να αποτυπώνεται και στα τραγούδια. Αυτό επιβεβαιώνεται και σε μεταγενέστερες συλλογές που εκδόθηκαν μετά το 1968, όπως στην περίπτωση του τραγουδιού από την Θεσσαλία:

«Το κορίτσι μ' στη δασκάλα

κι ο γαμπρός κοιτάει από τη σκάλα...» (Νημάς, 1983:21)⁵

4. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι πρόκειται για ταχτάρισμα κοριτσιού, λόγω της δομής των συγκεκριμένων τραγουδιών. Το τραγούδι θα μπορούσε να είναι προϊόν συνένωσης δύο ή περισσότερων τραγουδιών, αφού τα ναυορίσματα και τα ταχταρίσματα έχουν αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, ενώ οι συνενώσεις τραγουδιών είναι πολύ συχνές για λειτουργικούς λόγους.

5. Ο Β' τόμος της συλλογής του Θ. Νημά, Δημοτικά τραγούδια της Θεσσαλίας εκδόθηκε το 1983. Όπως ο ίδιος σημειώνει στο παράρτημα, το τραγούδι αυτό καταγράφηκε το 1979.

Στην συντριπτική πλειοψηφία όμως των τραγουδιών μπορούμε να δούμε ότι οι προβολές της μητέρας στην κόρη, όπως αυτές καταγράφονται στα νανουρίσματα και ταχτάρια, αφορούν στα του οίκου: ύφανση στον αργαλειό και κέντημα (ξόμπλιασμα) των ρούχων της οικογένειας, παρασκευή τροφής (κοσκίνισμα, ζύμωμα, φούρνισμα). Παραθέτουμε ενδεικτικά, ένα νανούρισμα κι ένα ταχτάρισμα από τη Δημητσάνα, καθώς και ένα ταχτάρισμα από την συλλογή του Λελέκου χωρίς προέλευση καταγραφής, όπου η αντίληψη αυτή είναι εμφανής:

*«...και θα σε παντρέψω 'γώ, θα σου μάθω κι αργαλειό
και η κόρη μου θα υφαίνει, κι ο γαμπρός θα μπαιζοβγαίνει,
κ' η μαμά θα 'χει χαρά, που θα γίνει πεθερά».* (Αθανασόπουλος, 1938-1948:158).

*«Έχω γιό στα γράμματα,
κόρη στα ξομπλιάσματα,
αν προδεύσουν και τα δυό,
καλή μάνα θα είμαι 'γω»* (Αθανασόπουλος, 1938-1948:162).

*«Το κορίτσι μ' κοσκινάει,
κι ο γαμπρός το τρογουράει·
το κορίτσι μου ζυμώνει,
κι ο γαμπρός κοντά ζυγώνει·
το κορίτσι μου φουρνίζει,
κι ο γαμπρός το τριγουρίζει»* (Λελέκος, 1888:128).

Επίλογος

Μελετώντας παιδικά δημοτικά τραγούδια και συγκεκριμένα νανουρίσματα και ταχτάρια τα οποία εκδόθηκαν ανάμεσα στο 1824 και το 1968, διαπιστώσαμε ότι η εικόνα του σχολείου και της μόρφωσης είναι θετική για τους Νεοέλληνες. Ο αριθμός των τραγουδιών που αναφέρονται στο σχολείο, όμως, δεν είναι πολύ μεγάλος αν συγκριθεί με αυτά που μεταφέρουν τις προβολές της μητέρας για κοινωνική άνοδο ή τον μελλοντικό γάμο και τη δημιουργία οικογένειας. Συναντήσαμε μόνο επτά τραγούδια που μιλούν άμεσα ή έμμεσα για το σχολείο και τα γράμματα σε σύνολο εκατόν ενενήντα τριών τραγουδιών. Αυτό δεν μειώνει την σημασία της μόρφωσης, αλλά μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαιτερότητα της αγροτικής κοινωνίας, προϊόν της οποίας είναι τα δημοτικά τραγούδια: προέχει η καθημερινή επιβίωση της οικογένειας και γι' αυτό τα παιδιά απασχολούνται βοηθητικά σε διάφορες εργασίες κατά προτεραιότητα.

Παρά το γεγονός ότι η μόρφωση και το σχολείο χαιρούν εκτίμησης, ωστόσο, φαίνεται να προορίζονται αποκλειστικά για τα αγόρια τα οποία μέσω αυτών μπορούν ευχερέστερα να κινούνται στο δημόσιο χώρο. Αντίθετα, τα κορίτσια προορίζονται για το σπίτι και εκπαιδεύονται άτυπα δίπλα στη μητέρα στη φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασόπουλος, Θ. (1938-1948), «Ναναρίσματα Δημητσάνης-Γορτυνίας», Λαογραφία, τόμος ΙΒ΄, σσ. 158-162.

Αραβαντινός, Π. (1880), Συλλογή Δημωδών Ασμάτων της Ηπείρου, Αθήνα (1996): Δαμιανός – Δωδώνη.

Αυδίκος, Ε. (1996), Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baud-Bovy, S. (1935, 1938), Τραγούδια των Δωδεκανήσων, τόμοι 2, Ρόδος (φωτομηχανική επανέκδοση 1990): Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ρόδου.

Bourgault – Ducoudray, L. A. (1876), Trente Mélodies Populaires de Grèce et d’Orient, Κατερίνη (1993): Τέρπος.

Βρόντης, Α. (1938-1948), «Ροδιακή λαογραφία», Λαογραφία, τόμος ΙΑ΄, σσ. 532-594.

Βρόντης, Α. (1956), «Το παιδί στη Σάμο», Λαογραφία, τόμος ΙΣΤ΄, σσ. 214-244.

Γνευτός, Π. (1926), Τραγούδια Δημοτικά της Ρόδου, Ρόδος (1981): Πρίσμα.

Fauriel, C. (1824-1825), Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, τόμοι 2, εκδ. επιμέλεια Α. Πολίτης, Ηράκλειο (1999): Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Θέμελης Δ. (1972) «Μουσικοποιητική δομή στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι». Λαογραφία, τόμος ΚΗ΄, σσ. 66-80.

Κατωμένος, Ε. Γ. (1996), Δημοτικό τραγούδι, μια διαφορετική προσέγγιση. Αθήνα: Πατάκης.

Κυπριανός, Π. (2004), Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κυριακίδης, Σ. Π. (1990), Το δημοτικό τραγούδι, Αθήνα: Ερμής.

Κωνσταντίνου, Χ. (1953-1966), «Ταχταρίσματα», Λαογραφία, τόμος ΙΕ΄, σσ. 442-443.

Λελέκος, Μ. (1888), Επιδόρπιον Α΄, Αθήνα.

Ληξουριώτης, Γ. (1986), Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.

Λουκάτος, Δ. (1992), Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Μαδιάς, Γ.Η. (1915), «Νανουρίσματα Καρδαμύλων Χίου», Λαογραφία, τόμος Ε΄, σ. 609.

Μιχαηλίδης – Νουάρος, Μ. Γ. (1903), Καρπαθιακά Δημοτικά Άσματα, Αθήνα (φωτομηχανική ανατύπωση 2007): Γαβριηλίδης.

Νημάς, Θ. (1983), Δημοτικά τραγούδια της Θεσσαλίας, τ. Β΄, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Οικονομίδης, Δ. (1967-1968), «Η λαϊκή ορολογία του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού», Επετηρίς Κ.Ε.Ε.Λ., τομ. Κ΄-ΚΑ΄, σσ. 126-150.

Παπαζαφειρόπουλος, Π. (1887), Περισυναγωγή γλωσσικής ύλης και εθίμων του ελληνικού λαού ιδία δε του της Πελοποννήσου, παραβαλλομένων εν πολλοίς προς τα των αρχαίων Ελλήνων, Αθήνα (φωτομηχανική επανέκδοση 1977): Ανασταλτικές εκδόσεις Δ. Ν. Καραβία.

Παρπαρούση, Γ. (2011), Η παιδικότητα στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι. Αθήνα:

Πάντειο Πανεπιστήμιο (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Passow, A. (1860), *Popularia carmina* (τραγούδια Ρωμαϊκά), Αθήνα (φωτομηχανική έκδοση χ.χ.): Χ. Τεγόπουλος και Ν. Νίκας.

Πασχάλης, Δ. Π. (1936), Δημώδη τραγούδια της νήσου Άνδρου, από του στόματος του λαού συλλεγέντα, Αθήνα (1984 ανατύπωση): Φ. Τσιρώνη.

Παχτικός, Γ. (1905), 260 Δημώδη Ελληνικά Ασματα, Αθήνα (1992): Ανασταλικές εκδόσεις Δ. Ν. Καραβία.

Pernot, H. (1903), Δημοτικές μελωδίες από τη Χίο, νέα γραφή απλουστευμένη και διορθωμένη υπό Μ. Φ. Δραγούμη, Αθήνα (2006): Φίλοι Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου Μ. Μερλιέ.

Πολίτης, Α. (2003), «Από τη λειτουργική στην αισθητική χρήση του δημοτικού τραγουδιού», Νέα Εστία, τόμος 154, τεύχος 1762, Αθήνα, σσ. 779-796.

Πολίτης, Α. (2010), Το δημοτικό τραγούδι, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Πολίτης, Ν. Γ. (1914), Εκλογή από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού, Αθήνα (1991): Γράμματα.

Σεφερλής, Π. (1911), «Παιδικά βαυκαλήματα», Λαογραφία, τόμος Γ', σσ. 491-494.

Σπυριδάκης, Γ. - Περιστερής, Σ. (1968), Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, τ. Γ', μουσική εκλογή, Αθήνα (επανέκδοση 1999): Ακαδημία Αθηνών.

Τζήκας, Χ. (1999), Ι. Π. Κοκκώνης. Ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg.

Χασιώτης, Γ. Χ. (1866), Συλλογή των κατά την Ήπειρον Δημοτικών Ασμάτων, Αθήνα (φωτομηχανική ανατύπωση χ.χ.): Κουλτούρα.

Χατζόπουλος, Κ.Κ. (2011), «Η εκπαίδευση των ορθοδόξων στην εποχή της οθωμανικής κυριαρχίας» στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις, τ. Α', Αθήνα: Gutenberg, σσ. 321-343.

Attitude for children education and schooling as seen through Greek folk songs

The aim of this paper is to investigate the attitude that adults have for children education as it appears in Greek folk songs. Primary material for this study was collections of Greek folk songs published during the 1824-1968 period, which were analyzed through the content analysis method (qualitative method). The research results indicated that many of the songs reflect the strong desire of people to send their children to school, so that their education will leverage their future financial and social development. Yet, in spite of the positive association of schooling the gender distinction remains clear in the songs: the formal schooling is meant for the boys, while the girl learns informally from the mother, to caring for the home and the family.

**Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών,
μέσα από τις συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου:
«Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Υπολείμματα επαγγέλματος»**

**Problems in education and proposals for changes,
through short-stories collections by Elli Alexiou:
“Tough struggles for short life” and “Remains of profession”**

Καπραβέλου Αλεξία

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καταδειχθεί πώς η συγγραφέας και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου εκθέτει στα έργα της σχολικά προβλήματα και ποιες προτάσεις εκπαιδευτικών αλλαγών διατυπώνει.

Στη συλλογή διηγημάτων Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή, η συγγραφέας πραγματεύεται ακριβώς τη δυστυχία, τα όνειρα και τους σκληρούς αγώνες των ανθρώπων για να κατακτήσουν μια μικρή ζωή (Καραντώνης, 1979: 133-134). Ήρωες στη συγκινητική αυτή συλλογή είναι παιδιά του Δημοτικού σχολείου, που φέρουν την οικογενειακή δυστυχία (Πολίτης, 1931/1988: 10) και η συγγραφέας «στάθηκε δίπλα στην παιδική ψυχή με γνώση και μ' αγάπη» (Πολίτης, 1931/1988: 9). Ξεχωρίζουν οι παιδικοί ήρωες Φραντζέσκος, από μη προνομιούχο οικονομικό περιβάλλον, και Στάσα, από μη προνομιούχο γεωγραφικό περιβάλλον. Ο Φραντζέσκος, στο ομώνυμο διήγημα, πηγαίνει στο σχολείο θηλέων με τη μεγαλύτερη αδερφούλα του, γιατί η μητέρα τους ξενοπλένει και δεν έχει πού να τον αφήσει. Το παιδί συγκινεί με τις σκανταλιές και την αφελειά του αλλά και με τη φτώχεια του (Πολίτης, 1931/1988: 10-12). Η Στάσα «αγνοεί τα σύνεργα του αστικού πολιτισμού» (ξύστρα, γόμα), αλλά ως χωριατόπουλο ξέρει καλά το αλώνι, το δρεπάνι, το αλέτρι, που τα άλλα παιδιά αγνοούν. Δεν γνωρίζει την προσποιητή ευγένεια, μιλά τραχιά και με αυθεντικότητα. Το θρανίο την περιορίζει αόρρητα, μια και είναι μεγαλωμένη στο ύπαιθρο, και απλώνει τα μέλη της (Πολίτης, 1931/1988: 13-14).

Η συλλογή διηγημάτων Υπολείμματα επαγγέλματος επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του, αλλά και στα προβλήματα των μαθητών, που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης. Έτσι, επιλέχθηκαν οι δύο συλλογές, που αλληλοσυμπληρώνονται, για να αποδειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, με έμφαση στις ταξικές-οικονομικές ανισότητες, αλλά και με την καθοριστική επενέργεια των γεωγραφικών ανισοτήτων και της επιβολής του αστικού πολιτισμού, καθώς και με την επίδραση ποικίλων σχέσεων κυριαρχίας στη σχολική επικοινωνία.

Μέθοδος και αποτελέσματα

Μελετήθηκαν οι δύο συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή και Υπολείμματα επαγγέλματος και έγινε ανάλυση περιεχομένου στα διηγήματα που περιέχονται στις συλλογές αυτές. Η μελέτη του έργου της οδηγεί στα παρακάτω αποτελέσματα, ταξινομημένα σε θεματικές κατηγορίες.

Το σχολείο ως αρωγός των υλικών αναγκών και της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο διήγημα Ο Φραντζέσκος, ο ομώνυμος μικρός ήρωας κάθεται στην ίδια τάξη με την αδερφή του «μόνο και μόνο για να μη γυρίζει στους δρόμους», μια και η φτωχή χήρα μάνα του ξενοπλένει. Όταν δεν κάνει αταξίες, κοιμάται στο θρανίο φορώντας το σκούφο του. Συμμετέχει με ενθουσιασμό στην εν χορώ εμπέδωση του μαθήματος, στη γραφή πάνω στην πλάκα, στην ωδική, στην ιχνογραφία, στην αριθμητική, όπου μάλιστα, αντί να μετρά και να συγκρίνει τα φασόλια του, φτιάχνει μ' αυτά κατασκευές. Έχει ενσωματωθεί στο μαθητικό δυναμικό της τάξης, και μάλιστα ενδιαφέρεται για τη διευκρίνιση των οδηγιών του μαθήματος. Η δασκάλα χαρίζει ένα κομμάτι ύφασμα στο καθένα από τα τρία φτωχότερα παιδιά της τάξης, μεταξύ των οποίων είναι ο Φραντζέσκος. Η διευθύντρια αντιδρά, γιατί η δασκάλα έδωσε από τη Σχολική Επιτροπή το λινό σε άτομο μη εγγεγραμμένο στον κατάλογο του σχολείου, και μάλιστα άρρενα σε σχολείο θηλέων. Έτσι, το παιδί απομακρύνεται από το σχολείο και πεθαίνει από ιλαρά αβοήθητο, σφιχταγκαλιάζοντας το πανί του (Αλεξίου, 1923/1988: 23-33). Οι ιδέες στο διήγημα θα φαίνονταν απαρχαιωμένες, αν δεν αναβίωνε 'αναπάντεχα' (όμως αναμενόμενο για τους οικονομολόγους που μελετούν τα κύματα ανάπτυξης-ύφεσης της καπιταλιστικής οικονομίας) το πρόβλημα του υποσιτισμού στα σχολεία, από το 2011, ογδόντα οκτώ έτη μετά τη συγγραφή του διηγήματος!

Ως προς τη διδασκαλία, η Αλεξίου στο ίδιο διήγημα προτείνει, αντί της αφηγηματικής διδασκαλίας, την οποία περιφρονεί, την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, ακόμα και την εν χορώ επανάληψη της διδαχθείσης ύλης για πολύ μικρά παιδιά, για την τελική εμπέδωση του μαθήματος στο τέλος της διδακτικής ώρας, ενώ δεν αρνείται την καταβολή πνευματικού μόχθου και διδακτικών τεχνικών για τη διδασκαλία μαθημάτων, όπως το μάθημα της ελληνικής γλώσσας (Αλεξίου, 1923/1988: 25-26). Συμπερασματικά, η συγγραφέας ασκεί δριμύ κατηγορώ στην επίσημη διδακτική που δεν ευνοεί τη βιωματική, πολυαισθητηριακή μάθηση, και στην ανάληψη σχολική διοίκηση, που προσηλώνεται στην τυπολατρία και αδιαφορεί για τις ανάγκες των φτωχών οικογενειών.

Στο διήγημα Η Βαγγελίτσα, η λογοτέχνης διατρανώνει ότι κάθε παιδί διαθέτει δεξιότητες (την ίδια ιδέα συναντούμε και στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση) που πρέπει να εντοπισθούν από τον εκπαιδευτικό, ώστε το παιδί, με την οικογενειακή υποστήριξη, να τις αξιοποιήσει και να προοδεύσει. Η συγγραφέας προκρίνει τον αγώνα του φτωχού ανθρώπου να αναγνωρισθεί και να βελτιώσει τη ζωή του, ενάντια στη μοιρολατρία, στον κοινωνικό συντηρητισμό και σιγματισμό. Παρομοίως στο Ιμπέριαλ Κολλέγκι εκφράζεται η αισιοδοξία ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο κοινωνικής ανόδου, ενώ στο διήγημα Τα καημένα τα συμβόλαια παρατηρείται ότι η εκπαίδευση για την αστική τάξη στοχεύει στο κοινωνικό κύρος.

Αναλυτικά, στο διήγημα Η Βαγγελίτσα κάθε παιδί προβάλλεται με το δικό του χάρισμα: με το δικό του σωματότυπο, την ομορφιά και τα νιάτα, το ταλέντο στην αφήγηση, το θάρρος ή την ντροπαλότητα κλπ. Η Βαγγελίτσα είναι ένα συνεσταλμένο, νωθρό παιδί, αργόκίνητο στη γυμναστική, αδέξιο στο παιχνίδι, ανεπίδεκτο μαθήσεως στην αριθμητική. Η δασκάλα όμως ανακαλύπτει τυχαία ότι έχει ωραία φωνή στο τραγούδι, την ενθαρρύνει, και οι συμμαθητές της την αποδέχονται. Έτσι, το κορίτσι αρχίζει να ενδιαφέρεται περισσότερο για το σχολείο, να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις και να ευχαριστεί περισσότερο τη φτωχή μητέρα της. Η μητέρα όμως αντιδρά στην πρόταση της δασκάλας ν' ασχοληθεί η μικρή με το τραγούδι. Μετά από χρόνια, η δασκάλα μαθαίνει για τη σχολική αποτυχία της μικρής, τη φυγή της από το σχολείο, την πρώιμη είσοδό της στη χειρωνακτική εργασία, ενώ η μάνα μοιρολατρικά αποδίδει την κακοτυχία στο Θεό (Αλεξίου, 1931/1988α: 37-48).

Μέσα από το διήγημα Η Βαγγελίτσα λοιπόν παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές θέσεις της συγγραφέως:

1) Η μάθηση δεν αποκτάται με κανόνες αλλά με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Το αφηρημένο μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από το συγκεκριμένο (Αλεξίου, 1931/1988α: 40-41, 43. Βλ. και Hadar, 2009. Kangas, 2010).

2) Ο μαθητής με προβλήματα μάθησης στιγματίζεται και απομονώνεται από τους συμμαθητές του, αλλά αναδεικνύεται και προκαλεί το σεβασμό τους, αν εντοπισθεί η κλίση του σε έναν τομέα. Κατ' αναλογία, ο μαθητής με ανεπάρκεια στη επίδοση πληγώνεται όταν βλέπει το δάσκαλό του κατάκοπο, αγανακτισμένο και απογοητευμένο από εκείνον, και τους συμμαθητές του να τον περιγελούν ή να στρέφονται εναντίον του για να κολακέψουν τον δάσκαλο. Αντιθέτως, η αναγνώριση ωθεί σε αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση και σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης, επομένως στη δημιουργία πιο αρμονικών σχέσεων στο σχολείο και στο σπίτι (Αλεξίου, 1931/1988α: 44-45).

3) Ο μαθητής πρέπει να καλλιεργεί το φυσικό του ταλέντο, σε αντίθεση με ό,τι συνήθως συμβαίνει, δηλαδή συντηρητικοί ή φτωχοί γονείς φιλοδοξούν για τα παιδιά τους να ασκήσουν ένα επάγγελμα με εξασφάλιση και τα αποτρέπουν από τις Καλές Τέχνες, που δεν έχουν καλή φήμη. Έτσι, παρεμβαίνουν στην πορεία ζωής του παιδιού και το αποκόπτουν από τη φυσική του κλίση και το όνειρο ζωής του. Αυτό μπορεί να έχει ολέθριες επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού και στην ψυχική του υγεία (Αλεξίου, 1931/1988α: 46-48).

Στη Βαθμιαία απογύμνωση η συγγραφέας επανέρχεται, για να τονίσει και πάλι ότι κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπικότητα, παρόλο που δεν έχει ολοκληρωμένη ανάπτυξη και πείρα ζωής. Ένα από τα χαρίσματα που θα αναπτύξει το παιδί αργότερα για να γίνει επιτυχημένο μέλος της κοινωνίας, μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η δυνατή μνήμη (Αλεξίου, 1938/1978β: 59). Επιπλέον, στο Ιμπέριαλ Κολλέγκι, η συγγραφέας υποστηρίζει ότι ουσιαστική είναι η συμβολή της οικογένειας στη μορφωτική ανέλιξη των παιδιών. Ο άνθρωπος μπορεί να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για να μορφωθεί και να επιτύχει το στόχο του, ακόμα κι αν είναι παράλληλα εργαζόμενος. Η ανανέωση των γνώσεων σε μια ειδικότητα και η γλωσσομάθεια είναι συστατικά στοιχεία της διά βίου εκπαίδευσης. Αν και τα τυπικά προσόντα δεν ταυτίζονται με τα ουσιαστικά και καταργούνται στην πράξη από τις προσλήψεις μέσω γνωριμιών, εντούτοις, αν ο μη προνομιούχος άνθρωπος κατέχει και τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, αισθάνεται ασφάλεια και πληρότητα (Αλεξίου, 1938/1978στ: 122-127. Βλ. και Megahed & Ginsburg, 2009. Morton, 2009), σε αντίθεση με τον αστό νέο, που δεν έχει ανάγκη να σπουδάσει για βιοποριστικούς λόγους αλλά για λόγους γοήτρου, όπως φαίνεται στο διήγημα Τα καημένα τα συμβόλαια (Αλεξίου, 1938/1978θ: 130).

Αντιφάσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού – προτάσεις αλλαγών

Στο διήγημα Τα τρία αδέρφια, η συγγραφέας αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (όπως και στο Dégradés) αλλά και στη χαρά τους όταν συμμετέχουν στα παιχνίδια των παιδιών, καθώς και στη συναισθηματική απώλεια των παιδιών όταν ο δάσκαλός τους αλλάζει σχολείο. Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση η Αλεξίου καλεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν εμπυχωτές και οραματιστές για τους μαθητές τους, προβάλλοντας θετικά πρότυπα. Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού παρουσιάζει τους ψυχολογικούς παράγοντες που ωθούν τον εκπαιδευτικό να συμπαθεί κάποια παιδιά περισσότερο, και στο διήγημα Η ιστορία του Δημητράκη προβάλλονται οι ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί που κρίνονται άξιοι της εμπιστοσύνης των

μαθητών. Δεν λείπει όμως η αντιφατικότητα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού, μια και στο διήγημα Η θεία Καλλιτεχνία ο εκπαιδευτικός είναι συμπαράστατης στην ανάγκη, στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος ευσυνειδητος μεταδότης γνώσεων χωρίς ταξικές διακρίσεις, αλλά στο διήγημα Διαδρομές και ήχοι ο εκπαιδευτικός εμπνέει φόβο, επειδή αναθέτει ανιαρές και επίπονες εργασίες στους μαθητές και επειδή διορθώνει τα λάθη τους, κοκκινίζοντας τα γραπτά αθώα πρωτόλειά τους.

Συγκεκριμένα, στο *Dégradés* προβάλλεται το ψυχοφθόρο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς η δυσανασχέτηση από το στενό και αποπνικτικό γραφείο και για τις ανεπαρκείς καρέκλες του γραφείου και η επαγγελματική εξάντληση οδηγεί στην εξουθένωση, που εκδηλώνεται με υπερκόπωση, ονειροπόληση σε φυσικά τοπία και σταδιακή μετάβαση από την ευεξία και το κέφι στη γκρίνια (Αλεξίου, 1938/1978δ: 29-32. Βλ. και Iwanicki, 1983. Hylton, 1989. Bibou-Nakou et al., 1999. Tatar & Yahav, 1999. Hastings & Bham, 2003. Goddard et al., 2006. Bas, 2011). Στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος μνημονεύεται η συντήρηση χειρογράφων και η αρχειοθέτηση ως οι αγαπημένες ενασχολήσεις των εκπαιδευτικών (Αλεξίου, 1938/1978ι: 120). Στο διήγημα Η Φρόσω γίνεται αναφορά στο στρες του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού (Αλεξίου, 1931/1988ε: 97-98. Βλ. και Fimian & Blanton, 1987).

Σε πολλά διηγήματα αναφέρονται ειδικά προβλήματα των διδασκόντων. Έτσι, στο διήγημα Κενές ώρες θίγονται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών: μια καθηγήτρια με τάσεις αυτοκτονίας, ένας καθηγητής που νιώθει τύψεις για την αρρώστια της γυναίκας του, μιλάει και κλαίει μόνος του και αποφεύγει τη συμμετοχή σε συγκεντρώσεις και ειδικές εκδηλώσεις του συλλόγου καθηγητών (Αλεξίου, 1938/1978η: 11-19). Στα Αόρατα επιτελεία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως ότι οι ηλικιωμένοι διδάσκουν αντί να συνταξιοδοτούνται, όταν μάλιστα έχουν προβλήματα υγείας, ότι οι έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου κοστίζουν στους καθηγητές να μεταβούν στο γραφείο του σχολείου και είναι ανούσιες, ότι ο επιθεωρητής ελέγχει τη συμπεριφορά και επίδοση του εκπαιδευτικού (Αλεξίου, 1938/1978α: 45, 49-50). Αλλά και μέρος της τοπικής κοινωνίας παρακολουθεί με περιέργεια και σχολιάζει την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού, αλλά και τον/την προξενεύει, υπολογίζοντας την οικονομική του κατάσταση, την κοινωνική θέση της οικογένειάς του, την επαγγελματική του υπόσταση και την εξωτερική εμφάνιση, όπως καταγράφεται στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση (Αλεξίου, 1938/1978β: 56-58).

Στο διήγημα Τα τρία αδέρφια αναφέρονται χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: οι εκπαιδευτικοί α) οδηγούνται συχνά σε καταστάσεις εκνευρισμού λόγω της φύσης της δουλειάς τους και χρειάζονται κάποιες ώρες ανάπαυλας, β) προεκτείνουν τα γονεϊκά πρότυπα, καθώς συμμετέχουν με χαρά στα παιχνίδια των παιδιών και, όταν αποχωρούν από το συγκεκριμένο σχολείο, αποχωρίζονται τους μαθητές τους, που βιώνουν την απώλεια των δασκάλων τους (Αλεξίου, 1931/1988η: 53-58). Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η συγγραφέας διαπιστώνει ότι ο εκπαιδευτικός συμπαθεί κάποια παιδιά, περισσότερο από άλλα, όπως ένας γονιός είναι δίκαιος με τα παιδιά του αλλά έχει 'αδυναμία' σε ένα από αυτά. Οι προτιμήσεις του εκπαιδευτικού δεν έχουν ως κριτήριο την επιμέλεια ή την πειθαρχία αλλά κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού (Αλεξίου, 1931/1988στ: 193-194).

Η ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού εμφανίζεται σε μερικά διηγήματα. Έτσι, στο διήγημα Η ιστορία του Δημητράκη τονίζεται ότι μερικοί μαθητές εμπιστεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα σε δασκάλους με ευαισθησία (Αλεξίου, 1931/1988γ: 81). Στο διήγημα Η θεία Καλλιτεχνία ο δάσκαλος, εκτός από το υπηρεσιακό του καθήκον, ενδιαφέρεται για το

συνάνθρωπό του και παρέχει βοήθεια σε περιπτώσεις ανάγκης (Αλεξίου, 1938/1978ε: 79-80). Παρομοίως, στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος ο εκπαιδευτικός, μέσα και έξω από την τάξη, όπου βρεθεί, επιθυμεί να διαφωτίσει, να μεταδίδει με ενθουσιασμό τις γνώσεις του στα παιδιά, ανεξαρτήτως οικονομικής-κοινωνικής-μορφωτικής προέλευσης (Αλεξίου, 1938/1978ι: 119-120). Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση ο δάσκαλος είναι ο εμπνευστής-εμπυχωτής, που παρουσιάζει τις γνώσεις του με ζήλο, παραστατικότητα, αφοσίωση στην επιστήμη, προβάλλοντας θετικά πρότυπα. Αστειεύεται διακριτικά, χαριτωμένα, και ασκώντας συμβουλευτική (Αλεξίου, 1938/1978β: 59-63).

Ωστόσο, η θετική κοινωνική αναπαράσταση του εκπαιδευτικού αλλάζει στο Διαδρομές και ήχοι, καθώς η εικόνα του εκπαιδευτικού συνίσταται στο κόκκινο μολύβι που διορθώνει τα λάθη, στη διδασκαλία της γραμματικής, στην εύρεση και αποσαφήνιση του λεξιλογίου – μια ανιαρή εργασία που ανατίθεται στους μαθητές (Αλεξίου, 1938/1978γ: 20, 27). Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν πληροφορίες για τις παιδαγωγικές αρχές του νεοφερμένου καθηγητή, για να προσαρμοστούν ανάλογα, δηλαδή αν είναι τιμωρητικός, αν χαμογελά, αν είναι επιεικής στη βαθμολογία (Αλεξίου, 1938/1978β: 54-55. Βλ. και Noushad, 2008). Μάλιστα, στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση φαίνονται οι συνέπειες αυτής της άνισης και υποκριτικής σχέσης, καθώς η συγγραφέας υποστηρίζει ότι, ακόμα κι αν τα παιδιά ακούνε το δάσκαλο πειθαρχώντας, αυτό δεν σημαίνει ότι ενδιαφέρονται πραγματικά για τη μάθηση, αλλά αδιαφορούν (Αλεξίου, 1938/1978β: 60-63).

Διαπροσωπικές σχέσεις, εξειδικευμένα προγράμματα και σχολικό περιβάλλον

Στο διήγημα Κενές ώρες θίγονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, που είναι από φαινομενικά οικείες έως και αδιάφορες (Αλεξίου, 1938/1978η: 11-19). Παρομοίως στο Dégradés γίνεται λόγος για τις ανούσιες, ακόμα και αλαζονικές, συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών: οικογενειακά προβλήματα, πώς έχασαν στα χαρτιά, καύχημα για τις επιδόσεις των παιδιών τους (με πολλά στοιχεία υπερβολής), διαφήμιση εκπαιδευτικών περιοδικών για εύρεση συνδρομητών, πώς νιώθουν στην τάξη τις τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος. Κυρίως γίνεται μονόλογος στο γραφείο διδασκόντων παρά διάλογος και επικοινωνία (Αλεξίου, 1938/1978δ: 29-31). Στο Αόρατα Επιτελεία αποκαλύπτεται ο συντηρητισμός, η τυπολατρία, η αναληγσία και εχθρότητα των εκπαιδευτικών στελεχών και διδασκόντων προς συναδέλφους τους και προς μαθητές: α) υπάρχουν φαινόμενα κακών σχέσεων μεταξύ καθηγητών, ακόμα και μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, β) σπάνια υπάρχουν καθηγητές με ιδανικά και διάθεση προσφοράς, που δανείζουν χρήματα ή βιβλία σε φτωχούς μαθητές, γ) οι μαθητές κατηγορούνται και απειλούνται με τιμωρία για μικρο-αταξίες που δεν θίγουν κανέναν, π.χ. γιατί μια μαθήτρια φωτογραφήθηκε στην εκδρομή με αγορίστικο πηλίκιο (στην εποχή της συγγραφέως τα παιδιά φορούσαν στολές) και σιγάρο στο στόμα, και αυτοί που εισηγούνται την τιμωρία των παιδιών είναι εκπαιδευτικοί συντηρητικοί και λάτρεις 'του νόμου και της τάξης' (Αλεξίου, 1938/1978α: 49-53. Βλ. και Hempel-Jorgensen, 2009. Kim et al., 2009).

Στο διήγημα Η Θοδώρα επισημαίνεται η ανάγκη να προσφέρει η οικογένεια και το σχολείο συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί, καθώς και αρχές σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης για την πρόληψη της παιδικής κακοποίησης (Αλεξίου, 1931/1988β: 120-121. Βλ. και Nickerson & Spears, 2007). Στο διήγημα Η Μερόπη σκιαγραφείται η συμπεριφορά του κακομαθημένου παιδιού, που αντανάκλα την κοινωνική δυσαρμονία, δηλαδή που αυθαδιάζει στην οικογένειά του, ταπεινώνει τους γύρω του, φορά ακριβά ρούχα, κοροϊδεύει τα φτωχοντυμένα παιδιά, είναι

οχληρό προς τον εκπαιδευτικό, δεν καταδέχεται να ζητήσει βοήθεια, δίνει διαταγές για να το υπηρετούν κάποιοι πρόθυμοι συμμαθητές του, επιτίθεται σε συμμαθητές που κάνουν κάτι γι' αυτό χωρίς την άδειά του. Δεν έχει πραγματικούς φίλους και συχνά η συμπεριφορά του αποτελεί αντίδραση στην έλλειψη ισορροπίας που υπάρχει στον κόσμο (Αλεξίου, 1931/1988δ: 107-110. Βλ. και Henricsson & Rydell, 2004. Leadbeater et al., 2006).

Στα διηγήματα Τα μάτια της Γιαννούλας (Αλεξίου, 1931/1988ζ: 141-150) και Αμαρτία Γονέων δίδεται έμφαση στην αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων ειδικής αγωγής: οι μαθητές με παραμόρφωση ή αναπηρία ή παροξυσμούς χρήζουν ιατρικής παρακολούθησης και οικογενειακής στήριξης. Δάσκαλοι και μαθητές οφείλουν να δείξουν κατανόηση για τα προβλήματά τους και το σχολείο χρειάζεται να εμπιστευτεί αυτά τα παιδιά, γιατί τις περισσότερες φορές έχουν μεγάλες ικανότητες, π.χ. χωρική ευφυΐα, ψυχραιμία σε καταστάσεις που προκαλούν πανικό, διαχείριση προβλημάτων με ευαισθησία, παροχή ουσιαστικής βοήθειας σε συμμαθητές τους (Αλεξίου, 1931/1988θ: 153-160). Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η συγγραφέας εύστοχα παρατηρεί ότι οι μαθητές συχνά φέρονται σκληρά απέναντι σε άλλα παιδιά με ιδιαιτερότητες (Αλεξίου, 1931/1988στ: 197).

Στο διήγημα ...Και σωθήκαμε... εξετάζονται τα προβλήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διδασκαλία σε ενήλικους εργαζόμενους έχει τις ιδιαιτερότητές της, καθώς οι μαθητές αυτοί είναι απασχολημένοι με τις υποχρεώσεις τους, έχουν ελάχιστο χρόνο για διάβασμα, τόσο ώστε απλώς να μπορούν να προβιβάζονται, ενδιαφέρονται για τις οικονομικές τους ανάγκες, τη διαμονή και την εξασφάλιση των ειδών πρώτης ανάγκης. Οι περισσότεροι είναι κατάκοποι από τη δουλειά, με εμφανή τα σημάδια της χειρωνακτικής εργασίας. Προέρχονται από φτωχές οικογένειες, τις οποίες συνήθως στηρίζουν λόγω της ύπαρξης κάποιου ασθενούς στο νοικοκυριό. Λόγω των εργασιακών τους υποχρεώσεων κάνουν και απουσίες από το σχολείο ή καθυστερούν, γιατί αποφεύγουν να ξοδέψουν χρησιμοποιώντας κάποιο μέσο μεταφοράς και πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματα των εργαζόμενων μαθητών και να τους βοηθούν, ιδιαίτερα όταν αυτοί πάθουν κάποιο εργατικό ατύχημα (Αλεξίου, 1938/1978ζ: 36-41).

Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η Έλλη Αλεξίου επισημαίνει ότι η τάξη ομορφαίνει με το χαριτωμένο χαρακτήρα μερικών παιδιών, με την αφέλεια και δοτικότητα τους, τον αυθορμητισμό και ενθουσιασμό τους, την ευαισθησία τους (Αλεξίου, 1931/1988στ: 199-201). Στο διήγημα Η Φρόσω καταδεικνύει ότι τα σχολεία ομορφαίνουν από τη μαθητική παρουσία και μοιάζουν τρομακτικά όταν είναι έρημα, ενώ στη σχολική αυλή είναι απαραίτητη η παρουσία της φύσης, για να αποκτούν τα παιδιά ψυχική ισορροπία (Αλεξίου, 1931/1988ε: 99-100). Στο διήγημα ...Και σωθήκαμε... η συγγραφέας πρεσβεύει ότι το σχολείο συνθλίβει την προσωπικότητα με την ακινησία και με το καθημερινό επαναλαμβανόμενο εθιμοτυπικό, με την «εικόνα που δίνουνε οι μαθητές καθισμένοι στα θρανία, κολλητά ο ένας τον άλλο, με τρόπο κάθε μέρα ίδιο και στερεότυπο» (Αλεξίου, 1938/1978ζ: 36).

Συμπεράσματα

Οι δύο συλλογές διηγημάτων της συγγραφέως συνοψίζουν τις παιδαγωγικές της θέσεις, αναφορικά με εκπαιδευτικά προβλήματα, καθώς και προτάσεις αλλαγών. Μολονότι τα έργα της αυτά γράφτηκαν 75-90 έτη πριν από το σήμερα, απηχούν τα πάγια προβλήματα της εκπαίδευσης στα συστήματα ανισότητας: α) ταξική εκπαίδευση, δηλαδή δαπανηρή, εχθρική και ανούσια για τους φτωχούς, τεχνοκρατική για την παραγωγή υποταγμένου εργατικού δυναμικού

και που προάγει τον ανταγωνισμό, β) αυταρχική εκπαίδευση, δηλαδή υπαγορευμένη από την κρατική εξουσία, που ενισχύει τον ατομισμό και που καλλιεργεί προσωπικότητες αυταρχικές ή υποταγμένες, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, γ) εκπαίδευση χωρίς κοινωνική μέριμνα που θα στόχευε στην κατάκτηση υψηλής ποιότητας ζωής, στην καλλιέργεια ελεύθερων προσωπικοτήτων, στην ισότητα-αλληλεγγύη-χειραφέτηση, δ) σχολείο που εγκλωβίζει και ακινητοποιεί το σώμα, την κρίση και τη φαντασία.

Έτσι, η Έλλη Αλεξίου στηλιτεύει την κατάσταση, στην οποία έχει περιέλθει ο σχολικός θεσμός και οι αποδέκτες του, και προτείνει:

1. συνδρομή του σχολείου στις φτωχές οικογένειες, με υλικές παροχές, παιδιατρική παρακολούθηση, βρεφονηπιακή φροντίδα, μετάδοση γνώσεων χωρίς διακρίσεις, διευκόλυνση στις σπουδές,
2. ποικίλα μαθήματα και δημιουργικά εργαστήρια,
3. απεμπλοκή από την ανούσια γνώση (άνωθεν δεδομένη και αποκομμένη από την πραγματικότητα), κατάργηση της αποστήθισης, ελεύθερη, βιωματική, πολυαισθητηριακή μάθηση με δραστηριότητες,
4. ενθάρρυνση όλων των παιδιών να αναδείξουν τις ικανότητές τους, προς αποφυγή της υποτίμησής τους, ουσιαστικός επαγγελματικός προσανατολισμός και αξιοποίηση των προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων, ταλέντων,
5. απαλλαγή από συντηρητικές αγκυλώσεις και προκαταλήψεις ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό των κοριτσιών,
6. παροχή ευκαιριών για διά βίου μάθηση και επαγγελματική βελτίωση,
7. αποθάρρυνση του ανταγωνισμού στο σχολείο, που φέρνει την υποκρισία, κολακεία και περιθωριοποίηση, και προαγωγή της συνεργασίας,
8. ο δάσκαλος ως λειτουργός και οραματιστής στην κοινωνία και ως αξιόπιστος συνεργάτης των παιδιών, όχι σχολαστικός κριτής και τιμωρός τους,
9. αλληλοσεβασμός και αλληλοβοήθεια μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης, χωρίς αυταρχικούς ελέγχους, μικρότητες ή αδιαφορία,
10. πρόληψη προβλημάτων των νέων, με ενημέρωση που ωφελεί και απελευθερώνει, και συναισθηματική υποστήριξη,
11. αντιρατσιστική εκπαίδευση και δημοκρατία στο σχολείο, χωρίς την παιδαγωγική του συντηρητισμού και της τιμωρίας,
12. ευχάριστο και άνετο σχολικό περιβάλλον για την αποφυγή του στρες.

Πηγές

Αλεξίου, Έλλη (1923 1η δημοσ./1931 εκδ./19884). Ο Φραντζέσκος. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884α). Η Βαγγελίτσα. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884β). Η Θοδώρα. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884γ). Η ιστορία του Δημητράκη. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884δ). Η Μερόπη. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884ε). Η Φρόσω. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884στ). Στο πέρασμα του καιρού. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884ζ). Τα μάτια της Γιαννούλας. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884η). Τα τρία αδέρφια. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/19884θ). Αμαρτία γονέων. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783α). Αόρατα επιτελεία. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783β). Βαθμιαία απογύμνωση. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783γ). Διαδρομές και ήχοι. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783δ). Dégradés. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783ε). Η θεία Καλλιτεχνία. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783στ). Ιμπέριαλ Κολλέγκι. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783ζ). ...Και σωθήκαμε... Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783η). Κενές ώρες. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783θ). Τα καημένα τα συμβόλαια. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/19783ι). Υπολείμματα επαγγέλματος. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βιβλιογραφία

Bas, Gokhan (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. Australian Journal of Teacher Education, 36, 4, article 6, 84-94. Retrieved 22/7/2011 from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss4/6>.

Bibou-Nakou, Ioanna, Stogiannidou, Ariadne, & Kiosseoglou, Gregory (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. School Psychology International, 20, 2, 209-217.

Fimian, Michael J., & Blanton, Linda P. (1987). Stress, Burnout, and Role Problems Among Teacher Trainees and First-Year Teachers. Journal of Occupational Behaviour, 8, 2, 157-165.

Goddard, Richard, O'Brien, Patrick, & Goddard, Marion (2006). Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. British Educational Research Journal, 32, 6, 857-874.

Hadar, Linor (2009). Ideal versus school learning: Analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 48, 1-11.

Hastings, Richard P., & Bham, Mohammed S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24, 1, 115-127.

Hempel-Jorgensen, Amelia (2009). The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 4, 435-448.

Henricsson, Lisbeth, & Rydell, Ann-Margret (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 2, 111-38.

Hylton, John (1989). Ways to Manage Stress and Avoid Teacher Burnout. *Music Educators Journal*, 75, 6, 29-31.

Iwanicki, Edward F. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory into Practice*, 22, 1, 27-32.

Kangas, Marjaana (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning Environment. *Learning Environment Research*, 13, 205-223.

Καραντώνης, Ανδρέας (1979). Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου. Στο: Συλλογικό, Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kim, Mi Y., Lee, Jee Y., & Kim, Jinsook (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10, 475-482.

Leadbeater, Bonnie J., Ohan, Jeneva L., & Hoglund, Wendy L. (2006). How Children's Justifications of the "Best Thing to Do" in Peer Conflicts Relate to Their Emotional and Behavioral Problems in Early Elementary School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 4, 721-754.

Megahed, Nagwa M., & Ginsburg, Mark B. (2009). Social Inequalities, Educational Attainment, and Teachers in Egypt. In: Donald B. Holsinger, & W. James Jacob (Eds.), *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*. Series: CERC Studies in Comparative Education, vol. 24, Comparative Education Research Centre, 369-391.

Morton, Danette (2009). Socioeconomic Issues in Schools: The Real vs. The Ideal. *Independent School*, 68, 4, 100-102.

Nickerson, Amanda B., & Spears, William H. (2007). Influences on Authoritarian and Educational/Therapeutic Approaches to School Violence Prevention. *Journal of School Violence*, 6, 4, 3-31.

Noushad, P.P. (2008). From teacher burnout to student burnout. On line submission (ERIC Document Reproduction Service No. ED502150). Retrieved 29-3-2012 from <http://org.newtrier.k12.il.us/library/pdf/Student%20Burnout.pdf>.

Πολίτης, Φώτος (1931/19884). Κριτική παρουσίαση. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Tatar, Moshe, & Yahav, Vered (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 457-468.

Abstract

The purpose of this article is to examine how Greek author and teacher, Elli Alexiou, exposes school problems in her published work, and which remarkable proposals for education changes she makes. After studying her short-stories, we conclude that she puts the blame not only on official didactics, which does not encourage live, multi-sensational learning, but also to the cruel

school administration, which is attached to scholasticism and ignores poor families' needs. She claims that each child appoints skills, which the teacher should investigate, so that the child, with a help from his/her family, would use them to make progress. Despite that there's a contradictory image of the teacher, Alexiou admonishes educators to become qualitative animators and dreamers for their pupils, exhibiting positive and friendly models and following principles, such as equal rights.

ΜΕΡΟΣ 3ο
Παιδική Ηλικία και Μάθηση

Κριτική θεώρηση της κονστρουκτιβιστικής διαδικασίας της γνώσης στη πιαζετιανή θεωρία

Ψαριανός Ερμόλαος

Σύμβουλος Σταδιοδρομίας M.Ed., PhD Candidate, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ψαριανού Χρύσα

Προπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεωρία του Piaget μπορεί να χαρακτηριστεί ως η περισσότερο αναπτυγμένη θεωρία της ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών, και μάλιστα καλά θεμελιωμένη από έναν πλούτο έξυπνων και ευρηματικών πειραμάτων. Ο Piaget θεωρεί την ανάπτυξη της γνώσης, ως μια διαδικασία αναδόμησης της εμπειρίας του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο. Η δομική προσέγγισή του επιχειρεί να συνθέσει το σύνολο των ψυχολογικών δυνατοτήτων που υπάρχουν σε κάθε στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία, οι ιδέες μας είναι ατομικές δημιουργίες, συμβατές με των άλλων ανθρώπων που αλληλεπιδρούμε κοινωνικά. Η γνώση δεν αντιπροσωπεύει ή απεικονίζει μια ανεξάρτητη πραγματικότητα, αλλά αποτελεί ένα συνονθύλευμα των αναδομήσεων μέσω της εμπειρίας. Η προσέγγισή του θεωρεί ότι η ανάπτυξη εξαρτάται από την ενεργό ανακάλυψη των μυστικών του κόσμου από το ίδιο το παιδί. Αλλά ο κόσμος δεν περιλαμβάνει μόνο προκαθορισμένες ιδέες.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση είναι περισσότερο μια εσωτερική δομή αναπαράστασης που κάνει αισθητή την παρουσία της στη συνεχή επεξεργασία των νέων νοητικών σχημάτων. Θεώρησε ως δεδομένο ότι σε όλα τα παιδιά του κόσμου ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, αναπτύσσονται οι γνωστικές λειτουργίες με βάση τους κανόνες της λογικής. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική θεώρηση της πιαζετιανής θεωρίας για τις επιστημολογικές παραδοχές της εξελικτικής διαδικασίας της γνώσης. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει τις εκφάνσεις της γνώσης, ως γνωστικής ατομικής λειτουργίας στην αναδόμηση των εμπειριών του παιδιού.

The Piaget's theory can be described as the most advanced theory of mind development of children, and even well-established by a wealth of intelligent and imaginative experiments. Piaget suggests that the development of knowledge as a process of reconstruction of the experience of the individual with the social environment. The structural approach attempts to synthesize all the psychological possibilities that exist at each stage of cognitive development. According to theory of Piaget, our ideas are individual creations compatible with the other people who interact socially. Knowledge does not represent or reflect an independent reality but is a patchwork of restructured through experience. The approach considers that the development depends on the active discovery of the secret world of the child. But the world is not include our predetermined ideas.

Piaget argues that knowledge is more a representation of internal structure makes its presence felt in the continuous processing of new cognitive structures. Assumed that all children of the world regardless of cultural context in which they live, develop cognitive functions according to rules of logic. The purpose of this study is the critical view of Piaget's theory for the episte-

mological assumptions of the evolutionary process of knowledge. This work aims to explore aspects of knowledge as individual cognitive function in the reconstruction of the experiences of the child.

1. Εισαγωγή

Ο κονστρουκτιβισμός (constructivism) είναι μια μαθησιακή θεωρία με καταβολές τόσο φιλοσοφικές όσο και ψυχολογικές. Προσεγγίζει τη μαθησιακή διεργασία ως μια ερμηνευτική, επαναληπτική και κατασκευαστική διαδικασία, προσδίδοντας ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο στα παιδιά. Η δομιστική προσέγγιση της γνώσης συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, απορρίπτοντας την αντικειμενική διάσταση της οντολογικής πραγματικότητας. Περιγράφει τον τρόπο που οι δομές και οι επιστημολογικές παραδοχές για τη γνώση απορρέουν από το γνωστικό υποκείμενο, διαφοροποιώντας τη θέση της από τις θεωρίες που προβάλλουν τον αντικειμενικό χαρακτήρα της γνώσης. Η υποκειμενική κατασκευή της γνώσης της πραγματικότητας αντιτάσσεται στην παραδοσιακή φιλοσοφική θέση του ρεαλισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση πρέπει να είναι μια αντιπροσώπευση της πραγματικότητας (έναν έξω κόσμο) πριν την απόκτηση εμπειριών εκ μέρους του ατόμου. Η εσωτερικευμένη δομιστική διαδικασία της γνώσης θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο γύρω τους, μέσα από την εμπειρία και το στοχασμό τους, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την προϋπάρχουσα γνώση, για να ερμηνεύσουν και να προχωρήσουν στη δόμηση της νέας γνώσης (Brooks J.G., Brooks M.G., 2001, Shapiro A., 2002). Είναι επομένως, ενεργοί δημιουργοί της γνώσης τους.

Οι θεωρητικές καταβολές του κονστρουκτιβισμού εντοπίζονται στη σκέψη του μεγάλου Ιταλού μοναχικού στοχαστή Gion. Battista Vico, ο οποίος, 200 σχεδόν χρόνια πριν από το κείμενο του Gan, θα στραφεί κατά της «μαθηματικής» σκέψης του Descartes και των φυσιογνωστικών, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του (Vico, 1999). Η δομιστική γνωσιοθεωρία αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια προσωπική, υποκειμενική υπόθεση, η οποία απορρέει από την προσωπική μας εμπειρία. Σε αυτό το σημείο είναι αξιοσημείωτο να κάνουμε μια παραπομπή στον Vico, “*Veum ipsum factum* - η αλήθεια είναι η ίδια με την κατασκευασμένη” (in Glasersfeld, 1984, σελ. 27), και “η ανθρώπινη γνώση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η προσπάθεια κατασκευής πραγμάτων ούτως ώστε να ανταποκρίνονται το ένα στο άλλο με μια καλοφτιαγμένη σχέση”. Ο κονστρουκτιβισμός έχει επίσης θεμελιωθεί ως θεωρία για τη μάθηση και τη γνώση, ως επιστημολογική θεωρία, ως φιλοσοφική προσέγγιση, ως οντολογικό πρόγραμμα με εστίαση σε κοινωνικά αντικείμενα και εργαστηριακές μελέτες ή στο φυσικό κόσμο, ως μεθοδολογία, ως εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, ως θεωρία της εκπαίδευσης, γενικότερα, και των μαθηματικών και φυσικών επιστημών, ειδικότερα (Fosnot, 1996).

Ο κονστρουκτιβισμός είναι ένα ετερογενές κίνημα με αρκετές εκδοχές (ριζοσπαστικός, κοινωνικός, γνωστικός). Μία από τις βασικές σχολές του, ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός, στηρίζεται στη γενετική επιστημολογία όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Piaget. Η κατασκευή γνώσης λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου: για να κατανοηθεί μια ιδέα, κάποιος χρειάζεται να ξετάσει τη δομή της, οντογενετικά και φυλογενετικά. Σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία, η θεμελιώδης υπόθεση της γενετικής επιστημολογίας είναι ότι υπάρχει ένας παραλληλισμός ανάμεσα στην πρόοδο που γίνεται στην λογική και ορθολογική οργάνωση της γνώσης και στις ανταποκρινόμενες διαμορφούμενες ψυχολογικές διαδικασίες. Ο Piaget απέρριψε

κατηγορηματικά την αντίληψη ότι “η επιστημολογία είναι η μελέτη της γνώσης όπως αυτή υφίσταται στην παρούσα χρονική στιγμή• δεν είναι η ανάλυση της γνώσης για το δικό της καλό και μέσα στο δικό της πεδίο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ανάπτυξη”. Από αυτή τη θεώρηση, η γνώση δε μελετάται ως κάτι απόλυτο και ανεξάρτητο, αλλά σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του ατόμου (Piaget, 1970). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική επισκόπηση της πιαζετιανής θεωρίας αναφορικά με τις επιστημολογικές παραδοχές της γνωστικής αναπτυξιακής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει τις εκφάνσεις της γνώσης, ως ατομικής λειτουργικής διεργασίας, η οποία λαμβάνει χώρα εξελικτικά στην αναδόμηση των εμπειριών του παιδιού. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει μια κριτική διερεύνηση στην θεωρία του Piaget, παραθέτοντας προσεγγίσεις οι οποίες προσδίδουν διαφορετική χροιά στην φύση της γνώσης.

2. Η έννοια και η φύση της γνώσης στη κονστρουκτιβιστική επιστημολογία του Piaget

Ο Piaget ήταν Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, γνωστός για τις εργασίες του σχετικά με τη μάθηση των παιδιών και τη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Von Glasersferd, βασικό εκφραστή του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού, ο Piaget είναι ο πρωτοπόρος του κονστρουκτιβισμού. Επιπλέον, κατά τον Matthews (1994), οι καταβολές του κονστρουκτιβισμού υπάρχουν αφενός στο έργο του Piaget (1952 και 1972), ο οποίος, εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου επάνω στο φυσικό κόσμο, και αφετέρου το έργο του Durkheim, στο οποίο στηρίζονται οι κοινωνιολόγοι (Berger, Bloor και Barnes) με επικέντρωση στον πολιτισμό και την επιστήμη, και το έργο των κοινωνιολόγων της επιστήμης, κατ’ επέκταση, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός). Η Bliss (1995) επισημαίνει ότι ο Piaget, μεταξύ άλλων, σχετίζεται και με την εμφάνιση του κονστρουκτιβισμού. Η βασική ιδέα του Piaget είναι ότι τα παιδιά είναι πάντα ενεργά, και μέσα από τη δράση τους κατανοούν τον γύρω κόσμο και οικοδομούν την προσωπική τους εικόνα για αυτόν. Έτσι η δράση των παιδιών υπάρχει πάντα κάτω από την επιφάνεια και αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο κονστρουκτιβισμός του Piaget είναι ρεαλιστικός με τη νοημοσύνη να οικοδομείται από τις πραγματικές δράσεις και από τα πραγματικά αντικείμενα. Εστιάζει την προσοχή στη δράση του υποκειμένου χωρίς να είναι ιδεαλιστική. Η επιστημολογία αυτή βασίζεται εξίσου στο αντικείμενο το οποίο θεωρεί ως όριο, γι αυτό και υφιστάμενο ανεξάρτητα από μας, αλλά ποτέ απολύτως γνωστό και πάνω απ’ όλα βλέπει τη γνώση ως μία συνεχή οικοδόμηση (Piaget, 1968).

Όπως αναφέρθηκε και το προηγούμενο κεφάλαιο, σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές δυτικές φιλοσοφίες που θεωρούσαν ανεξάρτητο τον πραγματικό κόσμο από το άτομο που προσπαθούσε να το γνωρίσει και ως εκ τούτου προσέδιδαν στη γνώση απόλυτη ισχύ, αναπτύχθηκε η επιστημολογική θεώρηση του κονστρουκτιβισμού για τη γνώση. Η αμφισβήτηση του απόλυτου χαρακτήρα της γνώσης εκφράστηκε από τον Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι η νόηση οργανώνει τον κόσμο οργανώνοντας τον εαυτό της. Η γνώση είναι λειτουργική, και εμφανίζεται σε καταστάσεις που δημιουργείται κάτι το καινούριο. Η λειτουργική γνώση είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού, ο οποίος ενώ δεν είναι παρατηρήσιμος, έχει παρατηρήσιμα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Piaget (1970), η λειτουργική πλευρά της σκέψης δεν προέρχεται από την αναφορά σε στατικές καταστάσεις, αλλά από μετασχηματισμούς καταστάσεων. Η

πρώτη εμφάνιση αυτής της σκέψης γίνεται μέσα από τις ενέργειες του ατόμου στα πλαίσια μιας δραστηριότητας που έχει κάποιο στόχο. Για τον Piaget, ένα σχήμα (scheme) αποτελείται από τα επαναλαμβανόμενα και γενικεύσιμα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τις ενέργειες του ατόμου, τις οποίες ακολουθεί κάποια αφαιρετική απλή λειτουργία που απορρέει από τα αντικείμενα και μια αφαιρετική λειτουργία που προέρχεται από τον αναστοχασμό του ατόμου, σε συνδυασμούς των ενεργειών του (Piaget, 1970). Με τη διαδικασία αυτή δημιουργούνται οι λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν ενέργειες που έχουν εσωτερικευθεί από το άτομο, είναι αντιστρέψιμες, έχουν κάτι το αμετάβλητο και αποτελούν μέρος ενός συστήματος των λειτουργιών.

Ο Piaget προσδιορίζει ένα σύνολο αμετάβλητων λειτουργιών, οι οποίες είναι έμφυτες σε κάθε άτομο, καθολικές και ανεξάρτητες από την ηλικία. Αυτές οι λειτουργίες είναι:

Η αφομοίωση (assimilation), η οποία αυξάνει την γνώση, χωρίς να αλλάζει τη δομή των ήδη υπάρχοντων σχημάτων. Οι νέες πληροφορίες ενσωματώνονται στα ήδη υπάρχοντα σχήματα.

Η προσαρμογή (accommodation), η οποία αυξάνει τη γνώση, τροποποιώντας τη δομή των υπάρχοντων σχημάτων για να ενσωματώσει τη νέα εμπειρία.

Η εξισορρόπηση (equilibration), που συντονίζει την αφομοίωση και την προσαρμογή, επιτρέποντας στο μαθητή να δομήσει μία νέα συνεπέστερη ισορροπία μεταξύ των γνωστικών σχημάτων και των αισθητηριακών δεδομένων. Πολλές φορές αυτό απαιτεί αναδιτύπωση της ήδη αποκτηθείσας γνώσης. Η αναδιτύπωση δεν αντικαθιστά την προγενέστερη γνώση, αλλά διαφοροποιεί και ενσωματώνει την προγενέστερη γνώση σε ένα συνεπέστερο σύνολο. Σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία το σημαντικότερο στοιχείο στη διαδικασία μάθησης είναι η έννοια της αλληλεπίδρασης σε σχέση όμως με τις διαδικασίες της προσαρμογής εννοιών, παραστάσεων ή καλύτερα γνωστικών σχημάτων στην ανθρώπινη εμπειρία, και της αφομοίωσης εμπειριών και γεγονότων σε ήδη υπάρχουσες έννοιες και παραστάσεις (Piaget, 1972). Για τον Piaget, το να ξέρει ένα παιδί δεν σημαίνει απλά να κατανοεί την εικόνα του περιβάλλοντος κόσμου, αλλά σημαίνει την ανακάλυψη εκείνων των τρόπων δράσης και σκέψης που είναι βιώσιμες στο πλαίσιο της εμπειρίας.

Ο Kelly (1955), στο βιβλίο του «Η ψυχολογία των προσωπικών δομισμών (Psychology of Personal Constructs)» θεωρεί, ότι κάθε άτομο κατασκευάζει τη γνώση μόνο του, μέσο διερμηνείας της επανάληψης των γεγονότων, και ότι αυτή η γνώση είναι ατομική και προσαρμοστική παρά αντικειμενική. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την «προσαρμογή και αφομοίωση», καθώς και με την ατομική (υποκειμενική) κατασκευή μοντέλων για τον κόσμο που προτάθηκε από τον Piaget (1972). Από την κονστρουκτιβιστική άποψη, όπως τόνισε ο Piaget, η γνώση είναι μια προσαρμόσιμη δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να σκεφτεί την γνώση σαν ένα είδος σύνοψης εννοιών και ενεργειών που έχει βρεθεί να είναι επιτυχής, δοθέντων των προθέσεων που είχε στο μυαλό του. Αυτή η αντίληψη είναι ανάλογη στην ιδέα της προσαρμοστικότητας στην εξελικτική βιολογία, αναπτυσσόμενη να συμπεριλαμβάνει, πέρα από τον σκοπό της επιβίωσης, τον σκοπό μιας μεθοδικής εννοιολογικής οργάνωσης στον κόσμο όπως τον μαθαίνουμε.

Σύμφωνα με τη πιαζετιανή θεωρία περί γνωστικών δομών σαν συλλογή των σχημάτων (schemes) η γνώση είναι κάτι το οποίο κατασκευάζεται από τον καθένα για να ικανοποιήσει την προσωπική του ανάγκη. Κατά τον Piaget, γνωστικό σχήμα είναι μια αφαιρετική αναπαράσταση των βασικών χαρακτηριστικών μιας έννοιας. Τα σχήματα είναι συνιστώσες της δομής της γενικής γνώσης ενός ατόμου που διασυνδέονται με τη γνώση του για τον κόσμο. Συσχετίζονται με την αντίληψή του και του παρέχουν το πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η συμπεριφορά του. Τα σχήματα

σπάνια περιλαμβάνουν εξειδικευμένη πληροφορία για μια κατάλληλη ανταπόκριση σε μια ειδική κατάσταση, αλλά παρέχουν τη δομή που επιτρέπει σε κάποιον να βγάλει συμπεράσματα συμπεριλαμβάνοντας τόσο γεγονότα γύρω από τον τύπο μιας κατάστασης και τη σχέση μεταξύ αυτών των γεγονότων. Η «αφομοίωση» συμβαίνει όταν προϋπάρχοντα σχήματα ή νοητικές δομές χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν δεδομένα των αισθήσεων για τα οποία τα σχήματα δεν είναι κατάλληλα. Συμβαίνει να βρισκόμαστε σε ανισορροπία όταν δεν μπορούμε να αφομοιώσουμε τις εμπειρίες σε προϋπάρχοντα σχήματα. Η ισορροπία αποκαθίσταται όταν τροποποιούνται αυτά τα προϋπάρχοντα σχήματα με μια διαδικασία που ονομάζεται τακτοποίηση μέχρι να εξαλειφθεί η ανισορροπία. Ο πολλαπλασιασμός και η διαφοροποίηση των γνωστικών δομών, των σχημάτων, ή με άλλα λόγια η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου, γίνεται με βάση την αφομοίωση και την εναρμόνιση, τις δύο συμπληρωματικές λειτουργίες της προσαρμογής (adaptation), η οποία κατατείνει στην ισορροπία (balance).

Για τον Piaget η έννοια του σχήματος, σε αντίθεση με τον Kant που απορρίπτει το σχήμα ως αφαίρεση της εμπειρίας, προκύπτει μέσω της αναγνώρισης των κανονικοτήτων της εμπειρίας, από τη στιγμή που οτιδήποτε είναι επαναλαμβανόμενο και γενικεύσιμο μέσα σε μια δράση το αποκαλεί σχήμα. Ο Piaget αν και επηρεασμένος αρκετά από τον Kant είχε αντιρρήσεις σχετικά με βασικές υποθέσεις της καντιανής θεωρίας κυριότερη από τις οποίες ήταν η άρνηση των a priori κατηγοριών και των καθαρών εννοιών, των εννοιών δηλαδή που υπάρχουν πριν από την εμπειρία. Ο Piaget εκλαμβάνει τις a priori δομές του Kant ως «γενετικές παραλλαγές» και όχι ως σταθερές αλήθειες. Ο Kant επανέρχεται στη διάκριση ανάμεσα στα «καθ' εαυτά πράγματα» (τα νοούμενα), τα οποία ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει, και τα «φαινόμενα», δηλαδή τα πράγματα που μπορούν να καταστούν αντικείμενα γνώσης σε σχέση με τον ίδιο τον άνθρωπο. Αλλά το ζήτημα δεν είναι πώς προσδιορίζονται τα πράγματα καθ' εαυτά, αλλά πώς προσδιορίζεται η εμπειρική μας γνώση για τα πράγματα (Kant, 1976). Με άλλα λόγια, το ερώτημα για τον Kant δεν είναι η προέλευση της εμπειρίας αλλά τι υπάρχει σ' αυτή.

Στη κατασκευή της γνώσης, ο Piaget θέτει δεδομένο τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδογενικών και εξωγενικών διαδικασιών, όπου υπάρχει βαθμιαία αντικατάσταση της εξωγενικής γνώσης από την ενδογενική γνώση, η οποία παράγεται από την αντανakλαστική αφαίρεση (von Glasersfeld, 1983). Μέσα σ αυτή την αλληλεπίδραση μια εμπειρική αφαίρεση δεν τίθεται σε λειτουργία χωρίς να υπάρχουν προηγουμένως αντανakλαστικές αφαιρέσεις. Γιατί για οποιοδήποτε είδος αντικειμένου, φυσικό ή άλλο, πάντα θα υπάρχει η αντανakλαστική αφαίρεση στη δομή του, βλέπουμε τι εννοείται όταν ένα αντικείμενο είναι εξωτερικό σε ένα κύκλο λειτουργιών. Αυτό που εννοείται με τη λέξη λειτουργίες είναι εκείνες οι λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία του αντικειμένου. Το να είναι εξωτερικό σε αυτές τις λειτουργίες σημαίνει ότι οι λειτουργίες χρησιμοποιούνται για την επανα-παρουσίαση του αντικειμένου όταν λείπει το αισθητικό υλικό του ατόμου, έτσι ανήκει στον εμπειρικό κόσμο του ατόμου. Στην περίπτωση της αναγνώρισης το αντικείμενο θα ανήκε στον επίκαιρο εμπειρικό κόσμο του ατόμου. Στην περίπτωση της επαναπαρουσίασης θα λέγαμε ότι το αντικείμενο έχει αντικειμενικοποιηθεί και υπάρχει μέσα στη συνειδητή αντίληψη του ατόμου.

Η διανοητική ανάπτυξη συνεπάγεται την αφομοίωση του κόσμου σε αυτές τις δομές σκέψης, και τη στέγαση «συμμόρφωση» με τον κόσμο. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα προσαρμογής. Στο αρχικό αισθητικοκινητικό επίπεδο αντίληψης και δράσης εκείνο που έχει σημασία είναι η αποφυγή της φυσικής διαταραχής και η δυνατότητα επιβίωσης. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, η γνώση των παιδιών αποκτάται μέσω της δράσης τους και της κίνησης και μέσω

των αισθήσεών τους: όραση , ακοή , αφή, οσμή, γεύση. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η δυνατότητα να αναπαρασταθούν «ανύπαρκτα» αντικείμενα και συμβάντα που δεν έχουν συμβεί , έτσι γύρω στους 18 μήνες το παιδί είναι σε θέση να αναπαραστήσει «απουσίες» πραγματικότητας με σύμβολα και σημεία.

Η αρχή του προεγνωσιολογικού σταδίου χαρακτηρίζεται από την απόκτηση της αναπαραστατικής αυτής δύναμης. Τα μικρά παιδιά μπορούν τώρα να αρχίσουν να εσωτερικεύουν τα αισθησιοκινητικά σχέδια δράσης και να μαθαίνουν για τον Κόσμο γύρω τους . Άλλες πτυχές αυτού του σταδίου είναι εκείνη του εγωκεντρισμού (egocentrism), δηλαδή το να αγνοούν την άποψη των άλλων, εκείνη κατά την οποία δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν την πραγματικότητα από τα επιφαινόμενα καθώς και εκείνη κατά την οποία εύκολα συγχέουν τις αιτιακές σχέσεις.

Λίγο αργότερα, προς το τέλος του προεγνωσιολογικού σταδίου , εμφανίζεται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάπτυξης των παιδιών, η εσωτερίκευση των δράσεών τους πάνω στον κόσμο η οποία δημιουργεί εσωτερικές νοησιακές δομές. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να φαντάζεται τις δράσεις χαρακτηρίζει την αρχή των συγκεκριμένων λογικών διεργασιών. Το παιδί γίνεται λιγότερο εγωκεντρικό και είναι ικανό για πολλές ενέργειες όπως η ταξινόμηση, η συντήρηση των βασικών στοιχείων, η τάξη, οι οποίες απαιτούν συλλογισμούς σχετικά με τον κόσμο συναρτήσει των αντικειμένων και των μετατροπών

Ωστόσο η σκέψη με αφαίρεση είναι ακόμα δυσπρόσιτη για το παιδί. Αρχίζει να γίνεται προσιτή με την έναρξη της περιόδου των τυπικών ενεργειών οπότε το παιδί γίνεται ικανό να αναπτύσσει τη λεγόμενη υποθετική παραγωγική σκέψη. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης οι μαθητές κάνουν συλλογισμούς βασιζόμενους σε προτάσεις για τον κόσμο παρά κατευθείαν πάνω στον κόσμο. Στο ανώτερο επίπεδο σκέψης ενδιαφερόμαστε για τις έννοιες, τις συνδέσεις τους με τις θεωρίες και τις εξηγήσεις. Σε αυτό το υψηλό επίπεδο η σύνδεση με την επιβίωση είναι έμμεση: η προσαρμογή και η βιωσιμότητα καθορίζονται από την επίτευξη των στόχων και την αποφυγή εννοιολογικών αντιφάσεων.

3. Κριτική αποτίμηση στη πιαζετιανή θεωρία

Ο Piaget, βασικός εκφραστής της ατομοκεντρικής άποψης, στις πρώτες κυρίως εργασίες του υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καθοδηγείται από ένα εσωτερικό σύστημα δομών, που ενυπάρχουν εγγενώς στο παιδί και αναπτύσσονται ή εμποδίζονται, ανάλογα, από την ποιότητα και την ποσότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Το εγγενές αυτό σύστημα ωθεί σε μια αυτοκινούμενη και αυτοκαθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη (Gelman and Brown 1985, Carey 1985, Inhelder et al., 1974).

Η Fosnot (1996), κινούμενη στο χώρο του γνωστικού αναπτυξιακού κονστρουκτιβισμού, ακολουθώντας τα βήματα του Piaget, χαρακτηρίζει τη γνώση ως προσωρινή, εξελικτική, μη αντικειμενική, εσωτερικά δομημένη και μεσολαβούσα κοινωνικά και πολιτισμικά. Εμφανίζει δε τη μάθηση ως αυτορρυθμιστική διαδικασία πάλης ανάμεσα στα ήδη υπάρχοντα προσωπικά μοντέλα του κόσμου και τις νέες αντιφατικές ιδέες. Θεωρεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν νέα μοντέλα μέσα από συνεργατική, κοινωνική δράση, ομιλία και συζήτηση. Η κονστρουκτιβιστική αυτή θεωρία για τη μάθηση επιδρά καταλυτικά στη διδασκαλία, αφού επιτρέπει στον μαθητή να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στον εκπαιδευτικό να επανακαθορίσει το ρόλο του ως καθοδηγητή και βοηθού περισσότερο, και λιγότερο ως πηγής και αγωγού γνώσης. Κατά τη Fosnot, βασική άποψη του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση

επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση. Όμως, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα ότι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Von Glasersfeld, 1996).

Ωστόσο, η γενετική εξελικτική θεώρηση του Ρώσου ψυχολόγου Lev S. Vygotsky έρχεται σε κριτική αντιπαράθεση τόσο με μερικές από τις θέσεις του J. Piaget, όσο και με τις πριν από τον Piaget επικρατούσες εμπειριστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη νόηση. Σύμφωνα με τον Piaget, η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης, η οποία προσδιορίζεται από τη γλώσσα ως μια λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών από το άτομο. Η απόκτηση της γλώσσας παρέχει ένα μέσο για να σκέπτεται το παιδί πιο γρήγορα, αντανakλώντας τη σκέψη, χωρίς να την επηρεάζει (Cole & Cole, 2001). Σύμφωνα με την βυτσκοκιανή προσέγγιση, οι λέξεις, η γλώσσα, δεν εκφράζουν τις έννοιες και τα νοήματα όταν αυτά έχουν "ωριμάσει" στο νου, αλλά αντίστροφα, τα νοήματα γεννιούνται και διαμορφώνονται μέσω της γλώσσας, η οποία δεν αποτελεί έκφραση μιας έτοιμης σκέψης. Η γλώσσα δεν εκφράζεται στη λέξη, αλλά επιτελείται στη λέξη. Ο Vygotsky αναζήτησε μια θεωρία που θα διαχώριζε τους ανθρώπους από τα ζώα και πρότεινε ότι η γλώσσα ήταν ένας βασικός δείκτης ενός τέτοιου διαχωρισμού. Η γλώσσα εδώ εκτελεί μια προσανατολιστική λειτουργία, στην οποία κάποιος βλέπει την ομιλία σαν επικοινωνιακή ανταλλαγή και όχι αποκλειστικά σαν επιστημολογική εξήγηση (Maturana & Varela, 1987, Wertsch, 1985, Vygotsky, 1988).

Εστιάζοντας την κοινωνική πλευρά των συμβόλων και ειδικά στην γλώσσα, ο Vygotsky οδηγήθηκε στην παρατήρηση ότι ο λόγος κατά την πρώιμη νηπιακή ηλικία έχει ενδεικτική σημασία για το παιδί. Η αρχική λειτουργία του λόγου δεν είναι ότι η λέξη έχει κάποιο νόημα για το παιδί, δεν είναι ότι μια καινούργια σχέση αντιστοιχίας δημιουργείται με την βοήθεια της λέξης, αλλά το ότι αρχικά η λέξη λειτουργεί σαν δείκτης. Η λέξη σαν δείκτης είναι η πρωταρχική λειτουργία στην εξέλιξη του λόγου, από την οποία όλες οι άλλες πιθανόν να προκύψουν (Wertsch, 1985). Ενώ λοιπόν κατά την άποψη του Piaget το παιδί ως ένας μικρός επιστήμονας σχηματίζει σε μεγάλο βαθμό αυτοτελώς την εικόνα του κόσμου, ο Vygotsky υποστηρίζει την άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκάστοτε κουλτούρα, μέσα στην οποία μεγαλώνει. Η γνώση του παιδιού, οι σκέψεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του προκύπτουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, όχι με παθητική αποδοχή, αλλά με ενεργητική εσωτερίκευση. Κατά τον Vygotsky και την «κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία» του δεν αρκεί να μελετήσει κανείς μόνο το κοινωνικό περιβάλλον (όπως έκαναν οι συμπεριφοριστές) ή μόνο το παιδί (όπως έκανε ο Piaget), για να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της γνωστικής ανάπτυξης. Η μελέτη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ένα παιδί και στο κοινωνικό περιβάλλον του είναι πολύ σημαντική, έχει όμως μόνον τότε νόημα, όταν ο ερευνητής κατανοήσει πρώτα τις ιστορικές συνθήκες, μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδράσεις αυτές.

Από την όψη του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση επέρχεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και όχι τόσο μέσα από την επικοινωνία του με τα πράγματα, όπως υποστηρίζει ο J. Piaget (Δανασσιής-Αφεντάκης, 1993). Η κατεύθυνση της βυτσκοκιανής θεωρίας είναι βασικά κοινωνική. Τα νεανικά ενδιαφέροντα του Vygotsky γύρω από την τέχνη και τον κινηματογράφο ίσως έπαιξαν καθοριστικό ρόλο σε αυτό. Ο Piaget, που ξεκίνησε εργαζόμενος ως βιολόγος, ίσως για αυτό να μην έδωσε την έκθεση και τη σημασία που δίνει ο Vygotsky στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

της νοητικής εξέλιξης. Ο Vygotsky θεωρεί ότι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παίζει κύριο ρόλο στην εξέλιξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών ενώ η επίδρασή του είναι φαινομενικά πολύ μικρότερη πάνω στις θεωρούμενες ως στοιχειώδεις ή πρωταρχικές λειτουργίες. Στη θεώρηση του Vygotsky, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ότι αναγνωρίζει η 'πιαζετική' θεώρηση, διότι προσδιορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (mediate), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωρήσεων είναι ότι οι 'πιαζετικοί' αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη σύγκρουση, ενώ οι 'βυγκοτσκιανοί' στη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση (Mercer, 1995).

Ο Piaget πίστευε ότι η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Πρέπει π.χ. το παιδί να γίνει πρώτα ικανό να σκέφτεται στο επίπεδο των συμβολικών λειτουργιών και κατόπιν μπορεί να μάθει ότι η ποσότητα του νερού παραμένει η ίδια, όταν μεταγγίζεται σε διαφορετικά δοχεία. Όσο και να προσπαθήσουμε, δεν μπορούμε να περιμένουμε να το μάθει αυτό ένα παιδί πέντε ετών, διότι προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η ποιότητα της σκέψης του, η οποία αναπτύσσεται αργότερα. Την άποψη αυτή δεν την συμμερίζεται ο Vygotsky. Κατά την άποψή του ο Piaget έκανε το λάθος να μελετά την σκέψη του παιδιού, χωρίς να παίρνει υπόψη του την επίδραση της διδασκαλίας. Ενώ δηλ. κατά τη πιαζετιανή αντίληψη η συντελεσθείσα ανάπτυξη αποτελεί την βάση πάνω στην οποία πρέπει να οικοδομήσει η διδασκαλία, κατά τον Vygotsky η διδασκαλία πρέπει να εργάζεται στην περιοχή της δυναμικής, δηλ. της επικείμενης ανάπτυξης. Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλοεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) ως την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους (Vygotsky, 1978).

Αλλά και η Solomon (1987), ενώ συμφωνεί με την πιαζετιανή άποψη ότι η γνώση αποτελεί ατομικό επίτευγμα, τονίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν κοινωνικοί παράγοντες στην αλλαγή των αντιλήψεων του ατόμου, διακρίνει δε δύο είδη γνώσης: τη γνώση του κόσμου που κατακτήθηκε διαμέσου κοινωνικών παραγόντων και τη συμβολική σχολική γνώση. Για να χρησιμεύσουν στην επίλυση προβλημάτων τα δύο αυτά είδη γνώσης πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

4. Συμπεράσματα

Οι περισσότερες κονστρουκτιβιστές θεωρίες μάθησης έχουν τη μορφή του γνωστικού εποικοδομητισμού (cognitive constructivism), ο οποίος εκφράζεται από τον Piaget και τους οπαδούς του ή τη μορφή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (social constructivism) με κύριο εκφραστή του τον Vygotsky. Η πρώτη μορφή δίνει έμφαση στη γνωστική επεξεργασία της μάθησης ενώ η δεύτερη στο ρόλο της κουλτούρας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Σε μια γνωστικού τύπου εποικοδομητική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νέα γνώση. Τα παιδιά εργάζονται εξατομικευμένα και ομαδικά για να δομήσουν τα νέα σχήματα. Η έμφαση δίνεται στην κατασκευή προσωπικών κατανοήσεων αναπτύσσοντας νέα γνωστικά σχήματα. Στον κοινωνικό

εποικοδομητισμό, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του βοήθεια, η οποία ελαττώνεται σταδιακά (scaffolding instruction), αφού βασικός στόχος είναι να γίνουν αυτορυθμιζόμενοι και ανεξάρτητοι κατασκευαστές της γνώσης τους. Χρησιμοποιεί ρεαλιστικού και ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και υπό από την καθοδήγησή του, οι μαθητές συνεργάζονται και δομούν τις νέες ιδέες. Για τον Piaget, όπως και για τους θεμελιώδης κονστρουκτιβιστές, οι άλλοι με τους οποίους η κοινωνική αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα είναι κομμάτι του περιβάλλοντος, όχι περισσότερο αλλά ούτε λιγότερο από κάθε σχετικά μόνιμα αντικείμενα το παιδί κατασκευάζει στο πεδίο της βιώσιμης εμπειρίας του. Είναι η αλληλεπίδραση του αντικειμένου με δικές του κατασκευές που έχουν αποδειχθεί εφαρμόσιμες και έχουν κατηγοριοποιηθεί σε μόνιμα εξωτερικά αντικείμενα.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως οι 'νεο-πιαζετικοί' και οι 'νεο-βυγκοσκιανοί' απορρίπτουν τις ακραίες θέσεις και τείνουν στη διατύπωση μιας ενδιάμεσης, που τις συνδυάζει και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα τόσο των ατομοκεντρικών όσο και των κοινωνικοκεντρικών μορφών μάθησης, τις οποίες θεωρούν αλληλοσυμπληρούμενες (Brown & Palinscar, 1989). Ωστόσο, παρ' όλες τις επικρίσεις που δέχτηκε η θεωρία του Piaget άσκησε πολύ μεγάλη επίδραση στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Καταρχήν σε αυτήν στηρίζεται η ιδέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού (developmentally appropriate education). Αποτελεί την περισσότερο ολοκληρωμένη θεωρία ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών, θεμελιωμένη σε έναν πλούτο έξυπνων και ευρηματικών πειραμάτων. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία σκέψης του παιδιού και όχι στα προϊόντα της, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της άμεσης και ενεργητικής εμπλοκής στις δραστηριότητες μάθησης. Η παρουσίαση έτοιμων γνώσεων στα παιδιά είναι αδιανόητη για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αποδέχεται τις αρχές του Piaget. Αντίθετα τα παιδιά ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν από μόνα τους και με αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται πια ως μια παθητική στάση, αλλά ως μια δραστηριότητα του παιδιού να προσαρμοσθεί στο περιβάλλον. Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στο επίπεδο του ζωτικού (living) περιβάλλοντος ενός ατόμου, όπως και στο περιβάλλον των εννοιών το οποίο ζει (Von Glasersfeld, 1995).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bliss, J. (1995). Piaget and after: The case of learning science. *Studies in Science Education*, 51, 139-17.

Brooks J.G., Brooks M.G., (2001). *In research of understanding: the case for constructivism classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Brown, A., & Palinscar, A., (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition, in L. B. Resnick (Eds). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cole, K. & Cole, S., (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Αθήνα: Τυποθήτω.

Δανασής-Αφεντάκης Α., (1993). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης – Παιδαγωγικά συστήματα. Δ' έκδ. Αθήνα: Γκέλυμπεσης.

Fosnot, C., (1996). *Constructivism: Theory, perspective and practices*. New York: Teachers College Press.

Gelman, R. & Brown, A.L., (1985). Changing views of cognitive competence in the young, in N. Smelser and D. Gerstein (eds.), *Knowledge in the social and behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Glaserfeld, E. Von. (1983). Learning as a constructive activity. In Bergerson & N. Herscovits (Eds), *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the PME* (Vol.1, pp.42-69). Montreal University.

Glaserfeld, E. Von. (1984). An introduction to radical constructivism, in Watzlawick, P. *The Invented Reality*. New York: W.W. Norton & Company.

Glaserfeld, E. Von. (1995). A constructivist approach to teaching, in Steffe & Gale, *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Glaserfeld, E. Von. (1996). Aspects of radical constructivism, in M. Pakman (Eds.), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Spain: Gedisa Editorial.

Inhelder, B. et al., (1974). *Learning and the development of the cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kant, I. (1976). *Κριτική του Καθαρού Λόγου. Τόμος Α'.* (μτφρ.: Α. Γιανναράς). Αθήνα: Παπαζήση.

Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Matthews, M., (1994). Problems with Constructivist Epistemology, *Philosophy of Education, Journal of Science Education and Technology* Vol. 11, No 2.

Maturana, U. & Varela, F. J., (1972). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel

Mercer, N., (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk among Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Piaget, J., (1968). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.

Piaget, J., (1970). *Structuralism*. New York: Basic books.

Piaget, J., (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.

Shapiro, A., (2002). The latest dope on research (about constructivism): Part 1: Different approaches to constructivism what's all about. *International Journal of Educational Reform*.

Solomon, J., (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science, in *Studies in Science Education*, 14, 63-8.

Vico, G., (1999). *New science: principles of the new science concerning the common nature of nations*, (translation: D. Marsh). London: Penguin.

Vygotsky, L., (1978). *Interaction between learning and development. From: mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky L., (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Wertch, J. V., (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ο επικοινωνιακός λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας και το γλωσσικό περιβάλλον μάθησης (στα αναλυτικά προγράμματα της Αλβανίας)

Mcs. Lilo (Cinga) Zhuljeta

Τμήμα Επιστημών Αγωγής & Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψιν την επικοινωνιακή διάσταση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, ως γενικότερη επιδίωξη και ταυτόχρονα βασικότερη παράμετρο και προϋπόθεση για την επίτευξη του γενικού σκοπού της προσχολικής εκπαίδευσης (στα πλαίσια της Εθνική Στρατηγικής για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Αλβανία), απ' την άλλη τα πορίσματα ερευνών θεωρητικών της Ψυχολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιογλωσσολογίας, κ.α' για τη σχέση γλώσσας και σκέψης, την γλωσσική κατάρκτηση, το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη του λόγου, κ.λ.π., στόχος της εργασίας μου είναι να αναδείξω ότι η επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας αναπτύσσεται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία εξελίσσεται σε διαφορά κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα δραστηριοτήτων μάθησης.

Για την τεκμηρίωση της άποψης αυτής θα αναφερθώ στις απόψεις των θεωρητικών της ψυχολογίας και στα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν απο βασικά ντοκουμέντα για την προσχολική εκπαίδευση στην Αλβανία καθώς και από τις απόψεις-απαντήσεις των νηπιαγωγών σε ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου των παιδιών 5-6 ετών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα αναφέρονται τόσο στις επιτεύξεις, όσο και στις αδυναμίες της επικοινωνιακής επίδοσης των παιδιών, στα αίτια και τις ανάλογες προοπτικές για το μέλλον.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η κοινωνιογλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Ενώ ο Piaget αναφέρεται στο ρόλο της σκέψης μέσω της οποίας το παιδί αφομοιώνει γνωστικά σχήματα, υποστήριξε ότι η γνώση πηγάζει από τη δράση κι όχι από τη γλώσσα. Εντούτοις πίστευε ότι η κοινωνική αλληλόδραση, κυρίως μεταξύ συνομηλίκων και λιγότερο μεταξύ ενήλικα και παιδιού (Forman & Cazden, 1999), μπορεί να προκαλέσει διατάραξη της πνευματικής ισορροπίας, η οποία δρα ως παντοδύναμος καταλύτης για τη γνωστική αναδιοργάνωση.

Ο Vygotsky στην αρχή της ανάπτυξης διαχωρίζει γλώσσα και νόηση, ως δύο οντότητες που εξελίσσονται ανεξάρτητα. (αναφέρεται στο προνοητικό και προγλωσσικό στάδιο, όταν η σκέψη είναι προγλωσσική). Στην πορεία όμως γλώσσα και σκέψη είναι αλληλένδετες, η σκέψη όλο και περισσότερο γίνεται λεκτική, η σκέψη εξωτερικεύεται μέσω γλώσσας, από την άλλη η γλώσσα επηρεάζει τη συμπεριφορά μας. Ο Vygotsky θεωρούσε τη γλώσσα ως το κυρίαρχο μέσο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί και υποστήριξε ότι μέσω αυτής μορφοποιείται η σκέψη και η συμπεριφορά του (Vygotsky, 1997). Κατά την άποψή του το παιδί βιώνει τη γλώσσα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με ανθρώπους του περιβάλλοντός του, ενηλίκους και συνομηλίκους (Light & Littleton, 1999).

Όσον αφορά την διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας, τόσο ο Piaget, όσο και ο Vygotsky, υποστηρίζουν το μηχανισμό της δόμησης των νοητικών μηχανισμών, με την εσωτερίκευση της γλώσσας κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και παιδιών και εκπαιδευτικού, αναδιοργανώνεται η σκέψη. Έτσι τα παιδιά υποστηρίζονται με αποφασιστικό τρόπο για να επεκταθούν μέσω της Ζώνης Επικείμενης ανάπτυξης και να αποκτήσουν αυτόνομη γλωσσική ικανότητα.

Ο Βρετανός Ψυχολόγος Vernon έχει καθορίσει μεταξύ άλλων τον παράγοντα γλωσσικά ερεθίσματα που δημιουργούν ένα συστηματοποιημένο κώδικα εννοιών και που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αναφορικά με τη γλώσσα, εκτός του επικοινωνιακού της χαρακτήρα διαδραματίζει και καθοδηγητικό ρόλο στις νοητικές και τις κινητικές λειτουργίες του παιδιού. Πειράματα π.χ. για το πρώτο και δεύτερο καθοδηγητικό σύστημα έχουν δείξει ότι το νήπιο από το 5ο έτος μπορεί να χρησιμοποιήσει το λόγο ως μέσο υπόμνησης και ως οδηγό στη συμπεριφορά του. Στην ηλικία όμως αυτή δεν μπορεί να παράγει μόνο του τις κατάλληλες λέξεις αυθόρμητως. Τις χρησιμοποιεί μόνο αν του δοθούν από κάποιον άλλον και του υποδειχτεί πώς να τις χρησιμοποιήσει. Η αυθόρμητη και αυτοδύναμη χρήση της γλώσσας στην επίλυση προβλημάτων αρχίζει από το 7 έτος.

Πολλοί ερευνητές απέδειξαν ότι οι συνομήλικοι που συμμετέχουν σε διαδραστικούς διαλόγους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να κατανοήσουν έννοιες (Azmitia, 1999). Οι διαδραστικοί διάλογοι οδηγούν στη συνειδητοποίηση ότι οι πληροφορίες που διαθέτουν δεν έχουν συνοχή και το επίπεδο κατανόησης τους δεν είναι ικανοποιητικό (Hatano & Inagaki, 1999), γεγονός που παρακινεί τα άτομα να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα της συζήτησης και την πληρέστερη κατανόησή του. Ακόμα η ομιλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο, όπως στην ανάπτυξη συνεργατικών σχεδιασμών ή στον έλεγχο των ενεργειών του ενός από τον άλλο (Maybin, 2001).

Επισκόπηση ερευνών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συζήτηση μεταξύ ομιλητών είναι πολύτιμη για τη συγκρότηση της γνώσης και τη μάθηση, τονίζοντας ωστόσο ότι δεν έχουν όλα τα είδη λόγου ίση εκπαιδευτική αξία. Ο Mercer (2000) και ο Fisher (2001) κάνουν λόγο για τρεις τρόπους ομιλίας και σκέψης- ομιλία αμφισβήτησης, σωρευτική και διερευνητική ομιλία -- θέλοντας να τονίσουν τη σπουδαιότητα της ποιότητας και του είδους της ομιλίας.

Η διερευνητική ομιλία σύμφωνα με την άποψή τους προσφέρει δυνατότητα μάθησης που δεν συναντάται στους άλλους τύπους ομιλίας, αφού αφορά την ενεργητική ενασχόληση των παιδιών με τις ιδέες των άλλων. (Light & Littleton, 1999). Η Azmitia (1999) χρησιμοποιεί την έννοια του διαλόγου μεταβίβασης για το είδος της ομιλίας που οδηγεί σε γνωστική πρόοδο τη σκέψη του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση η ποιότητα της συζήτησης των παιδιών επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η συνομιλία που παράγεται από τέτοιες δραστηριότητες οδηγεί στην αναθεώρηση και επέκταση των υπαρχουσών γνώσεων, ενώ η βελτιωμένη αντίληψη αποτελεί μια συλλογική, κοινωνική και επικοινωνιακή επίτευξη (Mercer, 2000: 17).

2. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Εγκεντρικός και επικοινωνιακός λόγος.

Ένα από τα ερωτήματα που θέτουν οι θεωρητικοί της ψυχολογίας είναι:

- Πώς τα παιδιά σχεδιάζουν τη σκέψη και τις γνώσεις;
- Πώς επικοινωνούν με τη χρήση λεκτικών πράξεων;

Βάσει τις απόψεις των θεωρητικών της ψυχολογίας η σκέψη αναπτύσσεται πριν την εμφάνιση της λεκτικής γλώσσας ως μέσο έκφρασης του εσωτερικού λόγου και του επικοινωνιακού λόγου.

Σύμφωνα τον Piaget το μεγαλύτερο μέρος του λόγου του παιδιού προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιείται για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες του χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή. Το νήπιο ομιλεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σκέψεις και τα σχόλια του άλλου. Ο Piaget αποκαλεί αυτό το είδος της γλωσσικής παραγωγής εγωκεντρικό λόγο. Περιγράφει τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου:

- την επανάληψη, (το παιδί επαναλαμβάνει τις λέξεις κάποιου άλλου),
- το μονόλογο (το παιδί ομιλεί κανονικά χωρίς να είναι άλλος παρόν να το ακούει) και
- το συλλογικό μονόλογο (παιδιά που βρίσκονται στον ίδιο χώρο ομιλούν κανονικά, χωρίς να καταβάλλουν καμιά προσπάθεια να γίνουν κατανοητά).

Ο κοινωνικοποιημένος λόγος, αντίθετα, εμπεριέχει τη διαδικασία της ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λέει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το συζητούμενο θέμα, κ.ά. Με την πάροδο της ηλικίας ο εγωκεντρικός λόγος ελαττώνεται και τη θέση του την παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος. Δραματική είναι η αλλαγή αυτή ιδίως στο τέλος της προσυλλογιστικής περιόδου.

Ο Vigotsky έρχεται όπως και ο Piaget ότι ο εγωκεντρικός λόγος δεν είναι τόσο αποτελεσματικός στην επικοινωνία, αλλά διαφωνεί με την άποψη του Piaget ότι τα μικρά παιδιά δεν προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Σε ένα πειραματικό νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά διδάσκονταν δύο ξένες γλώσσες συγχρόνως, αγγλικά και γαλλικά παρατηρήθηκε το εξής: Όταν τα παιδιά συναντούσαν τη δασκάλα της αγγλικής γλώσσας, χρησιμοποιούσαν αυθόρμητα την αγγλική, ανάλογα συνέβαινε και όταν συναντούσαν τη δασκάλα της γαλλικής. (W.Penfield & L.Roberts "Speech and brain mechanism", 1959). Η προσαρμογή αυτή της γλώσσας δείχνει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν από χωρίς το λόγο για επικοινωνία.

Η επικοινωνία των παιδιών είναι ανεξαρτητη από τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα τον Dore (1977) αρχικά τα παιδιά δεν επικοινωνούν με λεκτικό τρόπο, αλλά χρησιμοποιούν τις κινήσεις. Στη συνέχεια μετά το στάδιο των κινήσεων έχουμε την παραγωγή των πρώτων λεκτικών πράξεων:

- της επιβεβαίωσης,
- της αίτησης (ρωτούν, ζητούν, διατάζουν, απαγορεύουν, επιτρέπουν)
- εκφραστικές λεκτικές πράξεις (χαιρετούν, ευχαριστούν, παρακαλούν, ζητούν συγγνώμη)
- δηλωτικές λεκτικές πράξεις (θέλω να..)

Η McTeag επίσης αναφέρει τις δεξιότητες των παιδιών στο πλαίσιο της συζήτησης. Αναφέρεται λοιπόν στις εξής επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών:

- Αλλαγή των ρόλων (turn taking): (έχει σχέση με το πώς ο ένας ομιλητής δίνει τη σειρά του στον άλλο, με το πώς χειρίζεται τις επικαλύψεις.)
- Απαντήσεις (responses): έχουν σχέση με το είδος των ερωτήσεων στις οποίες απαντούν τα παιδιά, με την αξιολόγηση των απαντήσεων (ακατάλληλη απάντηση, ελάχιστα αποδεκτή απάντηση, απάντηση με πρόσθετο περιεχόμενο).
- Ενάρξεις (initiations): πρόκειται για ρηματικές και μη-ρηματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να προσελκύσουν την προσοχή, στρατηγικές που χρησιμοποιούν

για να κατευθύνουν την προσοχή σε κάποιο σημείο, για να αναφερθούν σε κάτι το οποίο δεν είναι παρόν, για εναλλακτικές στρατηγικές σε περίπτωση που η έναρξη δεν ήταν επιτυχής.

- Χρήση γλωσσολογικών μηχανισμών για διατήρηση της συνοχής (linguistic devices for establishing and inking conversational topics): χρησιμοποιούν μηχανισμούς συνοχής: τη σύνδεση ενδοπροτασιακών στοιχείων (αλλά, επειδή, την έλλειψη, την αναφορά.)

- Αποκατάσταση (repairs): τα παιδιά ζητούν από τον ομιλητή διευκρινίσεις, απαντούν στο αίτημα για διευκρίνιση, διορθώνουν τα δικά τους εκφωνήματα.

3. Η κατάρτιση της γλώσσας από το παιδί στα αναλυτικά προγράμματα της Αλβανίας

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου της Αλβανίας για τη γλώσσα στηρίζεται στη σταδιακή οικοδόμηση της γλώσσας και της γνώσης μέσα από την υποστήριξη ανταλλαγής μηνυμάτων σε όλες τις γνωστικές περιοχές του προγράμματος (Πολιτική αγωγή. Γλώσσα και στοιχειώδης γραφή. Η ανακάλυψη του εαυτού και του κόσμου. Η καλλιτεχνική ανάπτυξη. Χώρος, κανόνες, μεγέθη.) συντελώντας στη διαδικασία της μάθησης με διαδραστικό και πολυαισθητηριακό τρόπο. Η πρόωρη μάθηση και οι περιοχές ανάπτυξης αλληλεπιδρούν και επιρρεάζουν η μια την άλλη. Ενώ οι ενήλικες μπορούν να κατηγοριοποιούν τη μάθηση σε περιοχές ύλης (επιστήμη, μαθηματικά, τέχνη, φυσική αγωγή, κ.ά.), αυτό δεν ισχύει για τα παιδιά, τα οποία οργανώνουν τη σκέψη τους με έναν άλλο διαφορετικό τρόπο. Οι ικανότητες των παιδιών για την οικοδόμηση των βασικών γνώσεων εξαρτάται από την κοινωνική, συναισθηματική, φυσική ανάπτυξη, ικανότητες οι οποίες προχωρούν παράλληλα με τη μάθηση σε όλες τις περιοχές της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική κατάρτιση θα είναι μία διαρκή διαδικασία ένταξης όπου οι διδακτικοί στόχοι αυτής της περιοχής θα μπορούν να συνδυαστούν με τους στόχους άλλων περιοχών, όπως ζωγραφική, τραγούδι, κίνηση, μαθηματικές δραστηριότητες, κ.ά.

Ο επικοινωνιακός λόγος. Η ανάπτυξη πραγματολογικής και γλωσσικής ικανότητας

Με τον όρο γλωσσική ικανότητα, εννοούμε μια σειρά επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα (περιλαμβάνονται οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών). Έτσι, έχει μελετηθεί η ανάπτυξη των γνώσεων για το φωνολογικό σύστημα, το συντακτικό και τη μορφολογία, το λεξικό και τη σημασιολογία.

Πέρα όμως, από αυτούς τους τομείς γνώσης που συνιστούν τη γλωσσική ικανότητα, βρίσκουμε και τη μελέτη της ανάπτυξης παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας -όπως η επιτόνιση- καθώς και των πραγματολογικών και κοινωνιογλωσσικών κανόνων, που επιτρέπουν τη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με το εξω-γλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Στην τελευταία ιδιαίτερα περίπτωση, πρόκειται για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια. Σε γενικές γραμμές, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η κατάρτιση του γλωσσικού συστήματος (κυρίως η γνώση της γραμματικής και της φωνολογίας) ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όσο κι αν κάποιες γνώσεις (π.χ. σπάνιοι και πολύπλοκοι γραμματικοί κανόνες, καθώς και μεγάλο μέρος του λεξιλογίου) θα αποκτηθούν αργότερα. Αντίθετα, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται εφ' όρου ζωής.

Συστατικά του προφορικού λόγου

Ο επικοινωνιακός λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα αναλυτικά προγράμματα της Αλβανίας στηρίζεται στα εξής συστατικά της γλώσσας:

Γλωσσικός φθόγγος	Λέξεις	Ακοή και προφορικός λόγος
<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησηπαραμυθιών, διηγημάτων, ποιημάτων για την άσκηση στον επιτονισμό, το ρυθμό και το ύψος της φωνής. • Ρυθμικά παιχνίδια μέσω ποιήματος, τραγουδιού, διηγήματος για τη διάκριση του τόνου και της συλλαβής. • Αναγνώριση των φθόγγων της γλώσσας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εύρεση κατάλληλων λέξεων που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα (ένα γεγονός, μια δραστηριότητα, κ.ά.) • Ταξινόμηση των λέξεων βάσει διαφόρων κριτηρίων (αντικείμενα, ζώα, οικογένεια λέξεων, κ.ά.) • Χρησιμοποίηση της λέξης σε διάφορα περιβάλλοντα • Ερμηνεία των άγνωστων λέξεων σύμφωνα το γλωσσικό περιβάλλον 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώση και ακοή με διάφορα υλικά μέσα (παραμύθια, ποιήματα, αινίγματα) διηγούμενα απο τη δασκάλα, απομαγνητοφωνημένα, με εικονική παρουσίαση (στην τηλεόραση, στο σινεμά, στο κουκλοθέατρο, κ.ά.) • Συζήτηση για διάφορα είδη διηγημάτων, δημιουργία διηγημάτων στη ομάδα με τη βοήθεια της δασκάλας, κ.ά.

Στη συνέχεια αναφερόμαι:

- στη διαθεματική προσέγγιση του προφορικού λόγου σε όλες τις γνωστικές περιοχές της μάθησης (λέξη κλειδί μήλο)
- στους δείκτες αξιολόγησης του επικοινωνιακού λόγου του παιδιού προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών βάσει τον Πρακτικό Οδηγό για Νηπιαγωγούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. 2010 Save the Children στην Αλβανία

Η διαθεματική προσέγγιση του προφορικού λόγου δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να σχηματίσει την κατάλληλη έκφραση για τον επικοινωνιακό του σκοπό. Αυτό προκύπτει απο τις γνώσεις που προσκομίζει το παιδί για τη σχέση του φυσικού και γλωσσικού πλαισίου επικοινωνίας στις διάφορες περιοχές της μάθησης με την ίδια τη γλωσσική έκφραση, που συνήθως αποκαλούμε πραγματολογικές ικανότητες. Το άμεσο περιβάλλον αποτελεί τη βασική πηγή των πρώτων εμπειριών του ατόμου. Έχει αποδειχτεί ότι η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων και των μορφωτικών ευκαιριών που παρέχει το άμεσο περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γλωσσική και τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Έρευνες έχουν δείξει ότι το περιβάλλον που δεν παρέχει πλούσια ερεθίσματα και ευκαιρίες για ποικιλη μάθηση και δεν ενθαρρύνει τη γλωσσική παραγωγή και τις πνευματικές ενασχολήσεις, προκαλεί σημαντική ανάσχεση στην πορεία της ανάπτυξης.

<p>Διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας Γλωσσικό περιβάλλον και γνωστική περιοχή μάθησης</p> <p>Κοινωνική αγωγή ανάπτυξη εννοιών κοινωνικοποίηση, αλληλοβοήθεια οι σπόροι Ο δάσκαλος δείχνει στα παιδιά ένα μήλο και αναπτύσσει έναν διάλογο για τη μηλιά, τα μήλα, τους σπόρους, τη γεύση, κ.ά.</p> <p>Γλώσσα και επικοινωνία Ικανότητες Εκφραστικές και επικοινωνιακές Αντίθετες λέξεις Παραμύθι, αίνιγμα, άλμπουμ, φωτογραφίες, κ.ά. που αναφέρονται στο κοκκίνο, στρογγυλό μήλο με αστεράκια στο εσωτερικό του.</p>	<p>Πραγματολογικές ικανότητες</p> <p>1. Μέσω συμβόλων</p> <p>Παρουσιάζει συναισθήματα και ιδέες μέσω *παιγνιδιού ρόλων. *κινήσεων *μουσικής *τέχνης και κατασκευής π.χ. κάνει το γιατρό, τη μητέρα, την πυροσβεστική, συνεργάζονται για την κατασκευή ενός τρένου, χρησιμοποιεί τα συναισθήματα στη διάρκεια του παιγνιδιού, εκφράζει τα συναισθήματα μέσω κίνησης, (π.χ. πετάζεται από τη χαρά του, χτυπάει τα πόδια από τη στεναχώρια του, κ.α., αντιδράει στο ρυθμό της μουσικής, κάνει ζωγραφιές και τις δείχνει στους άλλους, απαντά σε ιστορίες βιβλίων με</p>	<p>Γλωσσικές ικανότητες</p> <p>4-5 χρονών *σχηματίζουν προτάσεις με απλή συντακτική δομή με όλες τις παραλλαγές της απλής πρότασης- μήκους μέχρι 11 λέξεις *έχει μάθει να εφαρμόζει τους βασικούς γραμματικούς κανόνες *περιγράφει λεκτικά μια εικονογραφημένη ιστορία</p> <p>5-6 χρονών Ο λόγος τους έχει σωστή γραμματική και σύνταξη *Μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, να προστάζουν και να εκφράσουν άρνηση *Η άρθρωσή τους είναι καθαρή αν και μπορεί να μην παράγουν σωστά ακολουθίες συμπλεγμάτων</p>
--	---	---

<p>Φυσική ανάπτυξη Ικανότητες Μέσω αισθήσεων τα παιδιά διακρίνουν χρώματα, αντίθετες γεύσεις μήλου, χυμό και πολτό μήλου, κ.λπ. Άλλες δραστηριότητες (ποίηση για το μήλο, για την εποχή συγκομιδής, παιχνίδια πιάσε το μήλο, κάρτες με εικόνες μήλων, Poster για τις αξίες του μήλου, κ.α.)</p> <p>Κινητική ανάπτυξη Συνδυασμός κινήσεων οφθαλμού, αυτιού, χεριού, ανάπτυξη κινήσεων λεπτής κινητικότητας Παιχνίδι με συνοδεία μουσικής «Δώσε το μήλο» Χειροτεχνικές δραστηριότητες, ζωγραφιά μήλουκ.ά.</p> <p>Μαθηματικά Έννοιες και ικανότητες Μετρηση, λιγότερο, περισσότερο, ταξινόμηση, κ.ά. Δραστηριότητες παιχνιδιού για το μήλο για την ανάπτυξη των παραπάνω εννοιών, ομαδοποίηση βάσει το χρώμα, κ.ά.</p> <p>Ζωγραφική Ικανότητες (διάκριση και ονομασία χρωμάτων, αριθμητικές έννοιες, κ.ά.) «Η μηλιά στην παλάμι μου» Αφού η δασκάλα έχει ζωγραφίσει την παλάμη του χεριού σε καφέ χρώμα, την κολλάει πάνω σε ένα χαρτί και τα παιδιά φτιάχνουν τη δική τους μηλιά, με τα δικά τους χρώματα, αριθμό μήλων, κ.ά.</p> <p>Επιστήμη και παρατήρηση</p>	<p>σωματικές κινήσεις και έκφραση προσώπου, κ.ά.)</p> <p>2. ακουστική γλώσσα *παρακολουθεί απλές οδηγίες (π.χ. σήκωσε τα παιχνίδια και φόρεσε τη μπλούζα)</p> <p>*ακούει με προσοχή ιστορίες και αναγνώσεις βιβλίων *ακούει και μετέχει στις συνομιλίες με τους άλλους *απαντάει σε απλές ερωτήσεις</p> <p>3.Λεκτική επικοινωνία Χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράσουν ιδέες, αισθήματα, ερωτήσεις, ή για να λύσουν προβλήματα</p> <p><i>Οι δείκτες για την αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας είναι:</i> *επικοινωνεί και είναι κατανοητός από τους άλλους *χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφράσει απαίτηση,δήλωση *παίρνει μέρος σε συνομιλίες και συζητήσεις με τους άλλους (Αλλαγή ρόλων, απάντηση, έναρξη σε περίπτωση που δεν ήταν επιτυχής, αποκατάσταση, ζητούν απο τον ομιλητή διευκρινίσεις, διορθώνουν τα δικά τους εκφωνήματα)</p>	<p>*Σχηματοποιείται η ομιλία τους σε προτάσεις οχτώ η περισσότερων λέξεων *διηγούνται ιστορίες *Έχουν πλούσιο λεξιλόγιο *Χρησιμοποιεί γύρω στις 2500 λέξεις)</p> <p>*Αναφέρονται στο παρελθόν και το μέλλον *διευρύνονται τα ενδιαφέροντα τους γύρω από την ομιλία *Έχει αναπτυχθεί η ομιλία του παιδιού *Προφέρουν όλα τα σύμφωνα και τα συμπλέγματά τους *Η ομιλία του δεν παρουσιάζει συντακτικά, γραμματικά και αρθρωτικά λάθη *Είναι έτοιμο να έρθει σε επαφή με τη γραπτή επικοινωνία *Χρησιμοποιεί ρηματικούς χρόνους (ενεστώτα, αόριστο, μέλλοντα) *Έχει αναπτύξει τη δεξιότητα του χρονικού προσανατολισμού με τη χρήση χρονικών εννοιών(σήμερα, χθες, αύριο) και μπορεί να αφηγηθεί ιστορία με αρχή-μέση-τέλος *Χρήση γλωσσολογικών μηχανισμών για διατήρηση συνοχής (αλλά, επειδή, αναφορά,)</p>
---	--	---

<p>Έννοιες Το μήλο φρούτο, δέντρο, οι σπόροι, κ.ά. Ικανότητες παρατήρηση, προστασία, ταξινόμηση δραστηριότητες: ζωγραφιά, «το τεστ του μήλου», τα παιδιά φέρνουν μήλα και τα χωρίζουν σε ώριμα, σάπια, ταξινομούν, κ.ά.</p>		
---	--	--

Αίτια δυσκολιών στον προφορικό λόγο του παιδιού

- Η εύρεση κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων εντός προτάσεων πολλές φορές παρουσιάζει δυσκολία εκ μέρους των παιδιών. Περιστάσεις, όπου οι πληροφορίες ενός επικοινωνιακού μηνύματος δίνονται και μέσα από τη γλώσσα, και μέσα από εξωγλωσσικά στοιχεία, είναι αυτές με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πλαίσια επικοινωνίας όπου το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει, δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες εκφράσεις για να μεταδώσουν το απαιτούμενο νόημα. Οπότε τείνουν να επαναλαμβάνουν και στα νέα πλαίσια τις συνηθισμένες γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούν κανονικά.

- Δυσκολία παρουσιάζουν επίσης στη συγκρότηση της εσωτερικής συνοχής μιας αφήγησης. Πολλές φορές παραλείπουν την εσωτερική διασύνδεση μεταξύ αρχικού και τελικού πλαισίου της αφήγησης. Π.χ. Σε μια ιστορία-αφήγηση (στο νηπιαγωγείο Αργυροκάστρου) “Το κόκκινο στογγυλό σπιτάκι-μήλο”, η δασκάλα διηγείται: ... Αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια στον γείτονα, ο οποίος ήταν αρκετά έξυπνος. Στη συνέχεια ρώτησε και τον άλλον, όμως και αυτός δεν μπορούσε να καταλάβει αυτό που του έλεγε, όμως τον οδήγησε δείχνοντάς του: Κοίταξε αυτή τη μηλιά μπροστά στην αυλή μου, πήγαινε κάθισε κάτω από αυτή, γιατί πιο μετά πολλές ιδέες θα σου προκύψουν κάτω από μια μηλιά... Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά την αφήγηση της ιστορίας που ακούσανε. Πολλά παιδιά, στις αφηγήσεις τους, δεν αναφέρονται στο γλωσσικό πλαίσιο του αγρότη στον οποίο το παιδί ζήτησε να του εξηγήσει για το στογγυλό κόκκινο σπιτάκι, μέσα στο οποίο κατοικούν άστρα. Τα παιδιά διατρέχουν στις οδηγίες που ο αγρότης έδωσε στο παιδί. Ο αγρότης του είπε.....

- Δυσκολίες συναντούν τα παιδιά στη συγκρότηση της εσωτερικής δόμης ενός επεισοδίου ομιλίας με τη ς, όσον αφορά

α. Το θέμα αναφοράς του επεισοδίου ομιλίας. Το παιδί αναφέρεται σ’αυτό μέσα από πολλές προτάσεις., ενώ δε χρειάζεται να προσδιοριστεί σε κάθε πρόταση από τη στιγμή που δίνεται σε ένα έστω σημείο του όλου επεισοδίου ομιλίας, γεγονός που απαιτεί γνώσεις για το πώς μπορούν οι προτάσεις να γίνουν ελλειπτικές. Η Garvey αναφέρει ότι οι μηχανισμοί ελλειπτικότητας δεν είναι τόσο αναπτυγμένοι στα παιδιά, γι’ αυτό και η ομιλία τους εμπεριέχει πολλά πλεοναστικά στοιχεία. π.χ. “ήταν ένα στογγυλό μήλο,(και ήταν) κόκκινο, (και το μήλο) δεν είχε ούτε παράθυρα ούτε πόρτες, αλλά θα έχει μέσα αστέρι;”

β. Η συνοχή ενός επεισοδίου ομιλίας επιτυγχάνεται και μέσα από γλωσσικούς μηχανισμούς όπως οι σύνδεσμοι, οι οποίοι δείχνουν τις λογικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές σχέσεις

ανάμεσα στις φράσεις και τις προτάσεις. Μερικοί σύνδεσμοι “και”, “γιατί”, “αφού”, “αλλά”, “όμως”, φαίνεται πως χρησιμοποιούνται σωστά και συστηματικά από νωρίς στην προσχολική ηλικία. Η χρονική στιγμή κατάκτησής τους από τα παιδιά φαίνεται ωστόσο ότι εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η σημασία τους, το αν χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση φράσεων στο μονόλογο του ίδιου ατόμου ή σε διάλογο με άλλα άτομα κλπ. Οι σύνδεσμοι αναφέρονται σε τέσσερα είδη σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα: πρόσθεση, χρονική εξάρτηση, αιτιακή εξάρτηση και αντίθεση. Η χρονική εξάρτηση φαίνεται η πιο δύσκολη όλων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πριν την εμφάνιση τέτοιων συνδετικών στοιχείων, το παιδί παρατάσει απλώς σκέτες προτάσεις υπονοώντας τη σύνδεσή τους, η οποία μπορεί πράγματι να γίνει φανερή από το όλο πλαίσιο επικοινωνίας, αλλά όχι πάντα. Το “και” είναι ο πρώτος και ο πιο συχνός σύνδεσμος. Χρησιμοποιείται κυρίως για να εκφράσει πρόσθεση στοιχείων, αλλά και αντίθεση, αιτία κλπ., ακόμη και όταν ένας σημασιολογικά πιο συγκεκριμένος σύνδεσμος θα ήταν πιο κατάλληλος. Παρά κάποιες κατακτήσεις στην προσχολική ηλικία, οι σύνδεσμοι φαίνεται πως είναι τα μέρη του λόγου που προκαλούν τα πιο σοβαρά προβλήματα στα παιδιά.

4. Αξιολόγηση του προφορικού λόγου του παιδιού.

(η περίπτωση του δημοσίου νηπιαγωγείου Αργυροκάστρου)

Τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών δημοσίου νηπιαγωγείου της πόλης Αργυροκάστρου στο φύλλο αξιολόγησης του προφορικού λόγου του παιδιού, το οποίο προετοιμάστηκε βάσει :

*Udhëzues praktik për mësuësit e arsimit parashkollor që runojnë me fëmijët e moshës 4-5 vjeçare- Πρακτικό Οδηγό για Νηπιαγωγούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 4-5 ετών 2010 Save the Children στην Αλβανία, και

*Kindersprachscreening – Τεστ επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης

(Kindersprachscreening - KiSS) © Ministria e Punës, e Familjes dhe e Shëndetit e Republikës së Hessenit 2011

Φύλλο αξιολόγησης του προφορικού λόγου του παιδιού

Φωνολογική ικανότητα

Φωνοσυντακτική δομή συλλαβών

Φωνολογική δυσκολία και ανάπτυξη λεξιλογίου

Λεξιλογική κατανόηση

- Τεστ εύρεσης λέξης (στίσσα που απεικονίζουν ουσιαστικά στα φύλλα εργασίας του παιδιού,
- Ονομασία μερών προσώπου, απλές προμαθηματικές έννοιες, κ.ά.)
- Παρακολουθεί και συμμετέχει στις συνομιλίες με τους άλλους.
- Απαντά στις ερωτήσεις.
- Παρακολουθεί προσεκτικά την αφήγηση μιας ιστορίας και την ανάγνωση βιβλίων.

Ακουστική μνήμη και ακουστική αντίληψη

Συντακτική και σημασιολογική ωριμότητα

- Εκφράζει αιτήματα και δηλώσεις.
- Χρησιμοποιεί πλήρης προτάσεις, σύντομες ή μέτριες.
- Απαγγέλει και τραγουδάει.

- Χρησιμοποιεί προτάσεις που περιέχουν διαχωριστικές ιδέες.
- Κάνει διάφορες ερωτήσεις που αφορούν το νηπιαγωγείο.
- Περιγράφει διάφορα γεγονότα από την εμπειρία.
- Αφηγείται διάφορες ιστορίες.
- Βλέπει βιβλία και εικόνες και κάνει πως διαβάζει ερμηνεύοντας τις εικόνες.
- Προσπαθεί να αφηγηθεί ιστορίες που έχει ακούσει στην τάξη.

Αποτελέσματα

Τα παρακάτω αποτελέσματα αναφέρονται σε έναν σχετικά μικρό αριθμό παιδιών, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας 5-6 ετών, αντιμετωπίζουν τις εξείς δυσκολίες στον προφορικό λόγο:

- 5% των παιδιών παρουσιάζουν φωνολογικές δυσκολίες (στην προφορά των φθόγγων r, l, ll, sh, ç, zh, t, th, dh, οι οποίες μπορούν να ξεπεραστούν από μόνες τους, μπορεί όμως να χρειαστεί και η βοήθεια ορθοπεδικού.)
 - 10% χαμηλό λεξιλόγιο
 - 8% φωνολογικές δυσκολίες και χαμηλό λεξιλόγιο (στην άρθρωση συμπλεγμάτων συμφώνων και κατανόηση λέξεων). Η σχέση των φωνολογικών δυσκολιών με την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα ισχυρή, αφού για κάθε καινούρια λέξη την οποία μαθαίνει ένα παιδί, πρέπει να διαμορφωθεί μια σχέση ανάμεσα στην φωνολογική αναπαράσταση της λέξης και την σημασία της. Η δυσκολία στην ανάπτυξη της φωνολογίας επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, αφού η διαδικασία της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης δυσλειτουργεί (Bishop 1999)
 - 15% των παιδιών παρουσιάζουν χαμηλή σημασιολογική δομή της πρότασης. (Δυσκολία στην παραγωγή προτάσεων με δύο ή περισσότερες ιδέες που απαιτούν και χρήση συνδεστικών μέσων καθώς και την εύρεση της λέξης με την κατάλληλη έννοια).
 - (5%) των παιδιών, αδιαφορία προς τα βιβλία και γενικότερα την αφήγηση. Αδυνατεί να απαγγείλει και να τραγουδήσει (υπερκινητικός, διασκεπτικός τύπος, χαμηλή ακουστική μνήμη, κ.ά.)

Τα παραπάνω αποτελέσματα δηλώνουν ότι υπάρχει κάποια ανωριμότητα στις διαδικασίες του προφορικού λόγου της εν λόγω ομάδας, που θα μπορούσε να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό την σχολική τους απόδοση.

Βάσει τις απόψεις των νηπιαγωγών, η ανωριμότητα στον προφορικό λόγο των παιδιών οφείλεται:

- στη γλωσσική ανωριμότητα (εκπροσώποι της γνωστικής ψυχολογίας, όπως Piaget, Vigotsky, αναφέρονται στην έννοια της ετοιμότητας για μάθηση, μην αγνοώντας από την άλλη το ρόλο του ενήλικα για την επιτάχυνση του ρυθμού εξέλιξης του παιδιού)
- στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (αδιάφορος, υπερκινητικός, έλλειψη συγκέντρωσης της προσοχής, κ.ά.)
 - χαμηλή ακουστική μνήμη
 - στη διαρκή απουσία από το σχολείο
 - στο επίπεδο μόρφωσης γονέων, παράλειψη ενασχόλησης των γονέων με το παιδί, κ.ά.

Συμπεράσματα

Γενικότερα, όσον αφορά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφέροντας τις έρευνες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τα δεδομένα από την περίπτωση του δημοσίου νηπιαγωγείου Αργυροκάστρου, συμπεραίνω στα εξής:

- Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, και μεταξύ των ίδιων των παιδιών σε όλα τα περιβάλλοντα, οδηγεί σε γνωστική σύγκρουση και αναδιοργάνωση που συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη, μεταδίδοντας στα παιδιά γνώσεις, συμπεριφορές, στάσεις και διαθέσεις.

- Από φωνολογική άποψη, η γνώση που έχουν αποκτήσει τα παιδιά, ώστε να μπορούν να διακρίνουν, να κατανοούν και να παράγουν τους συνδυασμούς των ήχων και της ομιλίας είναι αρκετά ανεπτυγμένη.

- Το λεξιλόγιό τους επίσης είναι ανεπτυγμένο, ωστόσο προβαίνουν και σε πρωτότυπες γραμματικές μορφές

- Από άποψη σύνταξης του λόγου, έχουν αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος της συντακτικής δομής της γλώσσας. Διαπιστώνεται γλωσσική ανάπτυξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής λόγου. Εκδηλώνεται ανάπτυξη γλωσσικών μετασχηματισμών, όπως για παράδειγμα οι ερωτηματικές και οι αρνητικές προτάσεις. Παρ'όλα αυτά η απόκτηση της γνώσης για τη δομή των προτάσεων ώστε να εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα δεν έχει ολοκληρωθεί. (Η συνοχή ενός επεισοδίου ομιλίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από γλωσσικούς μηχανισμούς, όπως οι σύνδεσμοι, οι οποίοι δείχνουν τις λογικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές σχέσεις ανάμεσα στις φράσεις και τις προτάσεις, φαίνεται να διαμορφώνεται σωστά. Δυσκολίες εμφανίζονται στη χρήση του χρονικού και αναφορικού συνδέσμου, καθώς και άλλων συνδετικών μέσων που εκφράζουν αντίθεση, αιτία, κ.ά.)

- Από σημασιολογική άποψη, η μάθηση των εννοιών και νοημάτων συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη, είναι σε χαμηλότερο επίπεδο. Η ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος, από άποψη απόκτησης σημασίας που ταιριάζει σε κάθε λέξη δεν εμφανίζεται ολοκληρωμένη.

- Από πραγματολογική άποψη, ο προφορικός λόγος του παιδιού εμφανίζεται σε όλες τις εκφάνσεις έκφρασης. Δυσκολίες παρουσιάζονται στην προσαρμογή ενός κειμένου προς αφήγηση στο συγκεκριμένο γλωσσικό πλαίσιο απ'όπου ανασύρθηκε, και εφόσον απουσιάζει το φυσικό πλαίσιο της ιστορίας, η κατανόηση του επικοινωνιακού μηνύματος γίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις δυσπρόσβατη.

Διαχείριση του λόγου των παιδιών από το νηπιαγωγό

Ο ρόλος του λόγου των ενηλίκων γενικά

Σύμφωνα με την American Speech-Language-Hearing Association οι

ενήλικες μπορούν να κάνουν τα εξής για να εκμαιεύσουν τον λόγο των παιδιών:

- Να θέτουν ερωτήσεις ή να προτείνουν διάφορα για να βοηθήσουν το παιδί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με διαφορετικούς σκοπούς (π.χ.: 'Για πες μου για.../ τι θέλεις...;')

- Να ανταποκρίνονται στα μηνύματα των παιδιών και να μην έχουν ως στόχο τη διόρθωση των 'λαθών'. Απλώς μπορούν να αναφέρουν τη δική τους εκδοχή

- Να αξιοποιούν τις πραγματολογικές συνθήκες, ώστε να επικοινωνούν με τα παιδιά.

- Να δημιουργούν τέτοιες περιστάσεις, ώστε να καθίσταται απαραίτητο να εξηγούν τα παιδιά το ίδιο πράγμα σε διαφορετικούς ανθρώπους.
- Να τονίζουν τη σημασία της πειθούς.
- Να προετοιμάζουν τα παιδιά για το θέμα για το οποίο θα συζητήσουν.
- Να παρέχουν στα παιδιά οπτικά ερεθίσματα: εικόνες, αντικείμενα, ή να εκθέτουν σε γενικές γραμμές την ιστορία στην οποία θα αναφερθούν.
- Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλλάζουν τη δομή μιας φράσης.
- Να δείχνουν την αξία των μη-λεκτικών τρόπων έκφρασης

Σύμφωνα με τους Cole (1982) και Torppelberg & Shapiro (2000) παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση των λέξεων στα παιδιά είναι: οι εμπειρίες του παιδιού, το περιβάλλον και οι αλλαγές ή/και οι ενέργειες που συμβαίνουν σε αυτό, το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι λέξεις, τα γονεϊκά μοντέλα χρήσης της γλώσσας και η ανταπόκριση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού, η συζήτηση παραμυθιών και παιδικών ιστοριών, η ποιότητα και η συχνότητα συζήτησης στο οικογενειακό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο Αργυροκάστρου

- Παροχή στα παιδιά δυνατήτων για να εκφράζονται και να ασκούνται σε πολλούς τρόπους προφορικής επικοινωνίας όπως η αφήγηση, η περιγραφή, η συνομιλία, η απομνημόνευση, ο εμπλουτισμός προφορικού λόγου, οι ελεύθερες ανακοινώσεις, η συστηματική παρατήρηση, η μελέτη λογοτεχνικών κειμένων, η οργάνωση συστηματικών ομαδικών συζητήσεων, το παίξιμο ρόλων, η διήγηση, η συνέντευξη, κατάλληλα παιχνίδια και συζητήσεις που έχουν ως σημείο αναφοράς τους τον κόσμο των παιδιών, τις καθημερινές εμπειρίες, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους.
- Παιδοκεντρικά στοιχεία στην ανάπτυξη των συζητήσεων, όπως διαλογικό μοντέλο επικοινωνίας, αποφεύγοντας το ρόλο του δασκάλου ως αποκλειστικά εισαγωγέας ιδεών.
- Ποικιλία από τεχνικές, όπως προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής, παροχή χρόνου για σκέψη και έκφραση στα παιδιά, αναδόμηση των λαθών των παιδιών, ανακατασκευάζοντας τις πρωτότυπες γραμματικές μορφές του λόγου, κ.ά.
- Δημιουργική υποστήριξη των νοηματικών επεκτάσεων των παιδιών εισάγοντας νέο λεξιλόγιο στη βάση ήδη επεξεργασμένης έννοιας.
- Αποδοχή και ανακατασκευή του λόγου, όπως υπαινικτική εκμείευση, παραφραστικές ερμηνείες, συμπερασματικές επισημάνσεις, παρακινήσεις και επεκτάσεις.
- Θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μεταβιβάζοντας ικανότητα μάθησης στα παιδιά.
- Οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης, (διαθεματική διδασκαλία, μέθοδος project, κ.ά.)

Βιβλιογραφία

Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Αλβανία, ανάκτηση από το διαδίκτιο

Bowen, C. (2003). *Speech and Language Development in Infants and Young*

Bruner, J. & Watson, R. (2001). Από την επικοινωνία στην ομιλία

Children, according to Parent-Child Services, Inc. (κείμενο στο διαδίκτιο)

Charles G.Morriw Albert A. Maisto, Psikologjia, shkenca e proceseve minore dhe e sjelljes njerezore, CDE Tirane 2008

Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, σελ. 229-246. Αθήνα:Οδυσσεάς

Δανάσσης Αντ.-Αφεντάκης, Μάθηση και ανάπτυξη, Β΄ Έκδοση, Αθήνα 1994
Καψάλη Αχιλ. Γ, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Γ΄ έκδοση, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
Κατή, Δ., (2000). Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα: Οδυσσεύς
Karaj, Th, Psikologjia e zhvillimit te femijes, Shtepia botuese Progres, Tirane 2004
Παρασκευοπούλου Ιωάννου Ν., Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα
Στασινός, (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Gutenberg:Αθήνα
Strategjia Kombetare e Arsimit Parauniversitar, 2009-2013
Udhëzues praktik për mësuësit e arsimit parashkollor që punojnë me fëmijët e moshës 4-5 vjeçare, Save the Children, Tirane 2010

ABSTRACT

Considering the communication aspect of the activities in kindergarten, as a general objective and simultaneously most important parameter and prerequisite for achieving the overall goal of preschool education as part (of the National Strategy for Early Education in Albania), and on the other theoretical research findings Psychology, Psycholinguistics, Sociolinguistics, k.agia the relationship between language and thought, language acquisition, the role of social interaction in speech development, etc., the aim of my work is to show that communication skills the preschooler develops in social interaction, which evolves into diafora koinoniognostika environmentslearningactivities.

To support this view will refer to the theoretical aspects of psychology and empirical data derived from basic documents for pre-school education in Albania and views from the nursery and answers to a questionnaire for the assessment of oral language of children 5-6 years.

The research findings will be referred to as achievements, and weaknesses in the communication performance of children in similar causes and prospects for the future.

Η προσέγγιση των παιδιών στη νέα γνώση. Τρόποι ενίσχυσης της συνεργατικής και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών.

Βασίλειος Γ. Κατσιμάρδος

*Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Αττικής, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της
Κολωνίας, Μ.Α. του Πανεπιστημίου του Μονάχου.*

*Το Άρθρο αυτό είναι αφιερωμένο στον Ομότιμο Καθηγητή και Μέντορα του Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κύριο Σπυρίδωνα Χ. Πανταζή.*

Περίληψη της εργασίας:

Τα καινούρια αναλυτικά προγράμματα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ καθώς και οι απαιτήσεις του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην συνεργατική και στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσουμε τα καινούρια επιστημονικά δεδομένα και τις μεθόδους διδασκαλίας, στο σύγχρονο σχολείο. Οι μαθητές με βιωματικό, ερευνητικό τρόπο εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή γνώσης, εξασφαλίζοντας αυτονομία στη μάθηση και τη δράση, ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη. Σημαντικό επίσης είναι, η αλλαγή στάσεων συμπεριφοράς σε σχέση με τους συμμαθητές, τον τρόπο διδασκαλίας και απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Να καλλιεργηθεί νέο ήθος όσον αφορά τον τρόπο σκέψης και δράσης με την αλληλεπίδρασή τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές εφαρμόζουν νέους τρόπους έρευνας, οικοδομούν γέφυρες μεταξύ διαφορετικών επιστημών και έρχονται σε επαφή με αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, μέθοδοι διδασκαλίας,

Abstract

The new curricula DEPPS / APS giving emphasis on active participation of students, on cooperative learning and self-regulating learning. The aim of this paper is to introduce the new scientific information of teaching methods in the modern school. Students with experiential, creative research are involved in knowledge production, ensuring autonomy in learning and action to develop a culture of critical thinking. Important also is to change the attitudes of behavior with their peers about teaching and learning and towards society. To cultivate a new ethos in the way of thinking and action with their interaction through participation in groups. Teachers and students apply new ways to research, build bridges between different disciplines and in contact with authentic learning situations.

Keywords: Cooperative learning, self-regulating learning, new teaching methods.

1. Εισαγωγή

Μαθαίνοντας από τη φύση και τη ζωή, παρατηρώντας και ελέγχοντας:

«...Ένας τυρανόσαυρος στο παράθυρο...».

«...Στο σπίτι είχαμε μια εγκυκλοπαίδεια Britannica, και από τότε που ήμουν ακόμη πολύ μικρός [ο πατέρας μου] συνήθιζε να με καθίζει στα γόνατά του και να μου διαβάζει κείμενα από αυτή. Ας πούμε πως διαβάζαμε για τους δεινόσαυρους και ότι έλεγε για τους βροντόσαυρους ή για τον τυρανόσαυρο κάτι σαν « αυτό το τέρας έχει 7 μέτρα ύψος, και το κεφάλι του 2 μέτρα

πλάτος», καταλαβαίνετε...σε εκείνο το σημείο, ο πατέρας μου θα σταματούσε και θα έλεγε: «Ας δούμε τι σημαίνει αυτό. Δηλαδή, αν στεκόταν στην αυλή μας, θα ήταν αρκετά ψηλό για να μπορεί να περάσει το κεφάλι του μέσα από το παράθυρο...αλλά πάλι δεν θα τα κατάφερνε εντελώς, διότι έχει κεφάλι φαρδύ, οπότε θα γκρέμιζε το παράθυρο.»... (Feynman, 1999: 23).

«...Με τον πατέρα μου συνηθίζαμε να πηγαίνουμε στα βουνά Κάτσκιλ. Ζούσαμε στη Νέα Υόρκη, και τα βουνά αυτά ήταν τόπος παραθερισμού...με έπαιρνε για περιπάτους στα δάση και μου έλεγε διάφορα ενδιαφέροντα πράγματα που συνέβαιναν σε αυτά, τα οποία θα σας εξηγήσω ...κοιτώντας ένα πουλί, έλεγε: «Ξέρεις τι πουλί είναι αυτό; Μια κοντόλαιμη τσίχλα...στα πορτογαλικά το λένε έτσι, στα ιταλικά αλλιώς, στα κινέζικα είναι αυτό, στα γιαπωνέζικα εκείνο κ.λ.π. Τώρα πια» συνέχιζε «ξέρεις το όνομα του πουλιού σε όλες τις γλώσσες, αλλά τελικά δεν γνωρίζεις τίποτε για το πουλί. Ξέρεις μόνο πως το ονομάζουν οι άνθρωποι στα διάφορα μέρη της γης. Γι'αυτό, έλα να μάθουμε περισσότερα για το συγκεκριμένο πουλί. Με είχε διδάξει να προσέχω τις λεπτομέρειες...» (Feynman, 1999: 24).

Απόσπασμα από το Βιβλίο «Η χαρά της ανακάλυψης», μετάφραση στην ελληνική Ευάγγελος Βιτωράτος, 1999, εκδ. Κάτοππο – Αθήνα, του Richard P. Feynman, ο οποίος τιμήθηκε με το βραβείο βραβείο Νόμπελ φυσικής το 1965, από κοινού με τους Sin – Itiro Tomonaga και Julian Schwinger – για την εργασία του στην κβαντική ηλεκτροδυναμική.

Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες, η διαρκής πληροφόρηση και επικοινωνία επιδρούν αποφασιστικά στην παραδοσιακή μορφή της προσέγγισης της γνώσης. Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών η διδασκαλία οργανώνεται με βάση το μαθητή. Η διαφοροποίηση σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης στοχεύει στον κάθε μαθητή και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητές του και τις ανάγκες του. Τελικός σκοπός είναι η αυτονομία του απέναντι στη γνώση, να μάθει πώς να μαθαίνει, αφού είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις ανάλογες στρατηγικές. Η γνώση επέρχεται κάτω από την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων και γιαυτό ο μαθητής πρέπει και είναι αναγκαίο να μάθει να συνεργάζεται. Στο Νέο Σχολείο (ΥΠΠΔΒΜΘ-Νέο Σχολείο, 2011) οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση ξεπερνώντας την παθητική ακρόαση. Αναζητούν, διερευνούν, κρίνουν και αποφασίζουν ατομικά αλλά και συνεργατικά. Η φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα της Προσχολικής, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η οικοδόμηση της γνώσης διευρύνεται σταδιακά από βαθμίδα σε βαθμίδα και προσεγγίζεται ολιστικά, διεπιστημονικά, διαθεματικά, χωρίς περιχαρακώσεις. Μέσα από τη δράση και την ενεργό συμμετοχή τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν, και αυτό μας αφορά ιδιαίτερα, τις δεξιότητες για τη μεταβίβαση της γνώσης σε καινούριες απαιτήσεις και συνθήκες, έτσι που να μην παραμένει ανενεργός και να λησμονείται (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002).

2.1 Προσδιορίζοντας την έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Η αυτοκατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα δράσεων με πολλές και διαφορετικές πτυχές. Κατά τον Weinerτ ως αυτο-κατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μπορεί να οριστεί εκείνη η διαδικασία όπου ο μαθητής «...λαμβάνει τελικά τις σημαντικές αποφάσεις» για το «εάν», το «τι», το «πότε», το «πως» και επηρεάζει κατά αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά ο ίδιος τη μαθησιακή του πορεία» (Weinert, 1982 στο Friedrich &

Mandl, 1997, σ. 4•Deitering, 1995•).

Ο Knowles επίσης τονίζει, πως η αυτοκατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι εκείνη η διαδικασία στην οποία «...ο μαθητής με ή χωρίς τη βοήθεια των άλλων, παίρνει την πρωτοβουλία και είναι σε θέση να προσδιορίσει τις μαθησιακές του ανάγκες, να θέσει τους μαθησιακούς στόχους, να αναζητήσει τους κατάλληλους εκπαιδευτές ή άλλες πηγές μάθησης, να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές, να τις εφαρμόσει και να μπορέσει στο τέλος να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της μάθησής του.» (Knowles, 1980, στο Friedrich & Mandl, 1997, σ. 4•Deitering, 1995).

Τα όρια και οι υπερβάσεις των ορισμών και στο γερμανόφωνο και στον αγγλόφωνο χώρο παρουσιάζουν ένα αρκετά μεγάλο εύρος, έτσι έχουμε όρους όπως «αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση», «αυτομάθηση», «αυτόνομη μάθηση», «ανεξάρτητη μάθηση», «ανοικτή μάθηση», «προσωπική μελέτη», «ανεξάρτητη μελέτη», «ατομική μελέτη», «αυτοεκπαίδευση», «αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση» ανάλογα με τον ερευνητή, τη χώρα και την κουλτούρα εκπαίδευσης σε κάθε χώρα (Friedrich & Mandl, 1997•Deitering, 1995).

Η διαφοροποιημένη αυτή προσέγγιση, όπως αντικατοπτρίζεται μέσα από τους παραπάνω ορισμούς θέτει βασικά ερωτήματα για τα πλαίσια και τον τρόπο εφαρμογής στα όρια του σχολείου. Και από την άποψη του περιεχομένου και των διδακτικών στόχων αλλά και του αναμενόμενου – επιτυχημένου - αποτελέσματος. Η μάθηση στο σχολείο δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα αυτόνομη και από την άποψη των στόχων και του περιεχομένου και εξαιτίας της δυνατότητας των μαθητών. Η δυνατότητα για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση επέρχεται σταδιακά. Σε κάθε βήμα μάθησης, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα απόκτησης ορισμένων μόνο πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν κάποιο βαθμό ελευθερίας και λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι βαθμοί ελευθερίας είναι αποτέλεσμα της εξάσκησης. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε βήμα είναι την διάθεση των μαθητών για να απαντήσει τόσο σε ουσιαστικά ερωτήματα των μαθητών όσο και για τυχόν απλές διευκρινήσεις και παρεξηγήσεις.

2.2 Διδακτικές στρατηγικές

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να προετοιμάζονται για μια μαθησιακή διαδικασία, να ενεργοποιούν την προηγούμενη μάθηση για ένα θέμα, να εξετάζουν την συνάφεια των στόχων τους με το ζήτημα, να μπορούν να μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε καινούριους τομείς (Sitmons, 1992). Να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση, τη διατήρηση και τη μεταφορά της γνώσης. Να μπορούν να ελέγχουν οι ίδιοι και να παρακολουθούν την μαθησιακή τους διαδικασία. Να συγκεντρώνονται στην διαδικασία και να έχουν κίνητρο. Κατά τους (Friedrich & Mandl, 1997) οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν στρατηγικές οργάνωσης, προετοιμασίας, ελέγχου και συντονισμού της μάθησής τους.

Η προετοιμασία των μαθητών έναν αυτοέλεγχο για το τι γνωρίζει, τι δεν γνωρίζει και τι θέλει ή επιδιώκει να μάθει. Για να είναι επιτυχημένοι οι γνωστικοί στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, ακριβείς και να ανταποκρίνονται στην ικανότητα και την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή. Οι στόχοι μπορούν να καθοριστούν από πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Στην αρχική επιλογή των στόχων η επίδραση από το ανάλογο περιβάλλον μάθησης εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό και τα εξωτερικά κίνητρα, την επίδραση του δασκάλου. Η πρωτοβουλία των μαθητών όμως πρέπει να είναι εμφανής (Friedrich & Mandl, 1997).

Κατά την πορεία μιας διαδικασίας οι μαθητές μέσα από την ίδια τη διαδικασία θέτουν οι ίδιοι

καινούριους στόχους, αποκτούν εσωτερικά κίνητρα, και μαθαίνουν να αυτοκαθοδηγούνται. Έχουν αποκτήσει την ικανότητα αυτοελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής έχει κατανοήσει χωρίς βοήθεια να αναλύει και να επεξεργάζεται τα καινούρια στοιχεία. Να τα συσχετίζει και να τα συνδέει και ως εκ τούτου να μπορεί να τα κατανοεί καλύτερα. Ο αυτοέλεγχος επιδρά επίσης στην ίδια την οργάνωση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να γνωρίζει: Τι χρειάζεται, σε ποιους μπορεί να απευθυνθεί και τι θα τον βοηθήσει καλύτερα. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν συγχέεται με την απομόνωση. Η αυτοδιάθεση και η αυτονομία συνυπάρχει με τη συνεργασία. Ο συντονισμός της μελέτης, τέλος, σημαίνει ότι ο μαθητής μαθαίνει μέσα σε ένα πλέγμα υποχρεώσεων και καθηκόντων να φέρει σε πέρας τη μαθησιακή διαδικασία και να μην αποπροσανατολίζεται (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999•Seel,2000).

Μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών, όπως επεξεργασίας και ελέγχου των πληροφοριών, όπου οι μαθητευόμενοι επεξεργάζονται, ταξινομούν και οργανώνουν τη νέα γνώση και την συνδέουν με την προϋπάρχουσα γνώση συνειδητά ή πολλές φορές ασυνειδητά (Friedrich & Mandl, 1997). Επίσης, στρατηγικές πόρων, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, τα υλικά, τους ανθρώπους και το χρόνο. Βουλευτικές στρατηγικές οι οποίες τον βοηθούν να ξεπερνά τα προβλήματα που παρουσιάζονται και τις αποτυχίες και οι οποίες τον βοηθούν να αυξήσει τις απαιτήσεις και να μαθει να διατηρεί μια θετική αυτοαντίληψη. Οι βουλευτικές στρατηγικές, είναι κεντρικής σημασίας, γιατί περιλαμβάνουν επίσης τον έλεγχο της προσοχής, τα κίνητρα και το συναίσθημα καθώς και το σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος.

2.3 Η συνεργατική μάθηση

Σύμφωνα με έρευνες ο άνθρωπος συγκρατεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, στη μακροπρόθεσμη μνήμη, μόλις το 5% αυτών που ακούει, το 10% αυτών που διαβάζει, 20% των γνώσεων που ακούει και βλέπει, 30% από αυτά που παρατήρησε και διερεύνησε, 50% αυτών που έμαθε σε αντιπαράθεση με άλλους, 75% αυτών που συμμετείχε ενεργά και πειραματίστηκε και 90% αυτών που δίδαξε σε άλλους. Συνεπώς αυτό που χρειαζόμαστε είναι ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές ακούν, βλέπουν, παρατηρούν, επικοινωνούν, και κυρίως συμμετέχουν ενεργά, βοηθούν και βοηθιούνται, διδάσκουν και διδάσκονται από τους συμμαθητές τους (Bochmann, R. & Kirchmann, R. 2006:19).

Η Συνεργατική Μάθηση είναι μια βασική μορφή της μάθησης όπου τα άτομα από κοινού, σε ομάδες, συνεργάζονται για να επιτύχουν κάποιους στόχους. Παρόλο όμως που η συνεργατική μάθηση και η επίλυση προβλημάτων σε μικρές ομάδες ασκεί μεγάλη γοητεία από πολύ παλιά και στους εκπαιδευτικούς και στους ψυχολόγους παρατηρείται μια ασυνέπεια στην εφαρμογή της. Από τις αρχές του 20ου αιώνα έχουμε το «σχολείο εργασίας» και το «learning by doing» του John Dewey. Η σύγχρονη πραγματικότητα μας αποδεικνύει ότι αυτό είναι ακόμα ένα ζητούμενο (Seel, 2000). Σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, που η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι πια γεγονός και δημιουργεί ένα τεράστιο δυναμικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση, μπορούμε να δούμε την εκπαίδευση και τη μάθηση κάτω από ένα διαφορετικό πνεύμα. Η συνεργασία και η επικοινωνία σε έναν πολύπλοκο κόσμο είναι περισσότερο από αναγκαία (Beck, 2001).

Με την συνεργατική μάθηση στο σχολείο κατά τους (Bochmann, R. & Kirchmann, R. 2006:19) μπορούν οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης διότι αυξάνονται οι μαθησιακές τους δεξιότητες. Αποκτούν και χρησιμοποιούν καλύτερα μια μεθοδολογία μελέτης. Οικοδομούν στρατηγικές δια βίου μάθησης και κοινωνικά είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι. Μαθαίνουν να στηρίζουν τους συμμαθητές τους και να υποστηρίζονται. Ταυτίζονται καλύτερα με την τάξη, το σχολείο και εντάσσονται καλύτερα στην κοινωνία, διότι διαφορετικά ο περιορισμός της επικοινωνίας, του κοινού προβληματισμού και της συμμετοχής οδηγεί στην αποξένωση. Τέλος, η δημοκρατική τους συμπεριφορά εμπειδώνεται στην πράξη, διότι με τη συνεργασία οι μαθητές αποκτούν κοινή αναπαράσταση της γνώσης και της επίλυσης προβλημάτων.

3. Οι απαιτήσεις και τα προβλήματα του Νέου Σχολείου της συνεργατικής και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Η συνεργατική και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση απαιτούν ένα σχολείο στο οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή α) με αυθεντικά προβλήματα, β) με σύνθετα περιβάλλοντα γ) να εξετάζει ένα πρόβλημα κάτω από πολλαπλές οπτικές γωνίες και δ) να γίνεται αυτό μέσα σε ομάδες – να είναι κοινωνικά εμπλακισμένη (Seel, 2000•Vygotski, 2000•Lave, 1991).

Η Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης όπου οι μαθητές από τη μια μεριά καθοδηγούνται και από την άλλη οδηγούνται ταυτόχρονα στην αυτόνομη ή αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, προϋποθέτει από τη μια μεριά πάντα κίνητρα, ενδιαφέρον και αυτενέργεια από μέρους των διδασκομένων και από την άλλη να υπάρχει σωστός προσανατολισμός, καθοδήγηση και βοήθεια (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999• Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999•Gerstenmaier, J. & Mandl, H., 1995). Πρέπει πάντα να αναζητούμε την ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και αυτονομίας ή αυτορρύθμισης από μέρους των μαθητών (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999•Gerstenmaier, J. & Mandl, H., 1995).

Η μάθηση ως επικοινωνία και κοινωνική πρακτική (Seel, 2000•Vygotski, 2000•Lave, 1991) μπορεί να εξεταστεί μόνο μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι. Δημιουργείται μέσα από ένα πλαίσιο σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, όπου το κάθε υποκείμενο δρα (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Η σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης κατά την Rogoff (Rogoff, 1990) με το κοινωνικό περιβάλλον είναι αλληλένδετη. Μπορούμε να θεωρήσουμε ως εκ τούτου ότι ο μαθητεύμενος μέσα από τη συνύπαρξη με τους κοινωνικούς εταίρους καθοδηγείται και η μάθηση είναι επιτυχής (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999) και η όλη διαδικασία βρίσκεται υπό την επίδραση μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Greeno, 1989), η οποία παρέχει περιορισμούς και ενισχύσεις. Η κοινωνική συναναστροφή δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής, έτσι που η γνώση να μην παραμένει ανενεργός (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Είναι σημαντικό να συνδεθεί η μάθηση στο σχολείο με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών.

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν εξετάζουν ένα ζήτημα από πολλές οπτικές γωνίες διότι η γνώση μας και η καθημερινή μας ασχολία δεν είναι γραμμική και ούτε η επίλυση των προβλημάτων γίνεται με μονοδιάστατο τρόπο, Cognitive Flexibility Theory (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988: Cognitive Flexibility Theory•Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999). Για την σύνδεση της γνώσης με αυθεντικές καταστάσεις κατασκευάστηκαν ιστορίες με Βίντεο (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993, 1997: Anchored Instruction) όπου προσπάθησαν να αναπτύξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, χρησιμοποιώντας μικρές ιστορίες

αναφερόμενες σε ένα πρόβλημα. Σκοπός να αποκτήσουν οι μαθητές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να εισαχθούν σε μια κουλτούρα μάθησης και να μπορέσουν στο τέλος να μάθουν οι ίδιοι πώς να μαθαίνουν, ο δάσκαλος ακολουθεί μια μεθοδολογία. Από το απλό στάδιο περνάμε με την καθοδήγηση σε πιο σύνθετο, όπου η υποστήριξη εξασθενεί και την πρωτοβουλία αναλαμβάνει πλέον ο ίδιος ο μαθητής. Η βοήθεια στους μαθητές είναι απαραίτητη, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια (Collins, Brown & Newman, 1989: Cognitive Apprenticeship) και μπορεί σιγά σιγά να ελαχιστοποιείται (Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999). Από τον γνωστικό σχεδιασμό αρχικά πρέπει να φτάσουμε στο σημείο οι μαθητές οι ίδιοι να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν τις απαντήσεις. Αυτά τα βήματα συνοπτικά είναι: (1) ο Γνωστικός σχεδιασμός, (2) η Προγύμναση και Υποστήριξη, (3) η Εξασθένιση, (4) η Εξήγηση και η Απάντηση και τέλος η (5) Εξερεύνηση (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

Ξεπερνώντας τα πλαίσια της παραδοσιακής παιδαγωγικής όπου η γνώση περιορίζεται αποκλειστικά σε κεφάλαια, μαθήματα και περιχαρακωμένους τομείς, δίνουμε έμφαση στην πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική προσέγγιση της γνώσης. Υπερνικούμε την παθητικότητα με τις αυθεντικές καταστάσεις και πλησιάζουμε την πραγματική ζωή. Θέλουμε οι μαθητές να χρησιμοποιούν μέσα στα πλαίσια της δια βίου μάθησης όλες εκείνες τις στρατηγικές που έμαθαν για να μαθαίνουν (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999). Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει και το επίπεδο της Διδακτικής και της Αξιολόγησης (Siebert, 1999:191).

4.1 Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή μέθοδος «Project»

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (Frey, 2005) είναι ένας τρόπος συνεργατικής διδασκαλίας, μιας συνδιδασκαλίας, όπου το περιβάλλον μάθησης συνδιαμορφώνεται (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993, 1997: Anchored Instruction). Αυτό σημαίνει ότι στην σχολική τάξη τα όρια της διδασκαλίας παύουν πλέον να είναι αυστηρά καθορισμένα από τον διδάσκοντα και η όλη διαδικασία εξελίσσεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να εξελιχθεί σε ένα 2ωρο ή μπορεί να είναι εβδομαδιαίο ή μπορεί να διαρκέσει και μήνες. Αυτό εξαρτάται από την εμπειρία των συμμετεχόντων στη μέθοδο και το χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας. Πρέπει επίσης να τονιστεί η συμβατότητά του με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του ΥΠΔΒΜΘ και του Παιδαγωγικό Ινστιτούτου. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι σύμφωνα με τον Frey, (Frey, 2005:15) ότι πολλοί δάσκαλοι αναφερόμενοι στον όρο «Project» έχουν οπωσδήποτε στο μυαλό τους κάτι μεγαλεπήβολο και μακρόχρονο, πράγμα το οποίο δρα ανασταλτικά στο να αναλάβουν την ευθύνη για την διεξαγωγή ενός «Project».

Η βασική δομή ενός σχεδίου εργασίας είναι σύμφωνα με τον (Frey, 2005:17) η εξής: 1.Πρωτοβουλία ή πρόταση 2.Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία 3.Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης 4.Η Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί και τέλος 5. Η περάτωση και ο τερματισμός. Η παρουσίαση του σχεδίου εργασίας στο τέλος αποτελεί ένα ιδιαίτερο γεγονός αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

4.2 Όταν οι μαθητές ξεκινούν να συνεργάζονται.

Οι μαθητές καταρχήν ξεχωριστά καταγράφουν τις ιδέες τους και ύστερα ξεπερνώντας την ατομικότητά τους συνεργάζονται. Αποφεύγουμε όσο το δυνατόν την τυποποίηση και αφήνουμε

την φαντασία των παιδιών ελεύθερη.

Διδακτικά αυτό που από την αρχή πρέπει να τονίσουμε και να αξιοποιήσουμε στις ομάδες εργασίας είναι να μάθουμε τους μαθητές να ζητούν βοήθεια και να προσφέρουν βοήθεια όπου χρειάζεται, να επαινούν και να επαινούνται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και λαμβάνουν τα συναισθήματα του άλλου υπόψιν τους, να μιλούν και να δίνουν χώρο και στους άλλους να μιλήσουν και να τους ακούν, να αναφέρονται στους συμμαθητές τους με το όνομά τους και να ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ τους, να είναι υπεύθυνοι και να δίνουν αξία στη γνώμη των άλλων, να μοιράζονται υλικά και να προσπαθούν να βρίσκουν την κοινή συνισταμένη. Οι μαθητές επαινούν ο ένας τον άλλο, «τέλεια», «πολύ ωραία», ζητούν εξηγήσεις εάν κάτι που είπε ο συμμαθητής τους «εξηγησέ μου το σε παρακαλώ», «χαμογελούν» στο συμμαθητή τους όταν η απάντηση είναι ικανοποιητική και δίνουν την εντύπωση πως στο τέλος «θα τα καταφέρουν» (Bochmann, R. & Kirchmann, R., 2006).

Ξεκινώντας προσπαθούμε να αντιληφθούν οι μαθητές μας α. Τι γνωρίζουν για ένα θέμα β. Να καταγράψουν και να σχεδιάσουν αυτά που σκοπεύουν να μάθουν.

4.3 Φτιάχνοντας γνωστικά σχέδια καταγραφής ιδεών.

Ο τρόπος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή ενός σχεδίου εργασίας ή σε μια απλή ομαδική εργασία ή κατά τη διάρκεια ενός σεναρίου εκεί που παρουσιάζονται κάποια προβλήματα. Στις ομαδικές εργασίες τα σχέδια καταγραφής ιδεών και η οπτικοποίησή τους είναι απαραίτητα.

Με την οπτικοποίηση και την γραφική αναπαράσταση υποστηρίζεται η συνεργασία και δίνεται η δυνατότητα να καταγραφούν τα βήματα μάθησης αναλυτικά και με δομή. Οι μαθητές παρατηρούν και επανατροφοδοτούν τη σκέψη τους σε σχέση με την όλη διαδικασία. Κατά τους (Bochmann, R. & Kirchmann, R. 2006:47) οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους, να επαναλαμβάνουν την πορεία τους και να επεξεργάζονται το θέμα τους. Η οπτικοποιημένη δομή χρησιμοποιείται και βοηθάει στις ανταλλαγές απόψεων μεταξύ τους και στην τελική τεκμηρίωσή τους.

4.3.1 Ελέγχοντας την πορεία μας από την αρχή μέχρι το τέλος με τη μέθοδο Mind-map.

Mind-map είναι ένας σύνθετος τρόπος για τη δομή και την παρουσίαση των συλλογισμών, των στοχασμών και των θεμάτων με τα οποία ασχολούμαστε (Fischer & Mandl, 1999). Η χρήση του μπορεί να γίνει και ατομικά αλλά κυρίως βοηθάει τις ομάδες για να παρακολουθούν την πορεία τους και να κάνουν την παρουσίαση στο τέλος. Για τους μαθητές των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων (Bochmann, R. & Kirchmann, R. 2006:54) είναι και μια αρχή για δημιουργική ενασχόληση με ένα θέμα και τη δομική ανάλυσή του. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον καιρό και αποκτούν εμπειρία. Η παρουσίασή του στην ολομέλεια δίνει τη δυνατότητα και στους άλλους να αποκτήσουν επίσης άποψη για το θέμα.

Ένας γνωστικός χάρτης Mind-map αποτελείται από χρωματιστές γραμμές, βέλη, λέξεις, σύντομα κείμενα, σχέδια και εικόνες, όπου το κυρίως θέμα βρίσκεται στη μέση, παρουσιάζεται εντονότερα και πρέπει να ξεχωρίζει. Στα υποθέματα οδηγούν γραμμές διαφορετικού χρώματος. Επάνω στις γραμμές γράφονται οι αναλόγως αναφερόμενες έννοιες. Τα υποθέματα μπορούν να χωριστούν σε υποενότητες του ίδιου χρώματος. Η γραφή είναι σημαντικό να είναι ευδιάκριτη και τέλος οι σημαντικές λέξεις γράφονται εντονότερα.

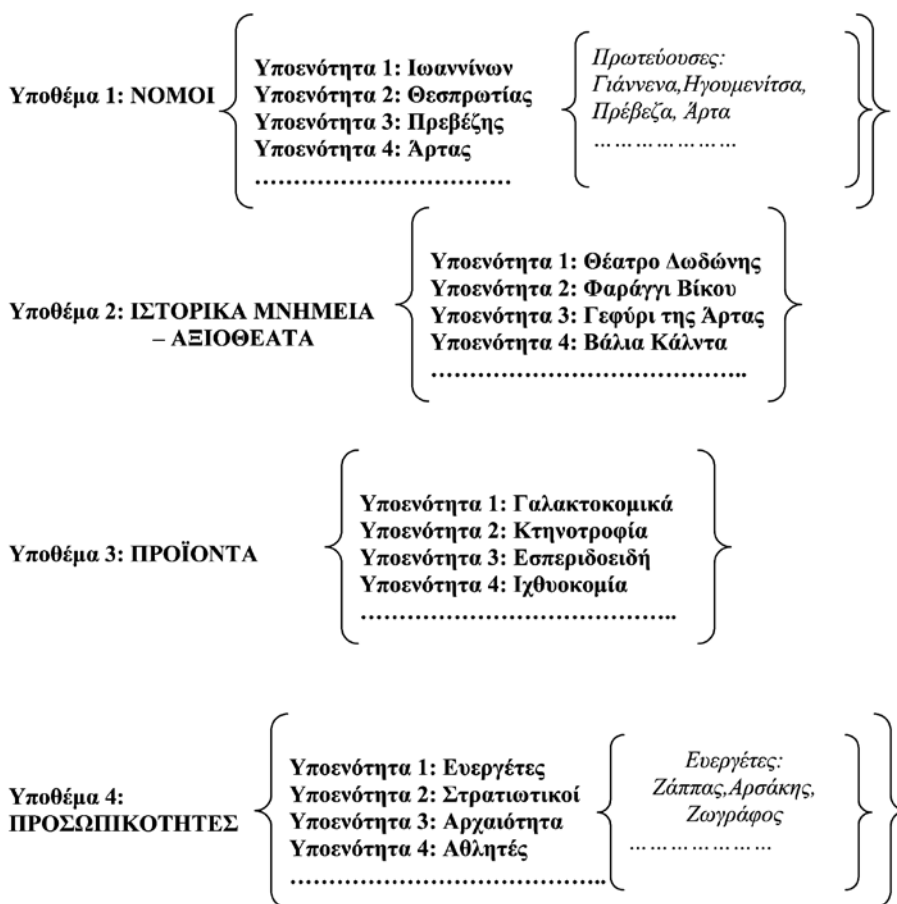
(Δες Παράδειγμα 1)

5. Επίλογος

Μια διδασκαλία η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του Νέου Σχολείου θα πρέπει να στοχεύει στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και αυτό σημαίνει: Οι μαθητές ξεφεύγουν από την απάθεια, διατυπώνουν ερωτήματα, συμμετέχουν, διερευνούν. Καταγράφονται οι ιδέες, οι παρατηρήσεις τους και οι εργασίες τους. Η ενασχόληση με σύνθετες εργασίες, η εξέταση των διαφορετικών προοπτικών και στόχων, καθώς και οι τρόποι της συνεργασίας παρόλο που έχει απαιτήσεις και φαίνεται δύσκολο είναι οπωσδήποτε κάτι που μαθαίνεται (Bildungskommission NRW, 1995). Ακούγεται, ίσως, κάπως ουτοπική η ρήση του H.Nohl (Nohl, 1963) αλλά αξίζει να την επαναλάβουμε: «Η παιδαγωγική σαν τελικό σκοπό έχει να είναι στο τέλος περιττή».

Παράδειγμα 1: Mind Map-Περιφέρεια Ηπείρου

Κυρίως Θέμα: Ήπειρος



Υποθέμα 5: ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

- Υποενότητα 1: Λιμάνια
- Υποενότητα 2: Λίμνες
- Υποενότητα 3: Ποταμοί
- Υποενότητα 4: Βουνά

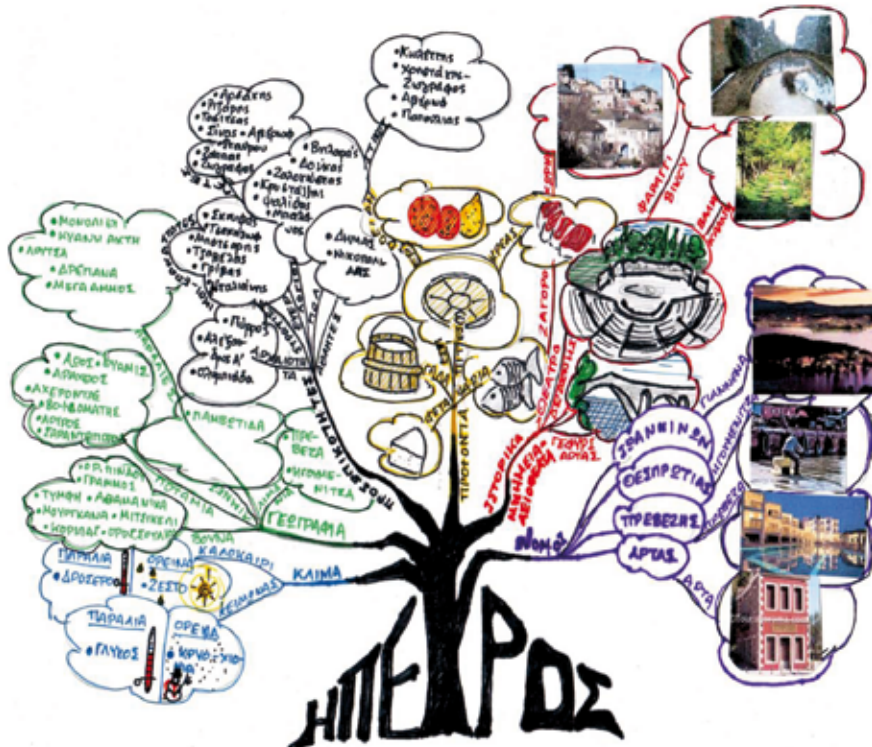
Λίμνες: Παμβώτιδα
 Ποταμοί: Λούρος,
 Άραχθος, Λάος κλπ.

Υποθέμα 6: ΚΛΙΜΑ

- Υποενότητα 1: Καλοκαίρι
- Υποενότητα 2: Χειμώνας

Βουνά: Καλοκαίρι -
 ζεστό,
 Χειμώνας - χιόνι
 Παραλία: Καλοκαίρι -
 δροσερό.....

Mind Map-Περιφέρετα Ηπείρου



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beck, U.** (2001): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt
- Bildungskommission NRW.** (1995): Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft.
- Neuwied; Kriftel; Berlin:** Luchterhand.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt,** (1993): Designing learning environments that support thinking: The Jasper Series as a case study. In: T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen & T. M. Welsh (Eds.), Designing environments for constructive learning (pp.9-36). Berlin: Springer
- Collins, A., Brown, J.-S. & Newman, S.** (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser (pp.453-494). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄** (2002). Αθήνα: ΥπΠΔΒΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Deitering, F.** (1995). Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Feynman, R.** (1999): Η χαρά της ανακάλυψης, (The pleasure of Finding Things Out), 1999, Κάτοπτρο, Αθήνα.
- Fischer, F. & Mandl, H.** (1999): Strategiemodellierung mit Expertenmaps. (Forschungsbericht Nr. 104). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Frey, K.** (2002, 2005): Η « Μέθοδος Project ». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (Τίτλος πρωτοτύπου: K. Frey, Die Projektmethode), μετάφραση Κλεονίκη Μάλλιου, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H.** (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Erscheint in F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. D/II/4 Enzyklopädie der Psychologie (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H.** (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 6, pp. 867-888.
- Gräsel, C.** (1997) Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe
- Greeno, J. G.** (1989): Situations, mental models and generative knowledge. In: D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon (pp.285-318). Hillsdale, N J: Erlbaum
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H.** (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia (S. 167-178). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gudjons, H.** (2001): Pädagogisches Grundwissen. Überblick Kompendium Studienbuch 7., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heibrunn-Obb.
- Gumin, H. & Meier, H.** (Hrsg.) (1998): Einführung in den Konstruktivismus, 4. Aufl. München,

Zürich.

Institut für Schulentwicklungsforschung. (Hrsg.).(1999): IFS- Schulbarometer.

Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit (5. völlig neu überarbeitete Aufl.). Dortmund: IFS- Verlag.

Lave, J. (1991): Situating learning in communities of practice. In: L.B. Reschnick, J.M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993): Das träge wissen. Psychologie heute, 20 (9), 64-69

Nohl, H.(1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. Aufl. Frankfurt

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lernen mit Multimedia. (Forschungsbericht Nr. 77). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht 60. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Ludwig Maximilians Universität München.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen von Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Enzyklopädie der Psychologie. Band 4. S. 354-403. Göttingen: Hogrefe.

Resnick, L. B. (1991): Shared cognition: Thinking as social practice. In: L.B. Reschnick, J.M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.

Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Luchterhand

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988): Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1991): Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Educational Technology, 31 (5), 24-33.

Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2011): Νέο Σχολείο.

Vygotsky, L.S. (2000): Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών.

Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προαιρετικών οικονομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παιδική ηλικία.

Τσάρπα Ιωάννα

Δασκάλα – Οικονομολόγος, Υπομήφια διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε., Ρόδος.

Περίληψη

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καινοτόμες δράσεις που συνοδεύονται με νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και προάγουν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης που κινείται στο σχήμα: Γνώσεις- Δεξιότητες- Στάσεις- Αξίες- Συμπεριφορές.

Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα (ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, παγκοσμιοποίηση, πολιτισμική διεθνοποίηση, οικονομικά ζητήματα) απαιτεί νέες μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Στην παρούσα εργασία μελετούνται τα προαιρετικά εκπαιδευτικά οικονομικά προγράμματα. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται, οι στόχοι των καινοτόμων προαιρετικών προγραμμάτων, τα κοινά χαρακτηριστικά των προαιρετικών προγραμμάτων με έμφαση στο σχολικό περιβάλλον, το δάσκαλο και το μαθητή. Επιπρόσθετα, διερευνούνται οι διδακτικές μέθοδοι υλοποίησης των προαιρετικών προγραμμάτων και η αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα, οι διδακτικές τους προσεγγίσεις με στόχο τη διεπιστημονική προσέγγιση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, τα προαιρετικά οικονομικά προγράμματα δεν είναι πολυτέλεια αλλά σημαντική ανάγκη και χρειάζεται να τύχουν πιο υπεύθυνης αντιμετώπισης από το επίσημο κράτος. Είναι μια όαση μέσα στο σημερινό σχολείο, όπου φαίνεται από τον ενθουσιασμό στα μάτια των παιδιών.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή παρατηρείται συνεχής και αλματώδης εξέλιξη στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας που επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές και στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παίξει ένα ρόλο διαφορετικό από αυτόν του μεταδότη γνώσεων που είχε ενστερνιστεί έως τώρα. Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικές αλλαγές και τεχνολογικές εξελίξεις προτρέχουν της σχολικής πρακτικής και αφήνουν το σχολείο να ασθμαίνει προσπαθώντας να προλάβει τη νέα γνώση. Επειδή αυτό είναι αδύνατο, η απαίτηση από το σχολείο του σήμερα δεν είναι η γνώση καθαυτή, αλλά η κατάκτηση της διαδικασίας που οδηγεί στη γνώση. Έτσι ο δάσκαλος γίνεται ο διευκολυντής αυτού του στόχου, αναζητώντας –σε ένα πλέον ιδιαίτερα απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο-τον τρόπο που θα επιτύχει αυτόν τον στόχο.

Επιπρόσθετα, η οικονομία συνεχίζει να κατέχει καίριο και σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την πρόοδο των κοινωνιών που πλέον αποτελούν μια παγκόσμια κοινωνία. Τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρείται να αναλυθεί και να ενταχθεί η οικονομική ορολογία στην εκπαίδευση λόγω της σπουδαιότητας στην διεθνή πραγματικότητα. Η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική αναπτυξιακή παράμετρο καθώς, με την παροχή επαρκών γνώσεων και με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων συμβάλλει στη δημιουργία του μελλοντικού εργατικού δυναμικού της κάθε κοινωνίας/οικονομίας. Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τη διδακτική των οικονομικών στην παιδική ηλικία και συγκεκριμένα, το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των οικονομικών προγραμμάτων που εμφανίζονται στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η νέα εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο από το 1988, κυρίως μέσα από την «πράσινη» και τη «λευκή βίβλο», τονίζει την ανάγκη αλλαγής σε ιδεολογικές, πολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, αποβλέπουν στην ευρωπαϊοποίηση του Α.Π. και προωθούν την υπερεθνική, ενδοηπειρωτική κατανόηση μαθητών και εκπαιδευτικών (Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Η εκπαίδευση όπως την οραματίζεται η «Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα» (Unesco, 1999a, European Commission, 2000) βασίζεται στους εξής «τέσσερις πυλώνες»:

- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, δηλαδή η απόκτηση εργαλείων για την καλλιέργεια της κατανόησης.
- Μαθαίνω πώς να ενεργώ, ο οποίος οδηγεί στη δημιουργική δράση.
- Μαθαίνω πώς να υπάρχω, που οδηγεί στη συμμετοχή και στη συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους σε όλες τις δραστηριότητες.
- Μαθαίνω πώς να ζω μαζί με τους άλλους, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Σύμφωνα με το άρθρο 149 (πρώην άρθρο 126) της Ε.Ε. για την παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολογία, δηλώνεται ότι η Ε.Ε συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτισμική και γλωσσική τους πολυμορφία.

Αναλυτικότερα, η κοινότητα έχει ως στόχο:

- Να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- Να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- Να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- Να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- Να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,
- Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως (Σαχπεκίδου Ε., 1999).

Μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών της κοινότητας να υλοποιήσουν τους παραπάνω στόχους αποτελεί και το πρόγραμμα «οικονομία και εγώ».

2. Οικονομικά προγράμματα

Τα οικονομικά προγράμματα ανήκουν στις προαιρετικές καινοτόμες μη θεσμοθετημένες δράσεις για το δημοτικό σχολείο και θεσμοθετημένες για το γυμνάσιο και λύκειο, που υλοποιούνται στο μεγαλύτερο μέρος τους στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Διέπονται από τους στόχους, τη μεθοδολογία, τις καινοτομίες και τη φιλοσοφία που αφορούν σε όλα τα προαιρετικά προγράμματα.

Όπως όλα τα καινοτόμα προγράμματα έτσι και τα οικονομικά, μέσω της διαθεματικότητας ενισχύουν τη γνώση συνδέοντας τα διάφορα σχολικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος

και στοχεύοντας στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές (εγκύκλιος προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, 2011-12).

2.1. Σχεδιασμός οικονομικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με τη Μαγουλά Χ., 2009, με τον «όρο σχεδιασμός διδασκαλίας θεωρούμε τη συστηματική διαδικασία κατά την οποία λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας και προσδιορίζεται με ακρίβεια η σειρά των διδακτικών ενεργειών που πρέπει να γίνουν για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας».

Επισημαίνεται ότι οι κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες στο σχεδιασμό των προαιρετικών οικονομικών προγραμμάτων επηρεάζονται από τη σχολική μονάδα, από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές.

Κάθε σχολείο μπορεί να συμμετέχει στη σχολική δραστηριότητα «οικονομία και εγώ», όπου βασικός σκοπός της είναι η κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών απαραίτητων στην καθημερινή ζωή του μαθητή (εγκύκλιος προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, 2011-12).

Ειδικότεροι στόχοι της δραστηριότητας είναι:

1. Η σύνδεση της σχολικής ζωής με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής.

2. Το άνοιγμα και η διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

3. Η καλλιέργεια του πνεύματος της επιχειρηματικότητας, δηλαδή:

- Κινητοποίηση για έκφραση και δημιουργία.
- Τόλμη για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Οικονομικές γνώσεις και έξυπνες ιδέες που μετατρέπονται σε καινοτόμες πράξεις.

Έτσι στο πλαίσιο της σχολικής δραστηριότητας «οικονομία και εγώ» επιτυγχάνεται:

- Η ενθάρρυνση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας
- Η καλλιέργεια της πειθαρχίας
- Η καλλιέργεια της υπευθυνότητας
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- Η καλλιέργεια της αναλυτικής ικανότητας
- Η καλλιέργεια της συνολικής προσπάθειας του μαθητή
- Η σύνδεση της σχολικής προσπάθειας με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής. (ΦΕΚ 1254)

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που τα καθιερώνει, ως οικονομικό πρόγραμμα ορίζεται κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως αντικείμενό της την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων οικονομίας, όπως:

• Οικονομικές ανάγκες – οικονομικά αγαθά. Οι μαθητές εξασκούνται: 1. στην καταγραφή των καθημερινών αναγκών τους, 2. στην κατανόηση ότι οι ανάγκες προσδιορίζονται από τις διάφορες συνθήκες, 3. στην ιεράρχηση των αναγκών τους, 3. στον προσδιορισμό των αναγκών που ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες, 4. στην κατανόηση ότι τα αγαθά ικανοποιούν τις ανάγκες τους, 5. στην κατανόηση ότι η στενότητα πόρων αποτελεί βασικό οικονομικό πρόβλημα.

• Οικονομικά αγαθά της οικογένειάς μου / του νοικοκυριού μου. Οι μαθητές επιδιώκονται: 1. να προσδιορίσουν τα αναγκαία οικονομικά αγαθά που χρειάζεται η οικογένειά τους, 2.

να διαπιστώσουν ότι οι ανάγκες τους πολλές φορές προσδιορίζονται από τη διαφήμιση, 3. να προβληματιστούν για τα καταναλωτικά πρότυπα που προβάλλουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

- Ατομικός προϋπολογισμός. Οι μαθητές επιδιώκεται: 1. να κατανοήσουν την ανάγκη σχεδιασμού του προϋπολογισμού, να κατανοήσουν ποιος προϋπολογισμός είναι, ισοσκελισμένος, πλεονασματικός, ελλειμματικός, 2. να κατανοήσουν γιατί ο ατομικός τους μηνιαίος προϋπολογισμός προτείνεται να είναι τουλάχιστον ισοσκελισμένος αν όχι και πλεονασματικός, 3. να προσδιορίσουν τα οφέλη σύνταξης και παρακολούθησης του οικογενειακού προϋπολογισμού.

- Οικογενειακός προϋπολογισμός. Οι μαθητές επιχειρούν: 1. να συντάξουν ανώνυμα τον οικογενειακό προϋπολογισμό τους, 2. να προσδιορίσουν τα οφέλη σύνταξης του οικογενειακού προϋπολογισμού, 3. να προτείνουν τρόπους, ώστε ο οικογενειακός προϋπολογισμός τους να είναι ισοσκελισμένος.

- Αγορά αγαθών / υπηρεσιών. Οι μαθητές προσπαθούν: 1. να κατανοήσουν την έννοια της αγοράς, 2. να διαπιστώνουν την ανταλλακτική αξία του χρήματος.

- Το χρήμα. Οι μαθητές επιδιώκεται να διαπιστώνουν την ανταλλακτική αξία του χρήματος.

- Σύγκριση τιμών οικονομικών αγαθών. Οι μαθητές καταβάλλονται στην προσπάθεια: 1. να καταγράφουν την υψηλότερη, χαμηλότερη και μέση τιμή των βασικών οικονομικών αγαθών που χρησιμοποιούν καθημερινά, 2. να κατανοήσουν τους λόγους (όπως η διαφορετική ζήτηση και η επίδραση της διαφήμισης) που εξηγούν τις αποκλίσεις στις τιμές των ίδιων οικονομικών αγαθών.

- Διαφήμιση. Οι μαθητές επιδιώκεται: 1. να κατανοούν ότι η διαφήμιση των προϊόντων: α) επηρεάζει την τιμή των προϊόντων, β) δημιουργεί συχνά νέα καταναλωτικά πρότυπα που συμβάλλουν στη δημιουργία νέων αναγκών.

- Επιχειρήσεις. Οι μαθητές χρειάζεται: 1. να καταγράψουν τις επιχειρήσεις της γειτονιάς τους, 2. να κατανοήσουν την έννοια της επιχείρησης, 3. να κατανοήσουν την έννοια της επιχειρηματικότητας.

- το οργανόγραμμα μιας επιχείρησης. Οι μαθητές οφείλουν να επισκεφτούν τουλάχιστον δύο επιχειρήσεις.

- συνέντευξη από επιχειρηματία ή στέλεχος επιχείρησης. Οι μαθητές επιχειρούν: 1. να μαθαίνουν να σχεδιάζουν σαφείς ερωτήσεις, 2. να μαθαίνουν να συνθέτουν διαφορετικές απαντήσεις.

- το δικό σου επιχειρησιακό σχέδιο. Οι μαθητές εξασκούνται στην οργάνωση του δικού τους επιχειρηματικού σχεδίου.

- το χρήμα ρέει στην οικονομία. Οι μαθητές μαθαίνουν: 1. να σχεδιάσουν το απλό οικονομικό κύκλωμα και 2. να το συνδέσουν με την κοινωνική πραγματικότητα.

- το οικονομικό κύκλωμα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται να σχεδιάσουν το απλό οικονομικό κύκλωμα.

- οικονομική ορολογία. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάγκη: 1. να κατανοήσουν οικονομικούς όρους που θα συναντήσουν στις συγκεκριμένες ενότητες, π.χ. αγαθά, αγορά, άνεργοι, ανταγωνισμός, εισόδημα και 2. να είναι σε θέση να τους ορίσουν.

(Σχολικά εγχειρίδια «οικονομία και εγώ», 2004 & βιβλίο εκπαιδευτικού «Οικονομία και εγώ», 2004).

Η επιλογή του θέματος πρέπει να σχετίζεται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των

μαθητών. Να επιλέγεται με βάση κριτήρια όπως η ευρύτητα προοπτικής του, η διαθεσιμότητα πηγών, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα δασκάλου και μαθητών, η κοινωνική διάρθρωση της τάξης.

Τα στάδια ανάπτυξης ενός οικονομικού προγράμματος συνοπτικά είναι (ΦΕΚ 1254, εγκύκλιος προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, 2011-12, Σχολικά εγχειρίδια «οικονομία και εγώ», 2004):

1ο: Εισαγωγή του προγράμματος. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να πραγματοποιήσει ένα οικονομικό πρόγραμμα, αφού πρώτα διαβάσει τις σχετικές εγκυκλίους του υπουργείου παιδείας.

2ο: Διερεύνηση του θέματος. Εξετάζονται οι στόχοι των οικονομικών προγραμμάτων και διαμορφώνεται το θέμα σε συνεργασία με τους μαθητές.

3ο: Διαμόρφωση σχεδίου δράσης. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει με ακρίβεια τους διδακτικούς στόχους, που αναμένεται να υλοποιήσει η ομάδα, το χρόνο και τον τόπο δραστηριοποίησης των εργασιών, τις μορφές μάθησης που θα χρησιμοποιηθούν και τους εξωτερικούς φορείς που θα εμπλακούν στη δράση.

4ο: Εφαρμογή της δράσης. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και το πρόγραμμα υλοποιείται στη βάση της ομαδοσυνεργατικότητας. Πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, π.χ. τράπεζα.

5ο: Επεξεργασία πληροφοριών και σύνθεση. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές συλλέγουν τις πληροφορίες που διεξήχθησαν από τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τις επεξεργάζονται και συνθέτουν τα συμπεράσματα.

6ο: Παρουσίαση και δράση. Με βάση τα συμπεράσματα που έχουν συλλέξει συνθέτουν μια παρουσίαση για να εκφράσουν τα αποτελέσματα του οικονομικού προγράμματος.

7ο: Αξιολόγηση. Συγκρίνοντας τους αρχικούς στόχους και τα τελικά συμπεράσματα ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αξιολογούν το πρόγραμμα.

2.2. Οργάνωση οικονομικών προγραμμάτων.

Η μέθοδος του σχεδίου εργασίας (project) είναι μέθοδος μαθητοκεντρική, στηρίζεται στη βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα μιας πολυτροπικής προσέγγισης μιας θεματικής ενότητας, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση πολλών λειτουργιών του εγκεφάλου. Η δράση του μανθάνοντα είναι σκόπιμη ενέργεια (Χρυσάφιδης Κ., 1994).

Γεννημένη από τις αρχές του αιώνα μας, μέσα από τις θεωρίες των Dewey ("Learning by doing"), Kilpatrick («μετατροπή της εσωτερικής ώθησης σε ενσυνείδητη δράση»), Vygotsky, Bruner, Leontief, «επιχειρεί να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τις ενδογενείς δυνάμεις του παιδιού, οδηγώντας το ουσιαστικά στην αυτο-μόρφωση και στον ενεργό ρόλο που οφείλει να έχει ως μελλοντικός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής και γι' αυτό απαιτητικής δημοκρατίας» (Επιστ. Βήμα, τ.3, 2004).

Η διάρκεια των σχεδίων εργασίας, η πορεία και ο χρόνος ολοκλήρωσής τους εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους, τη θεματολογία, τα μέσα, το διαθέσιμο χρόνο. Υπάρχουν μικρά σχέδια εργασίας, λίγων ωρών, που εφαρμόζονται συνήθως από μαθητές της Α' και Β' τάξης, μεσαίας διάρκειας, δύο έως πέντε εβδομάδων για τις Γ' και Δ' τάξεις και μακράς διάρκειας, που αναπτύσσονται ακόμη και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και προορίζονται για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων (Παπάς, Αθ. Τόμος Α).

Έχοντας ως δεδομένο ότι «τα πάντα μπορούν να αποτελέσουν θέμα για την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας» κάποιοι δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή του θέματος είναι: Οι ειδικότερες ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος, Οι μαθησιακές ανάγκες και οι ατομικές διαφορές των παιδιών, Τα κοινωνικά και τοπικά δεδομένα, Η σχολική επικαιρότητα, Τα ενδιαφέροντα παιδιών και δασκάλου, Η ευρύτητα προοπτικής του θέματος, Η διαθεσιμότητα των πηγών, Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος για κάθε τάξη (Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ., 2004).

Οι τομείς άντλησης των θεμάτων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν συνοπτικά στους εξής χώρους: Θέματα από τα διδασκόμενα μαθήματα, Θέματα καθολικής αναφοράς, Θέματα από το χώρο των μακρο- εννοιών, Θέματα και ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού, Θέματα σχετικά με προβληματισμούς μαθητών, Θέματα παιδικού ενδιαφέροντος, Θέματα πειραματικής διερεύνησης, Θέματα δημιουργικής σύνθεσης και κατασκευών (Ματσαγγούρας Η., 2003).

Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (1999), το αντικείμενο -θέμα του σχεδίου εργασίας θα πρέπει να αποτελεί «ένα υπερ-θέμα», δηλαδή ένα ευρύ και ευέλικτο «θέμα-ομπρέλα». Θα πρέπει κατά συνέπεια να επιτρέπει την ταυτόχρονη υλοποίηση παρεμφερών υποθεμάτων, το συσχετισμό και διασύνδεση αυτών, τη δυνατότητα συνέχισης σε επόμενη χρονική στιγμή (π.χ. το επόμενο εξάμηνο ή σχολικό έτος) συναφών θεμάτων ή τη θεώρηση των ίδιων θεμάτων / υποθεμάτων από άλλη σκοπιά (π.χ. στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προσέγγισης συγχρονικής ή διαχρονικής).

Στο πλαίσιο εφαρμογής των Οικονομικών Προγραμμάτων είναι δυνατόν να αναπτυχθούν δράσεις που αφορούν στους παρακάτω θεματικούς άξονες με τη χρήση των χαρακτηριστικών που αναλύθηκαν στην πρώτη ενότητα αυτής της εισήγησης:

Θεατρικό εργαστήριο: ανάπτυξη παραστατικών δεξιοτήτων των μαθητών, προετοιμασία παράστασης θεατρικού έργου επώνυμου συγγραφέα, δημιουργία πρωτότυπης παράστασης των μαθητών, θεατρικό αναλόγιο, κ.ά.

Μουσικό/χορευτικό εργαστήριο: συγκρότηση χορωδίας ή ομάδας χορού. Μια τέτοια δραστηριότητα, για να συνιστά πρόγραμμα, προϋποθέτει πρακτική και θεωρητική προσέγγιση του θέματος (π.χ. παραδοσιακοί χοροί μιας συγκεκριμένης περιοχής και διερεύνηση των ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη του ή αφιέρωμα στη συγκεκριμένη φορεσιά, κόσμημα, κ.ά.).

Εικαστικό οικονομικό εργαστήριο: πρακτική και θεωρητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης μορφής ή τεχνολογίας (π.χ. εργαστήρι κεραμικής, ψηφιδωτού σε σχέση με την οικονομία κ.λ.π.) ή συγκρότηση ομάδας αισθητικής παρέμβασης στο χώρο του σχολείου και σύνδεσή του με την οικονομία.

Μαθητικός τύπος: έκδοση εφημερίδας ή περιοδικού σε έντυπη ή και ηλεκτρονική μορφή. Μια τέτοια δραστηριότητα για να συνιστά πρόγραμμα προϋποθέτει συγκεκριμένη συντακτική ομάδα μαθητών η οποία θα έχει την ευθύνη της συγκέντρωσης, επιλογής, σύνταξης και παρουσίασης της ύλης. Ένα μαθητικό έντυπο, ανάλογα με το χαρακτήρα του, παρακολουθεί τα επίκαιρα τοπικά και παγκόσμια γεγονότα, περιλαμβάνει συνεντεύξεις, ανταποκρίσεις, παρουσιάσεις, ανακοινώσεις, κ.ά. Δεν αποτελούν πρόγραμμα τεύχη που συγκεντρώνουν τις συνθετικές εργασίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή παρουσιάζουν απλώς τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.

Λέσχη φωτογραφίας παλαιών χαρτονομισμάτων ή κερμάτων: γνωριμία με την τέχνη και τεχνική της φωτογραφίας, πρακτική άσκηση με αφορμή συγκεκριμένο θέμα και στόχο το

συνδυασμό θεωρίας και πράξης με το χρήμα.

Θέματα οικονομικής κατάστασης και τοπικής οικονομικής ιστορίας (π.χ. οικονομικές συνθήκες μιας περιοχής, «υιοθεσία» νομισμάτων από τα μυσεία), κοινωνικά (π.χ. ρατσισμός, πρόσφυγες σε σχέση με την οικονομία), οικονομική ιστορία (π.χ. οικονομική ανάπτυξη – οικονομική ύφεση, οικονομικά παιχνίδια) (εγκύκλιος προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, 2011-12).

3. αξιολόγηση οικονομικών προγραμμάτων.

Με τον όρο “αξιολόγηση στην εκπαίδευση” εννοούμε τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, με στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, στη συνέχεια, την εξαγωγή μιας κρίσης γι’ αυτήν. Συνηθέστερα, η αξιολόγηση αναφέρεται στο μαθητή και εστιάζεται στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους της εκπαίδευσής του.

Στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, η βαθμολογία διαδραμάτιζε ανέκαθεν και διαδραματίζει ακόμη και σήμερα ένα σημαντικό ρόλο (Τουμάσης, 2000). Τα διάφορα πιστοποιητικά εκπαίδευσης που εκδίδονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνουν τους βαθμούς για κάθε μάθημα εξυπηρετούν, συνήθως, στο να πιστοποιήσουν εάν ο μαθητής μπορεί να συνεχίσει σε ανώτερη βαθμίδα ή θα πρέπει να επαναλάβει πάλι την ίδια τάξη. Έτσι, συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται και θεωρείται συνώνυμη με τη βαθμολογία και την ταξινόμηση του μαθητή σ’ ένα ιεραρχικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια κλίμακα χαρακτηρισμών, ανάλογα κάθε φορά με τη βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιείται. Η αξιολόγηση λαμβάνει τρεις μορφές (Τουμάσης, 2000) :

- **Τη διαγνωστική**, με την οποία επιδιώκεται να προσδιοριστεί το επίπεδο των γνώσεων που έχει ο μαθητής γύρω από κάποιο θέμα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δοκιμασίες που γίνονται, κυρίως, στην αρχή κάθε χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια της χρονιάς, πριν από τη διδασκαλία μιας σημαντικής έννοιας ή ενότητας. Με τον τρόπο αυτό γίνεται δυνατή η αναπλήρωση των όποιων ελλείψεων, καθώς και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

- **Τη διαμορφωτική**, με βάση την οποία ελέγχεται η πορεία του μαθητή όσον αφορά την κατανόηση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Ο έλεγχος αυτός δίνει τη δυνατότητα να εξαχθούν τα απαραίτητα συμπεράσματα για το βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας. Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα να επισημανθούν εκείνα τα στοιχεία ή συστατικά της διδασκαλίας που δυσχεραίνουν την κατάκτηση των διδακτικών στόχων από τους μαθητές, επιτρέποντας έτσι την τροποποίηση της αναποτελεσματικής διδασκαλίας.

- **Την αθροιστική**, η οποία πραγματοποιείται μετά τη διδασκαλία μεγάλων περιόδων. Σκοπός της είναι να εκτιμηθεί κατά πόσο πραγματοποιήθηκε ο τελικός στόχος που είχε αρχικά καθορισθεί και επιμεριστεί σε υποστόχους κατά διδακτική ενότητα. Είναι, δηλαδή μια συνολική εκτίμηση για το τι επιτεύχθηκε σε σχέση με το τι επιδιωκόταν με βάση τον αρχικό προγραμματισμό.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση ενός μαθητή στα οικονομικά πραγματοποιείται για τους εξής τουλάχιστον τέσσερις λόγους (Lester και Kroll, 1991, Μαγουλά, 2009):

• **Λήψη αποφάσεων γύρω από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας:** Ένας από τους πιο σπουδαίους λόγους για τη συλλογή εκπαιδευτικών στοιχείων είναι η λήψη διδακτικών αποφάσεων γύρω από το περιεχόμενο του οικονομικού προγράμματος και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται. Στοιχεία από παρατηρήσεις μέσα στην τάξη και από αναλύσεις

γραπτών εργασιών των μαθητών, σχετικών με το μάθημα των οικονομικών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους. Όσα περισσότερα στοιχεία αξιολόγησης συλλέγει ο δάσκαλος από τους μαθητές, τόσο καλύτερα θα μπορέσει να τροποποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους.

- **Λήψη αποφάσεων γύρω από την ατμόσφαιρα της τάξης:** Για να προωθήσει ο δάσκαλος την ουσιαστική κατανόηση και μάθηση, είναι σημαντικό να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, η οποία θα καλλιεργεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης των οικονομικών. Η ατμόσφαιρα της τάξης επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως, για παράδειγμα, τις απόψεις και στάσεις του δασκάλου και των μαθητών απέναντι στα οικονομικά. Τεχνικές αξιολόγησης, όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις μαθητών, αυτοδιερευνήσεις ή μίνι εκθέσεις πάνω στα οικονομικά αποτελούν στοιχεία για την αξιολόγηση των στάσεων και των πεποιθήσεων των μαθητών γύρω από αυτά και γύρω από τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας.

- **Εντοπισμός του τι είναι σπουδαίο κάθε φορά:** Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποδεικνύουν στους μαθητές ότι δίνουν έμφαση στην σπουδαιότητα των κατ' οίκον εργασιών στα οικονομικά. Αυτό επιτυγχάνεται με το να αφιερώνει χρόνο ο δάσκαλος στη διόρθωση τους, στην επίλυση και την συζήτησή τους στην τάξη, δημιουργώντας έτσι ένα θετικό κλίμα απέναντι στη χρησιμότητα του μαθήματος των οικονομικών. Γενικά, αποδεικνύεται ότι οι μαθητές θεωρούν σπουδαίες εκείνες τις πλευρές της διδασκαλίας, στις οποίες ο δάσκαλος δίνει έμφαση και τις αξιολογεί τακτικά.

- **Βαθμολόγηση του μαθητή:** Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η αξιολόγηση δεν είναι συνώνυμη και ταυτόσημη με την απονομή βαθμών. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποβλέπει στην εκτίμηση των δεδομένων, στην κριτική θεώρηση της πορείας της διδασκαλίας, της στρατηγικής και, γενικά, της μεθόδου που ακολουθήθηκε, στην εξέταση και εκτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας των διδακτικών στόχων που τέθηκαν και στην ανεύρεση και επισήμανση των αιτιών που οδήγησαν στην ενδεχόμενη αποτυχία των στόχων διδασκαλίας, με σκοπό την μελλοντική αντιμετώπισή τους. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του μαθητή, αυτή αποσκοπεί στην εκτίμηση και μέτρηση του θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος που είχε το εκπαιδευτικό έργο σ' αυτόν (Τουμάσης, 2000).

Σύμφωνα με τη Μαγουλά Χ. (2009) στα οικονομικά προγράμματα οι τεχνικές αξιολόγησης εξαρτώνται είτε από τις παραδοσιακές-δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες μέσω προφορικών εξετάσεων, γραπτών ερωτήσεων και εργασιών για το σπίτι είτε από τις μαθητοκεντρικές διδασκαλίες μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης δηλαδή φάκελος αξιολόγησης μαθητή, αξιολόγηση βάσει σχεδίων εργασίας (project), αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού (portfolio), τεχνική των ημερολογίων και αξιολόγηση μαθητή από μαθητή.

Συμπεράσματα.

Οι νέες διευρυμένες εκπαιδευτικές τάσεις που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και οι επόμενες που θα ακολουθήσουν, θα συμβάλλουν τα μέγιστα, και θα είναι, ίσως η μεγαλύτερη συμβολή στην ανάπτυξη της Ευρώπης. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και της κριτικής ικανότητας συμβάλλουν τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός υπεύθυνου πολίτη όσο και στην ικανότητα για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Επιπρόσθετα, μέσω των οικονομικών προγραμμάτων προωθείται η έννοια του «επιχειρείν» δηλαδή η ανάληψη ευθυνών για την πραγματοποίηση οικονομικών ζητημάτων και την επίτευξη

υψηλών οικονομικών στόχων.

Στα πλαίσια για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προαιρετικών οικονομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παιδική ηλικία απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια από όλη την σχολική κοινότητα αλλά και συνεργασία μεταξύ σχολείου και κράτους για την καλύτερη διεκπεραίωση των προγραμμάτων.

Συνειδητοποιήθηκε από όλους ότι το σύγχρονο σχολείο θα είναι αποτελεσματικό μόνο εφόσον προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα συμμετέχουν δημιουργικά και κριτικά στα κοινωνικά δρώμενα. Πρέπει να παρέχει ποιότητα ανθρωπιστικής παιδείας με περιβάλλον που δεν τυποποιεί τη συμπεριφορά του μαθητή και δεν περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία του. Να παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή της τάξης, οι μαθητές να αποδέχονται την ετερότητα και την κουλτούρα του άλλου και να αξιοποιείται το πολυπολιτισμικό δυναμικό της τάξης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν οικονομικούς όρους που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή κάνοντάς τους καλύτερους «οικονομικούς» πολίτες.

Συμπερασματικά, τα προαιρετικά προγράμματα δεν είναι πολυτέλεια αλλά σημαντική ανάγκη και θα έπρεπε να τύχουν πιο υπεύθυνης αντιμετώπισης από το επίσημο κράτος. Είναι μια άσση μέσα στο σημερινό σχολείο και αυτό φαίνεται από τον ενθουσιασμό στα μάτια των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (2004), Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, Τόμος Α' (επιμέλεια), εκδόσεις Δαρδανός, Αθήνα.

Βάμβουκας Γ. (2004), Διεθνείς Οικονομικές Σχέσεις, Μπένου Γ, Αθήνα.

Begle, E. (1979): *Critical Variables in Mathematics Education*, Washington: The Mathematical Association of America.

Bell, A. N., Costello, J. & Kuchemann, D. (1983): *Research in learning and teaching: A review of research in mathematical education (Part A)*. Windsor, U.K.: NFER – Nelson.

Blurton, C. (2000), *New directions in education*, <http://www.unesco.org/webworld/wcir/en/report.html>

Δημητρακόπουλος, Δ. (2000), Καινοτόμες προσεγγίσεις των μαθηματικών μέσα από εφαρμογές, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Εγκύκλιος προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων Α/βμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 2011-12, Αθήνα

Επιστημονικό Βήμα (2004), τεύχος 3, Αθήνα

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels

Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, Αρ. φύλλου 1254, 7/9/2005 (ΦΕΚ 1254).

Hamelink, C.J. (1999), *Human development*, <http://www.unesco.org/webworld/wcir/en/report.html>

Hativa, N. (1983): "What makes mathematics lessons easy to follow, understand and remember?" *Two – year College Mathematics Journal*, 14 (5), pp 398 – 406.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Lester, F. & Kroll, D.L. (1991), *Evaluation: A new vision*, *Mathematics Teacher*, 84 (4), pp 276 – 284.

- Μαγουλά Χ.** (2009), Εισαγωγή στη Διδακτική των Οικονομικών, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η.** (2003), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Ματσαγγούρας Η.** (2000), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μπαγάκης Γ.** (2000). Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ναυρίδης Κ.** (1997), Ταυτότητες και ετερότητες στο κλινικό ψυχοκοινωνικό πλαίσιο. Η περίπτωση των προσφύγων, στο Ναυρίδης Κ., Χρηστάκης Ν., (Επιμ.), Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση, Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.** (2003), Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, διαστάσεις, προβληματισμοί, τόμος Α', Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Παπός Αθ.,** Σχολική παιδαγωγική, τόμος Α', εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Παπανδρέου, Α.** (2002), Αποτελεσματική Διδασκαλία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.
- Σαχπεκίδου, Ε.** (1999), Ευρωπαϊκή Ένωση, Γ' έκδοση, Εκδόσεις Σακκουλά, Θεσσαλονίκη.
- Σολομών, Ι.** (1999) (επιμ) Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης
- Σχολικά εγχειρίδια μαθητή και εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (2004), Οικονομία και Εγώ, Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Τουμάσης, Μ.** (2000), Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- UNESCO** (1999 α). Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Αθήνα: Gutenberg.
- Unesco** (1999 b). Technologies in support of education. Retrieved online on 14/1/12 from <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/promotin/194.htm>
- Χριστιάς, Ι.** (2001), Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. (Γ' έκδ.), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χρυσ αφίδης Κ.** (1994) Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα
- Ψαχαρόπουλος Γ.** (1999), Οικονομικά της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παπαζήση
- Planning**, organization and evaluation of optional financial educational programs for childhood.

Joanna Tsarpa

The optional educational programs are innovative actions, which are accompanied by new alternative teaching methods and promote the general purposes of education, which moves in the figure: Knowledge – Skills – Attitudes – Values – Behaviors.

The current social reality (heterogeneity of classroom, rapid scientific and technological developments, globalization, cultural internationalization, economic issues) requires new educational and social needs.

In this paper are presented the optional financial educational programs. Details show goals of innovative optional programs, the common features of optional programs with emphasis in the school environment, teacher and pupil. Additionally, teaching methods for the implementation of optional programs are explored and the need for adaptation to new data, as their teaching

approaches to the interdisciplinary approach.

According to the results of this survey, the optional financial educational programs are not a luxury but a significant need and must receive a more responsible attitude from the State. They are an oasis in the current school, showing the excitement in the eyes of children.

In conclusion, the optional financial educational programs do not have to come in second to the ΑΠ and to do every possible effort.

«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Καραγιώργου Ιωάννα

Νηπιαγωγός, Msc στη Γλωσσική και Πολιτισμική Παιδεία

Κατσηγεωργιάδου Σοφία

Νηπιαγωγός - Ψυχολόγος, Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Εισαγωγή

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Γεωργίου 2000. Keck & Kirk, 2001). Ως προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992) (βλ. και Γεωργίου 2000. Textor 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Ενώ στις δύο πρώτες προσεγγίσεις δε θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία οικογένειας-σχολείου, σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1993. 1986), το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγασυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή. Τέλος, η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί.

Το σχολείο λειτουργεί ως ο κύριος φορέας παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, που πολλές φορές παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα, τα οποία είναι αποκομμένα από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Scribner & Cole, 1992). Ωστόσο, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για το παιδί μια μικρή κοινότητα, μέσα στην οποία εντάσσεται ταυτόχρονα με την οικογένειά του και την ευρύτερη κοινότητα, και είναι αναγκαία η ομαλή συνύπαρξή του μέσα σ' αυτές.

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην αλλαγή των απόψεών τους σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989), στη θετική στάση και συμπεριφορά τους (Oaks & Lipton, 1990). Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία, η πλειονότητα των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Γεωργίου, 2000).

Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bloom (1981), κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα κι ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου. Οι

γονείς, επομένως, πρέπει να θεωρούνται στοιχείο κλειδί στην ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Συνεργαζόμενοι μαζί τους αξιοποιούμε και επεκτείνουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαία η ενημέρωση και προτροπή τους να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο, με δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με προθυμία και ευχαρίστηση (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Άλλωστε στο ΔΕΠΠΣ αναδεικνύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα ενισχύουν τη μάθηση γιατί:

α) Υπάρχει συνέχεια μεταξύ των «μαθησιακών» εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και των εμπειριών τους έξω από αυτό και έτσι διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης.

β) Η γνώση των εμπειριών των παιδιών εκτός σχολείου οδηγεί άβιαστα στην οργάνωση δραστηριοτήτων και την επιλογή θεμάτων που «έχουν νόημα γι' αυτά».

γ) Τα παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να είναι ο εαυτός τους σε όλα τα περιβάλλοντα και δεν αναγκάζονται να γίνονται «κάποιοι άλλοι» ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν κάθε φορά.

Ευρύτερος στόχος είναι η εξασφάλιση της συνέχειας των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς επηρεάζει και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Όσες περισσότερες ομοιότητες στις μαθησιακές τους εμπειρίες βιώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την οποία κινούνται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Edwards, Fleer, & Nuttall, 2008). Σε κάθε κοινωνία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια είδη στρατηγικών που καλλιεργούν και επεκτείνουν την κατάκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον συντελούν στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του. Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιοτήτες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Για να διαδραματίσουν τα παιδιά ρόλο ενεργητικό στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής. Το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο να οργανώνονται μαθησιακές εμπειρίες που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών.

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το πρώτο και πιο σημαντικό «μαθησιακό περιβάλλον» αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με σημαντικούς «άλλους», στο σπίτι και στο σχολείο. Η ποιότητα των εμπειριών τους στον τομέα αυτό, επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής, στα πλαίσια μιας ολιστικής αντιμετώπισης των παιδιών, στόχος δεν είναι μόνο η μάθηση αλλά και η συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών. Στόχος της προσωπικής ενδυνάμωσης του παιδιού στην προσχολική

ηλικία είναι: να λειτουργήσει με αυξανόμενη αυτονομία και αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσει μια θετική έννοια για τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, να νοιάζεται για τους άλλους και να προσαρμόζεται θετικά στις δυσκολίες.

Η έννοια του εαυτού έχει δύο βασικές διαστάσεις την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αφορά στην γνωστική πλευρά και αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στην άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Rogers (1961) η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους» που στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού είναι οι γονείς του. Όταν υπάρχει κλίμα αποδοχής, χωρίς όρους, και καλής διάθεσης, το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα και να είναι ανοιχτό στα συναισθήματά του.

Όσο μεγαλύτερη στήριξη νιώθει ένα άτομο ότι λαμβάνει από τα διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο θετικότερες είναι οι εκτιμήσεις του για τον εαυτό του. Η κοινωνική στήριξη είναι ένα διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ενδυναμώνει τη θέλησή του και να αναπτύξει δεξιότητες μέσα από ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα άτομα (Mc Combs, 1991). Αφορά στην αποδοχή, ως μορφή θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που προσφέρονται στο άτομο από διάφορες πηγές (Vaux, 1992. Winemiller, Mitchell, Sutliff, & Cline, 1993). Η γονεϊκή στήριξη εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων του παιδιού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι γονείς που στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών τους δείχνουν αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και συζητώντας, προσφέρουν ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία (Ball, 1992).

Όταν το παιδί διαθέτει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, λειτουργεί με αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Η θετική εικόνα για τον εαυτό και το αίσθημα αξίας που απορρέει καθώς και δυνατότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης δίνει στο παιδί ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης, καθώς και κίνητρα για δημιουργία και μάθηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Εμπλέκεται ενεργητικά διαδικασία μάθησης και αντλεί ικανοποίηση από τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Επομένως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για την κινητοποίηση, θετική στάση για μάθηση και αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού στους διάφορους μαθησιακούς τομείς. Τέλος, όταν τα παιδιά είναι ικανά να εκφράζουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά συναισθήματα και σκέψεις, και να γίνονται κατανοητά από τους άλλους, είναι πιο εύκολο να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν θετικό αυτο-συναίσθημα.

Μεθοδολογία

Στόχος

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ενίσχυση και επέκταση των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, μέσα από οργανωμένες διαδικασίες συνεργασίας σχολείου-οικογένειας οι οποίες συμβάλουν: στην πιστοποίηση κοινής ευθύνης στη μάθηση των παιδιών, στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης, στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στην ενίσχυση ομαλής μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο. Οργανώσαμε δραστηριότητες που βοήθησαν τα παιδιά να συνδέσουν τη ζωή τους στο σχολείο με προηγούμενες εμπειρίες.

Φροντίσαμε οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν να άπτονται ποικίλων τομέων του

αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Οι δραστηριότητες δομήθηκαν με διαθεματικό τρόπο, ώστε η διερεύνηση του επιλεγμένου θέματος να γίνει σφαιρικά, ενώ ενσωματώσαμε στο σχεδιασμό μας τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (εικόνων, βίντεο και μουσικών κομματιών) και νέων τεχνολογιών. Για τις ατομικές εργασίες χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας ανοιχτού τύπου, ώστε να έχουν τα παιδιά την ελευθερία να απαντήσουν δημιουργικά και ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Σε αυτές τις συνθήκες κάθε απάντηση θεωρούνταν ορθή και ήταν αποδεκτή. Για τις ανάγκες της εργασίας διαμορφώθηκαν ζεύγη μεικτών ικανοτήτων. Φροντίσαμε κάθε ζεύγος να απαρτίζεται από ένα μεγάλο και ένα μικρό νήπιο, ώστε να εφαρμοστεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) στο εσωτερικό των ζευγαριών.

Πορεία προγράμματος

Η αφόρμηση για την οργάνωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ήταν η επεξεργασία του βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας: «Και τι θα πει σ' αγαπάω;» της Βασιλικής Νευροκοπλή. Η διαδικασία αναγνώρισης, ερμηνείας και έκφρασης συναισθημάτων αγάπης, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οδήγησε ουσιαστικά στο σχεδιασμό θεματικών προσεγγίσεων με σαφείς στόχους, συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και προσχεδιασμένες δραστηριότητες (Δαφέρμου και συν. 2006). Η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων είχε ως απώτερο σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Μετά από κάθε δραστηριότητα, στέλναμε στο σπίτι ενημερωτικό φυλλάδιο και προτάσεις για πιθανή προέκτασή τους στο σπίτι, ώστε να επιτελείται ο κύριος στόχος: επέκταση της μάθησης και στο οικογενειακό περιβάλλον. Στα πλαίσια της τελικής φάσης της αξιολόγησης, η οργάνωση του «Παιδικού Μουσείου», σε έναν ειδικά προσαρμοσμένο χώρο, λειτούργησε ως υποστηρικτικό περιβάλλον επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, θετικής αυτοαντίληψης, ομαλής μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο και ενσωμάτωσης στη σχολική τάξη. Τέλος, στείλαμε στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο το οποίο τους παρότρυνε να αναστοχαστούν την εμπειρία που είχαν με το παιδί τους: να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, να αναφέρουν σχόλια, ερωτήσεις και απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ή να εκφράσουν κάποιο προβληματισμό τους σχετικά με αυτά που παρατήρησαν.

Ο αναστοχασμός θεωρείται πολύ σημαντικός γιατί έτσι βοηθάμε τους γονείς να γνωρίσουν καλύτερα τη σκέψη του παιδιού τους και να δουν τη μάθηση «εν δράση». Εξίσου σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός, για τη «μαθησιακή δράση» του παιδιού εκτός σχολείου (βλ. μεταφορά γνώσης).

Φάση έναρξης:

Ξεκινήσαμε την ενασχόλησή μας με την ανάγνωση του βιβλίου: «Και τι θα πει σ' αγαπάω;». Πριν τη βασική ανάγνωση, δείξαμε στα παιδιά μια- μια τις εικόνες όλου του βιβλίου και στη συνέχεια τους ζητήσαμε να φτιάξουν ένα δικό τους παραμύθι, βασισμένο σ' αυτές. Ακολούθησε η αφήγηση του βιβλίου. Μετά το τέλος της αφήγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν ζωγραφικά την έννοια της αγάπης. Το συγκεκριμένο ανοιχτό φύλλο εργασίας επέτρεψε την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των παιδιών, ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός. Η εκφώνηση της εργασίας ήταν η εξής: « Τι σημαίνει για σένα σ' αγαπάω;».

Τα παιδιά απάντησαν με ζωγραφιά στο χαρτί και καταγράψαμε ατομικά τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των απαντήσεών τους αποτέλεσε, μαζί με τη ζωγραφική αποτύπωση, οδήγησε στη δημιουργία ενός παραμυθιού, βασισμένο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου βιβλίου που

διαβάσαμε.

Επόμενο βήμα, ήταν να διαβαστεί το βιβλίο, που δημιουργήθηκε από όλα τα παιδιά, σε όλη την ομάδα ώστε να κοινοποιηθούν οι απαντήσεις όλων των παιδιών. Το «βιβλίο» στάλθηκε στην οικογένεια κάθε παιδιού και εμπειρείχε τη σχετική ερώτηση και για τους γονείς. Μια από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν: «Σ'αγαπάω είναι να αφιερώνεις μια μέρα σ'ένα φίλο σου, κάνοντας έκπληξη με τα αγαπημένα σου παιχνίδια».

Η συγκεκριμένη πρόταση υπήρξε στην ουσία, η αφορμή για την οργάνωση και το σχεδιασμό των θεματικών ενότητων που ακολούθησαν. Αποφασίσαμε, μετά από πολλά θετικά σχόλια εκ μέρους των παιδιών αλλά και των γονέων τους, να οργανώσουμε δραστηριότητες επέκτασης και ενίσχυσης των μαθησιακών εμπειριών και στο οικογενειακό περιβάλλον. Αρχικά, κάθε εβδομάδα, στέλναμε στο σπίτι δυο παιδιών ένα αρκετά μεγάλο άδειο κουτί με το εξής σημείωμα:

Αγαπητοί γονείς γεια σας,

Είμαι ένα άδειο κουτί θησαυρού και γι' αυτό νιώθω μοναξιά. Κάθε Παρασκευή θα με παίρνει ένα παιδί στο σπίτι του άδειο και τη Δευτέρα θα με επιστρέφει στο σχολείο γεμάτο με τους «θησαυρούς» του!! Μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας να συγκεντρώσει διάφορα αγαπημένα του αντικείμενα ή ενθύμια, τα οποία θα μας παρουσιάσει στο σχολείο. Τέτοια αντικείμενα είναι ρουχαλάκια ή παιχνίδια από τα βρεφικά του χρόνια, φωτογραφίες ή οτιδήποτε άλλο θέλει το παιδί να μοιραστεί μαζί μας. Όλη την εβδομάδα το παιδί θα είναι το «τιμώμενο» πρόσωπο της τάξης, ενώ οι θησαυροί του θα βρίσκονται σε ένα ιδιαίτερο σημείο της αίθουσας.

Στο τέλος της εβδομάδας τα αντικείμενα θα σας επιστρέφονται.

Σας ευχαριστώ πολύ

Το άδειο κουτί του θησαυρού

Κάθε Δευτέρα τα κουτιά επέστρεφαν στο σχολείο, με όλα τα αντικείμενα που είχαν επιλεγεί από τους γονείς και τα παιδιά. Στη συνέχεια, ακολουθούσε μια διαδικασία ανακάλυψης του περιεχομένου του κάθε κουτιού με ερωτήσεις των παιδιών, υποθέσεις και προβλέψεις. Απ' τη συγκεκριμένη διαδικασία προέκυψε η ανάγκη καταγραφής των απαντήσεων των παιδιών σε πίνακα αναφοράς. Έτσι, τα παιδιά, που συγκριτικά με τα υπόλοιπα, συγκεντρώναν τις περισσότερες σωστές προβλέψεις, ήταν οι επόμενοι παραλήπτες των «κουτιών των αναμνήσεων».

Επόμενο βήμα ήταν η παρουσίαση των προσωπικών αντικειμένων. Κάθε παιδί αιτιολογούσε τις συγκεκριμένες επιλογές του, αφηγούνταν προσωπικά βιώματα εμπνευσμένα από φωτογραφικό υλικό και απαντούσε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις των συμμαθητών του.

Ακολουθούσε η ομαδοποίηση και ταξινόμηση των αντικειμένων σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ώστε να είναι εύκολη η καθημερινή επαφή των παιδιών με αυτά. Δινόταν, έτσι, η δυνατότητα τα παιδιά να στρέφονται συχνά σε ομάδες αντικειμένων και είτε να επιλέγουν να ασχοληθούν με κάποιο παιχνίδι ή βιβλίο είτε να ξαναβλέπουν φωτογραφίες και να επεκτείνονται οι συζητήσεις μεταξύ τους. Η φάση της αφιέρωσης στα δυο συγκεκριμένα παιδιά διαρκούσε μια εβδομάδα.

Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών που διήρκεσε το πρόγραμμα, προέκυψαν ποικίλες δραστηριότητες για την καθημέρα από τις οποίες φροντίζαμε ώστε να παρέχεται αντίστοιχα η πρόταση επέκτασής της και στο σπίτι.

Αξιολόγηση-Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της επιτυχίας του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους. Πέρα από την καταγραφή των αντιδράσεων κάθε παιδιού στις δραστηριότητες, χορηγήθηκε στους

γονείς ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, μετά το τέλος κάθε παράδοσης και επιστροφής του «κουτιού». Μέσω του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα που προκάλεσε στους γονείς η παραλαβή του «κουτιού», τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή των αντικειμένων, τις αντιδράσεις των παιδιών στα πλαίσια της οικογένειας, καθώς και την άποψή τους για την αξία της συγκεκριμένης διαδικασίας. Πραγματοποιήσαμε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις των γονέων, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη για την ανάλυση κειμένων. Επιπροσθέτως, το μικρό μέγεθος του υλικού μας αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή κάποιας στατιστικής μεθόδου ανάλυσης. Από τις απαντήσεις κάθε ερωτήματος συγκροτήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η λέξη (Μπονιδής, 2004). Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από δύο κωδικογράφους.

Από τα 20 ερωτηματολόγια μας επιστράφηκαν τα 16 (80%). Στη συνέχεια παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση:

1. Τι συναισθήματα σας προκάλεσε η παραλαβή του κουτιού;
2. Ζητήσατε τη γνώμη του παιδιού για τη συλλογή των αντικειμένων;
3. Ποια αντικείμενα διαλέξατε εσείς και ποια το παιδί;
4. Μπορείτε να μας περιγράψετε με λίγα λόγια τη διαδικασία συλλογής των αντικειμένων;
5. Ποια ήταν η αντίδραση του παιδιού σας όταν περιεργαζόταν τα αντικείμενα;
6. Έχετε ξανακάνει τέτοιου τύπου αναδρομές στο παρελθόν με το παιδί σας; Για ποιο λόγο;
7. Πιστεύετε ότι σας προσέφερε κάτι η συγκεκριμένη διαδικασία;

Τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν κατά την παραλαβή του «κουτιού» ήταν ουδέτερα: έκπληξη, περιέργεια και απορία (9/16, 56.25%) και θετικά: χαρά και ενθουσιασμός (5/16, 31.25%). Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (11/16, 68.75%) απάντησε ότι τα αντικείμενα τα διάλεξε μόνο του το παιδί και οι υπόλοιποι (5/16, 31.25%) ανέφεραν ότι η διαδικασία πραγματοποιήθηκε από κοινού με το παιδί. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι μισοί περίπου γονείς (7/16, 43.75%) έψαχναν και τοποθετούσαν στο κουτί ότι ζητούσε το παιδί, ενώ οι υπόλοιποι (8/16, 50%) πρότειναν, συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού.

Στο σύνολο τους οι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους βίωσαν θετικά και οι υπόλοιποι ουδέτερα συναισθήματα, καθώς περιεργάζονταν τα αντικείμενα που έβαζαν στο κουτί. Ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων ανέφερε ότι τα παιδιά τους έδειχναν χαρά και ενθουσιασμό (9/16, 56.25%) και άλλοι (4/16, 25%) ανέφεραν περιέργεια και απορία. Όλοι παραδέχτηκαν ότι έχουν πραγματοποιήσει χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο αναδρομές παρελθόν με τα παιδιά τους, είτε βλέποντας φωτογραφίες (12/16, 75%), είτε μέσω διηγήσεων (4/16, 25%). Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων (10/16, 62.5%) ανέφερε ότι η διαδικασία προκάλεσε θετικά συναισθήματα στο παιδί τους, έθεσε το παιδί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αγάπης και χρόνου. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι η διαδικασία αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση με το παιδί τους και αναπόληση (6/16, 37.5%).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έκλεισε με τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης για τα παιδιά και τους γονείς τους. Αρχικά αποφασίστηκε η δημιουργία ενός χώρου που ονομάστηκε «Μουσείο Αγάπης», στον οποίο θα εκτείονταν τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών καθώς και οι εργασίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος. Στα πλαίσια αυτής της οργάνωσης, τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η κάθε ομάδα ανέλαβε τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και τοποθέτηση συγκεκριμένων αντικειμένων σε

συγκεκριμένο χώρο: φωτογραφικό υλικό, παιχνίδια, ρούχα, βιβλία κλπ. Συζήτησαν, αποφάσισαν και έγγραψαν τις ανάλογες ταμπέλες και τις τοποθέτησαν ώστε να είναι διευκρινιστικές στους επισκέπτες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει και να ξεναγήσει τους «επισκέπτες» στο χώρο της υπευθυνότητάς της και να εξηγήσει τους λόγους της δημιουργίας του ιδιαίτερου αυτού Μουσείου.

Συγκεκριμένα:

Μαθησιακά πλαίσια

1. Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Μαθησιακοί Στόχοι:

A. Να αναγνωρίσουν προσωπικές επιλογές.

Το κάθε παιδί παρουσίαζε στην ομάδα τα αντικείμενα που είχε επιλέξει από το σπίτι (παιχνίδια, βιβλία, ενθύμια, φωτογραφίες κλπ) και εξηγούσε, αιτιολογώντας, την επιλογή του.

B. Να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα).

Αντάλλαξαν πληροφορίες και εμπειρίες για τις συνήθειες της οικογένειάς τους, με σημείο αναφοράς το ατομικό φωτογραφικό υλικό.

Προτάσεις επέκτασης δραστηριοτήτων στο σπίτι:

A. Να ζητήσουν από τα παιδιά να επιλέξουν μια από τις εργασίες του Portfolio και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου π.χ. «Γοιά σε δυσκόλεψε; Γιατί;»

B. Να ζητήσουν πληροφορίες από τις εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο, με βάση φωτογραφίες που στέλνουμε.

2. Γλώσσα

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Να εφαρμόσουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου.

Τα παιδιά υιοθετούσαν διαδικασίες βιωματικών αναδιηγήσεων. Με αφορμή το φωτογραφικό υλικό ανακαλούσαν από τη μνήμη γεγονότα της προσωπικής τους ζωής ή μετέφεραν διηγήσεις των κοντινών τους προσώπων.

B. Να αναγνωρίσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου.

Μέσω ερωτήσεων, τα παιδιά επεξεργάστηκαν ερεθίσματα γραπτού λόγου (προσκλητήρια βάφτισης, γάμου, γενεθλίων κλπ.) και έκαναν υποθέσεις και προβλέψεις για το περιεχόμενό τους, χρησιμοποιώντας ως αναφορά την εικόνα ή το πλαίσιο επικοινωνίας τού υπό ανάγνωση κειμένου.

Προτάσεις επέκτασης δραστηριοτήτων για το σπίτι:

A. Να κάνουν συγκεκριμένες ερωτήσεις στα παιδιά, διαβάζοντας βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου π.χ. ποιός είναι ο ήρωας, ποιο το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, ποιά τα συναισθήματά του; Στη συνέχεια να αναδιηγηθούν τα παιδιά την ιστορία, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά.

B. Να ζητούν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις και υποθέσεις για ταμπέλες, πινακίδες, αφίσες: Τι νομίζεις ότι γράφει; Πώς το κατάλαβες;

3. Τέχνες

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Να διερευνούν ιδέες, συναισθήματα, σχέσεις, συμπεριφορές, αξίες και έννοιες και να εκφράζουν προσωπικά ενδιαφέροντα μέσα από παιχνίδια ρόλων.

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες μέσα από φωτογραφικό, κυρίως, υλικό ή προσωπικά ενθύμια: π.χ. τι έγινε τότε που ήσουν σ' αυτό το μέρος, ποιοί άλλοι ήταν εκεί, πώς αισθανόσουν, πόσων χρονών νομίζεις ότι ήσουν τότε, τι εποχή ήταν και από που το συμπεραίνεις.

Στη συνέχεια, τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν σκηνές βασισμένες στις προσωπικές τους εμπειρίες. Προτείναμε διάφορα εκφραστικά μέσα προκειμένου να αισθανθούν άνετα και να μοιραστούν ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα συναισθήματα.

Προτείνουμε στους γονείς να ρωτούν τα παιδιά για τα συναισθήματά τους με αφορμή κάποιο ερέθισμα και να παίζουν μαζί τους παιχνίδια ρόλων.

4. Νέες Τεχνολογίες

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Τα παιδιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, έγραψαν σε μηχανή αναζήτησης τη λέξη-κλειδί ΜΟΥΣΕΙΟ και συνέλεξαν πληροφορίες για τα είδη των μουσείων που υπάρχουν καθώς και για τον τρόπο οργάνωσής τους. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από τους ακόλουθους δικτυακούς τόπους: www.britishmuseum.org, www.nationalgallery.gr, www.lcsd.gov.uk/ce/Museum/Arts. Τέλος συζητήσαμε για το πως μπορούμε να οργανώσουμε ένα μουσείο στην τάξη.

Προτείνουμε στους γονείς να αναζητήσουν μαζί με τα παιδιά, πληροφορίες στο Διαδίκτυο για συγκεκριμένα θέματα και να τους ζητήσουν να καταγράψουν τις πληροφορίες με όποιον τρόπο μπορούν, ζωγραφιές, γράμματα κλπ.

5. Μαθηματικά (Στατιστική)

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Συλλογή δεδομένων μέσω μικρών ερευνών και πειραματισμός με διάφορες μορφές οργάνωσης.

Για τις ανάγκες της οργάνωσης της εκδήλωσης για το Μουσείο Αγάπης, οργάνωσαν μικρές έρευνες σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αναλάμβανε να διερευνήσει συγκεκριμένα ερωτήματα και κρατούσε μαθηματικές σημειώσεις (αριθμοί, λέξεις, ζωγραφιές, σχήματα, σήματα, αυθαίρετα σύμβολα) ώστε να οργανώσει στη συνέχεια τα δεδομένα και να τα παρουσιάσει στην τάξη π.χ. τι είδους πρόσκληση θα ετοιμαστεί, πόσα και ποιά παιχνίδια θα παρουσιαστούν και ποιά ενθύμια ή προσωπικά αντικείμενα θα εκτεθούν και σε ποιά σημεία, πόσα άτομα θα προσκληθούν, ποιοί θα αναλάβουν ρόλο ξεναγών.

Προτείνουμε στους γονείς με αφορμή την προετοιμασία του πάρτυ του παιδιού τους, να του ζητήσουν να κρατήσει σημειώσεις για τον αριθμό των παιδιών που θα προσκληθούν, τα δώρα κλπ.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών,

είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge & Colker, 1998. Dombey & Meek Spencer, 2001. Cagliari & Giudici, 2002). Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά,ιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δυο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998).

Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν την θετική επίδραση της συγκεκριμένης διαδικασίας στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, καθώς τα θετικά συναισθήματα που προκάλεσε ήταν αμοιβαία. Το πρόγραμμα αποτέλεσε ευκαιρία για αναπόληση, συζήτηση και συνεργασία των γονέων με τα παιδιά τους στη βάση ενός κοινού στόχου να γεμίσουν «το κουτί» με τα σημαντικότερα αγαπημένα αντικείμενα. Ενεπλάκhsαν στη διαδικασία ευχάριστα και τοποθετώντας το παιδί τους στο επίκεντρο της προσοχής τους πέρασαν στιγμές απασχόλησης από κοινού. Παράλληλα εμπιστεύτηκαν στους εκπαιδευτικούς αναμνήσεις και αντικείμενα που αποτελούσαν σημαντικά στοιχεία της οικογένειάς τους και της σχέσης τους με το παιδί. Το παιδί βρέθηκε, ταυτόχρονα, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, «άνοιξαν» την οικογένειά τους και μοιράστηκαν με το σχολείο εμπειρίες της προσωπικής τους ιστορίας.

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Erstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αφενός να ισχυροποιούν και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών και αφετέρου να αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Sattes, 1985). Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Ακόμα, η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού. Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα εδραιώνεται μια σχέση συνεργασίας, που είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική συνεργασία με τους γονείς δημιουργεί μια γέφυρα που διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στο νέο περιβάλλον.

Η οικογένεια έχει μια σημαντική θέση στην προώθηση της προσωπικής κοινωνικής ανάπτυξης καθώς αποτελεί βασική πηγή εμπειριών που συμβάλουν στη διαμόρφωση προσωπικών χαρακτηριστικών και στην απόκτηση δεξιοτήτων και αξιών. Το σχολείο με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους γονείς και τα ερεθίσματα που παρέχει, συμπληρώνει, εμπλουτίζει, αναπληρώνει και επεκτείνει τις εμπειρίες του παιδιού στην οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση τις πληροφορίες που αντλούν από τους γονείς (π.χ. συνήθειες, προτιμήσεις, παιχνίδια, αγαπημένα βιβλία) κι έτσι δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που πραγματικά συνδέονται με τις ικανότητες των παιδιών και με τις οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους.

Από το συντονισμό και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας τα παιδιά:

- επωφελούνται συναισθηματικά και γνωστικά,
- βιώνουν τη μάθηση ως μέρος της ζωής (και όχι μόνο του σχολείου),
- προσαρμόζονται και διαχειρίζονται καλύτερα τις απαιτούμενες μεταβάσεις που καλούνται να κάνουν στη ζωή τους (από σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο).

Ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς:

- μοιράζονται τις πληροφορίες, τις παρατηρήσεις και τους στόχους τους για το παιδί (αμφίδρομη επικοινωνία),

- αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση.

Η εμπλοκή των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας βελτιώνει όχι μόνο τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων) και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την εικόνα που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ball, C. M. (1992). Αυτοεκτίμηση. (Μετάφραση: Α. Ντούργα). Αθήνα: Δίοδος.

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού, Σχολική Ψυχολογία, Τόμος 2. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β., & Κυρίδης Α. (2002), Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκη (Επ.), Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (σσ. 205-215). Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα, Π.Ι.

Dombey, H. & Meek Spencer, M. (2001). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Συνεργασία σπιτιού-σχολείου-παιδιού, Ευρωπαϊκές εμπειρίες. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Dowling, J. & Pound, A. (2001), Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Στο Ε. Dowling & Ε. Osborne (Επ.), Η Οικογένεια και το Σχολείο (σσ. 194-229). Αθήνα, Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α., (Επ.) (2008). Σχολείο και οικογένεια, (τόμος 6ος). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Scribner, S. & Cole, M. (1992). Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιαδου (Επ.), Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη, (σσ.210-236). Αθήνα, Gutenberg.

Ξένη

Bloom B. (1981). All our children: A primer for parents, teachers and other educators. N. York, McGraw Hill.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl.

Cagliari, P., & Giudici, C. (2002). School as a place of group learning for parents. Στο C.Giudici & C.Rinaldi (coordinators), *Making learning visible. Children as individual and group learners* (pp.136-147). Project Zero, Reggio Children.

Dodge, D.T. & Colker L.J.(1998). *The creative curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington D.C.

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships, στο Alkin, M. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Ed., (pp. 1139-1151). New York, MacMillan.

Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Keck, R. & Kirk, S. (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren, Schneider Verlag.

Mc Combs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.

Oaks, J. & Lipton, M (1990) *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven, Yale University Press.

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. *The elementary school journal*, 91, 3, 221-231.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin.

Sattes B.D. (1985). *Parent involvement. A review of the Literature (Occasional Paper No 21)*. Charleston, WV, Appalachia Educational Laboratory.

Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37, 4-33.

Textor, M.R. (1997). *Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageeinrichtungen und Familien*. *Unsere Jugend*, 49, 113-119.

Textor, M.R. (HRSG.) (1994), *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. Freiburg, Herder.

Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 193-216). New York, Hemisphere.

Winemiller, D. R., Mitchell, M. E., Sutliff, J., & Cline, D. L. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 638-648.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Διαδίκτυο

Edwards, S., Flear, M. & Nuttall, J. (2008), *A research paper to inform the development of an Early Years Learning Framework for Australia*. Melbourne: Office for Children and Early Childhood Development, Department of Education and Early Childhood Development. Ανακτήθηκε από http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/EarlyChildhood

Modern programs of preschool education support the cooperation between the school and the family. The goal of the present program was the enhancement of the children's learning experience in the family environment. In the frame of organized involvement of family in the learning of preschoolers we designed a "children's museum". The evaluation of the program was achieved through the documentation of the reaction of each child and the content analysis

of their parents' answers to a questioner. The program results were evaluated satisfactorily. The children looked eager to remember actions through pictures, verbalizing interpretations and showing emotions. The parents expressed positive emotional reactions with their answers on the evaluation form that demonstrated the positive portrayal of the children.

Η διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία

Αθανασία Θεοχάρη

Φοιτήτρια Τμημ. Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παρασκευή Κουτσούρα

Δασκάλα

1. Διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα προβάλλει ως ένα σύγχρονο δυναμικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες και συμβάλλει στην σημαντικά στην ενεργοποίηση του μαθητή.

Το τρίπτυχο που χαρακτηρίζει τη δημιουργικότητα και που την καθιστά ουσιαστική είναι ο βιωματικός της χαρακτήρας, η ανακαλυπτική μάθηση στην οποία οδηγείται ο μαθητής και η ομαδοσυνεργατικότητα η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση των σχεδίων εργασίας (projects) μέσα από το πρίσμα της διαχρονίας και συγχρονίας, αλλά και στα πλαίσια μιας διαρκούς επικοινωνίας επιστημονικών γνώσεων και καθημερινότητας. Σε μια διαθεματική προσέγγιση ένα θέμα μελετάται πολύπλευρα και ολικά με τη συμβολή πολλών επιστημών, ενώ παράλληλα εξετάζεται και από τη σκοπιά της πραγματικής ζωής, πώς δηλαδή η κάθε γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί πρακτικά στη ζωή.

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη με τον όρο διαθεματική προσέγγιση, «...εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενναιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακή και διερευνητικής μορφής (Αγγελάκος, 2003).

Η διαθεματικότητα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα και όχι αποσπασματικά με αποτέλεσμα την ολική αντίληψη και την δόμηση της προσωπικής του κοσμοθεωρίας στηριγμένη σε πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Η διαθεματική προσέγγιση βοηθά αποτελεσματικά στην ολόπλευρη προσέγγιση της γνώσης αποτελώντας έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης καθώς δίνει σημασία στη διαδικασία της μάθησης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα.

2. Διαθεματικότητα και Προγράμματα Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα ΔΕΕΠΣ και τα ΑΠΣ η διαθεματικότητα διατρέχει όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα μέσα από μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης και πληροφορίας. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία αντικαθίσταται από τα σχέδια εργασίας που εκπονούν και στη συνέχεια υλοποιούν οι μαθητές.

Με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ επιχειρείται μια ισόρροπη και κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης αλλά και η οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων μέσα από διαθεματικές έννοιες. Στόχος των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ είναι να διατηρηθούν τα διακριτά μαθήματα στα πλαίσια της επιλογής και της διάταξης της σχολικής γνώσης, συγχρόνως όμως να υπάρχει η συσχέτιση του περιεχομένου των μαθημάτων αυτών.

Με τη διαθεματικότητα το σχολείο από γνωσιοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό και ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός συμμετέχων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης είναι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με εμπειρίες και βιώματα

των μαθητών, αλλά και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης με απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002).

3. Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας με διαθεματική προσέγγιση

Η διδασκαλία με διαθεματική προσέγγιση διαφοροποιείται από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία όπου ο μαθητής κουράζεται στο να αναλώνεται να συγκρατήσει στη μνήμη του τις γνώσεις και πληροφορίες που του προσφέρονται. Ακόμη παρουσιάζει δυσκολία στην εμπέδωση του μαθησιακού αγαθού, ενώ είναι αισθητή η απουσία συσχέτισης της διδακτέας γνώσης με την καθημερινή ζωή. Οι πληροφορίες που ο μαθητής καλείται να απομνημονεύσει δεν φαίνονται να έχουν άμεση σχέση με τις καταστάσεις ή τα προβλήματα της καθημερινότητας. Η διαθεματικότητα καλλιεργεί δεξιότητες όπως: τη δεξιότητα της χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης, τη δεξιότητα της επικοινωνίας μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο, τη δεξιότητα της εφαρμογής μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, τη δεξιότητα της συνεργασίας, την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα της δημιουργικής επινόησης, την ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών.

Κατά τη διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζεται η απαιτούμενη εσωτερική συνοχή και η ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων, ώστε με την πολύπλευρη επεξεργασία θεμάτων να αποκτήσει ο μαθητής την προσωπική κοσμοαντίληψη και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Εξάλλου απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης είναι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με εμπειρίες και βιώματα των μαθητών και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης με απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002).

Για την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και όχι η κατακερματισμένη γνώση παραδοσιακού τρόπου παροχής της γνώσης. Έτσι αντί για διακριτά μαθήματα αξιοποιούνται θέματα, ζητήματα και προβλήματα τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, για την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002).

Με τη διαθεματικότητα το σχολείο από γνωσιοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό και ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός συμμετέχων. Όσο το σχολείο είναι επικεντρωμένο στην παροχή κατακερματισμένης γνώσης μέσω χωριστών γνωστικών αντικειμένων, παραγκωνίζοντας τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών τόσο γίνεται πιο έντονη η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία. Το μονόλογο του δασκάλου μέσω της διαθεματικής προσέγγισης έρχονται να αντικαταστήσουν η έρευνα, η αναλυτική και συνθετική σκέψη, η κριτική και στοχαστική σκέψη, η μεταγνωστική ικανότητα, η μεταβιβαστική ικανότητα, η, αυτόνομη μάθηση, οι διερευνητικές ικανότητες, και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

4. Η μέθοδος Project ως βασική συνιστώσα της διαθεματικότητας

4.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της μεθόδου project

Ετυμολογικά ο όρος «project» προέρχεται έχει λατινική προέλευση (< λατ. projicere: σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου) και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Richards ως διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας. Στα τέλη του 20ου αι. η μέθοδος project εμφανίζεται με τη μορφή του σχολείου εργασίας του Dewey, ο οποίος συνδέει το σχολείο με την καθημερινότητα και που

σκοπό του έχει την πολύπλευρη ανάπτυξή του. Ο John Dewey (1859-1952) ισχυρίστηκε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει έμφαση στην εμπειρία, στα ενδιαφέροντα και στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, στη συλλογική εργασία, στη λύση προβλημάτων της καθημερινότητας, στη δημιουργικότητα και στην αναζήτηση νοήματος, η οποία αποτελεί μέρος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τον Frey (1986), η μέθοδος project είναι ως μια ανοιχτή και συλλογική διαδικασία μάθησης, χωρίς αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες και με τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Συνιστά μια ομαδική διαδικασία μάθησης, όπου ο ρόλος της ομάδας είναι ενεργητικός και ρυθμιστικός. Είναι μια μέθοδος που αποβλέπει στην μεταβολή και υπέρβαση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση με την ενεργό συμμετοχή τους και τοποθετούνται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τις διαφορές που δημιουργούν τα ποικίλα μαθησιακά στυλ (Dewey, 1916· Gardner, 1993· Perkins, 1992· Sternberg & Grigorenko, 1995).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος project συναντάται ως «βιωματική μέθοδος», «σχέδιο δράσης», «μέθοδος σχεδίου». Ο όρος μέθοδος project αποδόθηκε από την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου ως «μέθοδος βιωμάτων» και από τον Χρυσάφιδη ως «βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση» (Μπρίνια, 2007). Ο Χρυσάφιδης (2007) αναφέρει πως ο ελληνικός όρος για τη μέθοδο project είναι «σχέδια εργασίας», και η Ταράτορη – Τσαλκατίδου (2007) αναφέρεται στο project ως ένα «σχέδιο δράσης».

Οι Helm & Katz (2002) χρησιμοποιούν τον όρο «προσέγγιση project», αναφέροντας πως «είναι μια σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος για το οποίο αξίζει να μάθουμε περισσότερα πράγματα».

4.2 Τα στάδια της μεθόδου project

Σύμφωνα με τον Frey (1986) τα στάδια της μεθόδου project είναι:

1. Προβληματισμός για την επεξεργασία ενός θέματος
2. Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το θέμα
3. Διαμόρφωση των πλαισίων δράσης από όλα τα μέλη που συμμετέχουν στο project
4. Υλοποίηση αυτών που έχουν σχεδιαστεί
5. Ολοκλήρωση του project

Ο Stoller (1997) προτείνει μία πορεία δέκα βημάτων για το σχεδιασμό και την πραγμάτωση του project (ten step model). Τα βήματα που προτείνει το μοντέλο αυτό είναι τα εξής:

- 1) Συμφωνία για την επιλογή ενός θέματος
- 2) Καθορισμός του τελικού αποτελέσματος
- 3) Σχεδιασμός της δομής του project
- 4) Προετοιμασία των μαθητών για τις γλωσσικές απαιτήσεις του 5ου βήματος
- 5) Συγκέντρωση πληροφοριών
- 6) Προετοιμασία των μαθητών για τις γλωσσικές απαιτήσεις του 7ου βήματος
- 7) Συλλογή και ανάλυση πληροφοριών
- 8) Προετοιμασία των μαθητών για τις γλωσσικές απαιτήσεις του 9ου βήματος
- 9) Παρουσίαση της τελικής εργασίας
- 10) Αξιολόγηση του project

Κατά τον Kilpatrick (1918) υπάρχουν 4 διαφορετικοί τύποι project με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την όλη διαδικασία:

α) Project του παραγωγού (Producer's projects), όπου με την ολοκλήρωση του project προκύπτει ένα απτό προϊόν/ μια εργασία, όπως για παράδειγμα μια κατασκευή,

β) Project του καταναλωτή (Consumer's project), όπου με την ολοκλήρωση του project προκύπτουν συναισθηματικά οφέλη, όπως η ευχαρίστηση από αυτό ή η εκτίμηση,

γ) Project προβλήματος (Problem projects), όπου σκοπός του project είναι η λύση ενός προβλήματος,

δ) Project συγκεκριμένης μάθησης (Specific learning project), όπου με την ολοκλήρωση του project επιτυγχάνεται ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας ή δεξιοτήτας.

Κοινός τόπος όλων των ορισμών πάντως φαίνεται να είναι ο ερευνητικός χαρακτήρας του project και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών που αποσκοπεί, πέρα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Ο μαθητής- ερευνητής «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και εφοδιάζεται μέσα από πρακτικές εφαρμογές με γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί στις αυριανές προκλήσεις της κοινωνίας. Εξασκείται στον προβληματισμό αλλά και στην επίλυση, μαθαίνει να συνεργάζεται και να αλληλοεπιδρά.

5. Δημιουργικότητα

Ο ορισμός της δημιουργικότητας αφορά την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που γεννά κάτι το ποιοτικά νέο, καινοτόμο που δεν υπήρχε στο παρελθόν. Η δημιουργικότητα ορίζεται από δύο πλευρές, εκείνη της καινοτομίας και εκείνη της ποιότητας.

Επιστημονικές προσεγγίσεις της έννοιας δόθηκαν από διάφορους ερευνητές: Guilford (1956), Maslow (1973), Taylor (1989), Barron και Harrington (1981), Gardner (1989).

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που μελετούν τη δημιουργικότητα, ο Guilford (1956) υποστηρίζει ότι: «Η δημιουργική ικανότητα σε ένα άτομο εκφράζεται με μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό». Ο Maslow (1973), ορίζει τη δημιουργικότητα, ως μια ενέργεια που κινητοποιεί ολόκληρο το άτομο, είναι εμφανής στις καθημερινές δραστηριότητές του και απορρέει κατευθείαν από την προσωπικότητά του. Ο Taylor (1989), αναφέρει, ότι στη δημιουργικότητα ενέχονται πολλές άλλες παράμετροι όπως ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, σώμα, χώρος, χρόνος, ροή, δυναμική, και ποιότητα κίνησης.

Παρόμοια, κατά τους Barron και Harrington (1981), η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ο Gardner (1989) προσέθεσε μία νέα διάσταση στη δημιουργικότητα, εκείνη δηλαδή της συχνότητας εκδήλωσής της. Σύμφωνα με τον ίδιο, κάποιος μπορεί να ονομαστεί «δημιουργικός», όταν με συνέπεια και συχνά επιλύει προβλήματα ή επιδεικνύει συμπεριφορές δημιουργικές. Το στοιχείο αυτό απομονώνει τον παράγοντα «τύχη» από τη δημιουργική διαδικασία.

Στάδια δημιουργικότητας

Ο Wallas (1926), περιέγραψε ότι τα στάδια τα οποία υπάρχουν στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης είναι :

Προετοιμασία (preparation)

Επώαση (incubation)

Διαφώτιση (illumination)

Επαλήθευση (verification)

Η κατηγοριοποίηση αυτή του Wallas είναι στηριγμένη σε συγκεκριμένο μοντέλο του Γάλλου μαθηματικού Poincare, σχετικά με την επίλυση δύσκολου προβλήματος.

Προετοιμασία (preparation)

Στο στάδιο αυτό γίνεται η συλλογή στοιχείων, η επεξεργασία δεδομένων, η ανάλυση και η διατύπωση υποθέσεων.

Η επώαση

Ο δημιουργός αφήνει το θέμα κατά μέρος και τις ιδέες να «τρέξουν» στο υποσυνείδητο-συνδυασμοί και συσχετίσεις. Το διάλειμμα αυτό είναι απαραίτητο για να απομακρυνθούν οι άχρηστες - ακατάλληλες πληροφορίες από την εργαζόμενη μνήμη.

Διαφώτιση (illumination)

Στο στάδιο αυτό η ιδέα έρχεται από το «πουθενά» και καταγράφεται. σχετίζεται με την ανεύρεση της λύσης του προβλήματος

Επαλήθευση(verification)

Στο επίπεδο αυτό η λύση τυγχάνει επεξεργασίας και αξιολόγησης. Γίνεται δηλαδή ανεύρεση της λύσης και τεκμηρίωση της ορθότητάς της.

Χαρακτηριστικά Δημιουργικών Ατόμων

Έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση της δημιουργικής προσωπικότητας οδήγησαν συμπερασματικά στα εξής κοινά χαρακτηριστικά : το ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων, το ανοικτό μυαλό, η έντονη περιέργεια, η διάθεση να ρισκάρουν, η αφοσίωση στη δουλειά τους, η διαίσθηση, η επίγνωση της δημιουργικότητάς τους, η υψηλή αίσθηση του χιούμορ, η ευελιξία και η αίσθηση ανεξαρτησίας, το ασυμβίβαστο του χαρακτήρα.

Επιτεύγματα του δημιουργικού ατόμου (Κουτσάκος, 1986)

- Υπερβαίνει τα διάφορα τυποποιημένα σχήματα (έννοιες, κατηγορίες, αξιώματα, θεωρίες) στα οποία έχουν οργανωθεί οι εμπειρίες, οι πληροφορίες και οι γνώσεις του.

- Διευρύνει

- Αντιστρέφει

- Ανασυνθέτει

- Πλάθει τελείως καινούρια σχήματα

6. Σύνδεση της διαθεματικότητας και της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση

Η σύνδεση του σχολείου και της δημιουργικότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Από τα Προγράμματα ενίσχυσης της δημιουργικότητας δεν μπορεί να παραληφθεί η ουσιαστική συμβολή της διαθεματικότητας. Σύμφωνα με τον Nickerson (2004), κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας διαθέτει στοιχεία όπως: στόχο και πρόθεση στην κατεύθυνση της δημιουργικότητας, καλλιέργεια

βασικών δεξιοτήτων, κινητοποίηση και ενθάρρυνση της περιέργειας και της εξερεύνησης, να παρέχει κίνητρα επίτευξης (κυρίως εγγενή), να υποστηρίζει τους συμμετέχοντες κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων, να παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, να προωθεί εφικτές προσδοκίες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και να δίνει αξία στη δημιουργικότητα.

Η διαθεματικότητα σύμφωνα με τα παραπάνω κάνει τα παιδιά πιο δημιουργικά αφού εμπεριέχει όλα τα παραπάνω στοιχεία. Μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης οι μαθητές δέχονται έναν πλούτο ερεθισμάτων, θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς στους οποίους καλούνται οι ίδιοι να ανακαλύψουν τις απαντήσεις, να επινοήσουν νέες φόρμες και σχήματα.

Μια θεωρία σχετική με τη Δημιουργικότητα είναι αυτή των Επενδύσεων. Εμπνευστές της θεωρίας αυτής υπήρξαν οι Stenberg και Lubort (1995). Η θεωρία των Επενδύσεων πρεσβεύει πως οι δημιουργικοί άνθρωποι μοιάζουν με τους καλούς επενδυτές οι οποίοι δηλαδή αγοράζουν σε φτηνή τιμή και πουλούν ακριβά. Η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος μπορεί να ενισχύσει την παραπάνω θεωρία αφού η δημιουργική σκέψη δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται και βρίσκεται σε έναν συνεχή διάλογο με πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά το παιδί. Επομένως εμπλουτίζοντας και αναπτύσσοντας μέσω της ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης της διαθεματικότητας το γνωστικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες και στάσεις το παιδί οδηγείται στην υπέρβαση και στη δημιουργικότητα μέσα σε ένα μαθησιακό κλίμα ελευθερίας σκέψεων και κινήσεων.

Επίσης η ομαδοσυνεργατική μέθοδος απόκτησης της γνώσης κατά τη διαθεματική προσέγγιση δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και κίνησης. Άλλωστε η ομάδα είναι σημαντικός φορέας παραγωγής ιδεών γιατί περισσότερα άτομα έχουν περισσότερες ιδέες διαφορετικού υπόβαθρου γνώσεων και μεγάλο βαθμό διασταύρωσης ιδεών μεταξύ των μελών της. Η ομάδα παρουσιάζει άμιλλα παραγωγής ιδεών και υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα παρώθησης των μελών της για παραγωγή ιδεών.

7. Προτεινόμενο ενδεικτικό διαθεματικό σχέδιο εργασίας

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και σύμφωνα με τα διαθεματικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου προτείνεται η συνεργασία δασκάλων και καθηγητών φυσικής αγωγής, θεατρολογίας, πληροφορικής και μουσικής για την πραγματοποίηση από κοινού σχεδίων εργασίας που σκοπό τους έχουν την ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Ενδεικτικά παρατίθεται ένα διαθεματικό πρόγραμμα με θεματικό άξονα ένα ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη : «Η ποδηλάτισσα».

Μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον διαθεματικής πρακτικής οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργική γραφή, το δημιουργικό χορό και μουσική, δημιουργικά κινητικά παιχνίδια, το θεατρικό παιχνίδι, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, δημιουργικές δραστηριότητες στον υπολογιστή.

Η θετική συσχέτιση διαθεματικότητας και δημιουργικότητας πρακτικά αναμένεται να ενισχύσει την αποκλίνουσα σκέψη, την αυτενέργεια και τη φαντασία. Η θεματική διακίνωση του ποιήματος και οι δράσεις που αναλαμβάνουν οι μαθητές θα προάγουν τη διορατικότητα, την ευελιξία και πρωτοτυπία των μαθητών.

Για ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής οι μαθητές μπορούν κατά το γλωσσικό μάθημα να

προβούν σε μια σειρά από κειμενικές δραστηριότητες όπως συγγραφή δικού τους ποιήματος ή πεζού κειμένου με αφορμή το ποίημα σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, αλλαγή του ποιήματος με άλλη δομή και περιεχόμενο που φαντάζονται τα παιδιά(διαφορετική εισαγωγή, επίλογος, ήρωες, δράση και πλοκή). Άλλες δημιουργικές κειμενικές δραστηριότητες είναι η δημιουργία αινιγμάτων, σταυρόλεξων, η πραγμάτωση μιας συνέντευξης κ.α.

Με αφορμή το ποίημα οι μαθητές μπορούν να δώσουν και μια μαθηματική διάσταση κατά την προσέγγισή του. Μπορούν να για παράδειγμα αντλώντας στοιχεία από το ποίημα (αριθμός αστεριών, ταχύτητα ποδηλάτου, μέτρηση χρόνου) να δημιουργήσουν προβλήματα, ασκήσεις, μοτίβα και ακολουθίες.

Τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μουσικού του σχολείου μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική σύνθεση με αφορμή το ποίημα, το δικό τους τραγούδι όπως τα ίδια θα φανταστούν και θα γράψουν.

Η θεατρική αγωγή αποτελεί έναν άλλο βασικό τομέα ανάπτυξης της δημιουργικότητας στον οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν όποιο θεατρικό δρώμενο φανταστούν. Εξάλλου η προσποίηση και η υπόδυση ρόλων στο θεατρικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως ένα σημαντικό μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, πρωτοτυπίας και ευελιξίας του παιδιού και εν τέλει της δημιουργικότητάς του. Για παράδειγμα κάποιο παιδί μπορεί να υποδυθεί την ποδηλάτισσα, κάποιο άλλο τον θαυμαστή της, κάποια άλλα τα κύματα ή τα αστέρια. Το καθένα μπορεί να προσποιηθεί και να δώσει τη δική του θεατρική διάσταση στο ποίημα. Η παντομίμα επίσης είναι ένα μέσο δημιουργικής παραγωγικότητας σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τις φυσικής αγωγής τα παιδιά δημιουργούν τα δικά τους κινητικά παιχνίδια με θεματικό άξονα το ποίημα. Ο δημιουργικός χορός βασισμένος στην αυθόρμητη κίνηση και όχι σε μια τυποποιημένη μορφή κίνησης μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας. Με δημιουργικό χορό μπορεί να αποδοθούν οι κινήσεις της ποδηλάτισσας, τα συναισθήματα του παιδιού-αναγνώστη, των πρωταγωνιστών του ποιήματος.

Οι μαθητές μπορούν εμπνευσμένοι από το ποίημα να εκφραστούν καλλιτεχνικά με εικαστικές, γλυπτικές και άλλες καλλιτεχνικές δημιουργίες. Το συγκεκριμένο ποίημα παρέχει ένα πλήθος εικόνων και συναισθημάτων που μπορούν να αποδοθούν καλλιτεχνικά.

Η χρήση του υπολογιστή ως μέσο έκφρασης και διεύρυνσης της δημιουργικότητας είναι σημαντική. Πρόκειται για έναν εναλλακτικό τρόπο ανάπτυξης της δημιουργικότητας που αναμφίβολα προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και συγχρόνως διευκολύνει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δράσης του λόγω του πολυτροπικού περιβάλλοντος που παρέχει. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δράσουν γράφοντας, ζωγραφίζοντας, δημιουργώντας video, αφίσες και κολλάζ με βάση το ποίημα που διάβασαν.

Επίλογος

Ο διαθεματικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία είναι ένα θετικό σημείο αναφοράς ενός ευέλικτου και σύγχρονου σχολείου. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, οι ευέλικτες διδακτικές μέθοδοι, αλλά κυρίως η χάραξη και υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Η αλλαγή τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας, στη στάση και στις αντιλήψεις και η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας της μάθησης, στην

οποία ο εκπαιδευτικός συντονίζει διακριτικά και εμπυχώνει μπορούν επιφέρει τα επιθυμητά δημιουργικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Barron, F. & Harrington, D. (1981). "Creativity, intelligence and personality". *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.

Dewey J.(1916/ 1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Frey, K. (1980). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Frey, K. (1999). Η μέθοδος project. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Gardner. H. (1989). *The open minds*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences/The Theory in Practice*. NY: Basic Books.

Guilford, J. (1956). The structure of intellect. *Psy-chological Bulletin*, 53, 267 - 293.

Guilford, J. (1967). *The nature of human*.

Helm, J. H., & Beneke, S. (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms—strategies and solutions*. New York: Teachers College Press.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319–334.

Κουτσάκος, Ι. (1986) Σύγχρονη διδακτική 1986. παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Maslow, A. H. (1973). *The further reaches of human nature*. New York: The Viking Press.

Ματσαγγούρας, Η (2002α). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. σ.σ. 19-37.

Παναγάκος, Ι. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. σ.σ.80-90.

Perkins, N. D. (1992). 'Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage?'. In T. M. Duffy & H. D. Jonassen (eds.), *Constructivism and Technology of Instruction: A Conversation*, Chap. 4, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 45–55.

Sternberg, J. R. & Grigorenko, E. L. (1995). *Styles of Thinking in the School*. *European Journal for High Ability* (6), 201–219.

Stoller, F.L. (1997). Project work: A means to promote language and content. *FORUM*, 35 (4). Retrieved March 19, 2002.

Taylor, C.W. (1989). Various approaches to and definitions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 99-121). Cambridge: Cambridge University Press.

Χρυσάφιδης, Κ.(2007). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα

Wallas. G. (1926). *The art of thought*. London: Cape.

Περίληψη

The interdisciplinary educational approach to the development of creativity in childhood

One of the main purposes of education of children is the development of skills and competences. Consistent with the objectives of A.P.S and D.E.P.P.S, Interdisciplinary runs throughout

the curriculum as it is a dynamic teaching tool. This is because the triangle of elements pertaining the interdisciplinary work projects, namely the experiential, the discovery and teamwork learning, expand thoughts and actions of the student.

This work is a result of literature review and its purpose is the presentation and critical analysis of the contribution of interdisciplinary work plans to develop students' creativity. This paper highlights the interdisciplinary approach to learning through discovery learning activities that develop children's creativity in oral and written expression, movement, music, the visual and dramatic expression.

The few studies that exist around the creativity of children require a shift of interest from the scientific community on this major issue. This work demonstrates that the interdisciplinary approach to learning enables students and causes them to exceed the standard forms, to realize their innovative thoughts and actions, to develop creative techniques to reconstruct and to devise.

In this work are given specific work plans applied interdisciplinary programs in Primary Education (projects) and their impact on developing creativity in children.

Ένας Διευκολυντικός Παιδαγωγός: Μια Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Κιοσσές Βασίλης

Ψυχολόγος- Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας (BSc in Psychology, PgCert in Person Centered Counseling)

Συμεωνίδου Νάντια

Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας (PgCert in Person Centered Counseling)

Αλεξίου Καρολίνα

Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας (PgCert in Person Centered Counseling)

Ο Carl Rogers, ένας από τους πιο επιφανείς ψυχολόγους της γενιάς του και από τους ανθρώπους με την μεγαλύτερη επιρροή, υπήρξε ο θεμελιωτής της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης. Γεννήθηκε το 1902 σε ένα προάστιο του Chicago. Ξεκίνησε τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο του Γουισκόνσιν, αρχικά στην γεωπονική και αργότερα στην ιστορία. Γνώρισε τη θεωρία και τις τεχνικές θεραπείας του Otto Rank που του άνοιξαν το δρόμο για την ανάπτυξη της προσέγγισης του στην ψυχοθεραπεία. Το 1957 ξεκίνησε να διδάσκει στο πανεπιστήμιο του Γουισκόνσιν στα τμήματα ψυχολογίας και ψυχιατρικής ξεκινώντας έτσι την πορεία του ως εκπαιδευτικός.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση έχει τις ρίζες της στην φαινομενολογία και τον υπαρξισμό. Ο υπαρξισμός βασίζεται σε ιδέες και ερωτήματα όπως 'ποιο είναι το νοημα της ζωής;', ή πως μπορώ να φτάσω στην ευτυχία;'. Κεντρικό σημείο στη φιλοσοφία του υπαρξισμού είναι πως το άτομο είναι υπεύθυνο και ελεύθερο για τη μοίρα του και τη ζωή του. Για τον υπαρξισμό το κάθε άτομο είναι μοναδικό και τα βιώματα του καθενός εξετάζονται με βάση το πόση σημασία έχουν για το ίδιο το άτομο που τα βιώνει. Η φαινομενολογία έχει να κάνει με το σύνολο των βιωμένων εμπειριών που καθορίζουν τη μία και μοναδική σχέση που έχει το κάθε άτομο με τον εαυτό του και τον κόσμο. (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002)

Σύμφωνα με τη θεωρία προσωπικότητας του Ροτζερς, ο οργανισμός έχει μία βασική τάση και επιδίωξη: 'να πραγματώνεται, να διαφοροποιείται και να αναπτύσσεται' (Rogers, 1951, σελ 487). Η τάση αυτή λέγεται τάση πραγμάτωσης και αφορά στο άτομο ως όλον, ως σύνολο. Είναι ουσιαστικά η κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη του οργανισμού, το καύσιμο για να λειτουργήσει μία μηχανή. Αυτό το καύσιμο όμως κινητοποιεί τον οργανισμό για να αποδώσει τα μέγιστα και να αναπτύξει όλο το δυναμικό του. Το δυναμικό αυτό αφορά στη λειτουργικότητα του ατόμου. Η τάση πραγμάτωσης είναι αυτή που ενεργοποιεί το άτομο ούτως ώστε να επιτύχει τους στόχους του, ακόμα και αν η επίτευξη αυτή είναι δύσκολη. Κινητοποιεί το άτομο, είτε να εκπληρώσει τις ανάγκες του (την εκπλήρωση δηλαδή βασικών αναγκών όπως αναπνοή, τροφή, συνεπώς επιβίωση), είτε να εμφανίσει αμυντική συμπεριφορά σε ενδεχόμενη απειλή. Η τάση πραγμάτωσης φαίνεται να είναι 'το μοναδικό, πανίσχυρο κίνητρο του οργανισμού' (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2001, σελ 208). Ακόμα

και αν καταπιεστεί η τάση αυτή, σε καμία περίπτωση δεν καταστρέφεται χωρίς την ολοκληρωτική καταστροφή του οργανισμού (Rogers, 1951).

Γι αυτό το λόγο η προσωποκεντρική προσέγγιση δείχνει εμπιστοσύνη στον πελάτη, δείχνει εμπιστοσύνη στην ύπαρξη αυτής της τάσης για ανάπτυξη, εξέλιξη, συνειδητοποίηση και αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού (Bozarth, 1998). Δείχνει εμπιστοσύνη στην τάση αυτή που 'ωθεί το άτομο στην αυτονομία και την αποφυγή ελέγχου από εξωτερικές δυνάμεις' (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002, σελ 207). Ταυτόχρονα δείχνει εμπιστοσύνη και στην ύπαρξη αυτής της τάσης του συμβούλου.

Σύμφωνα με τον Rogers (1957) για να ξεκινήσει να υφίσταται η διαδικασία της αλλαγής θα πρέπει να ενυπάρχουν για ένα εύλογο χρονικό διάστημα κάποιες συνθήκες οι οποίες είναι όχι μόνο απαραίτητες αλλά και επαρκείς. Αναφορικά οι συνθήκες είναι οι εξής:

1. 'Δύο άτομα βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή μεταξύ τους.

2. Το πρώτο άτομο, ο πελάτης, βρίσκεται σε κατάσταση ασυμφωνίας και διακατέχεται από άγχος.

3. Το δεύτερο άτομο, ο θεραπευτής, βρίσκεται σε κατάσταση συμφωνίας και είναι αυθεντικό στη σχέση του με τον πελάτη.

4. Ο θεραπευτής βιώνει ενσυναισθητική κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του πελάτη και προσπαθεί να μεταδώσει αυτήν στον πελάτη.

5. Ο θεραπευτής βιώνει μια άνευ όρων αποδοχή για τον πελάτη.

6. Ο πελάτης βιώνει στον ελάχιστον βαθμό την ενσυναισθητική κατανόηση και την άνευ όρων αποδοχή που μεταδίδει ο θεραπευτής' (Rogers, 1957, σελ 96).

Ο Rogers επεσήμανε ιδιαίτερα την αναγκαιότητα της σχέσης μεταξύ συμβούλου και πελάτη. Χρησιμοποίησε τον όρο 'επαρκείς' για να κάνει προφανές πως αν αυτές οι έξι συνθήκες υπάρχουν για μία περίοδο, είναι ικανές να προάγουν την εποικοδομητική αλλαγή (Rogers, 1957). Συνεπαγωγικά, εάν μία ή περισσότερες από τις παραπάνω συνθήκες δεν ικανοποιούνται, δεν θα επιτευχθεί η αλλαγή (Rogers, 1957). Οι συνθήκες 1-2-6 αναφέρονται στον πελάτη ενώ οι συνθήκες 3-4-5 αναφέρονται στις 'ιδιότητες' του θεραπευτή.

Οι Συνθήκες στην Προσωποκεντρική Θεραπεία

Η άνευ όρων αποδοχή αποτελεί στα πλαίσια της προσωποκεντρικής ψυχοθεραπείας τη θεμελιώδη στάση του θεραπευτή απέναντι στον εκάστοτε πελάτη του. Πρόκειται για μια έννοια η οποία μπορεί εύκολα να παρερμηνευθεί, ειδικά αν την αντιληφθούμε ως μία μορφή τεχνικής. Περισσότερο αυτή αποτελεί εκείνη την απαραίτητη ιδιότητα του θεραπευτή να είναι, στα πλαίσια μιας θεραπευτικής συνάντησης, με ένα τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να διευκολύνεται η έκφραση του προσωπικού κόσμου του πελάτη. Η ανοιχτή αντίληψη αυτή του θεραπευτή θα δημιουργήσει εκείνο το θεραπευτικό χώρο μέσα στον οποίο με ασφάλεια θα μπορέσουν να εκφραστούν εμπειρίες, συναισθήματα, ιδέες, φόβοι, επιθυμίες κ.τ.λ. που για τον πελάτη αποτελούν πηγή άγχους, προβληματισμού και γενικά λειτουργούν ανασταλτικά στην ζωή του και στην εξέλιξή του (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2008).

Ο Rogers (1986) υποστηρίζει ότι στο βαθμό που ο θεραπευτής υιοθετεί μία καλοπροαίρετη, μη επικριτική στάση και αποδέχεται τον πελάτη του για αυτό που είναι

εκείνη τη δεδομένη στιγμή, καθιστά πιθανότερη τη θετική έκβαση μιας θεραπείας.

Ο πελάτης είναι ένας άνθρωπος υπό διαμόρφωση και, ανεξάρτητα από τον κομβικό ρόλο που έχει παίξει το παρελθόν, έχει τη δυνατότητα μέσα από τη θεραπευτική συνάντηση να αλλάξει και να τροποποιήσει συμπεριφορές, στάσεις, αντιλήψεις κ.τ.λ. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για το θεραπευτή, ο οποίος και αυτός θα πρέπει να είναι σε θέση να βάλει σε παρένθεση το παρελθόν του, και με μία «φρέσκια» και καλοπροαίρετη ματιά να συναντήσει τον πελάτη του. Κατ' αυτόν τον τρόπο και ο θεραπευτής θα πρέπει να μην αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάτι στατικό αλλά εξίσου ως κάποιον υπό διαρκή διαμόρφωση (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2008).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο όσον αφορά την άνευ όρων αποδοχή είναι ότι σε αυτήν δεσπόζει η απουσία επικριτικής διάθεσης. Θεωρείται σημαντικό να μπορέσει να απεγκλωβιστεί σταδιακά ο πελάτης από το να λειτουργεί και να εκφράζεται με βάση το πως θα μπορούσε να αξιολογηθεί, και ουσιαστικά η προσωπική του ανάπτυξη να περνάει αποκλειστικά μέσα από κριτήρια τα οποία θεσπίζουν άλλοι, υπονομεύοντας έτσι την δυνατότητα να αναπτύξει μια προσωπική στάση και θεώρηση των πραγμάτων (Μπρούζος, 2004).

Η σύντομη ανάπτυξη που έγινε για την άνευ όρων αποδοχή αναδεικνύει το πόσο άρρηκτα είναι αυτή συνδεδεμένη με την έννοια της αυθεντικότητας. Η έννοια αυτή, προερχόμενη από τον υπαρξισμό, έρχεται ουσιαστικά να επιτελέσει μία διπλή λειτουργία. Στα πλαίσια της θεραπευτικής σχέσης έρχεται ως ζητούμενο όσον αφορά τη στάση του θεραπευτή και κατ' επέκταση και του πελάτη. Μία στάση που θα χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, πρωταρχικά ως προς τον εαυτό και στη συνέχεια ως προς τον άλλο. Αφορά την ενημερότητα την οποία οφείλει να έχει ανά πάσα στιγμή ο θεραπευτής για τα συναισθήματα του και τα κίνητρα του ως προς τον πελάτη του, επιτρέποντας έτσι τη δημιουργία ενός θεραπευτικού χώρου όπου θα ευοδώνεται μια αλλαγή προς ένα αυθεντικό τρόπο ύπαρξης του πελάτη (Μπρούζος, 2004).

Αυθεντικότητα υπάρχει όταν οι εμπειρίες του ατόμου συμβαδίζουν με την εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του, μια εικόνα η οποία δεν θα πρέπει να συγκρούεται ή να απειλείται με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του ατόμου, αλλά αντιθέτως οι εμπειρίες αυτές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζονται και να γίνονται αποδεκτές (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2008).

Η ενσυναίσθηση είναι ένας όρος που γεννήθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα στο χώρο της φιλοσοφίας, αρχικά σε σχέση με την αισθητική κατανόηση (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2008), και σύντομα βρήκε θέση στο πεδίο της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής. Για τον Jaspers (1997) η ενσυναίσθηση είναι εκείνη η διαδικασία όπου ο θεραπευτής μπορεί να αισθανθεί με έναν άμεσο και μη παρεμβατικό τρόπο του πως είναι να βιώνει κάποιος ότι βιώνει και ο πελάτης του.

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση ενσυναίσθητική κατανόηση σημαίνει να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου «σαν να» ήταν εκείνος, χωρίς να ξεχνάει την «σαν να» κατάσταση και χωρίς να ταυτίζεται (Rogers, 1986). Να έχει την ικανότητα ο θεραπευτής να κατανοεί τον κόσμο του πελάτη του όπως εκείνος τον βλέπει (Μαλικώση- Λοίζου, 1998). Ο θεραπευτής θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνήσει αυτή την κατανόηση του στον πελάτη χωρίς να χάνει τον εαυτό του καθ'όλη τη διάρκεια. Σύμφωνα με τον Rogers όταν αυτή η

αντανάκλαση συνοδεύεται από πραγματική διάθεση κατανόησης και αποδοχής έχει θεραπευτικά αποτελέσματα και αναγκαίο επίσης είναι να γίνεται αντιληπτή όλη αυτή η προσπάθεια του θεραπευτή από τον πελάτη (Ιωσηφίδης & Ιωσηφίδη, 2008).

Εάν στη θεραπεία, βασίζεται ο θεραπευτής στην εγγενή ικανότητα του ανθρώπου για ανάπτυξη και εξέλιξη, τότε αυτή η υπόθεση γιατί να μην μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση; Εάν η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, κατανόησης και σεβασμού είναι αποτελεσματική βάση για τη διευκόλυνση της μάθησης που λέγεται θεραπεία, τότε γιατί όχι η ίδια βάση να μην είναι εξίσου αποτελεσματική στη μάθηση που λέγεται εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης στη θεραπεία είναι όχι μόνο ένα άτομο καλά πληροφορημένο, αλλά πολύ περισσότερο ένα άτομο ικανό να καθοδηγεί πλέον τον εαυτό του έξυπνα σε νέες καταστάσεις (Rogers, 1951). Αντίστοιχα στην εκπαίδευση ένα παρόμοιο αποτέλεσμα είναι και το ζητούμενο.

Στόχοι της εκπαίδευσης

Η διευκόλυνση της μάθησης είναι ο στόχος της εκπαίδευσης, ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσουμε τον μαθητευόμενο άνθρωπο, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε να ζούμε αυτόνομα μέσα στη διαδικασία. Η αρχή μίας τέτοιας μάθησης δε βασίζεται ούτε στις εκπαιδευτικές ικανότητες του δασκάλου, ούτε στις θεωρητικές γνώσεις του πάνω στον τομέα, ούτε στο σχεδιασμό του μαθήματος, ούτε στη χρησιμοποίηση οπτικο-ακουστικών μέσων, ούτε στον τρόπο που προγραμματίζει την μάθηση, ούτε στις διαλέξεις και στις παρουσιάσεις που κάνει, ούτε στην αφθονία των βιβλίων, αν και καθεμία από τις παραπάνω μεθόδους μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολύ σημαντική πηγή μάθησης. Αντιθέτως, η διευκόλυνση της ουσιαστικής μάθησης βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, δηλαδή σε ορισμένες αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες, οι οποίες υπάρχουν στη σχέση ανάμεσα στον διευκολυντή και τον μαθητή (Rogers, 1983).

Η πρώτη συνθήκη αναφέρεται στη γνησιότητα του διευκολυντή στη μάθηση. Ίσως η πιο βασική από αυτές τις απαραίτητες συμπεριφορές να είναι γνησιότητα ή αυθεντικότητα. Όταν ο διευκολυντής είναι αληθινός, όντας αυτός που είναι, μπαίνοντας στη σχέση με το μαθητή χωρίς να παρουσιάζει μια μάσκα ή βιτρίνα, είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικός. Αυτό σημαίνει ότι τα συναισθήματα που βιώνει είναι προσβάσιμα στον ίδιο και μπορεί εκτός από το να τα βιώνει, να τα επικοινωνεί όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Δηλαδή, έρχεται σε μια προσωπική συνάντηση με τον μαθητή, συναντώντας τον σε μια πιο ουσιαστική βάση πρόσωπο με πρόσωπο. Σημαίνει ότι ο διευκολυντής είναι ο εαυτός του χωρίς να τον απορρίπτει. (Rogers, 1983)

Βλέποντάς το από αυτή την οπτική, προτείνεται ότι ο δάσκαλος μπορεί να είναι αληθινός σ'αυτή τη σχέση με τους μαθητές του. Μπορεί να είναι ενθουσιώδης, μπορεί να βαριέται, μπορεί να ενδιαφέρεται για μαθητές, να είναι θυμωμένος, να είναι ευαίσθητος και συμπνετικός. Ακριβώς επειδή αποδέχεται αυτά τα συναισθήματα σαν δικά του, δεν χρειάζεται να τα επιβάλλει στους μαθητές του. Μπορεί να του αρέσει ή να μην του αρέσει η εργασία ενός μαθητή χωρίς να υπονοεί ότι η εργασία του είναι αντικειμενικά καλή ή κακή ή ότι ο ίδιος ο μαθητής είναι καλός ή κακός. Απλά εκφράζει την άποψή του για την εργασία, μια άποψη η οποία υπάρχει μέσα του. Γι'αυτό είναι

ανθρώπιнос στους μαθητές του και όχι μια απρόσωπη ενσάρκωση της απαιτούμενης διδακτέας ύλης, ούτε ένας αποστειρωμένος σωλήνας μέσω του οποίου η γνώση περνά από τη μια γενιά στην άλλη. (Rogers, 1983, Zimring, 1994)

Η δεύτερη συνθήκη αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της επιβράβευσης, της αποδοχής και της εμπιστοσύνης. Υπάρχει και μια άλλη στάση που ξεχωρίζει σε εκείνους που είναι επιτυχείς στη διευκόλυνση της μάθησης. Ο Ρότζερς αναφέρεται στη δυσκολία του να αποδώσουμε τη στάση αυτή με μία λέξη ή με έναν όρο. Μοιάζει περισσότερο με την επιβράβευση του μαθητή, την επιβράβευση των απόψεών του, των συναισθημάτων του. Είναι ένας τρόπος εκδήλωσης φροντίδας προς τον μαθητή. Είτε το λέμε επιβράβευση, είτε αποδοχή, είτε εμπιστοσύνη, είτε με οποιονδήποτε άλλο όρο, δείχνει την ποικιλία των διαφορετικών όρων. Ο διευκολυντής που έχει σε σημαντικό βαθμό αυτή τη συμπεριφορά μπορεί πιο εύκολα να αποδεχτεί τον φόβο και τον δισταγμό ενός μαθητή όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα καθώς και την ικανοποίηση που παίρνει με την επιτυχία. Ένας τέτοιος δάσκαλος μπορεί να αποδεχτεί την περιστασιακή απάθεια ενός μαθητή, τις αλλοπρόσαλλες επιθυμίες του να ανακαλύψει τους διαδρόμους της γνώσης, καθώς επίσης και τις πειθαρχημένες προσπάθειες να επιτύχει τους πιο ψηλούς του στόχους. Μπορεί να αποδεχτεί προσωπικά συναισθήματα τα οποία μπορούν και να διαταράξουν αλλά και να προωθήσουν την μάθηση. Αυτό που περιγράψουμε είναι η επιβράβευση του μαθητή ως ένα ανθρώπινο ον με πολλά συναισθήματα και πολλές δυνατότητες. (Rogers, 1969, 1983)

Η Τρίτη συνθήκη αναφέρεται στην ενσυναισθητική κατανόηση. Ένα επιπλέον στοιχείο που εγκαθιστά το κλίμα της βιωματικής μάθησης είναι η ενσυναισθητική κατανόηση. Όταν ο δάσκαλος έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει την αντίδραση του μαθητή από μέσα του, αντιλαμβάνεται δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βλέπει την διαδικασία της εκπαίδευσης, τότε οι πιθανότητες για ουσιαστική μάθηση αυξάνονται. Αυτός ο τρόπος κατανόησης είναι εντελώς αντίθετος με την συνιθισμένη αξιολογητική κατανόηση, η οποία ακολουθεί το πρότυπο του : «Καταλαβαίνω τι συμβαίνει με 'σένα». Ωστόσο, όταν υπάρχει ενσυναίσθηση, η αντίδραση του μαθητή συνήθως είναι η εξής: «Τουλάχιστον κάποιος καταλαβαίνει πως είναι να είμαι ο εαυτός μου, χωρίς να με κρίνει και να με αναλύει. Τώρα μπορώ να ανθίσω, να μεγαλώσω, να μάθω». Το να καταφέρνει ο διευκολυντής να βάζει τα παπούτσια του μαθητή και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του είναι κατι σχεδόν ανήκουστο μέσα στην τάξη. Κάποιος μπορεί να ακούσει χιλιάδες από τις συνηθισμένες αλληλεπιδράσεις σε μια τάξη, χωρίς όμως να ακούσει κάποιο περιστατικό με ακρίβεια και ευαισθησία, με ενσυναισθητική κατανόηση. Όταν συμβαίνει όμως έχει τρομακτικά απελευθερωτικά αποτελέσματα. Οι συμπεριφορές αυτές είναι δύσκολο να κατορθωθούν. Είναι φανερό ότι δεν μπορούμε πάντα να έχουμε τις στάσεις που προαναφέρθηκαν. Κάποιοι δάσκαλοι αναρωτιούνται: «Αλλά τι γίνεται όταν δεν αισθάνομαι ενσυναισθητικός;» Σε αυτή την περίπτωση η διαφάνεια είναι η πιο σημαντική από αυτές τις στάσεις που προαναφέρθηκαν. Έτσι αν κάποιος δείχνει ελάχιστη κατανόηση για τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή ή αντιπάθεια προς κάποιον απ'αυτους είναι σίγουρα πιο εποικοδομητικό να είναι αληθινός παρά ψευδο-ενσυναισθητικός φορώντας μια μάσκα υποτιθέμενης φροντίδας ή νοιαξίματος. Αλλά αυτό δεν είναι και τόσο απλό όσο ακούγεται. Το να είναι κάποιος αληθινός, ειλικρινής,

αυθεντικός, διάφανος σημαίνει ότι είναι ο τρόπος να είναι ο εαυτός του. Δεν μπορώ να είμαι αληθινός για κάποιον άλλο, γιατί δεν ξέρω τι είναι αληθινό γι'αυτόν. Μπορώ όμως να πω τι συμβαίνει μέσα μου αν θέλω να είμαι ειλικρινής. (Rogers, 1983)

Ο Rogers (1983) αναφέρει ένα περιστατικό κατά το οποίο μια δασκάλα αντιδράει στο «χάος» που επικρατεί σε μια τάξη καλλιτεχνικών της έκτης δημοτικού. Είπε στην τάξη της: «Το βρίσκω εξωφρενικό να ζω σ'αυτό το χάος! Είμαι τακτική και νοικοκυρεμένη και αυτό με οδηγεί στον περισπασμό». Συζητώντας το περιστατικό αυτό ο Rogers (1983) αναφέρει:

‘Ας υποθέσουμε ότι τα συναισθήματά της είχαν βγει διαφορετικά, με συγκεκαλυμένο τρόπο, κάτι το οποίο είναι πιο συνηθισμένο να συμβαίνει στην τάξη. Θα μπορούσε να είχε πει: «Είστε τα πιο ακατάστατα παιδιά που έχω δει ποτέ! Δεν σας αρέσει η οργάνωση και η καθαριότητα. Είστε απλά απαίσιοι!» Αυτό σε καμία περίπτωση δεν είναι παράδειγματα γνησιότητας και διαφάνειας, με την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω. Αυτή είναι μια προφανής διαφορά ανάμεσα στις δυο περιπτώσεις που περιγράφονται’ (σελ 113).

Στην δεύτερη περίπτωση η δασκάλα δεν λείπει τίποτα, δεν εκδηλώνει τα συναισθήματά της. Αναμφίβολα τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι είναι θυμωμένα, αλλά επειδή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα με τον δικό τους τρόπο, δεν θα καταλάβουν αν είναι θυμωμένα μαζί τους ή με τις αρχές. Δεν εμπεριέχει κανένα είδος ειλικρίνειας σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση που εξέφρασε την αγανάκτησή της. Μια άλλη άποψη όσον αφορά την δεύτερη περίπτωση είναι ότι τα λόγια της δασκάλας ειπώθηκαν με εντονη κριτική διάθεση. Είναι αυτά τα παιδιά όντως ακατάστατα ή απλώς είναι ενθουσιασμένα μ'αυτό που κάνουν; Είναι όλα ακατάστατα ή υπέρχουν και κάποια παιδιά που ενοχλούνται κι αυτά από το χάος της τάξης όπως η ίδια; Ο Rogers (1983) κατανοεί τις δυσκολίες που υπάρχουν στο να επιτυγχάνονται αυτές οι στάσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει:

‘Πράγματι, η επίτευξη του να είναι κάποιος αυθεντικός είναι κάτι πολύ δύσκολο, ακόμα κι όταν κάποιος εύχεται να είναι πραγματικά αληθινός, σπάνια συμβαίνει. Φυσικά δεν έχει να κάνει με τα λόγια που χρησιμοποιεί κάποιος, την κριτική που ασκεί στα συναισθήματά του. Αυτό είναι απλώς μια περίπτωση προσωπείου ή έλλειψης γνησιότητας. Μόνο σιγά σιγά μπορούμε να μάθουμε να είμαστε αληθινοί. Πρώτα απ'όλα οφείλουμε να είμαστε σε επαφή με τα συναισθήματά μας, ικανοί να τα αναγνωρίσουμε. Τότε μπορούμε να πάρουμε το ρίσκο να τα μοιραστούμε, χωρίς να τα κρίνουμε και να τα αποδώσουμε σε άλλους’ (σελ 114).

Αρχές της μάθησης

Σύμφωνα με τον David Hargreave (1975) υπάρχουν 3 κατηγορίες εκπαιδευτικών:

1. Οι θηριοδασαστές: είναι αυτοί που θεωρούν πως τα παιδιά είναι αγρίμια, τα οποία δεν θέλουν να μάθουν. Μπορούν όμως να μάθουν αν ο παιδαγωγός χτυπήσει το ‘μαστίγιο’ πιο δυνατά.

2. Οι διασκεδαστές: είναι αυτοί που επίσης θεωρούν πως τα περισσότερα παιδιά δεν θέλουν να μάθουν, μπορούν όμως μόνο με την προϋπόθεση πως θα τους φανεί αρκετά διασκεδαστικό.

3. Οι Νέο – Ρομαντικοί: είναι οι ‘αφελείς’ οι οποίοι πιστεύουν πως τα παιδιά θέλουν

να μάθουν. Ανήκουν στους υπαρξιστές.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της μάθησης καθοδηγείται από αξίες και βασίζεται στην εγγενή επιθυμία του ανθρώπου να μάθει. Έτσι οι μαθητευόμενοι πρέπει να ενισχύονται και να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της μάθησης. Ως εκ τούτου ο παιδαγωγός αποποιείται ένα μέρος της εξουσίας του και γίνεται διευκολυντής.

Κεντρικός άξονας της προσωποκεντρικής προσέγγισης, όπως είπαμε, είναι η τάση πραγμάτωσης, η τάση για ανάπτυξη, εξέλιξη και επιβίωση η οποία σε όρους μαθητοκεντρικής διδασκαλίας αναφέρεται σαν έμφυτη τάση για μάθηση. Έχοντας αυτό σαν βασική αξίωση μπορούμε να αναφερθούμε εκτενέστερα στις αρχές που διέπουν τη μάθηση κατά την προσωποκεντρική προσέγγιση.

1. “Δεν μπορούμε να διδάξουμε κάποιον απειθείας, μπορούμε μόνο να διευκολύνουμε την μάθηση του” (Rogers, 1951, σελ 389). Αυτή η διατύπωση αποδίδει περιεκτικά και ουσιαστικά τη βάση για την προσαρμογή της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Ο Rogers έβλεπε τον παιδαγωγό ως εκείνο το πρόσωπο που θα καθόριζε την ατμόσφαιρα, το κλίμα, θα ξεκαθάριζε τους σκοπούς για τα μέλη της τάξης και θα καθιστούσε εαυτόν ως μία ευέλικτη πηγή γνώσης για αυτούς. Αυτό που ουσιαστικά λείπει η παραπάνω υπόθεση είναι πως μπορείς να οδηγήσεις ένα άλογο στο νερό, δεν μπορείς όμως να το αναγκάσεις να πιεί. Σε αυτό το σημείο αποδεικνύεται η επαναστατικότητα της μαθητοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Αντί να εστιάζουμε όλο το ενδιαφέρον μας στον εκπαιδευτικό με διερωτήσεις του τύπου ‘πως θα διδάξω;’, ή ‘πως θα καλύψω την ύλη;’, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στους μαθητές. Έτσι τα ερωτήματα αυτά διαφοροποιούνται πλήρως. ‘τι περιμένεις να μάθεις;’, ‘ποιοί είναι οι στόχοι σου από το μάθημα;’, ‘πως μπορώ να διευκολύνω τη μάθησή σου;’. Έτσι θα δημιουργηθεί μια τελειώς διαφορετική όψη της εκπαίδευσης. (Rogers, 1951)

2. Επιπλέον, ένα άτομο μαθαίνει μόνο εκείνα τα πράγματα τα οποία αντιλαμβάνεται πως συμπεριλαμβάνουν στη συντήρηση, ή την ενίσχυση, της δομής του εαυτού τους. Για παράδειγμα ένα παιδί αντιλαμβάνεται τα μαθηματικά σαν ένα στοιχείο το οποίο βοηθά την εξέλιξη ή την ευρύτερη επίτευξη του προσωπικού του επαγγελματικού στόχου, ενώ ένα άλλο αντιλαμβάνεται το ίδιο μάθημα σαν απλά υποχρεωτικό. Αυτό σημαίνει πως το πρώτο παιδί αποκτά λειτουργική γνώση για το μάθημα ενώ το δεύτερο το αντιλαμβάνεται σαν ένα εμπόδιο που πρέπει να περάσει. Η μάθηση σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί πολύ διαφορετικά σε κάθε παιδί. Δηλαδή, η μάθηση επιτυγχάνεται κυρίως όταν το περιεχόμενό της είναι ενδιαφέρον για τον μαθητή. Ο κάθε μαθητής έχει τους δικούς του στόχους και αυτούς θέλει να πετύχει. Όταν λοιπόν η μάθηση που λαμβάνει σχετίζεται με αυτούς τους στόχους και την βλέπει σαν ένα εργαλείο για την επίτευξή τους, τότε ακόμα περισσότερο μπορεί να συμμετέχει ενεργά και πιο αποτελεσματικά. (Rogers, 1951, 1983)

3. Η μάθηση η οποία συμπεριλαμβάνει και αλλαγές στην οργάνωση του εαυτού μοιάζει απειλητική και γι’ αυτό το λόγο της αντιστεκόμαστε.

4. Αυτή η μάθηση, η απειλητική για τον εαυτό, αφομοιώνεται καλύτερα όταν οι εξωτερικές απειλές ελαχιστοποιούνται.

5. Πολύ σημαντική μάθηση αποκτάται μέσα από δραστηριότητες.

6. Η μάθηση διευκολύνεται όταν όταν ο μαθητής συμμετέχει υπεύθυνα στην

εκπαιδευτική διαδικασία.

7. Η 'αυτοκινούμενη' μάθηση, η οποία λαμβάνει υπόψη τον μαθητή ως όλο –τόσο τα συναισθήματά του όσο και τη νοημοσύνη- είναι πιο μόνιμη και πιο διάχυτη.

8. Η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και η αυτοδυναμία διευκολύνονται όταν η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση είναι βασικά στοιχεία, ενώ η αξιολόγηση από άλλους είναι δευτερεύουσας σημασίας.

9. Η πιο χρήσιμη κοινωνικά μάθηση είναι η εκμάθηση της διαδικασίας της μάθησης. Δηλαδή ένα άνοιγμα στην εμπειρία και στην ενσωμάτωση του εαυτού σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, σε μία διαρκή διαδικασία αλλαγής. (Rogers, 1969, σελ. 114)

Είναι πολύ σημαντικό για τον διευκολυντή να θέσει το κλίμα και τη διάθεση της ομάδας ή της τάξης. Επιπλέον ο διευκολυντής βοηθάει στο να ξεκαθαριστούν και να αποσαφηνιστούν οι στόχοι της ομάδας αλλά ακόμα περισσότερο να αποσαφηνιστούν οι στόχοι για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Εάν ο διευκολυντής δεν φοβάται να αποδεχτεί αντιφατικούς και συγκρουόμενους στόχους, εάν μπορεί να επιτρέψει στο άτομο να νιώσει ελεύθερο να εκφράσει αυτό που νιώθει ή αυτό που θέλει να κάνει, τότε είναι που δημιουργεί ένα διευκολυντικό κλίμα μάθησης. (Rogers, 1969)

Ο διευκολυντής προσπαθεί να οργανώσει και κάνει εύκολα προσβάσιμο όλο το πιθανό εύρος της μάθησης. Αναγνωρίζει τον εαυτό του σαν μια ευέλικτη πηγή η οποία θα αξιοποιηθεί από την ομάδα. Ανταποκρίνεται σε οτιδήποτε εκφράζεται στην ομάδα, είτε περιέχει διανοητικό περιεχόμενο είτε είναι χρωματισμένο συναισθηματικά. Προσπαθεί να δώσει όμως τόση έμφαση, όση φαίνεται να δίδεται από την ομάδα. Όσο εδραιώνεται το κλίμα αποδοχής στην ομάδα, τόσο περισσότερο ο διευκολυντής αρχίζει να γίνεται ολοένα και περισσότερο συμμετέχοντας και μαθητής, μέλος της ομάδας εκφράζοντας τις απόψεις του όπως ακριβώς οποιοδήποτε άλλο μέλος της ομάδας. Είναι αυτός που λαμβάνει την πρωτοβουλία να μοιραστεί με την ομάδα σκέψεις και συνιασθήματα, με τρόπο τέτοιο που δεν απαιτεί από τους μαθητές, ούτε επιβάλλει να γίνουν αντιληπτά ή αποδεκτά. Είναι κάτι που αποτελεί ένα προσωπικό μοίρασμα στο οποίο οι μαθητές επιλέγουν είτε να ανταποκριθούν είτε να αμελήσουν. Θα πρέπει βέβαια ο ίδιος να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τους προσωπικούς του περιορισμούς. Θα πρέπει όμως σύμφωνα με τα παραπάνω να σημειώσουμε το εξής. Ο εκάστοτε διευκολυντής μπορεί να δίνει ελευθερία στο βαθμό που ο ίδιος αισθάνεται άνετα. Μπορεί να λειτουργεί με κατανόηση στο βαθμό που επιθυμεί να και επιτρέπει στον εαυτό του να εισέλθει στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών του. Μπορεί να κάνει προσωπικά μοιράσματα στο βαθμό που αισθάνεται άνετα να λάβει ένα τέτοιο ρίσκο. (Rogers, 1969, Zimring 1994)

Όπως λέει ο Rogers (1951, 1969, 1986), ένας διευκολυντικός παιδαγωγός μπορεί να έχει πεποιθήσεις που δεν διευκολύνουν τη μάθηση. Μπορεί να δυσπιστεί σε σχέση με τους μαθητές του. Μπορεί να νιώθει πως δεν υπάρχει περίπτωση να αποδεχτεί αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες έρχονται σε ισχυρή αντίθεση με τις δικές του. Μπορεί να θεωρεί απίθανο να κατανοήσει συναισθήματα των μαθητών τα οποία διαφέρουν πολύ από τα δικά του. Μπορεί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του θυμωμένο σε σχέση με συμπεριφορές των μαθητών του. Μπορεί να νιώθει κατακριτικός και αξιολογητικός εις βάρος των μαθητών του. Όταν βιώνει τέτοια συναισθήματα τα οποία δεν είναι διευκολυντικά, τότε θα προσπαθεί να έρχεται κοντά σε αυτά, να τα εντοπίζει και

να τα συνειδητοποιεί πλήρως. Από τη στιγμή που εκφράζει το θυμό, την έλλειψη εμπιστοσύνης, τις αμφιβολίες, την κριτική σαν κάτι που προκύπτει από τον ίδιο του τον εαυτό και όχι σαν αντικειμενικά γεγονότα της εξωτερικής πραγματικότητας, τότε θα νιώσει πως ο ορίζοντας είναι πλέον διαθέσιμος για μία σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του. Έτσι θα διευκολυνθεί η μάθηση και η αλληλεπίδραση αυτή θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για μία σχέση στην οποία και τα δύο μέρη της είναι ισότιμα.

Εφαρμόζοντας τις αρχές της μάθησης – Βιωματικά παραδείγματα

A. Στο σημείο αυτό ως εκπαιδευόμενοι σύμβουλοι ψυχικής υγείας στην προσωποκεντρική προσέγγιση νιώθουμε την ανάγκη να αποτυπώσουμε την δική μας εμπειρία στα πλαίσια της εκπαίδευσής μας. Η ομάδα μας αποτελείται από 17 μέλη και 3 διευκολυντές. Ήταν πραγματικά παράξενο που η εκπαίδευση θα γινόταν με αυτό τον τρόπο. Δεν υπήρχε κάποιος να μας καθοδηγεί. Οι διευκολυντές αρχισαν να συστήνονται και έτσι πήραμε κι εμείς την πρωτοβουλία να κάνουμε το ίδιο. Πραγματικά ήταν τόσο ανακουφιστικό και απελευθερωτικό που δεν θα είχαμε την υποχρέωση να μιλήσουμε αν δεν θέλαμε, που είχαμε αυτή την επιλογή. Από την πρώτη κιόλας μέρα νιώσαμε την ισοτιμία μεταξύ των μελών και των διευκολυντών. Το γεγονός ότι δεν υπήρχε κάποιος ειδικός που θα μας καθοδηγούσε στο τι θα κάνουμε ήταν αρκετά διευκολυντικό και γρήγορα δημιούργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Η θεωρία γινόταν πράξη και ήταν κάτι που το βιώναμε όλοι. Μάθαμε να σχετιζόμαστε μεταξύ μας, να ακούμε το συναίσθημα του άλλου σαν να το βιώναμε εμείς, να είμαστε οι εαυτοί μας, να μπορούμε να μοιραζόμαστε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, να αποδεχόμαστε το διαφορετικό. Τον πιο σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή είχαν οι διευκολυντές. Ήταν πολύ βοηθητικό να ακούγονται όλες οι φωνές και όλες οι απόψεις χωρίς να υπάρχει κριτική ματιά. Έτσι σιγά σιγά τα μέλη έφερναν ο καθένας το δικό του βίωμα μέσα στην ομάδα χωρίς φόβο. Οι διευκολυντές επέτρεπαν στην ομάδα να «αναπτύσσεται» όπως η ίδια επιθυμούσε, να έχει δηλαδή την δική της τάση πραγμάτωσης. Θεωρία και πράξη κούμπωναν τόσο ταιριαστά μεταξύ τους κι έτσι καταφέραμε κι εμείς να βιώνουμε τη θεωρία με αυτό τον μαγικό τρόπο.

Μετά την συγγραφή των εργασιών μας οι διευκολυντές μας έδιναν feedback είτε ατομικό είτε ομαδικό. Αυτό ήταν πολύ βοηθητικό για μας καθώς βλέπαμε την πορεία μας και την εξέλιξή μας σαν άτομα αλλά και σαν σύμβουλοι. Παρατηρούσαμε τους εαυτούς μας μέσα από τα μάτια των διευκολυντών μας αλλά και των υπόλοιπων μελών της ομάδας μας. Μας έδινε ενθάρρυνση και κουράγιο να συνεχίσουμε αυτή την πορεία μας. Οι Rose και Eldeson (1987) αναφέρουν πως δίνοντας πρώτα ένα θετικό feedback ο μαθητής είναι πιο ανοιχτός στο να δεχτεί και έναν διαφορετικό τρόπο ή ακόμα και έναν αρνητικό σχόλιο. Συνεχίζουν λέγοντας πως το feedback χρειάζεται να είναι συγκεκριμένο για να γίνει εύκολα αντιληπτό στο μαθητή.

B. Πριν 2 χρόνια άρχισα να δουλεύω με ένα παιδί 6 χρονών. Ο Σ. φαινόταν ένα παιδί ντροπαλό, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στη συγκέντρωση. Η θέληση του για μάθηση ήταν εμφανής αλλά τον περιόριζε ο αυστηρός τρόπος που γινόταν το μάθημα στο σχολείο προκαλώντας του κούραση και δυσαρέσκεια. Η μητέρα του στην προσπάθειά της να βοηθήσει το παιδί τον πίεζε περισσότερο παίρνοντας του την

αξία πως πρέπει να είναι άριστος μαθητής. Ο Στέφανος απογοητευόταν εύκολα με τα λάθη που έκανε και κατηγορούσε τον εαυτό του λέγοντας χαρακτηριστικά «Όλα λάθος τα κάνω!» Άκουγα τον Στέφανο με προσοχή και προσπαθούσα να καταλάβω και να συναισθανθώ την δυσκολία του. Κάποιες φορές ο Στέφανος ήταν πεισμένος και δεν ήθελε να διαβάσει με αποτέλεσμα να βρίσκει δικαιολογίες για να μην κάνει τα μαθήματά του. Εγώ απ'την άλλη προσπαθώντας να βγάλω εις πέρας την απαιτούμενη ύλη δεν άκουγα την ανάγκη του παιδιού. Θύμωνα μαζί μου που δεν τον καταλάβαινα και εγώ θύμωνα μαζί του που δεν έκανε τις ασκήσεις του. Αργότερα και με την βοήθεια της δικής μου προσωπικής ανάπτυξης συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό ήταν για τη σχέση μας η έλλειψη επικοινωνίας αυτών που με δυσκόλευαν. Αρχισα λοιπόν να εκφράζω τις δυσκολίες μου δείχνοντας παράλληλα στο παιδί ότι είμαι εκεί μαζί του και στις δικές του δυσκολίες. Η σχέση μας άρχισε να χιτίζεται σιγά σιγά. Αισθανόταν αποδοχή για τα λάθη του και ένιωθε ότι είχε κάποιον να τον καταλάβει και να τον επιβραβεύει σε οποιαδήποτε προσπάθειά του. Στην ορθογραφία βρήκαμε τρόπους που ταίριαζαν στο παιδί ώστε να του είναι ευχάριστο αλλά και πιο εύκολα αντιληπτό. Το μάθημα άρχισε να γίνεται παιχνίδι και ο Στέφανος πια δεν ένιωθε κούραση την ώρα της μελέτης. Αντιλήφθηκα πως μπορούσα να διευκολύνω το παιδί βοηθώντας πρώτα εγώ η ίδια τον εαυτό μου μέσω της προσωπικής μου εξέλιξης. Οι αυξημένες προσδοκίες μου για την απόδοσή του, το αίσθημα της απόρριψης που ένιωθα απ'το παιδί άρχισαν πια να μην είναι εμπόδια στη σχέση μας βρίσκοντας εγώ έναν τρόπο να τα τακτοποιώ μέσα μου. Ο Στέφανος άρχισε να προοδεύει, να χαίρεται την προσπάθειά του και να αποδίδει όλο και περισσότερο και να συμμετέχει στην τάξη χωρίς πλέον το φόβο της απόρριψης αφού είχε ήδη αυξηθεί η αυτοεκτίμησή του σημαντικά μέσα από τη δική μας σχέση. (Συμεωνίδου Νάντια)

Επίλογος

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως ο Ρότζερς ενδιαφερόταν περισσότερο για το κίνητρο και τον εαυτό του κάθε μαθητη και όχι τόσο για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διδάχτεί. Σε κάθε μαθητη και σε κάθε άνθρωπο υπάρχει μία έμφυτη ικανότητα για ανάπτυξη και εξέλιξη. Αυτή η διαδικασία πραγμάτωσης, εάν είναι ελεύθερη να συμβεί, θα οδηγήσει σε μία αυτό-καθοδήγηση και σε μία μάθηση η οποία θα είναι πιο γρήγορη, πιο εμπειριστατωμένη και με μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με την παραδοσιακή διαδικασία μάθησης. Η διαδικασία αυτοπραγμάτωσης επιτυγχάνεται όταν ο παιδαγωγός είναι διευκολυντικός, λειτουργεί με ενσυναίσθητη κατανόηση, είναι γνήσιος και αυθεντικός, έχει αποδοχή και επιβραβεύει τους μαθητές του χωρίς κριτική ή αξιολογητική διάθεση και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τους ενθουσιασμούς των μαθητών. Σαφώς και είναι δύσκολο τόσο για έναν παιδαγωγό όσο και για ένα ολόκληρο σχολείο να αλλάξει τις πεποιθήσεις του και τις αξίες του, να μοιραστεί τη δύναμη και την ευθύνη με τους μαθητές του και να εμπιστευθεί μια εγγενή τάση των μαθητων για μάθηση. Η ιστορία αποδεικνύει πως όταν οι παιδαγωγοί αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους, τα κίνητρα των μαθητών, η συμπεριφορά και η μάθηση βελτιώνονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aspy, D., Roebuck, F. (1969). Our Research and Our Findings in: Rogers, C. R. Freedom to learn: a view of what education might become, pp. 199-217. Columbus, OH: Charles E. Merrill

Bozarth, J. (1998). Overview of Person- Centered Therapy, από το βιβλίο Person-Centered Therapy Today: A revolutionary Paradigm, UK: PCCS

Hargreave, D. (1975). Interpersonal Relations and Education, Great Britain: Western Printed Services

Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδης, Ι. (2002). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers στο Ποταμιάνος, Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική, 5η έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδης, Ι. (2008). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers στο Ποταμιάνος, Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική, 6η έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Jaspers, K. (1997). General Psychopathology. The John Hopkins: University Press.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Rogers, C. (1951). Client centered Therapy, Boston: Houghton Mifflin

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21, 2, pp. 95-103

Rogers, C. (1969). Freedom to learn: a view of what education might become, Columbus, OH: Charles E. Merrill

Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles E. Merrill

Rogers, C.(1986). Client Centered Approach to Therapy in I. L. Kutash and A. Wolf (eds.), Psychotherapist's Casebook: Theory and Technique in Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Rose, S.R & Edleson, J. L. (1987). Working with Children and Adolescents: prevention and intervention in school and community στο Gerald, Kathryn & Gerld, Working with Children in Groups: a handbook for counselors, educators and community workers, Basirgstoke: Palgrame

Zimring, F. (1994). The Quarterly Review of Comparative Education, International Bureau of Education, vol XXIV, no ¾, p 411-422, Paris: UNESCO

Abstract

The aim of this study is to present the way a teacher can be facilitative. This kind of learning is based on person- centered approach founded by Carl Rogers. Centerpiece is the idea that 'we cannot teach someone directly, we can only facilitate the learning' (Rogers, 1957, pg 389). The teacher who has the ability to accept, who can offer unconditional acceptance and may empathize feelings of fear, anguish and frustration that arise when we discover new abilities, have done a lot for the placement of conditions for learning. This process of motivation, if it is free to occur, leading to

a self-guidance and a learning which will be faster, deeper and longer than the traditional learning process.

Προβληματισμοί και προτάσεις για την καλλιέργεια της διεπιστημονικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα

Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας

1. Εισαγωγικά - Η σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης.

Η έννοια της διεπιστημονικής προσέγγισης κερδίζει διαρκώς έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς συνδυάζεται με μια αποτελεσματική παραγωγή γνώσης που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και αποβαίνει ωφέλιμη για όσους την κατακτούν. Η διεπιστημονική μελέτη αποτελεί κορυφαία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, δεδομένου ότι η υιοθέτησή της μπορεί να επηρεάσει δραστικά τον τρόπο της διδασκαλίας¹, αλλά και την έρευνα στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης².

Ωστόσο, οφείλουμε στο συγκεκριμένο σημείο να επισημάνουμε ότι η χρησιμοποίηση των όρων «διαθεματικό» και «διαθεματικότητα» στα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου συχνά συγχέεται ή εναλλάσσεται με την ταυτόχρονη χρήση του όρου της «διεπιστημονικότητας»³. Επιπλέον, είναι καταγεγραμμένες οι προτάσεις για σαφή διάκριση - και διάχυση της διάκρισης - μεταξύ των δύο εννοιών⁴. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η ιστορική διάσταση του όρου «διαθεματικότητα» με σημείο αναφοράς την ιστορία της εκπαίδευσης στην Αμερική από όπου και προέρχονται οι όροι «interdisciplinarity», «multidisciplinarity», «cross disciplinarity» και «curriculum integration», «thematic teaching», «cross curricular themes». Πρόκειται για όρους που μπορούν ελεύθερα να αποδοθούν ως «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» αντίστοιχα⁵. Πολύ συνοπτικά πάντως φαίνεται πως οι μελετητές καταλήγουν

1. Λ.χ. με την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με έμφαση στη διαθεματικότητα. Ιδιαίτερα πρόσφορη στη διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης είναι η εφαρμογή σχεδίων εργασίας/ project που προσφέρουν στη λεγόμενη «ομαδοσυνεργατική» μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν ισότιμα στο σχέδιο, οι μεταξύ τους προσθετικές σχέσεις ενισχύονται, ενώ τονώνεται το συνεργατικό πνεύμα ανάμεσα στην τάξη και το δάσκαλο.

2. Τα ελληνικά πανεπιστήμια, προσπαθώντας να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόκληση, έχουν υιοθετήσει διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σήμερα προσφέρονται σχεδόν 150 διεπιστημονικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του, ακολουθεί μία δυναμική πορεία με γνώμονα την καινοτομία και τη διεπιστημονικότητα στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και την κινητικότητα στην έρευνα, την αποκέντρωση και το διάλογο με την κοινωνία. Βλ. και www.ethnos.gr/enteta.asp?catid...2. Προσπελάστηκε στις 25/2/12. Επίσης, βλ. και Apostel, L., G. Berger, A. Briggs, and G. Michaud, eds. (1972). *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

3. Δεν λείπουν βέβαια και οι παράλληλες χρήσεις των όρων, όπως π.χ. διαπιστώνουμε στο Αργυροπούλου Χρ. «Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα». Από http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/diaz.htm. Προσπελάστηκε στις 1/3/12.

4. Για παράδειγμα, η διασαφήνιση της σημασίας των εννοιών στο επίπεδο των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει ένα ζητούμενο, στο βαθμό που ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσω των ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να υπηρετήσουν τη διαθεματικότητα, εν τούτοις δεν είναι πάντοτε εξοικειωμένοι με τη φιλοσοφία και το γενικότερο πνεύμα αυτών των προγραμμάτων, με συνέπεια να προβληματίζονται για την ορθότητα της κατεύθυνσης που δίδουν κάθε φορά στους μαθητές τους. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα μπορούν να αντληθούν από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://users.sch.gr/marithheodo/index...=118&Itemid=40>.

στην υιοθέτηση της απόδοσης των όρων «διεπιστημονική προσέγγιση» ως “interdisciplinarity”/ “interdisciplinary approach”⁶ και «διαθεματική προσέγγιση» ως “cross-curricular”, “cross-thematic approach”. Τέλος, ως δόκιμος εμφανίζεται στο επίπεδο της βιβλιογραφίας και ο όρος “transdisciplinarity” που μπορεί να αποδοθεί ως «ενδο – διεπιστημονικότητα» ή και απλώς «ενδοεπιστημονικότητα»⁷.

2. Η συλλογικότητα στην υπηρεσία της διεπιστημονικής αναζήτησης

2.1. Διαφορετικές πτυχές της ίδιας αναζήτησης

Στην παρούσα εργασία καταθέτουμε το παράδειγμα μιας επίκαιρης συλλογικής προσπάθειας να οριστεί ένα διεπιστημονικό πεδίο μελέτης και ανάλυσης θεμάτων που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στη δημόσια σφαίρα⁸. Όπως επισημαίνει ο Μουζάς (2012) «από τη στιγμή που έρχεται στη ζωή ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι δεν είναι μόνος. Το πρώτο αίσθημα που νοιώθει αφήνοντας την ασφάλεια, την ησυχία και τη θαλπωρή της μήτρας είναι ο πόνος. Πόνος που συνοδεύεται από την παρουσία άλλων. Η πίεση στο κρανίο του, τα λευκά νοσοκομειακά φώτα, οι λευκές ποδιές και τα αίματα αποτελούν την πρώτη ψυχοπαιστική κατάσταση στη ζωή των ανθρώπων...Και όλα γίνονται κάτω από προβολείς. Οι πρώτοι προβολείς δημοσιότητας που αντικρύζει ο άνθρωπος. Κλαίει σαν ήρωας αυτή την πρώτη φορά, ενώ οι άλλοι παρακολουθούν, σαν μέσα από μία κλειδαρότρυπα».

Η έννοια της προσωπικής, αλλά και πανανθρώπινης εμπειρίας του πόνου δεν περιορίζεται στη φυσική ή την ψυχολογική μόνο διάσταση, αλλά εν προκειμένω περιλαμβάνει τα μεγάλα και σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα για τα οποία οι άνθρωποι καταφεύγουν στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ιδίως τα τηλεοπτικά. Από την πλευρά τους τα ΜΜΕ αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αυτά συχνά με τάσεις δραματοποίησης των γεγονότων και ενοχοποίησης του κοινού. Κατά κανόνα το συλλογικό υποβαθμίζεται, ενώ αντίθετα το ατομικό και δη το αρνητικό ατομικό παράδειγμα μεγεθύνεται για να εξαργυρωθεί στη συνέχεια ή να ανταλλαγεί με συγκεκριμένα διαφημιστικά προγράμματα. Αποτέλεσμα είναι να καλλιεργείται η σύγχυση του τηλεθεατή, η παθητικότητα και η ηττοπάθεια, η μοιρολατρία, η κατάθλιψη και ασφαλώς ο πανικός στα μαζοποιημένα⁹ κομμάτια μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε πολύχρονη και βαθιά κρίση.

6. Δύο ενδιαφέρουσες εκδόσεις με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι οι ακόλουθες:

-Barab, S.A. and A. Landa. (1997). *Designing effective interdisciplinary anchors. Educational Leadership March*: 52-55.

-Bauer, H. (1990). “Barriers against interdisciplinarity: implications for studies of science, technology, and society” (STS). *Science, Technology, & Human Values* 15(1): 105-119.

7. Για την ανάγκη της διεπιστημονικότητας στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, βλ. και Bill, A., S. Oetliker, and J.T. Klein. (2000). “Why a globalized world needs transdisciplinarity”. In J.T. Klein, W. Grossenbacher-Mansuy, R. Häberli, A. Bill, R.W. Scholz, and M. Welti, eds. *Transdisciplinarity: Joint problem-solving among science, technology, and policy. Basel: Birkhäuser-Verlag*, 25-34.

8. Το παράδειγμα αφορά μία επί του πειστηρίου εργασία η οποία περιλαμβάνει δοκίμια Καθηγητών Πανεπιστημίων από την Ελλάδα και την Ιταλία που ασχολούνται με την αντιμετώπιση του ανθρώπινου πόνου στη δημόσια σφαίρα στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Η εργασία τιτλοφορείται *Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα – Από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση και πρόκειται να κυκλοφορήσει το πρώτο εξάμηνο του 2012 από τις εκδόσεις Προπομπός με την επιμέλεια της συγγραφέα της παρούσας εργασίας.*

9. Για τη μαζοποίηση του υποκειμένου, βλ. και Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort. Paris: Gallimard*.

Καταρχάς παρουσιάζονται τα ευρήματα έρευνας σχετικά με τη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας στην απεικόνιση του πόνου στο λόγο θεραπευτών – ασθενών (Λασκαράτου, 2012). Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι οι διάφορες ρηματικές απεικονίσεις του πόνου που παρατηρούνται σε ελληνικούς διαλόγους χρησιμοποιούνται από τον πάσχοντα για να εκφράσει μάλλον παρά για να περιγράψει την επώδυνη αίσθηση. Προσέτι, όπως υποστηρίζεται, σε αντίθεση με τις ρηματικές δομές, οι ονοματικές έχουν στο σύνολό τους περισσότερο περιγραφική παρά εκφραστική λειτουργία. Παρά όμως την ποικιλία των γλωσσικών μέσων που διαθέτει ο πάσχων όταν προσπαθεί να επικοινωνήσει τον πόνο του με κοινωνικά αποδεκτούς όρους, η Λασκαράτου αναρωπιέται μήπως τελικά ο πόνος παραμένει μια έντονα μοναχική εμπειρία¹⁰. Πρόκειται για ένα θέμα το οποίο αφορά άμεσα και την παιδική ηλικία και αξίζει να τύχει στο μέλλον της ανάλογης ερευνητικής προσοχής.

Επιπλέον, και με βάση την εκφρασμένη ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση της θεραπευτικής αξίας που έχει η αφήγηση στο χώρο της ιατρικής, ανοίγονται δρόμοι για μια ενδελεχή μελέτη της «ιατρικής αφηματολογίας» ή της «αφηγηματικής δεοντολογίας». Ιδιαίτερη αναφορά μπορεί να γίνει στην αμοιβαία «αυτοαποκάλυψη» μεταξύ ασθενούς και γιατρού και να ερευνηθεί γιατί μέσω των αφηγήσεων μπορούμε να παρακολουθήσουμε τις βαθύτερες ψυχικές και διανοητικές αλλαγές που επέρχονται στον ασθενή¹¹. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η αφήγηση στο χώρο της ιατρικής και αναλύεται η συμβολή της θεραπευτικής αφήγησης στην ανακούφιση του πόνου. Άλλωστε, όπως σημειώνεται, η πρακτική αξία της αφήγησης ανάγεται σε πολύ παλαιούς χρόνους (Αναγνωστόπουλος, 2012 και Τσιλιμένη, 2007).

Μέσω της ίδιας συλλογικότητας αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η τηλεόραση διαχειρίζεται τις διάφορες μορφές του ανθρώπινου πόνου. Όπως επισημαίνεται, συστατικό στοιχείο των πρακτικών με τις οποίες λειτουργεί διεθνώς το καπιταλιστικό σύστημα εξουσίας είναι μεταξύ άλλων και η στρατηγική του φόβου. Ο φυσικός φόβος των ανθρώπων εξελίσσεται σταδιακά σε «φόβο της εξουσίας». Η τηλεόραση λειτουργεί ως μεταφορικός ιμάντας αποδόμησης της κοινωνικής συνοχής, καθώς η δραματικοποίηση των γεγονότων ενεργοποιεί υφιστάμενες ανασφάλειες των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να καλλιιεργείται αντί της συλλογικής συνείδησης ο άκρατος ατομικισμός¹². Η ενεργοποίηση των ενδόμυχων φόβων των πολιτών τούς καθιστά

10. Η Χρ. Λασκαράτου έχει ασχοληθεί συστηματικά με τη γλώσσα του πόνου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ορισμένες από τις εργασίες της:

-Lascaratou, C. (2008). *The function of language in the experience of pain. In Reconstructing pain and joy: Linguistic, literary, and cultural perspectives*, edited by -Lascaratou C., Despotopoulou A. & Ifantidou E., 35-57. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

-Lascaratou, C. (2007). *The language of pain: Expression or description?*. Amsterdam: John Benjamins.

-Lascaratou, C. & Marmaridou S. (2005). *Metaphor in Greek pain-constructions: Cognitive and functional perspectives. In Reviewing linguistic thought: Converging trends for the 21st century*, edited by Marmaridou S., Nikiforidou K. and Antonopoulou E., 235-54. Berlin: Mouton de Gruyter.

-Lascaratou, C. & Hatzidakis O. (2002). *Pain as process in Modern Greek. Journal of Greek Linguistics* 3, 53-82.

11. Σχετικό και το Ανδρουτσόπουλου Αθ. (2008). «Ανάλυση αφήγησης ως εργαλείο αξιολόγησης και σχεδιασμού παρεμβάσεων στη συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία». Εισήγηση σε διημερίδα με τίτλο: Αφηγηματική προσέγγιση στη συμβουλευτική και στην ψυχοθεραπεία», ΕΛΨΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Μάρτιος 2008.

12. Βλ. και Παπαδημητρίου, Ζ. (2002). *Μεταμοντέρνα αδιέξοδα. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.*

ιδεολογικά ευάλωτους, έτοιμους να αποδεχθούν τις εκάστοτε επιλογές του πολιτικού συστήματος (Παπαδημητρίου, 2012). Τα θιγόμενα ζητήματα προκαλούν με τη σειρά τους νέα ερωτήματα για τις στρατηγικές οικοδόμησης του φόβου από την παιδική ηλικία, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της παθητικότητας των παιδιών που σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αντιμετωπίζονται ως μοναδικότητες ή ως ετερότητες, αλλά ως γενικά και υποτελή σύνολα με ομοιογενή χαρακτηριστικά.

Ιδιαίτερη εξειδίκευση όμως μπορεί να υπάρξει για την τηλεοπτική εμπορευματοποίηση του πόνου και ειδικά της νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω των περιγραφών της τηλεοπτικής «τελετουργίας» του πόνου στην οποία ο τηλεθεατής καλείται να λειτουργήσει βάσει της συμπόνιας που θα προκαλέσει τη «συναισθηματική αλληλεγγύη» του, αλλά και της ανακούφισης που αισθάνεται, επειδή ο πόνος αναφέρεται σε ένα άλλο πρόσωπο και όχι στον ίδιο. Στόχος του μέσου είναι η ενεργοποίηση της περιέργειας του τηλεθεατή που επιτυγχάνεται με την επινόηση μιας ολοκληρωμένης αφήγησης με πραγματικά ή φανταστικά στοιχεία¹³. Η αφήγηση αυτή δημιουργεί ανάμεσα στο θύμα του πόνου και τον τηλεθεατή πολλές φορές μία σχέση «ταύτισης». Αυτή η τυπική διαδικασία παραγωγής τηλεοπτικού θεάματος με προϊόν τον πόνου που προσφέρεται για κατανάλωση συνιστά και την εμπορευματοποίησή του (Παναγιωταρέα, 2012). Άλλωστε, η κρίση των μέσων μαζικής επικοινωνίας αντικατοπτρίζει την υποτίμηση των αξιών, τη μείωση του κοινωνικού κεφαλαίου, της εμπιστοσύνης και της αλληλεγγύης στην ελληνική κοινωνία (Παπάνης, 2012).

2.2. Η περίπτωση των ιταλικών μέσων ενημέρωσης

Για το θέμα που μελετάμε ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση των ιταλικών μέσων ενημέρωσης. Χαρακτηριστικές είναι οι αναλύσεις του χειρισμού της λέξης «αγάπη» στη γλώσσα των MME και της πολιτικής στην Ιταλία (Geat, 2012). Μάλιστα, όπως αναφέρεται, στις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε μία άνευ προηγουμένου σύγκλιση μεταξύ πολιτικής και MME στη χώρα της που συνέβαλε στη διατήρηση του «φαινομένου Μπερλουσκόνι»¹⁴. Η διαχείριση της πειθούς, της γοητείας και της σπλαχνικότητας στο πλαίσιο του σφιχτού εναγκαλισμού των μέσων ενημέρωσης με την πολιτική εξουσία σε βάρος τελικά της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στη σφαίρα της πολιτικής προκαλούν σε δημόσιες συζητήσεις για τη δημοκρατία και τη «βιντεοκρατία»¹⁵ που μπορεί και μεταμορφώνει τα λάθη της πραγματικότητας μόνο στα επίπεδα της εικόνας και της φαντασίας.

Αναμφίβολα, η γλώσσα παραμένει ένα θεμελιώδες εργαλείο της εξουσίας που ειδικά για τα ολοκληρωτικά πολιτικά συστήματα μπορεί να αποπλανεί και να χειραγωγεί, οπότε η ευθύνη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μεγαλώνει διαρκώς.

13. Dill K. (2009). *How fantasy becomes reality. Seeing through media influence*. Oxford: Oxford University Press.

14. Στην ιταλική βιβλιογραφία οι σχετικές με τις επιστημονικές θέσεις της Geat εκδόσεις και δημοσιεύσεις είναι αρκετές. Αναφέρουμε ορισμένες:

-Assante Ernesto, *Esce "Il vero amore", ultimo disco di Silvio Berlusconi e Mariano Apicella*, « La Repubblica. it», 16 novembre 2011, http://www.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/2011/11/16/news/disco_apicella-25115968/

-Berlusconi si fa una nuova tv: «Prenderemo gli spazi di D'Alema», « Il Messaggero.it », 17 novembre 2011, http://www.ilmessaggero.it/articolo_app.php?id=42640&sez=HOME_INITALIA&npi=&desc_sez=

-Berlusconi Silvio, *L'amore vince sempre sull'invidia e sull'odio*, Milano, Mondadori, 2010.

15. Τον όρο εισάγει στα κείμενά της η M. Geat, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας και Γαλλικής Λογοτεχνίας στο Roma Tre University.

2.3. Ανάγκη για βαθύτερη διερεύνηση

Αδρομερώς, χρήςουν βαθύτερης διερεύνησης οι υποθέσεις ότι τα ΜΜΕ:

- παραμορφώνουν την πραγματικότητα,
- δίνουν έμφαση στο ατομικό έναντι του συλλογικού,
- υπερτονίζουν ερεθίσματα που το κοινό επεξεργάζεται με το θυμικό, και
- υποβαθμίζουν στο βωμό της εξουσίας και του κέρδους την ποιότητα.

Η μελέτη των συγκεκριμένων υποθέσεων δεν μπορεί να εξαιρεθεί από την προβληματική της την παιδική ηλικία, καθώς από πολύ ενωρίς και με την πάροδο των ετών «οικοδομείται» ή διαμορφώνεται ένα κοινό άβουλο, εξαρτημένο και επιφανειακό¹⁶.

3. Παιδιά θύματα της βίας στη δημόσια σφαίρα

Οι συνέπειες της δημοσιότητας που αποκτούν τα παιδιά θύματα της βίας και οι οικογένειές τους όταν πολιορκούνται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας ελάχιστα έχουν μελετηθεί στην ελληνική πραγματικότητα. Μια πολύ πρόσφατη μελέτη παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον (Κούρτη, 2012). Σε αυτή αναλύεται το μπλογκ που δημιούργησαν οι γονείς ενός παιδιού θύματος εγκληματικής πράξης από συνομηλικούς του ως μορφή αντίστασης στον τρόπο προβολής του θέματος από τα κυρίαρχα μέσα.

Πιο συγκεκριμένα, η Κούρτη (ό.π.) ασχολείται με μια πρωτοφανή για τα ελληνικά αστυνομικά χρονικά υπόθεση, αυτή του εντεκάχρονου Άλεξ Μεσχισβίλι από τη Βέροια ο οποίος εξαφανίστηκε στις 3 Φεβρουαρίου του 2006. Τρία χρόνια αργότερα ακολούθησε η καταδίκη πέντε συνομηλικών του χαμένου παιδιού ως αυτουργών του φόνου του, χωρίς όμως ποτέ να βρεθεί η σωρός του Άλεξ ή έστω να δοθεί μια σαφής απάντηση για το τι πραγματικά συνέβη. Η φωτογραφία του μικρού Άλεξ είχε αναρτηθεί για μεγάλο διάστημα στους σταθμούς του μετρό και των υπεραστικών λεωφορείων, στα λιμάνια και στα αεροδρόμια της χώρας. Η υπόθεση είχε παρουσιαστεί και σε γνωστή τηλεοπτική εκπομπή αναζητήσεων χαμένων προσώπων¹⁷, ενώ αρκετές φορές μετατράπηκε σε ενός είδους “reality show” που κυριάρχησε στα ελληνικά τηλεοπτικά προγράμματα.

Με βάση τα ζητήματα που θίγονταν στις αναρτήσεις των γονέων (ως ένα είδος μαρτυρίας μιας οικογένειας της οποίας η υπόθεση έχει υπερπροβληθεί), είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις μεθόδους και τις πρακτικές μέσω των οποίων τα ΜΜΕ κατασκευάζουν, μεγεθύνουν και δραματοποιούν τα «γεγονότα» και φτιάχνουν την ατζέντα για τον ευρύτερο δημόσιο διάλογο σχετικά με την παιδική ηλικία. Βεβαίως, άλλοτε αναγνωρίζουν και άλλοτε παραγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών θυμάτων και των οικογενειών τους.

16. Σχετικές είναι οι εκδόσεις:

-Λαμπροπούλου Ε. (1999). *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Παναγιωτοπούλου Ρ., Π. Ρηγοπούλου, Μ. Ρήγου, Σ. Νοτάρης (1998). *Η ‘κατασκευή’ της πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης*. Αλεξάνδρεια.

17. Επρόκειτο για την εκπομπή Φως στο τούνελ, που παρουσίαζε στον τηλεοπτικό σταθμό ALTER η δημοσιογράφος Αγγ. Νικολούλη. Στη συγκεκριμένη εκπομπή διακινήθηκε η είδηση ότι ένας ανήλικος ομολόγησε στους ανακριτικούς υπαλλήλους της Βέροιας ότι ο ίδιος μαζί με άλλους τέσσερις συνομηλικούς του είχαν δολοφονήσει τον Άλεξ.

Όπως επισημαίνει η Κούρτη (ό.π.), ο μύθος της αθωότητας της παιδικής ηλικίας προϋποθέτει ότι τα παιδιά είναι αδύναμα, ενώ κατασκευάζει μια εικόνα της παιδικής ηλικίας που δικαιολογεί απόλυτα την ανάγκη προστασίας των παιδιών από τη σκληρή πραγματικότητα του κόσμου των ενηλίκων (Chritcher, 2003• Kincaid, 1992). Γενικά γίνεται αποδεκτό ότι τα παιδιά «ζουν τέρα, υπεράνω και έξω από αυτόν», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jenkins (1998). Στο πλαίσιο αυτό, οι ειδήσεις που αφορούν παιδιά θύματα πολέμου¹⁸, ατυχημάτων, φυσικών καταστροφών ή εγκληματικών πράξεων προκαλούν πάντα τη συγκίνηση και το μεγάλο ενδιαφέρον του κοινού (Chermak, 1995).

4. Το αφήγημα της αναπηρίας στα ΜΜΕ

Μια άλλη πτυχή του ίδιου ουσιαστικά θέματος που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι αυτή της κριτικής εξέτασης του «αφήγηματος» των ΜΜΕ για την αναπηρία. Όπως υποστηρίζεται, οι σύγχρονες απεικονίσεις των ελληνικών ΜΜΕ παραμένουν σε μεγάλο βαθμό δέσμιες συγκεκριμένων «διπολικών» αντιλήψεων και δεν ανταποκρίνονται καθολικά στην πραγματικότητα. Εστιάζουν είτε την εικόνα του αβοήθητου, απελπισμένου και τραγικού πλάσματος, όπως είναι ο ανάπηρος¹⁹, είτε αντίθετα στην εικόνα του ήρωα που μάχεται ενάντια στην ίδια του τη φύση και τους περιορισμούς που αυτή του επιβάλλει μέσα από παραδείγματα αναπήρων που έχουν καταφέρει σπάνια επιτεύγματα (π.χ. οι νέοι αθλητές στους παραολυμπιακούς αγώνες).

Η κυριαρχία συγκεκριμένων απεικονίσεων προωθεί μία διαστρεβλωμένη αναπαράσταση των ατόμων αυτών και έχει αρνητική επίδραση στην αντίληψη του μέσου πολίτη για το πώς αντιμετωπίζεται η αναπηρία. Κυρίως όμως συντηρεί μία σχέση ασυμμετρίας ανάμεσα σε έναν άνθρωπο «φυσιολογικό» και σε έναν άλλον με αναπηρία (Κουρκούτας, 2012).

Επιβεβλημένη, άλλωστε, θεωρείται η ένταξη της αναπηρίας στην οπτική της σύγχρονης ενταξιακής παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Ο Κουρκούτας (ό.π.) επισημαίνει ότι η παιδαγωγική της ένταξης εστιάζει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα με συνεργατικές δράσεις και πρωτοβουλίες, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ομαδοκεντρική οπτική και έμφαση στην υποστήριξη ευάλωτων ομάδων μαθητών. Πρόκειται για ένα σχολείο που οικοδομείται με βάση τα δημοκρατικά ήθη και στόχο την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Booth & Ainscow, 2002, Fiorin, 2007). Μάλιστα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το σχολείο εκείνο στο οποίο έχει θέση η αναπηρία κινείται στον αντίποδα των ΜΜΕ, από όπου απουσιάζει η σχετική προβληματική και φιλοσοφία²⁰.

18. Κατά τη διάρκεια στρογγυλής τράπεζας που οργάνωσε η Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στις 13/5/10 στη Λάρισα, προβλήθηκε ένα συγκλονιστικό βίντεο με εικόνες που αποκάλυπταν τους τρόπους με τους οποίους τα ΜΜΕ διαχειρίστηκαν επικοινωνιακά τα δράμα ενός ακρωτηριασμένου παιδιού, του Ali Ismail Habas Hamza που είχε χάσει τα μέλη του κατά τη διάρκεια βομβαρδισμού του Ιράκ από τις λεγόμενες «συμμαχικές δυνάμεις». Το παιδί, αφού απέκτησε τεχνητά μέλη, χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια ως μοντέλο για να διαφημίσει εταιρεία κινήσης τηλεφωνίας, αλλά και την ομάδα στην οποία έπαιζε ποδόσφαιρο ο ποδοσφαιριστής David Becham. Στην εκδήλωση αυτή ο δημοσιογράφος Γ. Φιλιππάκης κατέθεσε την προσωπική εμπειρία του, καθώς ήταν ο πρώτος Έλληνας δημοσιογράφος που έφερε στο φως τη συγκεκριμένη ιστορία.. Ο Bell αναφερόμενος στους πολεμικούς ανταποκριτές που επίσης χειρίζονται ευαίσθητα θέματα, υποστηρίζει ότι το ζητούμενο πλέον είναι να περάσουμε από τη «δημοσιογραφία του αδιάφορου περαστικού» (bystander's journalism) στη «δημοσιογραφία του συναισθηματικού δεσμού» (journalism of attachment). Περισσότερα στο Tester, K. (2001). *Compassion, morality, and the media*. Buckingham: Open University Press.

19. Βλ. και Τσιτσανουδής – Μαλλίδη, Ν. (2008). «Η αντιμετώπιση του ανθρώπινου πόνου στα μέσα μαζικής επικοινωνίας: Μια πρόκληση για κριτική ανάγνωση», 3ο Συνέδριο Επιστημόνων Φροντίδας Χρονίως Πασχόντων, με θέμα: «Χρόνια Νόσος και Ψυχική Υγεία», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΙ Λάρισας, Λάρισα, 18-20 Νοεμβρίου 2008.

20. Περισσότερα στα εγχειρίδια: -Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Όπως συμπεραίνει ο ίδιος ερευνητής, η προσπάθεια καταπολέμησης του κοινωνικού στίγματος που συνοδεύει τις διάφορες διαταραχές ή αναπηρίες πρέπει να ξεκινήσει από την καταπολέμηση της άγνοιας και τη διεκδίκηση του δημόσιου λόγου και χώρου, συμπεριλαμβανομένων και των ΜΜΕ²¹.

5. Παιδί και διαφημιστική δολιότητα

Η μεταβολή του τηλεοπτικού δημοσιογραφικού λόγου από πολιτισμικό αγαθό σε αντικείμενο εμπορικής συναλλαγής προσθέτει στις υπάρχουσες λειτουργίες του μία ακόμη, την εμπορευματική. Η συγκεκριμένη λειτουργία επιδρά με ένταση τόσο στις πρωτογενείς λειτουργίες του δημοσιογραφικού λόγου όσο και στις ιδεολογικές²². Εδώ ακριβώς οι πρωταγωνιστές της επικοινωνίας και οι ερευνητές του είδους καλούνται να αναλαμβάνουν το δικό τους μερίδιο κοινωνικής και επιστημονικής ευθύνης, ώστε να προστατεύονται οι αποδέκτες των δημόσιων λόγων από το ρόλο του αβοήθητου καταναλωτή. Η έντονη επίδραση την οποία υφίσταται ο τηλεοπτικός δημοσιογραφικός λόγος από το διαφημιστικό παράγοντα στη σύγχρονη τηλεοπτική αγορά, και ιδιαίτερα στο χώρο της ιδιωτικής τηλεόρασης, ομολογείται σήμερα τόσο από τους ίδιους τους φορείς του (Τσιτσανουδής- Μαλλίδη, 2006: 185-205), όσο και στο πλαίσιο θεωρητικών προσεγγίσεων (Chomsky, 2006: 177-178, Fiske, 2000: 413, Schultz, 2000: 20, Chesney Mc, 2005).

Η εμπορευματική λειτουργία καταγράφεται ως τάση της βιομηχανίας των μέσων ενημέρωσης στις ΗΠΑ (Blumler & Kavanagh, 1999). Ο Chomsky (2006: 177-178) συνδέει την ένταση της εμπορευματικής λειτουργίας του τηλεοπτικού λόγου με τους ιδιωτικούς τηλεοπτικούς σταθμούς. Στην αποκάλυψη των κωδίκων της τηλεοπτικής γλώσσας συντείνει και βοηθά η μελέτη του λόγου που αρθρώνεται από τους δημοσιογράφους στο πλαίσιο των λεγόμενων «κεντρικών» (νυχτερινών) δελτίων ειδήσεων. Ποσοτικά και ποιοτικά αναγνωρίζονται οι λειτουργίες και το ύφος των μορφοσυντακτικών και ρητορικών σχημάτων με έμφαση στους νεολογισμούς, στις λέξεις και τις εκφράσεις του καθημερινού λόγου, καθώς και τις διάφορες γεωγραφικές και κοινωνικές παραλλαγές της γλώσσας που εντοπίζονται στον τηλεοπτικό ειδησεογραφικό λόγο, στη βάση της λειτουργικότητας της κοινωνικής ποικιλίας. Στον επιστημονικό προβληματισμό είναι δυνατό να ενσωματώνεται η εστίαση πάνω σε ευρέως ενδιαφέροντος ζητήματα, όπως αυτό της παγκοσμιοποίησης που ως ένα δραστικά εφαρμοζόμενο μοντέλο συνεπάγεται νέες φόρμες επικοινωνίας, νέους τρόπους αναπαράστασης και συμβολισμού και νέα είδη λόγου, συμπεριλαμβανομένων των «κοινωνικών λόγων» (Fairclough, 2006: 162-165). Επιπλέον, είναι σημαντικό να επιχειρείται κάθε φορά να δίδεται απάντηση στο ερώτημα εάν μέσω των συγκεκριμένων κειμένων καλλιεργούνται ή αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοπολιτικού, πολιτισμικού και γλωσσικού ηγεμονισμού από την πλευρά των σχεδιαστών του διαφημιστικού ή ενημεροδιαφημιστικού και ενημεροδιασκεδαστικού λόγου.

21. Ο Η. Κουρκούτας προτείνει μάλιστα το φεστιβάλ *Emotion Pictures Festival -Ντοκιμαντέρ και Αναπηρία*, το οποίο πραγματοποιείται τακτικά στην Αθήνα και αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης, έκθεσης, αναπαράστασης και προαγωγής του φαινομένου της αναπηρίας. Γιστεύει ότι μέσα από την εμπλοκή των ίδιων των ατόμων, ως πρωταγωνιστών ή και παραγωγών, το φεστιβάλ αυτό λειτουργεί στον αντίποδα του κυρίαρχου τηλεοπτικού αφηγήματος για την αναπηρία.

22. Βλ. και Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011): "The transformation of television journalistic discourse into an object of commercial dealing. The Greek case". *International Journal of Instructional Media, University of Connecticut, U.S.A., Vol 38, No 2, σελ. 133- 146.*

Οι παραπάνω θέσεις ή παραδοχές αξιώνουν τη διερεύνηση των επιδράσεων που προξενεί η εμπορευματοποίηση του μιντιακού ευρύτερα λόγου στην παιδική ηλικία. Λόγω της εναρμόνισης της εμπορευματικής λειτουργίας με τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και των επιχειρηματικών μονοπωλίων, απαιτείται αφενός η ενίσχυση των πρακτικών ελέγχου της διόγκωσής της και αφετέρου η περαιτέρω ανάπτυξη του γραμματισμού των ΜΜΕ στο επίπεδο των καταναλωτών της μιντιακής εξουσίας ήδη από το στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Σε κάθε περίπτωση με επίταση προτείνουμε την επιμονή στην ουσιαστική καλλιέργεια του «μιντιακού», «οπτικού», «πολυμεσικού» ή «πληροφορικού γραμματισμού» (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011) με την ανάλογη θεωρητική υποστήριξη της ανατροφοδοτικής λειτουργίας²³.

6. Η μεσοποίηση των βιωμάτων των παιδιών

Μια άλλη πτυχή που σχετίζεται με τη διεπιστημονική προσέγγιση της διαχείρισης του πόνου και αφορά άμεσα την παιδική ηλικία έχει να κάνει με το φαινόμενο της παρατηρούμενης μετατόπισης του κέντρου βάρους της επικοινωνίας των σύγχρονων ραδιοηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας από την πληροφόρηση της κοινής γνώμης στη διαχείριση του πόνου του πολίτη και τη συγκινησιακή χειραγώγησή του²⁴. Στην εργασία τεκμηριώνεται η σταδιακή καθιέρωση της «δικτεπρωϊατικής λειτουργίας» του δημοσιογραφικού λόγου που στόχο έχει να «θεραπεύσει» κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα των τηλεθεατών και όχι να τους ενημερώσει για τα διάφορα γεγονότα²⁵. Η δικτεπρωϊατική λειτουργία υποβιβάζει το δημοσιογραφικό λόγο σε ένα εργαλείο που με όχημα τη γλώσσα περιορίζεται στη διαχείριση του συγκεκριμένου και της ανάγκης, έτσι όπως αυτή τυχαία και περιστασιακά καθορίζεται κάθε φορά ή προκύπτει

23. Πολύτιμες για την κριτική ανάλυση του μιντιακού λόγου που επιβαρύνεται διαφημιστικά είναι και οι θέσεις του Π. Πολίτη για την «εικονογράφηση» του σωματικού πόνου στις φαρμακευτικές διαφημίσεις. Αντλεί το υλικό του κυρίως από τη διαδικτυακή επαγγελματική τράπεζα διαφημίσεων adbank. Με εργαλείο του τη θεωρία της διαλογικότητας του Μ. Bakhtin επιχειρεί να δείξει ότι στη διαφήμιση ο σωματικός πόνος πραγματοποιείται, καθώς απογυμνώνεται από τη συμβολική του και ευτελίζεται ως κακέκτυπο φόβητρου. Όπως υποστηρίζει το διαφημιστικό μήνυμα κίττειται με τρόπο που να εξυπηρετεί τη «δραστικότητα» των φαρμάκων η οποία μεταφράζεται σε μια γραμματική και ρητορική ουσιοκρατία. Επισημαίνει ότι ο εκλαϊκευτικός λόγος της διαφημιστικής φαρμακολογίας προσανατολίζεται στη μεταφορά και όχι στην κυριολεξία του επιστημονικού λόγου. Ακόμη και οι κυριολεκτούσες περιγραφές του πόνου διατηρούν το ίχνος νεκρών ή αδρανών μεταφορών από παλαιότερες περιόδους της γλώσσας. Περισσότερα στο Πολίτης, Π. (2012). «Ο σωματικός πόνος σε διαφημίσεις φαρμακευτικών προϊόντων. Μια κατά Bakhtin ανάγνωση». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός.

24. Για το συγκεκριμένο θέμα βλ. και Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2009). «Η διαχείριση του συναισθήματος στον τηλεοπτικό λόγο. Αποδοχή στην εικονική πραγματικότητα ίσον απόρριψη στην πράξη;», 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Βόλος, 14-17 Μαΐου 2009. Επίσης, της ίδιας, (2008). “A discourse approach of the way television deals with parental rejection, child victimization, and child pain”, 2ο Διεθνές Συνέδριο για την Αποδοχή, την Απόρριψη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα: “Acceptance, Rejection, and Resilience within family, school, and social – emotional contexts”, University of Connecticut, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Διεθνής Εταιρεία για την Αποδοχή και την Απόρριψη στις Γονικές και Διαπροσωπικές Σχέσεις (ISIPAR). Ρέθυμνο, 3-6 Ιουλίου 2008.

25. Στην προαναφερθείσα στοργυλή τράπεζα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (13/5/10) κυριάρχησε το θέμα της δικτεπρωϊατικής του πόνου στη νεότερη δημοσιογραφία, με έμφαση στις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους. Στη συνάντησή αυτή δημοσιογράφοι από την κρατική τηλεόραση και ιδιωτικούς τηλεοπτικούς σταθμούς, καθώς και πανεπιστημιακοί ανέπτυξαν καιρίαι ζητήματα αναφορικά με την παρατηρούμενη υποκατάσταση του πολίτη από τα ΜΜΕ και τον έντονα δικτεπρωϊατικό ρόλο που αυτά επιτελούν προκειμένου να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα.

σε σχέση με τα ελλείμματα και τις αδυναμίες της δημόσιας διοίκησης και άλλους παράγοντες (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006 και της ίδιας, 2011). Ιδιαίτερη έμφαση δεν μπορεί παρά να δίδεται στην παιδική ηλικία η οποία συχνά απασχολεί με έναν στερεοτυπικό τρόπο τα ΜΜΕ.

Μία τελευταία παράμετρος που η εργασία αυτή έχει να προτείνει για τον εμπλουτισμό της διεπιστημονικής μελέτης της παιδικής ηλικίας σε σχέση με τα ΜΜΕ σχετίζεται με τη θεώρηση των θέσεων ΜΜΕ και κοινού υπό το πρίσμα της «μεσοποίησης»²⁶ των βιωμάτων των πολιτών. Οι καθημερινές και επίπονες ορισμένες φορές εξατομικευμένες εμπειρίες των πολιτών και ειδικότερα των παιδιών και μάλιστα σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε, συγκροτούνται σε προβληματικές κατηγορίες που επιζητούν ρύθμιση την οποία εν μέρει αναλαμβάνει ο δημοσιογράφος.

Πιο συγκεκριμένα μπορεί να γίνει λόγος για μία νέα κατηγορία ειδήσεων που αναδείχθηκε και κυριάρχησε κυρίως στον τηλεοπτικό και ενημερωτικό τομέα καθόλη τη δεκαετία του 2000, προτού η οικονομική κρίση αλλάξει ριζικά τη δημοσιογραφική ατζέντα και το δημόσιο ενδιαφέρον²⁷. Με την ανάδειξη των ζητημάτων αυτών τα ΜΜΕ αναλαμβάνουν δύο βασικές πολιτικές λειτουργίες: αφενός, εκπροσωπούν τους πολίτες που υφίστανται τις συνέπειες των προβλημάτων και αφετέρου, συμμετέχουν ενεργά τόσο στη διαχείρισή τους όσο και στην επίλυσή τους (Κουντούρη, 2012). Οι δύο αυτές μιντιακές πρακτικές απολήγουν σε νέες μορφές πολιτεότητας με βασικά στοιχεία: την εξατομικευμένη συμμετοχή στη δημόσια ζωή, την αποδυνάμωση της συλλογικής δράσης, τον καταταμαχισμό των κοινωνικών προβλημάτων, την προσωποποίηση της επίλυσής τους και την απονομιμοποίηση της πολιτικής εξουσίας να παρεμβαίνει προς όφελος των πολιτών (ό.π.).

Η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός ερευνών με θέμα τη συσχέτιση της επικοινωνιακής προσέγγισης με το γραμματισμό των ΜΜΕ θεωρείται σήμερα επιβεβλημένος. Μπορεί δε να εδράζεται στην επιδίωξη της ενθάρρυνσης της επικοινωνιακής πρωτοβουλίας, όχι πάντα από το δάσκαλο – «επικοινωνητή», αλλά και από το μαθητή – «επικοινωνούμενο» στον οποίο προσφέρεται η δυνατότητα να λειτουργήσει ως «εγκαινιστής» της επικοινωνίας²⁸. Ο επικοινωνητής είναι αυτός ο οποίος, εγκαταλείποντας το θεσμικό ένδυμα του «ανώτερου», οφείλει να εισέρχεται στη διαδικασία της απόκρισης η οποία μπορεί να αποτελεί με τη σειρά της το επόμενο ερέθισμα για τη συνέχιση της επικοινωνίας.

Κατά συνέπεια, για την αποκάλυψη των τρόπων της μεσοποίησης των βιωμάτων των παιδιών ενδείκνυται η ανάληψη μιας σειράς δράσεων όπως είναι η εισαγωγή των παιδιών με απλουστευμένο τρόπο στις στοιχειώδεις λειτουργίες του τηλεοπτικού λόγου, με έμφαση στην εξουσιαστική λειτουργία. Ένας άλλος στόχος είναι η εξοικείωση με τη φύση του τεχνικού διαύλου, ώστε τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία να κατανοούν ότι αυτός δεν ευνοεί πάντοτε την πραγματικά άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία, καθώς και η περιγραφή, ερμηνεία και

26. Η έννοια της «μεσοποίησης» κατά την Κουντούρη (2012) μπορεί να αντιμετωπισθεί και ως «διεκπεραίωση του ανθρώπινου πόνου». Βλ. και Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2009). «Η τηλεοπτική διαχείριση του πόνου του πολίτη. Το κοινωνικό πλαίσιο της διεκπεραιωτικής λειτουργίας του δημοσιογραφικού λόγου». Στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τόμος ΙΔ, τ. 56, σελ. 277-294.*

27. M. Eide, Gr. Knight, «Public/ Private service. Service journalism and the problems of everyday life», *European journal of communication, 1999, 14(4), 525-547.*

28. Οι όροι «επικοινωνητής» και «επικοινωνούμενος» από Πεπονής, Αν. (1974). *Η μεγάλη επικοινωνία*. Αθήνα: Ίκαρος.

αξιολόγηση των περιεχομένων των ΜΜΕ²⁹. Εξάλλου, το «κίνημα της αγωγής στα ΜΜΕ» (“media literacy movement”) εργάζεται σε θεωρητικό και πολιτικό επίπεδο για τη συγκρότηση ενός κριτικού αναγνώστη/ τηλεθεατή και πέραν αυτού για την μετάβαση του παθητικού αποδέκτη σε θέση «ενεργού επιτελεστή» (“performer”), που συμμετέχει ως «παίκτης» στη διαδικασία της επικοινωνίας. Βασικό αίτημα του κινήματος αυτού είναι ο συντονισμός των ποικίλων προσπαθειών που εκδηλώνονται από την πλευρά της πολιτείας, της κοινωνίας πολιτών, των εκπαιδευτικών, αλλά και των οικογενειών, προς την κατεύθυνση μίας ευρείας παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Κωνσταντινίδου, 2006)³⁰.

7. Τα ΜΜΕ και τα δικαιώματα των παιδιών - Ρυθμίσεις

Ο τρόπος με τον οποίο τα ΜΜΕ συχνά παρουσιάζουν ή και αγνοούν τα παιδιά καθορίζει αποφάσεις που παίρνονται για αυτά χωρίς αυτά, αλλά και τον τρόπο, ενίοτε και στερεοτυπικό, με τον οποίο τα αντιμετωπίζει η κοινωνία. Τα παιδιά παρουσιάζονται κατά κανόνα από τα ΜΜΕ ως άβουλα «θύματα» ή ως «γλυκά και αθώα πλασματάκια».

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ παρουσιάζει τι πρέπει να κάνουν οι κυβερνήσεις και οι πολίτες για να προωθήσουν και να προστατεύσουν τα αναφαίρετα δικαιώματα όλων των παιδιών. Με την υπογραφή της Σύμβασης οι κυβερνήσεις συμφωνούν να προστατεύουν τα παιδιά από διακρίσεις, σεξουαλική και εμπορική εκμετάλλευση και να δίδουν ιδιαίτερη προσοχή στα ορφανά και τους νεαρούς πρόσφυγες. Αναγνωρίζουν επίσης ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα έκφρασης, ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, ιδιωτική ζωή και δικαίωμα στο παιχνίδι, πρόσβαση σε πληροφορίες και γνωστοποίηση ιδεών και πληροφοριών από τα ίδια (UNICEF, 2009). Όλα τα κράτη μέλη του ΟΗΕ έχουν συμφωνήσει να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων της νέας χιλιετίας και τη σημαντική βελτίωση της ζωής των παιδιών. Τουλάχιστον 150 χώρες έχουν επικυρώσει επίσης τη Σύμβαση 182 του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας για την εξάλειψη των χειρότερων μορφών παιδικής εργασίας³¹.

7.1. Ένας οδηγός για δημοσιογράφους

Σε πρόσφατα εκδοθέντα οδηγό για δημοσιογράφους από τη UNICEF³² επιδιώκεται η ενίσχυση της κατανόησης των δικαιωμάτων του παιδιού από τους δημοσιογράφους, ενώ προτείνονται και τρόποι ώστε να παράγονται ειδήσεις για τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα που δεν παραβιάζουν

29. Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας το οποίο στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και διαμορφώθηκε σταδιακά από Βρετανούς γλωσσολόγους (H. Widdowson, K. Morrow, W. Littlewood, K. Johnson, Chr. Candlin). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου επιχειρείται η δημιουργική εκμετάλλευση όλων των κατακτήσεων της νεότερης γλωσσολογίας, αλλά και συγγενών κλάδων, όπως της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολογολογίας στη βάση μιας αντίληψης ότι το γλωσσικό μάθημα πρέπει να εμπλέκει άμεσα, μέσα από μια διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής, τους μαθητές σε αυθεντική και καλά οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα. Αυτή η συμμετοχή επιδιώκεται με την παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών για γλωσσική χρήση μέσω μιας πραγματολογικού τύπου διδασκαλίας της γλώσσας.

30. Αν και η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας ερευνάται ως διεπιστημονικό πεδίο από τη δεκαετία του 1960, εντούτοις στην Ελλάδα η συγκεκριμένη επιστημονική συζήτηση άρχισε από τα μέσα του 1990, χωρίς πάντως να διαχυθεί μέχρι τους έμψυχους συντελεστές της διαδικασίας που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

31. Η σύμβαση τέθηκε σε ισχύ το 2000.

32. Η έκδοση στην ελληνική γλώσσα έγινε το 2009. Υποστηρίζεται μάλιστα θερμά και από το ελληνικό τμήμα της Ένωσης Ευρωπαίων Δημοσιογράφων (Association of European Journalists).

τα δικαιώματα των παιδιών. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται ιστορίες που βασίζονται σε θέματα που αντλούνται από τα Άρθρα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ και παρέχονται λίστες ελέγχου για να συμβουλευτούνται οι επαγγελματίες των ΜΜΕ και να μετρούν το βαθμό στον οποίο οι εφαρμοζόμενες πρακτικές σέβονται τα δικαιώματα των παιδιών³³.

7.2. Διεθνή ιδρύματα και φορείς δείχνουν το δρόμο

Η ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων που αφορούν το παιδί της νέας χιλιετίας καταδεικνύεται ή τουλάχιστον αποτυπώνεται και μέσα από την ποικιλία των διεθνών οργανισμών και φορέων που σήμερα ασχολούνται με τα δικαιώματα του παιδιού. Η αναζήτηση και η συγκέντρωση των ενδιαφερόμενων φορέων που συσπειρώνονται στον κοινό σκοπό της προστασίας της παιδικής ηλικίας αποφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα.

Έτσι πέραν της Διεθνούς Αμνηστίας (με έδρα το Λονδίνο), σήμερα λειτουργούν η Διεθνής Οργάνωση κατά της δουλείας (Λονδίνο), οι φορείς ChildHope (Λονδίνο), Children's Express Worldwide (Λονδίνο) και Childwatch Διεθνές Δίκτυο Έρευνας (Όσλο), η Μονάδα για τα Παιδιά και τις ένοπλες συγκρούσεις (Essex University), τα Παιδιά του Πολέμου (Λονδίνο), η Συνεργασία για τερματισμό της χρήσης παιδιών στρατιωτών (Λονδίνο), η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Γενεύη), ο φορέας Ενδιαφέρον για τα εργαζόμενα παιδιά (Ινδία), το Διεθνές Πρόγραμμα για την εξάλειψη της παιδικής εργασίας (Γενεύη) . Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε τη Διεθνή Υπεράσπιση για τα παιδιά (Γενεύη), τη Μονάδα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας (Παρίσι) και τη Διεθνή Εκπαίδευση (Βέλγιο), το φορέα Τέλος στην Παιδική Πορνεία, την παιδική πορνογραφία και τη διακίνηση παιδιών για σεξουαλικούς σκοπούς (Ταϊλάνδη), τη Συνεργασία Σώστε τα παιδιά (Λονδίνο), τη Διεθνή Οργάνωση για την πρόληψη της κακοποίησης και εγκατάλειψης παιδιών (ISPCAN) (ΗΠΑ), τον ιστότοπο Καταπολέμηση της σεξουαλικής εκμετάλλευσης των παιδιών μέσα από το διαδίκτυο www.iwf.org.uk, τα Παιδιά των Δρόμων International (Τορόντο), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες και εξόριστους (Λονδίνο), αλλά και μια σειρά άλλους οργανισμούς όπως Everychild, Διαδίκτυο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Διεθνές Κέντρο Κινηματογράφου για παιδιά και νέους, Διεθνής Επιτροπή Ερυθρού Σταυρού, Διεθνής Ομοσπονδία Συλλόγων Ερυθρού Σταυρού και Ερυθρής Ημισελήνου. Τέλος, λειτουργεί η Παγκόσμια Τράπεζα – Ανάπτυξη Πρώτης Παιδικής Ηλικίας (Ουάσινγκτον)³⁴.

Από το διαδίκτυο επιλέγουμε τόπους όπως είναι η υπηρεσία πληροφοριών στον τομέα της νεανικής σεξουαλικότητας με έδρα τις ΗΠΑ Υπερασπιστές των νέων, η διεθνής γραμμή βοήθειας για τα παιδιά www.childhelplineinternational.org, η Διεθνής Υπεράσπιση για τα παιδιά www.defence-for-children.org .

Η πανσπερμία των φορέων που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια με άξονα την παιδική ηλικία και η ευρεία γκάμα των θεμάτων και αντικειμένων τα οποία φιλοδοξούν να καλύψουν, εάν δεν εκληφθεί ως μία ομολογία ενοχής τουλάχιστον από την πλευρά της δύσης έναντι της ύπαρξης και της αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας στις αναπτυσσόμενες χώρες, κρίνεται ωφέλιμο να

33. Τον οδηγό προλόγισε ο τότε πρόεδρος της ΕΣΗΕΑ κ. Π. Σόμπολος ο οποίος εργάστηκε προς την κατεύθυνση τα βασικά σημεία του Οδηγού για τους δημοσιογράφους να περιληφθούν τους κώδικες δεοντολογίας της Ένωσης.

34. Για την εύρεση περισσότερων στοιχείων, όπως τηλέφωνα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις των φορέων αυτών, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να ανατρέχουν στην έκδοση της UNICEF για τα παιδιά και τα ΜΜΕ.

αντιμετωπισθεί ως μία ανάληψη ουσιαστικής ευθύνης για το άμεσο μέλλον. Επιπροσθέτως και σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και μέσων βρισκόμαστε μπροστά σε μία κορυφαία ερευνητική πρόκληση που είναι προσανατολισμένη στη διεπιστημονική αναζήτηση των πραγματικών αναγκών της παιδικής ηλικίας και τη διαχείρισή τους στο δημόσιο επίπεδο.

8. Αντί επιλόγου

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε και να ενισχύσουμε τη διεπιστημονική προσέγγιση και ανάλυση θεμάτων για τα παιδιά που προβάλλονται στα σύγχρονα και παντοδύναμα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Καταθέσαμε σκέψεις και προτάσεις που υπάγονται στο επίκαιρο – και λόγω της βαθιάς οικονομικής ύφεσης που βιώνει η Ελλάδα – πεδίο της αντιμετώπισης του ανθρωπίνου πόνου σε μια σειρά δημόσιων λόγων (discourses) από τη δημοσιογραφία, τη διαφήμιση, την πολιτική εξουσία και την ιατρική αφηγηματολογία. Οι προτάσεις είχαν ως αναφορά τους γλωσσικές και κοινωνιογλωσσολογικές ή και ψυχολογολογικές παραμέτρους, στο βαθμό που η γλώσσα δομεί και αναδομεί πραγματικότητες, εξασφαλίζει συναινέσεις και κινητοποιεί αντανάκλαστικά.

Εν κατακλείδι, πιστεύουμε ότι η ολιστική προσέγγιση ζητημάτων της παιδικής ηλικίας που αφορούν στα ΜΜΕ δεν μπορεί παρά να αφορά την προβολή θεμάτων βίας σε βάρος παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, το αφήγημα των ΜΜΕ για την αναπηρία των παιδιών ή τις διάφορες διαταραχές που μπορεί να αντιμετωπίζουν, τη διαφημιστική επιδεξιότητα και κατά συνέπεια διεισδυτικότητα στην παιδική ηλικία και τελικά τη μεσοποίηση και διεκπεραίωση ή και διαχείριση των βιωμάτων των παιδιών με στόχο την ενίσχυση της φιλολαϊκής εικόνας των ΜΜΕ και της «στάσης εικονικής ευμένειας και απατηλής οικειότητας» (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006) που αυτά υπηρετούν.

Βεβαίως η ατζέντα για την παιδική ηλικία δεν στεγανοποιείται, απεναντίας χρειάζεται διαρκή τροφοδότηση στη δημόσια σφαίρα και συστηματικό εμπλουτισμό από γονείς, εκπαιδευτικούς και επιστήμονες, ώστε να παραμένει ανοιχτή και συμμετοχική. Μόνον έτσι θα αποτυπώνει τη διαθεσιμότητα και τα αντανάκλαστικά των σύγχρονων ευαισθητοποιημένων πολιτών που προτίθενται να λειτουργήσουν εν ενεργητικοί «παίκτες» στην επικοινωνία και όχι ως αβοήθητοι καταναλωτές των ποικίλων εξουσιαστικών λόγων.

Βιβλιογραφικός Πίνακας

Ελληνόγλωσσος

Αναγνωστόπουλος, Β. (2012). «Η αφήγηση στο χώρο της ιατρικής». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Chesney Mc, R. W. (2005), Υπάρχουν αριστερά ΜΜΕ;, μφρ. Μαίρη Κοντογεώργου, Αθήνα, The Monthly Review Imprint (Αντίλογος ΜΟΝ ΕΠΕ).

Chomsky, N. (2006), Δυο ώρες διαύγειας, μφρ. Α. Αργυρόγλου, Αθήνα, Λιβάνης.

Fiske, J. (2000), Η ανατομία του τηλεοπτικού λόγου, μφρ. Β. Σπυρόπουλου, Αθήνα, Δρομέας.

Κουντούρη, Φ. (2012). «Το καθημερινό βίωμα του πολίτη στα ΜΜΕ. Η ανάδυση μιας νέας

κοινωνικής ατζέντας;». ». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Κουρκούτας, Η. (2012). «Αναπηρία και ΜΜΕ: Κριτικά σχόλια και προτάσεις». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Κούρτη, Ε. (2012). «Λόγος και αντίλογος σχετικά με την προβολή στα ΜΜΕ υποθέσεων με παιδιά θύματα βίας: Η περίπτωση του μπλογκ FINDALEX». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Κωνσταντινίδου, Χ. (2006). «Το ζήτημα της αγωγής στα ΜΜΕ σε ιστορική προοπτική. Από τον παθητικό αποδέκτη στον ενεργό επιτελεστή». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Λασκαράτου, Χρ. (2012). «Η λειτουργία της γλώσσας στη βιωματική εμπειρία του πόνου σε διαλόγους θεραπευτών-ασθενών». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Μουζάς, Οδ. (2012). «Η διαχείριση του πόνου από τα ΜΜΕ». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Παναγιωταρέα, Α. (2012). «Η τηλεοπτική εμπορευματοποίηση του πόνου». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Παπαδημητρίου, Ζ. (2012). «Πολιτικό σύστημα, τηλεόραση και διαχείριση του ανθρώπινου πόνου». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Παπάνης, Ε. (2012). «Τα ΜΜΕ ως επικοινωνιακή απαξία». ». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Τσιλιμένη, Τ. επιμ. (2007). Αφήγηση και Εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική ηλικία. Αθήνα: Λιβάνης.

Unicef (2009). Τα ΜΜΕ και τα δικαιώματα των παιδιών – Ένας οδηγός για δημοσιογράφους. Αθήνα: MediaWise, Unicef.

Ξενόγλωσσος

Blumler, J.G. & Kavanagh, D. (1999), "The third age of political communication: Influences and features". Στο Political Communication, τόμ. 16, τ. 3, 209-230.

Booth T. & Ainscow M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in

schools. Bristol: CSIE

Chermak, S. (1995). *Victims in the news: Crime and the American news media*. Boulder, CO: Westview Press.

Chritcher, Ch. (2003). *Moral panics and the media*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Fairclough, N. (2006), *Language and Globalization*, New York, Routledge.

Fiorin, I. (2007). *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 129-157). Gardolo (TN): Erikson.

Geat, M. (2012). "À propos de la manipulation du verbe « aimer » dans le langage des médias et de la politique italiens ». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.). *Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση*. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).

Jenkins, H. (1998) *The innocent child and other modern myths*. In H. Jenkins (Ed.), *The Children's Culture Reader* (pp. 1-40). New York: New York University Press.

Kincaid, J. (1992). *Child loving: The erotic child and victorian culture*. New York: Routledge.

Schultz, D.A. (2000), "The cultural contradictions of the American Media". Στο Schultz, D.A. (ed.), *It's Show Time! Media, Politics and Popular culture*, New York, Lang, 13-28.

Considerations and suggestions
about growing interdisciplinary approach of childhood.

ABSTRACT

The paper attempts to contribute to fostering interdisciplinary study of childhood by depositing thoughts and suggestions concerning human suffering management in the field of journalism, advertising, politics and medicine. Specifically we study language and social parameters of various topical issues about childhood. We support interdisciplinary approach strengthening with ideas about parallel and collaborative studies that involve a. the implications of publicity that children victims of violence and their families get when besieged by media, b. media story critical analysis about disability, c. the effects of tv discourse and advertising trickery on childhood.

Finally, we conclude that through a holistic approach and discourse analysis we have a comprehensive view of the way media construct facts and set the agenda for the broader public debate about childhood.

«Ένα φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο» - Μια εναλλακτική Προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Γιαννοπούλου Βασιλική
Καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας

Λέξεις Κλειδιά: αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα, γλώσσα και πολιτισμός, νηπιαγωγείο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, παιδικά τραγούδια, φαντασία

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο εισάγει την αγγλική γλώσσα στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η αγγλική γλώσσα προσφερόταν στους μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου, αλλά από το 2010 ξεκίνησε η εφαρμογή του ΠΕΑΠ στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, σε πειραματική βάση σε μαθητές της πρώτης και της δεύτερας δημοτικού. Στην ιδιωτική εκπαίδευση η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ξεκινά από το νηπιαγωγείο ή ακόμα και από τον παιδικό σταθμό, σε ηλικία δηλαδή τριών χρόνων.

Υπάρχει μια διαμάχη σχετικά με την ιδανική ηλικία για να αρχίσει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στη διδακτορική της διατριβή «Τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών Προσχολικής Ηλικίας στην Ξένη Γλώσσα» η Μητακίδου-Κοκκώνη (1993) αναφέρει ότι: «Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την ηλικία που θεωρείται η πιο κατάλληλη για να αρχίσει η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας» και αναφέρει τις θεωρίες των Lennenberg, Penfield, Krashen, Felix, Schumann και άλλων και καταλήγει: «Φαίνεται λοιπόν ότι η ιδανική ηλικία για να αρχίσει κανείς τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας είναι μάλλον πολύπλοκο πρόβλημα, οι αμφιλεγόμενες θεωρίες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες δίνουν μια εικόνα του πολυσύνθετου χαρακτήρα του. Ίσως η διαφορά πρέπει να αναζητηθεί στις συνθήκες και στον τρόπο που μαθαίνεται η ξένη γλώσσα και όχι στην ηλικία του μαθητή: η φυσική δηλαδή έκθεση σε μια γλώσσα φαίνεται ότι ευνοεί τα μικρά παιδιά, ενώ η τυπική διδασκαλία στην τάξη, τους ενήλικες μαθητές». Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε προσχολική ηλικία είναι μια φυσική διαδικασία, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη μητρική γλώσσα. Όσο φυσικά μαθαίνει το παιδί τη μητρική του γλώσσα, τόσο φυσικά μαθαίνει και την ξένη γλώσσα. Το δεδομένο αυτό ενθαρρύνει γονείς και εκπαιδευτικούς να επενδύσουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία.

Τα ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα προσφέρουν προγράμματα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από το νηπιαγωγείο ή ακόμα και από τον παιδικό σταθμό και οι περισσότεροι γονείς βλέπουν θετικά την ξένη γλώσσα και κυρίως την αγγλική ως μέρος των δραστηριοτήτων του. Η έμφαση στον προφορικό και όχι στο γραπτό λόγο, η απουσία του άγχους για την εργασία για το σπίτι, τα παιχνίδια, τα παιδικά τραγούδια, τα ποιηματάκια, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, τα διάφορα μέσα, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα βιβλία, οι κάρτες κάνουν ελκυστική την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για τα νήπια.

ΣΚΟΠΟΣ

Σύμφωνα με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών» (2003) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών μιας ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ξένες γλώσσες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας προβλέψιμες ή απρόβλεπτες χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ξένη γλώσσα δε χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, αλλά και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά επίπεδα». Οι ξένες γλώσσες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα είναι όχι μόνο εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και ένας τρόπος να πλησιάσεις και να κατανοήσεις μια άλλη κουλτούρα, έναν άλλο πολιτισμό, έναν άλλον τρόπο ζωής, διαφορετικά έθιμα και παραδόσεις.

Οι γονείς έχουν πολλούς λόγους για να μάθουν τα παιδιά τους αγγλικά σε νηπιακή ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους γνωρίζουν τη σημασία των ξένων γλωσσών για τα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικό, όμως, είναι να γνωρίζουν και τα παιδιά ακόμα και αν απευθυνόμαστε σε νήπια για ποιο λόγο εντάσσονται τα αγγλικά στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων τους. Δεν είναι αρκετό να γνωρίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί τους λόγους αλλά και οι μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία. Υπάρχουν αρκετοί μέθοδοι για να μάθουν τα νήπια μια ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, μαθαίνουν κάνοντας πράγματα, μέσα από εικόνες και ήχους, μέσα από κινήσεις του σώματός τους, μιλώντας μεταξύ τους, μέσα από τα τραγούδια, μυρίζοντας, αγγίζοντας, παίζοντας. Δεν γνωρίζουν, παρόλα αυτά για ποιο λόγο μαθαίνουν την ξένη γλώσσα έστω και αν αυτό γίνεται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Τα νήπια χρειάζονται έναν λόγο, ένα κίνητρο για να πειραματιστούν με την ξένη γλώσσα, έναν λόγο για να μιλήσουν στα αγγλικά και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα νήπια έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με μια ξένη γλώσσα, αυτή η διδακτική προσέγγιση στοχεύει να τα φέρει σε επαφή πρώτα με τη χώρα, την κουλτούρα, τον πολιτισμό της Αγγλίας και στη συνέχεια με την αγγλική γλώσσα. Σκοπός της παρούσας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης είναι να εισάγει ομαλά δύο ομάδες νηπίων ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας στην αγγλική γλώσσα και να εγείρει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τον Σεπτέμβριο του 2011 δύο ομάδες νηπίων συμμετείχαν σε αυτό το ταξίδι, η ομάδα νηπίων των «Εκπαιδευτηρίων Καντά» και η ομάδα νηπίων του «Κέντρου Προσχολικής Αγωγής - Χιονάτη» συμμετείχαν σε αυτό το ταξίδι. Η ομάδα των «Εκπαιδευτηρίων Καντά» αποτελείται από δεκατέσσερα νήπια και η ομάδα του «Κέντρου Προσχολικής Αγωγής - Χιονάτη» αποτελείται από δεκαεφτά νήπια.

Λαμβάνοντας υπόψη το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο» (2003), το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια» (Αθήνα 2008), το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» (Αθήνα 2008), το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών» (2003) η συγγραφέας του παρόντος και δασκάλα

αγγλικών των ομάδων που προαναφέρθηκαν σχεδίασε και εφάρμοσε μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση.

Στην πρώτη συνάντηση η εκπαιδευτικός συστήθηκε στα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα, έμαθε τα ονόματά τους και τα νήπια απάντησαν στην ερώτηση «Τι είναι τα αγγλικά;». Στόχος της ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί τι γνωρίζουν τα νήπια σχετικά με τα αγγλικά. Μέσα από τις απαντήσεις τους έγινε αντιληπτό ότι τα νήπια δε γνώριζαν σχετικά ενώ κάποια αναφερόντουσαν στα «αγγλικά». Μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν: «Τα αγγλικά είναι γλυκά» (Μ. 5 χρονών), «Ο αδερφός μου κάνει αγγλικά» (Γ. 5χρονών), «Οι αδερφές μου κάνουν αγγλικά στο σχολείο» (Π. 5 χρονών), «Η μαμά μου κάνει αγγλικά σε μεγάλα παιδιά» (Γ. 5 χρονών) ενώ τα περισσότερα απάντησαν «Δεν ξέρω». Η επόμενη ερώτηση ήταν: «Μιλάει κάποιος στο σπίτι αγγλικά;» και οι δύο ομάδες απάντησαν όχι. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν τα νήπια ότι σε κάθε χώρα ομιλείται η αντίστοιχη γλώσσα. Τα νήπια ανταποκρίθηκαν αμέσως και κατάλαβαν ότι στην Ελλάδα μιλάμε ελληνικά, στην Αγγλία μιλάνε αγγλικά, στη Γαλλία μιλάνε γαλλικά, στη Γερμανία μιλάνε γερμανικά κ.ο.κ. Με αυτόν τον απλό τρόπο, με τον οποίο το παιδιά διασκέδασαν συμπληρώνοντας την πρόταση της εκπαιδευτικού «Στην Αγγλία μιλάνε ... , στη Γαλλία ..., στη Γερμανία... , στην Ιταλία ..., στην Ισπανία ...», ολοκληρώθηκε η πρώτη συνάντηση. Στο τέλος της συνάντησης η εκπαιδευτικός είπε στα νήπια ότι στην επόμενη συνάντηση η ομάδα θα ταξιδέψει στην Αγγλία.

Στη δεύτερη συνάντηση τα νήπια και η εκπαιδευτικός έκλεισαν τα μάτια τους και με τη φαντασία τους ταξίδεψαν στην Αγγλία. Τα νήπια δραματοποίησαν το ταξίδι, ετοίμασαν, δηλαδή, τις βαλίτσες τους, έβγαλαν εισιτήρια και επιβιβάστηκαν σε ένα αεροπλάνο και απογειώθηκαν. Όταν το αεροπλάνο προσγειώθηκε είδαν στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα κόκκινο διώροφο λεωφορείο. Τα παιδιά αμέσως ενθουσιάστηκαν και ένα νήπιο ρώτησε «Πού θα πάμε τώρα;». Η εκπαιδευτικός απάντησε ότι το λεωφορείο θα μας πάει στο Λονδίνο, την πιο μεγάλη πόλη στην Αγγλία. Τότε ένα άλλο νήπιο ρώτησε: «Δε θα πιούμε καφέ;» και η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι στην Αγγλία οι κάτοικοι συνηθίζουν να πίνουν τσάι! Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν και συμφώνησαν να πιούμε τσάι. Πώς όμως θα ζητήσουμε τσάι; Μιλάνε εκεί οι άνθρωποι ελληνικά; Στη συνέχεια, τα νήπια είδαν φωτογραφίες από τα διάσημα αξιοθέατα του Λονδίνου, όπως: «Το μάτι του Λονδίνου», «Ο πύργος του Λονδίνου», «Η γέφυρα του Λονδίνου», «Το Big Ben».

Στην επόμενη συνάντηση, οι εφαρμογές του υπολογιστή στην εκπαιδευτική πράξη αξιοποιήθηκαν στο έπακρο μέσα από το πρόγραμμα : «Google Earth». Η ομάδα ετοιμάστηκε πάλι για ταξίδι με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Το πρόγραμμα «Google Earth» και οι δυνατότητες του γοήτευσαν τα νήπια. Η επίσκεψη στα διάφορα αξιοθέατα έγινε ακόμα πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τα νήπια. Στη συνάντηση αυτή τα νήπια έμαθαν τα ονόματα των αξιοθέατων στα αγγλικά ενώ με τα χεράκια τους έφτιαχναν το σχήμα του αξιοθέατου, π.χ. για τη γέφυρα ένωσαν τα ακροδάχτυλά τους, για το μάτι έφτιαχναν έναν κύκλο.

Στις επόμενες συναντήσεις τα νήπια ήθελαν να βλέπουν ξανά και ξανά φωτογραφίες από το Λονδίνο και σε κάθε συνάντηση τα αξιοθέατα εμπλούτιζαν το λεξιλόγιό τους. Ερωτήσεις όπως: «Κυρία, πώς θα χαιρετίσουμε τον οδηγό του λεωφορείου;» οδήγησαν στο να μάθουν τα νήπια να ανταλλάσσουν χαιρετισμούς στα αγγλικά και έτσι στα πρώτα λεπτά των συναντήσεων η εκπαιδευτικός αντάλλασε τους χαιρετισμούς στα αγγλικά. «Good morning! How are you today?», «Good morning! I am fine. / I am not fine.

Σε κάθε συνάντηση τον πρώτο μήνα εφαρμογής του προγράμματος τα αξιοθέατα καθοδήγησαν την πορεία των δραστηριοτήτων. Τα νήπια θέλησαν αρκετές φορές να επαναλάβουν το ταξίδι και

κάθε φορά οι ερωτήσεις τους σχετικά με το πώς θα επικοινωνήσουν στο Λονδίνο αυξάνονταν. Η γέφυρα που ανοίγει και κλείνει έδωσε την αφορμή να μάθουν τα ρήματα «open, close» και παρατηρώντας την τάξη διαπίστωσαν ότι και η πόρτα ανοίγει και κλείνει και το παράθυρο και το συρτάρι και τα βιβλία και η τσάντα. Σηκώθηκαν όλα τα παιδιά και άνοιξαν και έκλεισαν κάτι από τα παραπάνω λέγοντας ταυτόχρονα «open-close». Παράλληλα, οι εφαρμογές των υπολογιστών συνέχισαν να εντάσσονται στις δραστηριότητες. Αναλυτικότερα, μέσα από τον διαδικτυακό τόπο «www.youtube.com» τα νήπια έμαθαν το παραδοσιακό τραγούδι «London Bridge is falling down», μέσα από αντίστοιχα βίντεο. Το τραγούδι αυτό τους απασχόλησε μια ολόκληρη εβδομάδα. Τα νήπια όχι μόνο έμαθαν το τραγούδι, αλλά θέλησαν να το δραματοποιήσουν και αποφάσισαν να ανεβάσουν το δικό τους θεατρικό. Έτσι στο θεατρικό τους έργο μαστορες έχτιζαν με διάφορα υλικά τη γέφυρα (καρέκλες, τραπέζια, χάρτινα κουτιά, κορδέλες, σχοινιά) αλλά η γέφυρα έπεφτε σε κάθε σκηνή του έργου. Στη συνέχεια, θέλησαν να ζωγραφίσουν τη γέφυρα και με τις ζωγραφιές τους διακόσμησαν το ταμπλό των αγγλικών.

«Το μάτι του Λονδίνου» (London Eye) έδωσε την αφορμή να μάθουν τα μέρη του σώματος. Η θεματική ενότητα «My Body» προέκυψε αβίαστα μέσα από τις ερωτήσεις των παιδιών: «Πώς είναι το στόμα στα αγγλικά;», «Πώς είναι το αυτί στα αγγλικά;», και άλλες παρόμοιες. Το παιδικό τραγούδι: «Head, shoulders, knees and toes» αλλά και το αντίστοιχο βίντεο μέσα από το διαδικτυακό τόπο www.youtube.com απάντησαν στις ερωτήσεις τους και βοήθησαν ιδιαίτερα τα νήπια να αφομοιώσουν το αντίστοιχο λεξιλόγιο ενώ οι κινήσεις που το συνοδεύουν άρεσαν ιδιαίτερα στα νήπια.

Στις επόμενες συναντήσεις τα νήπια ασχολήθηκαν με το Big Ben το οποίο θέλησαν να ζωγραφίσουν. Στην προσπάθεια τους αυτή χρειάστηκε να γράψουν τους αριθμούς και ρώτησαν αν οι αριθμοί είναι ίδιοι και στις δύο γλώσσες και πως λέγονται οι αριθμοί στα αγγλικά. Ο διαδικτυακός τόπος «www.youtube.com» έδωσε την αφορμή να μάθουν το τραγούδι «Ten Little Indian Boys», μαθαίνοντας εύκολα να μετρούν από το ένα ως το δέκα. Το παιδικό αυτό τραγούδι ενθουσίασε την ομάδα και θέλησαν επίσης να δραματοποιήσουν. Ετοίμασαν καπέλα Ινδιάνων χόρεψαν, τραγούδησαν και διασκέδασαν με το τραγούδι.

Το Big Ben έδωσε επίσης την αφορμή να μάθουν τα νήπια το παιδικό τραγούδακι «Hickory Dickory Dock», το οποίο έμαθαν πιο εύκολα μέσα από το «www.youtube.com». Τα νήπια βλέποντας το συγκεκριμένο τραγούδι έκαναν διάφορες ερωτήσεις, όπως «Κυρία, πως είναι το ποντίκι στα αγγλικά;», «Κυρία, πώς είναι η γάτα στα αγγλικά;». Έτσι έμαθαν τα ονόματα αρκετών ζώων στα αγγλικά και οι ερωτήσεις σχετικά με τα ονόματα άλλων ζώων άρχισαν να πληθαίνουν. Μέσα από το τραγούδι αυτό ήρθαν ξανά σε επαφή με τους αριθμούς αλλά και με τα ζώα.

Το παραδοσιακό τραγούδι «Old Mac Donald's got a farm» απάντησε σε αρκετές ερωτήσεις των νηπίων σχετικά με τα ζώα και τα νήπια ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα με τους ήχους των ζώων που μιμούνταν κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Παιχνίδια ήχων, μνήμης με κάρτες και παιχνίδια παντομίμας εντάχθηκαν στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στην παντομίμα ένα νήπιο παρουσίαζε με κινήσεις του σώματος του ένα ζώο και όποιος ονόμαζε το ζώο στα αγγλικά ήταν ο επόμενος. Εναλλακτικά ένα νήπιο παρήγαγε τον ήχο ενός ζώου και όποιος το ονόμαζε στα αγγλικά ήταν ο επόμενος. Μέσα από κάρτες τα νήπια έπαιζαν παιχνίδια μνήμης. Αρχικά, η εκπαιδευτικός γύριζε ανάποδα τις κάρτες και τα νήπια έπρεπε να θυμηθούν που βρισκόταν το ζώο που τους ζήτηγε η εκπαιδευτικός: «Where is the dog?», «Where is the cow?». Σε δεύτερη φάση τα νήπια έπαιζαν μόνα τους λέγοντας το ένα στο άλλο ποιο ζώο να βρει.

Η ομάδα της «Χιονάτης» στο σημείο αυτό θέλησε να ταξιδέψει στην Αφρική μέσα από τον

υπολογιστή και να ασχοληθεί με τα ζώα που ζουν εκεί. Μέσα από την οθόνη του υπολογιστή τα νήπια γνώρισαν τα ονόματα των ζώων της Αφρικής και θέλησαν να τα ζωγραφίσουν. Έτσι δημιούργησαν μια αφίσα για την τάξη με τις ζωγραφιές τους. Στη διάρκεια αυτού του ταξιδιού τα νήπια αναρωτήθηκαν: «Κυρία, στη Αφρική που θα πάμε αγγλικά θα μιλάμε;». Παιχνίδια μνήμης με κάρτες, παιχνίδια ήχων και παντομίμα εντάχθηκαν στις δραστηριότητες μας.

Το κόκκινο διώροφο λεωφορείο του Λονδίνου και η σημαία πάνω σε αυτό ενθουσίασαν από την πρώτη συνάντηση τα νήπια. Το δεύτερο μήνα εφαρμογής του προγράμματος τα νήπια ασχολήθηκαν με τη σημαία της Αγγλίας και θέλησαν να τη ζωγραφίσουν. Οι σημαίες τους πλαστικοποιήθηκαν και διακόσμησαν το ταμπλό των αγγλικών. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά αναρωτήθηκαν πως λέγονται τα χρώματα στα αγγλικά. Για την καλύτερη εμπέδωση τα νήπια έπαιξαν το παιχνίδι «Touch the colour!». Η εκπαιδευτικός έδειχνε μια κάρτα με ένα χρώμα και τα νήπια άγγιζαν οτιδήποτε στην αίθουσα είχε αυτό το χρώμα. Όταν τα νήπια είχαν μάθει καλά τα χρώματα η καθηγήτρια δεν χρησιμοποιούσε κάρτες αλλά χρησιμοποιούσε μόνο την έκφραση «Touch something green/ yellow/red, etc».

Το κόκκινο διώροφο λεωφορείο γοήτευσε τα νήπια και μέσα από το διαδικτυακό τόπο «www.youtube.com» έμαθαν το παραδοσιακό τραγούδι «The wheels on the bus go round and round», ζωγράρισαν το κόκκινο λεωφορείο και αναρωτήθηκαν και για τα υπόλοιπα μέσα μεταφοράς. Με κάρτες, παιχνίδια μνήμης και παιχνίδια ήχων έμαθαν και τα υπόλοιπα μέσα μεταφοράς. Αναλυτικότερα, οι κάρτες απεικόνιζαν τα μέσα μεταφοράς και με αυτά έπαιζαν παιχνίδια μνήμης. Για παράδειγμα, οι κάρτες τοποθετούνταν από την ανάποδη και τα νήπια έπρεπε να βρουν το μέσο που τους ζητάγε η εκπαιδευτικός: «Where is the train?», «Where is the bus?». Στα παιχνίδια ήχων η εκπαιδευτικός έδειχνε στα νήπια μια κάρτα και τα νήπια παρήγαγαν τον αντίστοιχο ήχο. Σε επόμενο στάδιο το παιχνίδι παιζόταν χωρίς κάρτες ή η εκπαιδευτικός παρήγαγε τον ήχο και οι μαθητές ονόμαζαν το μέσο. Τέλος, τα νήπια θέλησαν να ζωγραφίσουν το κόκκινο λεωφορείο και οι ζωγραφιές τους με όλα τα αξιοθέατα βιβλιοδετήθηκαν από τα ίδια. Δημιούργησαν το δικό τους εξώφυλλο και έγραψαν στα αγγλικά τον τίτλο «London Tour» και έτσι ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τη γραπτή εκδοχή της αγγλικής γλώσσας.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα νήπια ήθελαν να επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά την ίδια δραστηριότητα ή το ίδιο παιχνίδι με κάποια παραλλαγή. Επιπλέον, τα νήπια ήταν ελεύθερα να εκφράζονται είτε στη μητρική τους γλώσσα είτε στην αγγλική. Με το πέρασμα του χρόνου τα νήπια πειραματιζόνταν όλο και περισσότερο με την ξένη γλώσσα, αρχίζοντας μια πρόταση στα ελληνικά και τελειώνοντάς την στα αγγλικά ή βάζοντας σε μια ελληνική πρόταση αγγλικές λέξεις. Χαρακτηριστικά κάποια νήπια ανέφεραν: «Κυρία σήμερα είμαι fine!», «Θέλω τον blue μαρκαδόρο», «Θέλω να πάμε ταξίδι στο London». Ακόμα, οι οδηγίες δίνονταν στα αγγλικά και συνοδεύονταν από τις αντίστοιχες κινήσεις του σώματος. «Stand up, Sit down, Come here, Sing, Open the door, Close the door». Τέλος, οι δραστηριότητες των νηπίων με τη νηπιαγωγό τους κινούνταν στην ίδια θεματική ενότητα με των αγγλικών. Δίνονταν έτσι ερεθίσματα στα νήπια να αναζητούν λέξεις ή και έννοιες στην αγγλική γλώσσα, να εντοπίζουν ομοιότητες ακόμα και διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα (η λέξη «τρένο» μοιάζει με τη λέξη «train», η λέξη «γάτα» μοιάζει με τη λέξη «cat» κτλ αλλά η λέξη «σκύλος» δεν μοιάζει με τη λέξη «dog»).

Το Δεκέμβριο τα νήπια θέλησαν να μάθουν πως είναι τα Χριστούγεννα στο Λονδίνο. Εικόνες από την πόλη την περίοδο των Χριστουγέννων προβλήθηκαν στην οθόνη του υπολογιστή και τα νήπια αναρωτήθηκαν τι τρώνε οι άνθρωποι τα Χριστούγεννα, πως λέγεται ο Άγιος Βασίλης

στα αγγλικά, αν τα παιδιά σε αυτή τη χώρα λένε τα κάλαντα. Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσα από εικόνες που απεικόνιζαν τα παραδοσιακά μπισκότα τύπου «gingerbread», πουτίγκες «puddings» και μέσα από χριστουγεννιάτικα τραγούδια, όπως: «We wish you a Merry Christmas», «Jingle Bells», «Santa Claus is coming to town», μαθαίνοντας έτσι να ανταλλάσσουν ευχές στα αγγλικά. Η μία ομάδα θέλησε να κατασκευάσει το χάρτη του Λονδίνου σε τρεις διαστάσεις. Άχρηστα υλικά, μπιγιές, μαρκαδόροι, χαρτόνια, χαρτιά χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της διδακτικής αυτής προσέγγισης ήταν θετικά σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της και ιδιαίτερα εντυπωσιακό ήταν το ενδιαφέρον που έδειχναν τα νήπια σε κάθε συνάντηση. Το «φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο» βοήθησε τα νήπια να έρθουν σε επαφή με μια άλλη χώρα και να τη συγκρίνουν με τη δική τους. Τα νήπια διεύρυναν τους ορίζοντές τους, γνωρίζοντας διάσημα αξιοθέατα, μαθαίνοντας παραδοσιακά τραγούδια και στοιχεία για έναν άλλο πολιτισμό. Το ταξίδι αυτό αν και φανταστικό έδωσε διαπολιτισμικά ερεθίσματα στα νήπια ενώ το στοιχείο της φαντασίας ενισχύθηκε αισθητά.

Το ταξίδι αυτό αξιοποίησε τις νέες τεχνολογίες με βασικό «όχημα» τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκε προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τις εφαρμογές του (π.χ. προβολή εικόνων, τραγουδιών, βίντεο, πρόγραμμα google earth, ιστοσελίδες όπως: www.youtube.com) δείχνοντας στα νήπια και έναν άλλο τρόπο χρήσης του, δηλαδή, πως να διασκεδάζουν και να μαθαίνουν ταυτόχρονα.

Μέσα από το ευρύτερο αυτό θεματικό πλαίσιο δόθηκαν ερεθίσματα και για άλλες θεματικές ενότητες, όπως «Numbers», «Colors», «My Body», «Means of Transport», οι οποίες προέκυψαν αβίαστα και φυσικά μέσα από τις απορίες των ίδιων των νηπίων, ενώ για κάθε ενότητα επιλέχθηκε και το σχετικό τραγούδι. Τα τραγούδια συνέβαλλαν στη συνεχή βελτίωση της προφοράς των νηπίων και στην καλύτερη εμπέδωση όσων είχαν μάθει.

Το βασικότερο θετικό αποτέλεσμα ήταν ότι δημιουργήθηκε μια ανάγκη στα νήπια να μιλήσουν στα αγγλικά διότι «ταξίδεψαν» σε μια άλλη χώρα και θέλησαν να τη γνωρίσουν καλύτερα. Ακόμα και στο «φανταστικό» αυτό πλαίσιο αναγκάστηκαν να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα. Παράλληλα, τα περισσότερα από τα νήπια βρήκαν και έναν λόγο για να μάθουν τη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η φράση ενός νηπίου: «Θα μάθω άψογα αγγλικά γιατί θέλω να πάω στην Αγγλία όταν μεγαλώσω!» (Π. 5 χρονών).

Το φανταστικό αυτό ταξίδι εισήγαγε ομαλά τα νήπια στην ξένη γλώσσα, έδωσε τη δυνατότητα έκφρασης στα παιδιά αλλά και μεγάλο μερίδιο στην λήψη των αποφάσεων για τις δραστηριότητες. Βοήθησε τα νήπια να καταλάβουν έννοιες όπως «γλώσσα», «χώρα», «διαφορετικότητα» και να εγείρει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών.** (2003)
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2012 από www.pi-schools.gr
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.** (2003)
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2012 από www.pi-schools.gr
- Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια.** (Αθήνα 2008) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2012 από www.pi-schools.gr
- Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς.** (Αθήνα 2008) Τελευταία ανάκτηση στις

21/2/2012 από www.pi-schools.gr

Διδακτορική Διατριβή: Μητακίδου-Κοκκώνη, Χριστοδούλα, Τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών Προσχολικής Ηλικίας στην Ξένη Γλώσσα. (1993) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2012 από www.ekt.gr

Slattery, M. Willis, J. (2001) English for Primary Teachers. Oxford University Press

Brumfit, C., Moon, J., Tongue, R. (1991) Teaching English to Children. Collins ELT

Elvin, P., Maagero, E., Simonsen, B. (2007) How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten dagger. European Early Childhood Education Research Journal 15 (1): 71-86 MAR 2007

Jahng, KE. (2011) English Education for Young Children in South Korea: Not Just a Collective Neurosis of English Fever. Perspectives in Education 29 (2): 61-69 JUN 2011

Sehlaoui, AS. (2008) Language Learning in the United States of America. Language Culture and Curriculum 21 (3): 195-200 Sp.Iss. SI, 2008

Pena, ED., Gillam RB., Bedore, LM., Bohman, TM., (2011) Risk for Poor Performance on a Language Screening Measure for Bilingual Preschoolers and Kindergarteners. American Journal of Speech – Language Pathology 20 (4): 302-314 NOV 1 2011

Uilenburg, N., Plooi, FX., De Glopper, K., Damhuis, R., (2001) Effects of a format-based second language teaching method in kindergarten. Applied Psycholinguistics 22 (1): 1-33 MAR 2001

Oyama, S., A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. Journal of Psycholinguistic Research, Vol.5, No.3, 1976

Mehmet, G., Sezen, T., Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. Contemporary Online Language Education Journal, 2011, 1(2), 35-43.

Wendy, A. Scoot, Lisbeth, H. Ytreberg., Teaching English to Children. Longman London New York

Koçer Ömer, Dinçer Ali, The Effect of Culture Integrated Language Courses on Foreign Language Education. US-China Education Review, ISSN 1548-6613 March 2011, Vol. 8, No. 3, 257-263

Dual Language Learners in Early Care and Education Settings. (2008) Τελευταία ανάκτηση στις 15/3/2012 από: www.zerotothree.org/reprints

Jeanette Vos, Ed. D, Can preschool Children be Taught a Second Language

Top Ten Benefits of Early Language Learning -Ten Great Reasons to Start Learning a Language Now. Τελευταία ανάκτηση στις 20/2/2012 από:

<http://www.early-advantage.com/articles/topten.aspx>

Bilingualism, Second Language Learning, and English as a Second Language. Τελευταία ανάκτηση στις 23/2/2012 από Gale Encyclopedia of Education: www.answers.com/library

Project Early Kindergarten evaluation. Τελευταία ανάκτηση στις 15/3/2012 από: www.wilder.org/report

Kindergarten Learning Experiences. (2008) Elementary School Services Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Τελευταία ανάκτηση στις 20/1/2012 από: www.doe.mass.edu

Clarke, P., Supporting Children Learning English as a second language in the early years.

(2009) Victorian Curriculum and Assessment Authority. Τελευταία ανάκτηση στις 3/3/2012 από: www.vcaa.vic.edu.au

Mahesh, B.S., Tripti, K.K., Pre-service Teachers' Beliefs about Teaching English to Primary School Children. *International Journal of Instruction* January 2012, Vol.5, No.1. Τελευταία ανάκτηση στις 3/2/2012 από www.e-iji.net

ABSTRACT

"An Imaginary trip to London" - How to approach alternatively the English Language in the Kindergarten.

A great emphasis is placed during recent years on learning foreign languages by students of early childhood in Greece. The majority of the private schools in Greece offer English learning programs at the Kindergarten. Taking into consideration the fact that the infants come into contact with a foreign language for the first time, this alternative teaching approach aims to familiarize them firstly with the country, the culture, the symbols and then with the English language mainly by using the computer, the internet and infants' imagination. This trip introduced normally and gradually the infants to the foreign language, helped them improved their pronunciation, raised their interest, developed their imagination, used technology, provided incentives, introduced intercultural elements and gave motivations.

Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού

Κ. Καραδημητρίου

Λέκτορας Στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Μ. Σακελλαρίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σπ. Πανταζής

Ομότιμος Καθηγητής Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών πέντε έως επτά ετών σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης σε σχέση με το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων που ήταν διαθέσιμα, την ηλικία και το φύλο τους. Οι δραστηριότητες των παιδιών με τα παιχνίδια αναλύθηκαν στο κοινωνικό και το γνωστικό περιεχόμενό τους. Συνολικά παρατηρήθηκαν σαράντα τρία παιδιά για χρονικό διάστημα σαράντα συνεχόμενων ημερών. Τα δεκαέξι ήταν ηλικίας πέντε ετών (οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια) και τα είκοσι επτά ήταν ηλικίας επτά ετών (δώδεκα αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια). Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε, ότι τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων ενεπλάκησαν συχνότερα σε ομαδικές μορφές παιχνιδιού και προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα και τα υλικά που σχετίζονται με εικαστικές δραστηριότητες και κατασκευές. Τα μεγαλύτερα παιδιά ενεπλάκησαν όμως κυρίως σε παιχνίδια με κανόνες ενώ τα μικρότερα σε δημιουργικό παιχνίδι. Παράλληλα ο τρόπος χρήσης των υλικών από τις δύο ηλικιακές ομάδες ανέδειξε σε αρκετές περιπτώσεις διαφορές στον τρόπο της σκέψης τους. Διαφορές που σχετίζονται με το φύλο εκφράστηκαν κυρίως με συγκεκριμένες επιλογές σε παιχνίδια – αντικείμενα. Η διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εξελίχθηκε το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, μας οδήγησε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για δυνατότητες παρέμβασης που έχουν οι ενήλικοι σε κάποιο χώρο παιχνιδιού προκειμένου να τον διαμορφώνουν έτσι ώστε να καλύπτουν ολόπλευρα τις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται.

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη στο σχεδιασμό ενός χώρου παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι να παρέχουμε ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να καλλιεργούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν καινούργιες αλλά και να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης καθημερινά σε κατασκευαστικό – δημιουργικό, συμβολικό και αισθησιοκινητικό παιχνίδι (Hanline, 1999). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών πέντε έως επτά ετών σε σχέση με τα παιχνίδια – αντικείμενα που χρησιμοποιούν σε έναν εσωτερικό χώρο αγωγής. Εκτός από τα παιχνίδια – αντικείμενα εξετάζουμε και τα αντικείμενα από τον εξοπλισμό που βρίσκονται μέσα στο χώρο, τα οποία τα παιδιά τα χρησιμοποιούν συχνά ως μέσα

παιχνιδιού στο παιχνίδι τους (π.χ. καρέκλες ή μαξιλάρια). Η μελέτη του είδους του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά με κάθε κατηγορία παιχνιδιών - αντικειμένων αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πράξη καθώς μπορεί να συμβάλει στη διατύπωση προτάσεων για την καλύτερη οργάνωση ενός περιβάλλοντος που να καλύπτει ολόπλευρα τις ανάγκες των παιδιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με όλα τα είδη του παιχνιδιού (συμβολικό, δημιουργικό κ.λπ.).

Τα συνδυαστικά μοντέλα παρατήρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη του παιχνιδιού ταυτόχρονα σε γνωστικό και σε κοινωνικό περιεχόμενο, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους και παρέχουν τη δυνατότητα παρατήρησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών από την προσχολική μέχρι και τη σχολική ηλικία. Ένα από τα πρώτα συνδυαστικά μοντέλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό ήταν του Rubin (Rubin et al. 1976), το οποίο περιελάμβανε τις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού της Parten (1932) (μοναχικό, παράλληλο, εταιρικό, συνεργατικό κ.λπ.) και τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όπως τις διατύπωσε η Smilansky (1968) (λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματοποίησης, κανόνων). Σύγχρονα μοντέλα παρατήρησης βασισμένα στις κλασικές πλέον τυπολογίες για τα είδη του παιχνιδιού, που προέκυψαν από το έργο των Parten και Smilansky, διακρίνουν το κοινωνικό παιχνίδι σε μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό και το γνωστικό σε λειτουργικό, κατασκευαστικό / δημιουργικό, συμβολικό και παιχνίδι με κανόνες. Τέτοια παραδείγματα είναι η Play Observation Scale (P.O.S.) του Rubin, (Rubin, 2001) και το μοντέλο που προτείνουν ο Johnson και οι συνεργάτες του (Johnson et al, 2005). Τα παραπάνω μοντέλα έχουν δοκιμαστεί ήδη για την αξιοπιστία τους στην πράξη σε πλήθος ερευνών αλλά και στην καθημερινή πρακτική από εκπαιδευτικούς σε τάξεις. Ένα χρήσιμο συμπέρασμα που προκύπτει από αυτά είναι ότι το παιχνίδι τείνει να γίνεται περισσότερο ομαδικό όσο τα παιδιά μεγαλώνουν σε ηλικία αλλά και ότι το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού διαφέρει ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά (Rubin et al. 1978, Rubin et al 1983, Hanline, 1999).

Κάποιοι όμως σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν εξετάζουμε το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, σχετίζονται με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς έχει βρεθεί σε πλήθος ερευνών, ότι μεταβλητές που σχετίζονται με τα παραπάνω (π.χ. ο διαθέσιμος χώρος, τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων, το φύλο κ.λπ.) επιδρούν σημαντικά στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά (Pellegrini, 1985, Bloch & Pellegrini, 1989, Harper & Huie 1998).

Μεθοδολογία

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα συνδυαστικό μοντέλο παρατήρησης καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουμε τις δραστηριότητες παιχνιδιού με τα παιχνίδια – αντικείμενα ταυτόχρονα στο γνωστικό και κοινωνικό τους περιεχόμενο. Για παράδειγμα το δημιουργικό παιχνίδι σε ομαδικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται ως ομαδικό – δημιουργικό παιχνίδι. Για τον προσδιορισμό των ειδών παιχνιδιού χρησιμοποίησαμε την τυπολογία που περιγράφεται στην Play Observation Scale (P.O.S.) του Rubin, (Rubin, 2001) και την σχάρα παρατήρησης που προτείνουν ο Johnson και οι συνεργάτες

του (Johnson et al, 2005). Η ιδιαιτερότητα της δικής μας περίπτωσης έγκειται στο γεγονός, ότι εστιάσαμε μόνο στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο στο παιχνίδι τους και δεν εξετάσαμε στο σύνολο τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των παιδιών, κάποιες από τις οποίες ενδεχομένως δεν περιελάμβαναν και τη χρήση κάποιου αντικειμένου ως μέσου παιχνιδιού.

Τα υποκείμενα της έρευνας

Τα υποκείμενα της έρευνας μας αποτελούσαν τα παιδιά που επισκέπτονταν ένα δημοτικό Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στα Ιωάννινα. Οι ηλικίες των παιδιών στις οποίες επικεντρωθήκαμε ήταν από πέντε έως επτά ετών. Συνολικά παρατηρήθηκαν σαράντα τρία παιδιά εκ των οποίων τα δεκαέξι παιδιά ήταν πέντε ετών (οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια) και τα είκοσι επτά παιδιά ήταν επτά ετών (δώδεκα αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια). Τα παιδιά της πρώτης ομάδας είχαν μέση ηλικία 65 μήνες και της δεύτερης 89 μήνες. Το κοινωνικό οικονομικό τους περιβάλλον ήταν μέσο και μέσο ανώτερο.

Ο χώρος

Στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, όπου διεξήχθη η έρευνα, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να απασχοληθούν ελεύθερα σε τέσσερα δωμάτια εξοπλισμένα με κλασικό εξοπλισμό που μπορεί να συναντήσει κανείς σε τέτοιου είδους Κέντρα. Το πλήθος των παιχνιδιών – αντικειμένων κρίθηκε ότι είναι ικανοποιητικό. Αυτός ο παράγοντας αποτέλεσε και σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου χώρου. Οι χώροι του Κέντρου ήταν οι παρακάτω:

- Ένα μεγάλο δωμάτιο εμβαδού 42.07 τμ (το μεγαλύτερο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα), το οποίο ήταν εξοπλισμένο με εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (κυρίως πάζλ και επιτραπέζια), παραμύθια, έναν κλόουν σε μέγεθος ανθρώπου και το twister, ένα παιχνίδι που προάγει κινητικές δεξιότητες και κυρίως την ισορροπία του σώματος.
- Το δωμάτιο των εικαστικών (18.8τμ), το οποίο ήταν εξοπλισμένο με υλικά για ζωγραφική και χειροτεχνίες (μαρκαδόροι,μπογιές, πλαστελίνη, ψαλίδια, υλικά για κολάζ κ.α.) καθώς και κάποια υλικά για το συμβολικό παιχνίδι (π.χ. κούκλες, μικρογραφίες από εξοπλισμό επίπλων σπιτιού κ.λπ.)
- Το δωμάτιο της «βιβλιοθήκης» (18.47τμ), όπου ήταν εξοπλισμένο με ξύλινα κουτιά, μαξιλάρια και υλικά για ανάγνωση (περιοδικά για παιδιά, βιβλία, παραμύθια κ.α.)
- Το δωμάτιο με τα υλικά ψυχοκινητικής (15.48τμ), όπου ήταν εξοπλισμένο με σχοινάκια, λαστιχάκια, στεφάνια, μικρές πλαστικές μπάλες αλλά και κάποια υλικά για συμβολικό παιχνίδι, όπως καπέλα, παλιά ρούχα, ραβδιά από ξύλο κ.α.

Διαδικασίες

Τα παιχνίδια – αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα σε κάθε ένα από τα τέσσερα δωμάτια παρατηρούνταν για δέκα λεπτά ημερησίως για συνεχόμενο χρονικό διάστημα σαράντα ημερών. Η παρατήρηση ξεκινούσε κάθε ημέρα την ίδια ώρα από διαφορετικό δωμάτιο (κυκλικά) ώστε στο τέλος της έρευνας να έχουν παρατηρηθεί όλα τα δωμάτια για ίδιο περίπου χρόνο τις ίδιες χρονικές στιγμές. Κάθε φορά που κάποιο

παιχνίδι – αντικείμενο χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά, σημειώναμε στα αντίστοιχα πεδία ενός φύλου παρατήρησης (το κάθε ένα από αυτά αντιστοιχούσε σε ένα είδος παιχνιδιού), το είδος του υλικού και το όνομα του παιδιού ή τα ονόματα των παιδιών που το χρησιμοποιούσαν (από όπου προέκυπτε στη συνέχεια από τη διασταύρωση των στοιχείων με τους καταλόγους του Κέντρου η ακριβής ηλικία). Προσπαθήσαμε να παρατηρούμε τις δραστηριότητες μέχρι να κατανοούμε σε βάθος το περιεχόμενό τους και να σημειώνουμε παρατηρήσεις και σχόλια, όπου χρειάστηκε. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις παρατηρήσεις και στα σχόλια που συγκεντρώσαμε για κάθε ημέρα παρατήρησης. Ο προσδιορισμός των ειδών του παιχνιδιού αναλύεται στις παρακάτω επτά κατηγορίες:

Μοναχικό παιχνίδι: Κάποιο παιδί παίζει μόνο του. Συνήθως επιλέγει διαφορετικά παιχνίδια από των άλλων παιδιών που βρίσκονται γύρω του και είναι επικεντρωμένο στη δική του δραστηριότητα χωρίς να δίνει σημασία στις δραστηριότητες των υπολοίπων παιδιών στο χώρο.

Παράλληλο παιχνίδι: Κάποιο παιδί παίζει ανεξάρτητα, ωστόσο η δραστηριότητά του το φέρνει, αν και όχι απαραίτητα, σε απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου από τα υπόλοιπα παιδιά. Συνήθως χρησιμοποιεί παρόμοια παιχνίδια με των υπολοίπων παιδιών.

Ομαδικό παιχνίδι: Τα παιδιά παίζουν σχηματίζοντας φανερά κάποια δομή ομάδας με κοινό στόχο. Για παράδειγμα ένα συμβολικό παιχνίδι με ρόλους, κάποιο επιτραπέζιο, η κατασκευή ενός κολάζ κ.λπ.

Λειτουργικό παιχνίδι: Αφορά συνήθως επαναλαμβανόμενες απλές κινητικές δραστηριότητες των παιδιών, προκειμένου να απολαύσουν την αίσθηση που προκαλείται από αυτές, για παράδειγμα όταν χτυπάνε κάποιο μουσικό όργανο, όταν χτυπάνε κάποιο μπαλάκι στο πάτωμα πάνω – κάτω, όταν ανεβοκατεβαίνουν κάποια καρέκλα κ.λπ.

Δημιουργικό παιχνίδι: Αφορά την κατασκευή / δημιουργία ενός προϊόντος. Για παράδειγμα η ζωγραφική, το παιχνίδι με τα τουβλάκια κ.α.

Δραματικό παιχνίδι: Αφορά την υπόδοση κάποιου ρόλου από το παιδί στο πλαίσιο του φανταστικού σεναρίου μιας ιστορίας ή τη μεταφορική χρήση αντικειμένων, π.χ. η χρήση μιας κούκλας ως μωρού, η χρήση ενός άδειου κουτιού αναψυκτικού ως ποτηριού μέσα από το οποίο πίνει νερό κ.λπ..

Παιχνίδι κανόνων: Αφορά δραστηριότητες με ευκρινείς προ-διαγεγραμμένους κανόνες ή κανόνες που θέσπισαν τα παιδιά στην πορεία της δραστηριότητας, π.χ. η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών σύμφωνα με τους κανόνες, παιχνίδια με κανόνες με το μπαλάκι ή το λάστιχο κ.λπ.

Τα είδη των υλικών

Τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων τα εντάξαμε στις παρακάτω κατηγορίες:

1. απλά παιχνίδια-αντικείμενα: η κατηγορία αυτή αφορά υλικά χωρίς αυστηρά «προτεινόμενη» λειτουργία, όσον αφορά το σχεδιασμό τους, π.χ. μαντήλια, και ραβδάκια αλλά και υλικά τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τον υλικό εξοπλισμό του χώρου για τις περιστασιακές ανάγκες κάποιας δραστηριότητας των παιδιών, όπως π.χ. μαξιλάρια, καρέκλες, τραπέζια.

2. παιχνίδια - αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες: σχοινάκια, λάστιχα, twister, στεφάνια.

3. παιχνίδια - αντικείμενα για δραματοποίηση: κούκλες, μινιατούρες (αντικειμένων, ζώων, ανθρώπων).

4. υλικά χειροτεχνίας: μαρκαδόροι, μολύβια, κηρομπογιές, ψαλίδια, κόλες κ.α.

5. έντυπα υλικά: παραμύθια, παιδικές εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά για παιδιά και παιδικά βιβλία διαφόρων τύπων.

6. εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα

Η κατηγορία αυτή περιελάμβανε:

α) Παιχνίδια - αντικείμενα παρατηρητικότητας: τόμπολες, παιχνίδια εύρεσης διαφορών, σύγκρισης, μίμησης και αναγνώρισης προσώπων από εικόνες.

β) Δημιουργικά / κατασκευαστικά παιχνίδια - αντικείμενα με κομμάτια: πάζλς, κύβοι, ντόμινο, lego, ψηφιδωτά.

γ) Επιτραπέζια παιχνίδια στρατηγικής, επιτραπέζια παιχνίδια με ζάρια και επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων.

Αποτελέσματα

Από τις δραστηριότητες που καταγράψαμε συνολικά, τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σε 181 περιπτώσεις και τα παιδιά επτά ετών σε 289 περιπτώσεις. Τα ποσοστά που αφορούν τις επιλογές των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα δείχνουν ότι η κατηγορία παιχνιδιών που σημείωσε την μεγαλύτερη προτίμηση και για τις δύο ηλικιακές ομάδες ήταν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (πίνακας 1). Η δεύτερη επιλογή ήταν τα υλικά χειροτεχνίας. Η τρίτη συχνότερη επιλογή για τα παιδιά πέντε ετών ήταν τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα ενώ για τα παιδιά επτά ετών το έντυπο υλικό. Το έντυπο υλικό ήταν η τέταρτη πιο συχνή επιλογή για τα παιδιά πέντε ετών. Τα παιχνίδια – αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες ήταν η τελευταία επιλογή και των δύο ηλικιακών ομάδων. Το ποσοστό που χρησιμοποιήθηκαν τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης ήταν επίσης χαμηλό και στις δύο ηλικιακές ομάδες.

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	16	8.8	33	11.4
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	48	26.5	45	15.6
ΑΠΛΑ Π.Α	35	19.3	27	9.3
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	6	3.3	11	3.8
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	9	5	25	8.7
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	67	37	148	51.2
Total	181	100	289	100

Πίνακας 1: Επιλογές παιχνιδιών – αντικειμένων κατά ηλικιακή ομάδα

Η ανάλυση του ποσοστού των προτιμήσεων σε παιχνίδια – αντικείμενα ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα ήταν η πρώτη επιλογή και από τα δύο φύλα. Τα κορίτσια είχαν ως δεύτερη συχνότερη επιλογή τα υλικά χειροτεχνίας και τα αγόρια τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα. Τρίτη συχνότερη επιλογή για τα αγόρια ήταν τα έντυπα υλικά. Στα κορίτσια παρατηρούμε ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, τα έντυπα υλικά και τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα ακολουθούν με μικρές διαφορές μεταξύ τους (πίνακας 2).

	ΦΥΛΟ			
	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Count	%	Count	%
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	26	12	23	9.1
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	17	7.8	76	30
ΑΠΛΑ Π.Α	40	18.4	22	8.7
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	8	3.7	9	3.6
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	8	3.7	26	10.3
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	118	54.4	97	38.3
Total	217	100	253	100

Πίνακας 2: Επιλογές παιχνιδιών – αντικειμένων σε σχέση με το φύλο

Η μελέτη της κατανομής των ποσοστών σχετικά με τη χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην κατηγορία «φύλο» μας δείχνει ότι τα αγόρια έδειξαν εμφανώς μεγαλύτερη προτίμηση από τα κορίτσια στην κατηγορία «απλά παιχνίδια – αντικείμενα» αλλά και σε μικρότερο βαθμό στα έντυπα υλικά και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα ενώ τα κορίτσια έδειξαν εμφανώς μεγαλύτερη προτίμηση στα υλικά χειροτεχνίας και στα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης (πίνακας 3).

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΦΥΛΟ (%)	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	54	46
ΑΠΛΑ Π.Α	64.5	35.5
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	18.3	81.7
Π.Α. ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤ/ΤΕΣ	47.1	52.9
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	23.5	76.5
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ Π.Α.	54.9	45.1

Πίνακας 3: Η κατανομή των ποσοστών της χρήσης των παιχνιδιών – αντικειμένων από τα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην κατηγορία «φύλο»

Η συσχέτιση ανάμεσα στις κατηγορίες των παιχνιδιών – αντικειμένων και στο κοινωνικό περιεχόμενο της συμπεριφοράς των παιδιών, έδειξε ότι τα έντυπα υλικά συνδέονται σε μεγάλο βαθμό τόσο με μοναχική όσο και με παράλληλη ενασχόληση. Τα υλικά χειροτεχνίας συνδέθηκαν κυρίως με παράλληλο παιχνίδι ενώ με το ομαδικό παιχνίδι συνδέθηκαν κυρίως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα και τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης. Επιπλέον και τα παιχνίδια αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες και τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα συνδέθηκαν με ομαδικό παιχνίδι σε μεγάλο βαθμό (πίνακας 4).

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ (%)		
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	ΟΜΑΔΙΚΟ
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	39.1	47.8	13
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	17.1	80	2.9
ΑΠΛΑ Π.Α	19.1	14.9	66
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤ/ΤΕΣ	37.5	0	62.5
Π.Α ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	21.4	0	78.6
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ Π.Α			
ΠΙΑΖΛ/ ΤΟΥΒΛΑΚΙΑ κ.λπ.	20	0	80
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	21.4	0	78.6
ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	9.5	0	90.5

Πίνακας 4: Το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού σε σχέση με το είδος των παιχνιδιών αντικειμένων

Η ανάλυση των ποσοστών του γνωστικού περιεχομένου του παιχνιδιού σε σχέση με τις κατηγορίες των παιχνιδιών – αντικειμένων έδειξε, ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα προάγουν κατά κύριο λόγο είδη παιχνιδιού που συνδέονται με την προτεινόμενη από την κατασκευή λειτουργία τους. Για παράδειγμα τα πάζλ, τα τουβλάκια και τα υλικά χειροτεχνίας συνδέθηκαν σχεδόν αποκλειστικά με δημιουργικό παιχνίδι και τα επιτραπέζια παιχνίδια με παιχνίδι κανόνων. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μόνο τις κατηγορίες παιχνιδιών αντικειμένων που συνδέθηκαν σε σημαντικό βαθμό με περισσότερα από ένα ήδη παιχνιδιού: Τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν σε ποσοστό 72.3% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 19.1% σε συμβολικό και σε ποσοστό 8.5% σε παιχνίδι κανόνων. Τα παιχνίδια αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν σε ποσοστό 37.5% σε λειτουργικό παιχνίδι και σε ποσοστό 62.5% σε παιχνίδι κανόνων και τα παιχνίδια αντικείμενα δραματοποίησης σε ποσοστό 28.6% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 14.3% σε δημιουργικό παιχνίδι και σε ποσοστό 57.1% σε συμβολικό παιχνίδι.

Στη συνέχεια αναλύουμε τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών και στα είδη του παιχνιδιού στα οποία ενεπλάκησαν συχνότερα. Η ενασχόληση με τα έντυπα υλικά δεν προσμετρήθηκε σε αυτή την περίπτωση καθώς στην πράξη δεν παρατηρήσαμε ότι η χρήση τους από τα παιδιά θα μπορούσε να ενταχθεί σε κάποια από τις κατηγορίες με τα είδη παιχνιδιού που έχουμε περιγράψει (το περιεχόμενο της κοινωνικής συμπεριφοράς γύρω από τη χρήση των έντυπων υλικών εξετάστηκε ξεχωριστά, βλ. πίν. 4). Η ανάλυση των ποσοστών μας δείχνει μια πρώτη εικόνα των ειδών παιχνιδιού που εκδήλωσαν τα παιδιά κατά ηλικιακή ομάδα (πίνακες 5, 6 και 7):

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΜΟΝΑΧΙΚΟ	33	20%	30	11,7%
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	44	26,7%	35	13,7%
ΟΜΑΔΙΚΟ	88	53,3%	191	74,6%
Total	165	100	256	100

Πίνακας 5: το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	43	26,1%	30	11,7%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	89	53,9%	112	43,8%
ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ	6	3,6%	22	8,6%
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ	27	16,4%	92	35,9%
Total	165	100	256	100

Πίνακας 6: το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα

Τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σε ποσοστό 53,3% σε ομαδικό παιχνίδι, σε ποσοστό 26,7% σε παράλληλο παιχνίδι και σε ποσοστό 20% σε μοναχικό παιχνίδι. Αντίστοιχα σε ποσοστό 53,9% σε δημιουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 26,1% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 16,4% σε παιχνίδια με κανόνες και σε ποσοστό 3,6% σε δραματικό παιχνίδι.

Τα παιδιά επτά ετών ενεπλάκησαν σε ποσοστό 74,6% σε ομαδικό παιχνίδι, σε ποσοστό 13,7% σε παράλληλο παιχνίδι και σε ποσοστό 11,7% σε μοναχικό παιχνίδι και αντίστοιχα τα ποσοστά τους για το γνωστικό παιχνίδι ήταν: 43,8% σε δημιουργικό παιχνίδι, 35,9% σε παιχνίδια με κανόνες, 11,7% σε λειτουργικό παιχνίδι και 8,6% σε δραματικό παιχνίδι.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε οι ομαδικές μορφές παιχνιδιού επικράτησαν και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Το παράλληλο και μοναχικό παιχνίδι ακολουθούν με

μικρότερη συχνότητα εμφάνισης. Παρομοίως όσον αφορά το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού, το δημιουργικό παιχνίδι επικράτησε και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Ο δεύτερος περισσότερο συχνός τύπος παιχνιδιού για την μικρότερη ηλικιακή ομάδα ήταν όμως το λειτουργικό παιχνίδι ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά τα παιχνίδια με κανόνες. Το δραματικό παιχνίδι εμφανίστηκε να έχει την μικρότερη συχνότητα εμφάνισης και στις δύο ομάδες.

Η διερεύνηση του παιχνιδιού σε συνδυασμό γνωστικού – κοινωνικού περιεχομένου έδειξε ότι το συχνότερο είδος παιχνιδιού που εκδήλωσαν τα παιδιά πέντε ετών ήταν το παράλληλο δημιουργικό και ακολουθούν το ομαδικό δημιουργικό και τα ομαδικά παιχνίδια κανόνων ενώ αρκετά συχνό ήταν και το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι. Τα παιδιά επτά ετών εκδήλωσαν κυρίως ομαδικά παιχνίδια με κανόνες, ομαδικά δημιουργικά παιχνίδια και παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι (πίνακας 7).

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	17	10.3	9	3.5
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	16	9.7	18	7
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΚΑΝΟΝΩΝ	0	0	3	1.2
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	4	2.4	1	0.4
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	40	24.2	34	13.3
ΟΜΑΔΙΚΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	22	13.3	20	7.8
ΟΜΑΔΙΚΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	33	20	60	23.4
ΟΜΑΔΙΚΟ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ	6	3.6	22	8.6
ΟΜΑΔΙΚΟ – ΚΑΝΟΝΩΝ	27	16.4	89	34.8
Total	165	100	256	100

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε περισσότερο ολοκληρωμένα το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών που παρατηρήσαμε, αναλύσαμε και ποιοτικά τις δραστηριότητες που καταγράψαμε. Εντοπίσαμε ποιοτικές διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών και το φύλο αλλά παράλληλα παρατηρήσαμε, ότι οι δραστηριότητες των παιδιών συσχετίζονται όχι μόνο με το είδος των υλικών αλλά και σε μερικές περιπτώσεις με στοιχεία της οργάνωσης του χώρου και του εξοπλισμού μέσα στον οποίο εκδηλώθηκαν. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες παρατηρήσεις μας σε σχέση με τα παραπάνω.

Το παράλληλο παιχνίδι συσχετίστηκε κυρίως με τα υλικά χειροτεχνίας και με τα έντυπα υλικά. Αυτό το είδος κοινωνικού παιχνιδιού εκδηλώθηκε σχεδόν αποκλειστικά στο δωμάτιο εικαστικών και στη βιβλιοθήκη. Σε λιγότερες περιπτώσεις εκδηλώθηκε με απλά παιχνίδια – αντικείμενα στους υπόλοιπους χώρους του Κέντρου. Η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του παράλληλου πλαισίου μέσα στο δωμάτιο των εικαστικών, το οποίο ήταν εξοπλισμένο με τα υλικά χειροτεχνίας, εξηγείται σε μεγάλο βαθμό τόσο από τη φύση των συγκεκριμένων υλικών όσο από την διάταξη των τραπέζιων και των

καθισμάτων στο χώρο. Σύμφωνα με τον τρόπο που προσδιορίσαμε το παράλληλο παιχνίδι, τα παιδιά «παίζουν ανεξάρτητα, ωστόσο η δραστηριότητά τους τα φέρνει, αν και όχι απαραίτητα, σε απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου από τα υπόλοιπα παιδιά και συνήθως χρησιμοποιούν παρόμοια παιχνίδια με των υπολοίπων παιδιών». Η τοποθέτηση των τραπέζιων στο χώρο «δίπλα – δίπλα» και των υλικών επάνω στα τραπέζια ώστε να τα μοιράζονται όλα τα παιδιά από κοινού, προάγει το παράλληλο παιχνίδι καθώς «σηματοδοτεί» στα παιδιά έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, δηλαδή να κάθονται δίπλα – δίπλα και να μοιράζονται από κοινού τα υλικά τους. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στο δωμάτιο της «βιβλιοθήκης» στο οποίο ήταν κατά κύριο λόγο τοποθετημένα τα έντυπα υλικά του Κέντρου. Εκεί τα παιδιά κάθονταν δίπλα – δίπλα σε καρέκλες και ξύλινα κιβώτια - κουτιά που ήταν τοποθετημένα δίπλα στους τοίχους για να απασχοληθούν με κάποιο περιοδικό ή βιβλίο. Βέβαια στο δωμάτιο αυτό τα παιδιά είχαν την επιλογή να πάρουν κάποιο μαξιλάρι και να καθίσουν απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά, δυνατότητα που φαίνεται ότι αξιοποίησαν, όπως παρατηρούμε και το υψηλό ποσοστό χρήσης των εντύπων υλικών σε μοναχικό πλαίσιο. Και στις δύο περιπτώσεις (βιβλιοθήκη – δωμάτιο εικαστικών), ο μικρός χώρος, η διάταξη των επιπλων σε αυτούς αλλά και η φύση των υλικών, ιδιαίτερα τα υλικά χειροτεχνίας, φαίνεται ότι επέδρασαν σημαντικά στο κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού τους.

Το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι ήταν το δεύτερο συχνότερο είδος παιχνιδιού για τα παιδιά πέντε ετών. Επέλεξαν για αυτό το είδος παιχνιδιού δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, όπως πάζλ και ένα παιχνίδι που έχει ως στόχο την κατασκευή του ανθρώπινων φιγούρων με διαφορετικά κομμάτια (mix max). Το είδος αυτό παιχνιδιού εκδηλώθηκε κυρίως στο μεγάλο δωμάτιο με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα. Τα παιδιά επτά ετών επίσης είχαν ως δεύτερη συχνότερη επιλογή το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι. Χρησιμοποιούσαν επίσης τα πάζλ αλλά διέφεραν από την μικρότερη ηλικιακή ομάδα στο γεγονός ότι σε κάποιες, λίγες, περιπτώσεις χρησιμοποίησαν και υλικά χειροτεχνίας για να δημιουργήσουν ένα ομαδικό κολάζ μέσα στο δωμάτιο χειροτεχνίας. Επιπλέον σε μια περίπτωση δημιούργησαν κατασκευές για να τις εντάξουν στη συνέχεια σε άλλου τύπου δραστηριότητες (κατασκεύασαν φιγούρες για θέατρο σκιών). Τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι οποίες δείχνουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης προσανατολισμένο σε κάποιο μελλοντικό στόχο, δεν παρατηρήσαμε στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα.

Τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ήταν η κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών επτά ετών. Χρησιμοποίησαν κυρίως επιτραπέζια παιχνίδια, το σκάκι και παιχνίδια για κινητικές δραστηριότητες (π.χ. το λαστιχάκι και το twister) αλλά και απλά παιχνίδια αντικείμενα, όπως είναι τα μπαλάκια. Το είδος αυτό του παιχνιδιού εκδηλώθηκε σε όλα τα δωμάτια αλλά τα παιδιά επτά ετών έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στο μεγάλο δωμάτιο του Κέντρου με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ήταν η τρίτη συχνότερη επιλογή για την ομάδα των πέντε ετών. Χρησιμοποίησαν κυρίως εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα, για παράδειγμα επιτραπέζια με ζάρια και τόμπολες ενώ σε μερικές περιπτώσεις έπαιζαν με το σκάκι με τη βοήθεια των

μεγαλύτερων παιδιών καθώς επίσης και με απλά παιχνίδια – αντικείμενα και με αντικείμενα από το χώρο του Κέντρου, όπως μπαλάκια ή καρτέλες, τα οποία ενέτασαν σε σενάρια παιχνιδιού με κανόνες. Επιπλέον και τα παιδιά αυτά χρησιμοποίησαν παιχνίδια για κινητικές δραστηριότητες, όπως το *twister* και το λαστιχάκι. Στα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες φαίνεται να υπάρχει και η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες με εμφανή υπεροχή των μεγαλύτερων παιδιών σε συχνότητα εμπλοκής σε αυτό το είδος παιχνιδιού. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού παρατηρήσαμε και διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την επιλογή σε συγκεκριμένα παιχνίδια – αντικείμενα. Τα κορίτσια επέλεξαν το λαστιχάκι σχηματίζοντας ομάδες για να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι με το λάστιχο ενώ τα αγόρια επέλεξαν κυρίως επιτραπέζια παιχνίδια ή παιχνίδια με το μπαλάκι. Το *twister* φάνηκε να είναι αγαπητό και στα δύο φύλα και μάλιστα σε αυτή την περίπτωση παρατηρήσαμε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο.

Το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι ήταν η τέταρτη συχνότερη επιλογή των παιδιών πέντε ετών. Και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν σε αυτόν τον τύπο παιχνιδιού απλά παιχνίδια αντικείμενα, όπως μπαλάκια και αντικείμενα από τον εξοπλισμό του κέντρου, π.χ. μαξιλάρια και καρτέλες. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτέλεσαν κυρίως χαρακτηριστικό των αγοριών. Για παράδειγμα πετούσαν μπαλάκια και μαξιλάρια το ένα στο άλλο ή έσπρωχναν παιδιά πάνω σε καρτέλες χρησιμοποιώντας αυτές ως καρότσια. Χαρακτηριστικό είναι, ότι τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν πολύ χαμηλό ποσοστό σε αυτό το είδος παιχνιδιού και γενικότερα σε όλες τις κατηγορίες λειτουργικού παιχνιδιού.

Στο μοναχικό – λειτουργικό παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποίησαν διάφορα παιχνίδια – αντικείμενα και υλικά από όλες τις κατηγορίες, όπως στεφάνια, ένα πλαστικό άλογο με κινούμενα μέρη το οποίο άρεσε στα παιδιά να το κουνάνε απότομα με τα χέρια τους προκειμένου να ακούν τον ήχο που έκανε, ακόμα και εκπαιδευτικά παιχνίδια σε κάποιες λίγες περιπτώσεις, τα οποία χρησιμοποιούσαν με τρόπο διαφορετικό από την προτεινόμενη χρήση τους. Για παράδειγμα κουνούσαν ένα κουτί από επιτραπέζιο προκειμένου να ακούν τον ήχο από τα κομμάτια μέσα σε αυτό. Και σε αυτή την περίπτωση παιχνιδιού τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν πολύ χαμηλό ποσοστό. Αυτό το είδος παιχνιδιού εκδηλώθηκε κυρίως στο δωμάτιο της βιβλιοθήκης και στο δωμάτιο με τα υλικά ψυχοκινητικής.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την παρούσα μελέτη προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία ενισχύουν προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το είδος παιχνιδιών – αντικειμένων και χαρακτηριστικά του χώρου, επιδρούν στο γνωστικό και στο κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού των παιδιών. Η χρήση ενός μοντέλου παρατήρησης σαν αυτό που χρησιμοποιήσαμε μπορεί να αποτελέσει έναν χρήσιμο οδηγό για κάποιον εκπαιδευτικό προκειμένου να διερευνήσει το παιχνίδι που εκδηλώνουν τα παιδιά της τάξης του σε σχέση με τις γωνιές και το παιδαγωγικό υλικό.

Στη δική μας περίπτωση παρατηρήσαμε ότι τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων μπορούν να προάγουν συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού. Συνεπώς ο εμπλουτισμός ενός χώρου με επιλεγμένες κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων μπορεί να διαμορφώνει σε ένα βαθμό και τα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνονται μέσα σε αυτόν τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό περιεχόμενο. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ενεπλάκησαν στο συγκεκριμένο Κέντρο σε δραματικό παιχνίδι σε σημαντικό βαθμό, πιθανόν μάλιστα να οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού για δραματικό παιχνίδι ή στο γεγονός ότι δεν υπήρχε ένας ιδιαίτερος χώρος με συγκεντρωμένο υλικό αποκλειστικά για το σκοπό αυτό. Μια ιδέα θα ήταν να εξοπλιστεί το συγκεκριμένο Κέντρο με περισσότερα παιχνίδια δραματοποίησης και να δημιουργηθεί κάποια ειδική γωνιά για το δραματικό παιχνίδι.

Επίσης το λειτουργικό παιχνίδι σε μεγάλο βαθμό συνδέθηκε με συγκεκριμένο εξοπλισμό του κέντρου, όπως είναι τα μαξιλάρια και οι καρέκλες αλλά και με τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα. Η σύνδεση του λειτουργικού παιχνιδιού με τέτοια μέσα παιχνιδιού δημιουργεί πολλές φορές αναστάτωση σε εσωτερικούς χώρους και εμποδίζει την εύρυθμη λειτουργία τους. Ο εμπλουτισμός του Κέντρου με εξειδικευμένα παιχνίδια – αντικείμενα που έχουν αισθησιοκινητικό χαρακτήρα (sensory motor) θα μπορούσε να εμπλέξει τα παιδιά σε λειτουργικό παιχνίδι αλλά με τρόπο συμβατό στους περιορισμούς που πρέπει να θέτει ένας εσωτερικός χώρος.

Παράλληλα ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη στην επιλογή του είδους των υλικών με τα οποία μπορούμε να εξοπλίσουμε έναν χώρο για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις επιθυμίες και τις δυνατότητές τους είναι και το επίπεδο ανάπτυξής τους. Παρατηρήσαμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ενεπλάκησαν σε περισσότερα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ενώ τα μικρότερα σε περισσότερο παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι. Παρόλα αυτά και τα μεγαλύτερα παιδιά συμμετείχαν σημαντικά σε δημιουργικό παιχνίδι αλλά και τα μικρότερα σε παιχνίδια με κανόνες. Τα «ανοιχτά» υλικά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικιλία πλαισίων και ο εμπλουτισμός του χώρου με πλήθος από δομημένο υλικό από την ίδια κατηγορία αλλά με διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας, μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες παιδιών κάθε επιπέδου ανάπτυξης τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Στη δική μας περίπτωση τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποίησαν τα υλικά χειροτεχνίας εκφράζοντας πιο σύνθετες ιδέες από τα μικρότερα, για παράδειγμα στην ομαδική κατασκευή κολάζ ή φιγούρων για θέατρο σκιών ενώ τα μικρότερα παιδιά ενεπλάκησαν στο δημιουργικό παιχνίδι περισσότερο σε παράλληλο πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα τόσο τα μικρότερα όσο και τα μεγαλύτερα παιδιά ενεπλάκησαν σε ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι και σε παιχνίδια με κανόνες επιλέγοντας για παράδειγμα από τα πάζλ ή τα επιτραπέζια αυτά που ανταποκρίνονταν στο επίπεδο της ανάπτυξης και των δεξιοτήτων τους.

Βιβλιογραφία

Bloch M., Pellegrini A. 1989, «Ways of looking at children, context, and play» in The ecological context of children's play, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Hanline F. M., 1999, Developing a preschool play – based curriculum, International Journal of Disability, Development and Education, 46, p. p 289-305.

Harper L. & Huie K., 1998, Free Use of Space by Preschoolers from Diverse Backgrounds: Factors Influencing Activity Choices, Merrill Palmer Quarterly, 44, p.p. 423-446.

Johnson J, Christie J, Wardle F. , 2005, Play development, and early education, Pearson Inc., USA.

Parten, M. B., 1932, «Social Participation Among Preschool Children», Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, p. p. 243-269.

Pellegrini A. , 1985, «Social - Cognitive Aspects Of Children`s Play : The Effects of Age, Gender, and Activity Centers», Journal Of Applied Developmental Psychology, 6, 129-140.

Rubin, K. H., Maioni, T.L. & Hornung M., 1976, «Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited», Child Development, 47, σσ. 414-419.

Rubin, K. H. , Watson, K., & Jambor, T., 1978, «Free play behaviors in preschool and kindergarten children», Child Development, 49, p. p 534-536.

Rubin, K. H., Fein, G. G., Vandenberg, B., 1983, «Play», in Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development, 4 , New York: John Wiley & Sons.

Rubin K. H., 2001, THE PLAY OBSERVATION SCALE - POS, <http://www.rubin-lab.umd.edu> .

Smilansky, S., 1968, Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children, John Wiley & sons inc.

‘Βύθιση/Πλεύση’: Διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και Αναλυτικό Πρόγραμμα¹

Καβαλάρη Παρασκευή

Υποψήφια διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Κακανά Δόμνα-Μίκα

*Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Εισαγωγή

Η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003) για το νηπιαγωγείο με το συνοδευτικό Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) φιλοδοξούσε να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που προσεγγίζονται τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Με το ΔΕΠΠΣ προωθείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, σε αντιδιαστολή με το πιαζετιανής επιρροής Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής ΑΠ) του 1989 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1991), το οποίο με το συνοδευτικό Βιβλίο Δραστηριοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990) οργάνωνε τη γνώση σε «Τομείς» και τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονταν με μορφή διακριτών δραστηριοτήτων.

Ειδικά για τη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών (στο εξής ΦΕ), η αλλαγή αφορά τόσο στις διδακτικές επιδιώξεις, όσο και στη μεθοδολογία ανάπτυξης των δραστηριοτήτων με βάση την οποία προσεγγίζονται οι έννοιες από τον κόσμο της Φυσικής. Στο παλιό ΑΠ, οι ΦΕ εντάσσονται στον «Τομέα Νοητικής Ανάπτυξης», κεντρικός στόχος του οποίου ήταν «η υποβοήθηση του παιδιού στην προσπάθειά του να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τους μηχανισμούς της σκέψης του» (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 1991, σελ. 195). Τα διάφορα θέματα προσεγγίζονται με τη μορφή δραστηριοτήτων οι οποίες πηγάζουν από τυχαία περιστασιακά και κατά τις οποίες δίνεται έμφαση στον χειρισμό και τη δοκιμή των υλικών από τα ίδια παιδιά. Στο νέο ΑΠ, οι ΦΕ εντάσσονται στην ενότητα «Μελέτη περιβάλλοντος», της οποίας κεντρικός άξονας είναι η καλλιέργεια στάσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων που δημιουργούν τις προϋθέσεις για την προοδευτική ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συστηματική παρατήρηση, στη διατύπωση ερωτημάτων και αναζήτηση απαντήσεων, στην ενθάρρυνση των παιδιών να διατυπώνουν προβλέψεις για τα θέματα προς διερεύνηση, στη διατύπωση λειτουργικών ορισμών που προσδιορίζουν την αντίληψη των παιδιών για τις έννοιες, και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων προτείνεται η συγκέντρωση των απαιτούμενων υλικών με γνώμονα την εξυπηρέτηση του διδακτικού αντικειμένου, η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών

1. Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) - Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος II .
Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

με διατύπωση των κατάλληλων ερωτημάτων, ο πειραματισμός με τα υλικά που συνοδεύεται από συστηματική παρατήρηση, διατύπωση προβλέψεων και μετέπειτα έλεγχο αυτών και, τέλος, η καταγραφή των ευρημάτων και των συμπερασμάτων (βλ. Δαφέρμου, κ.ά., 2006, σελ. 217).

Όσον αφορά στη 'βύθιση/πλεύση' που απασχολεί την παρούσα έρευνα, στο ΑΠ του '89 εντάσσεται ρητά στην υποενότητα «Γνωριμία με τις φυσικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων» και προτείνεται ο πειραματισμός με διάφορα αντικείμενα. Στο ΔΕΠΠΣ, κατά την περιγραφή της υποενότητας «Παιδί και φυσικό περιβάλλον» υπάρχει μια μικρή αναφορά στην προσέγγιση της έννοιας στο πλαίσιο της περιγραφής της θεματικής προσέγγισης 'Το Νερό'. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες σχετικές με έννοιες που η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προσεγγίσει στο πλαίσιο της θεματικής και ένα ερώτημα – έναυσμα που θα μπορούσε χρησιμοποιηθεί και να οδηγήσει σε πειραματισμό: «Βάλτε ένα μεγάλο βότσαλο και ένα λαστιχένιο παιχνιδάκι σε μια λεκάνη με νερό. Επιπλέουν ή βυθίζονται;».

Η συγκεκριμένη έννοια από τον κόσμο της Φυσικής επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα με γνώμονα τη δημοφιλία της έννοιας μεταξύ των έννοιων των ΦΕ που προσεγγίζονται στην προσχολική εκπαίδευση, όπως έχουμε διαπιστώσει σε προγενέστερες σχετικές μελέτες (Kavalari & Kakana, 2004· Καβαλάρη, Κακανά, & Καζέλα, 2007) και επειδή μπορεί να ενταχθεί στην ευρέως διαδεδομένη θεματική προσέγγιση 'Το Νερό' που περιγράφεται με λεπτομέρεια στον Οδηγό Νηπιαγωγού γεγονός που λογικά αποτελεί για τις νηπιαγωγούς αφορμή να την προσεγγίσουν. Ένα άλλο κριτήριο επιλογής της έννοιας αυτής αποτέλεσαν οι επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί από παλαιότερες έρευνες σχετικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών να την προσεγγίσουν, οι οποίες έχουν καταδείξει την προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές ιδέες σχετικά με την έννοια, ιδέες που μεταφέρονται στα παιδιά κατά την διδακτική πράξη (Ιωαννίδης & Κακανά, 1996· Ιωαννίδης, Κακανά, & Καζέλα, 2008).

Την παρούσα έρευνα πυροδοτεί ο προβληματισμός που έχει εκφραστεί με προηγούμενες μελέτες και αφορά στην απόσταση που συχνά εντοπίζεται ανάμεσα στα επίσημα κείμενα που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πράξη (Kwon, 2004· Gibbons, 2011). Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία των ΦΕ, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιστέκονται στην αλλαγή του τρόπου εργασίας τους, παραμένοντας προσκολλημένοι σε ήδη δοκιμασμένες λύσεις και πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο υιοθετούν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με βασικά χαρακτηριστικά τη μεταβίβαση της γνώσης στα παιδιά και την αισθητηριακή προσέγγιση των θεμάτων, κάνοντας χρήση ακατάλληλων διδακτικών τεχνικών και μέσων όπως η αφήγηση, η επίδειξη, η ανάγνωση βιβλίων κτλ. (Kallery & Psilos, 2002· Τζιμογιάννης, 2002· Kavalari & Kakana, 2004· Kavalari, Kakana & Christidou, in press).

Η έρευνα

Στόχος

Η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει το βαθμό σύγκλισης του εφαρμοσμένου ΑΠ με το επίσημο ΑΠ των μεθοδολογικών χαρακτηριστικών που εμφανίζει η προσέγγιση έννοιας 'Βύθιση/Πλεύση' στην προσχολική εκπαίδευση.

Τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας είναι:

(α) Ποιος είναι ο συνήθης τρόπος προσέγγισης της βύθισης/πλεύσης (πλαίσιο ένταξης, υλικά, πειραματική διαδικασία);

(β) Συγκλίνει ο τρόπος ανάπτυξης της δραστηριότητας με το ισχύον ΑΠ;

(γ) Σχετίζονται οι διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών για την προσέγγιση της βύθισης/πλεύσης με το οικείο σε αυτές ΑΠ;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 15 νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής. Έχουν από 2 ως 29 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο. = 11 έτη), οι 11 έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες 4 είναι απόφοιτες Παιδαγωγικής Ακαδημίας 2ετούς φοίτησης και έχουν ολοκληρώσει τα μαθήματα εξομοίωσης. Από τις 11 απόφοιτες ΠΤΠΕ, οι 8 διδάχθηκαν στο πανεπιστήμιο το παλιό ΑΠ του '89, ενώ οι 3 μόνο το ΔΕΠΠΣ. Όσον αφορά το οικείο προς αυτές ΑΠ, 6 δηλώνουν ότι είναι εξοικειωμένες μόνο με το ΔΕΠΠΣ. Σε αυτές περιλαμβάνονται και 3 από τις συμμετέχουσες που διδάχθηκαν το παλιό ΑΠ, αλλά λόγω πολύ πρόσφατου διορισμού (3 ή 4 χρόνια) έχουν δουλέψει μόνο σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ. Οι υπόλοιπες 9 είναι εξοικειωμένες και με τα δύο τελευταία ΑΠ.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 15 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με μέσο όρο διάρκειας 19 λεπτά, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν. Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση του φαινομένου της βύθισης/πλεύσης. Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις από τις συνεντεύξεις είναι οι παρακάτω:

- Πού εντάσσεται συνήθως η βύθιση/πλεύση;
- Πώς θα ξεκινάτε την ανάπτυξη του θέματος;
- Ποιες ερωτήσεις θέτετε συνήθως στα παιδιά;
- Τι υλικά χρησιμοποιείτε για τη συγκεκριμένα δραστηριότητα; Τα επιλέγουν τα παιδιά, τα φέρνετε εσείς;
- Περιγράψτε τη διαδικασία όσο αναλυτικότερα μπορείτε.

Διαδικασία

Τα ψηφιακά αρχεία ήχου μετατράπηκαν σε γραπτά κείμενα, το περιεχόμενο το οποίων στη συνέχεια αναλύθηκε. Εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων με σκοπό την οργάνωση των πληροφοριών (βλ. σχετικά Κυριαζή,

1999 και Mason, 2003). Κατά τη θεματική ανάλυση που ακολούθησε, εντοπίστηκαν τα θέματα-περιεχόμενα που αποτελούν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα και αφορούν τη μεθοδολογία που ακολουθείται για την προσέγγιση της έννοιας της βύθισης/πλευσης. Η ανάλυση οδήγησε στην διαμόρφωση 5 θεματικών ενοτήτων (στο εξής ΘΕ):

ΘΕ1 - Πλαίσιο ένταξης

Η ΘΕ1 περιλαμβάνει θέματα που αφορούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δραστηριότητα. Εντοπίζονται δηλαδή αναφορές στα κείμενα οι οποίες αντικατοπτρίζουν αν η δραστηριότητα εντάσσεται σε μία 'θεματική προσέγγιση', αν αναδύεται από τυχαίες παρατηρήσεις των παιδιών, ή αν σχεδιάζεται από τη νηπιαγωγό η οποία δημιουργεί μία αφορμή για να ξεκινήσει τη δραστηριότητα.

ΘΕ2 – Εισαγωγικές ερωτήσεις

Για την ανάλυση της ΘΕ2 εντοπίζονται αναφορές που σχετίζονται με την ύπαρξη ή μη ερωτήσεων κατά την εκκίνηση της δραστηριότητας. Στην περίπτωση που διατυπώνονται ερωτήσεις, εξετάζεται αν αυτά στοχεύουν στην ανάδειξη των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών για το θέμα, ή στοχεύουν απλώς στο να καθοδηγήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών προς τη δραστηριότητα, ή αν είναι άστοχες και αποπροσανατολιστικές σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.

ΘΕ3 - Πειραματική διαδικασία

Η ΘΕ3 περιλαμβάνει αναφορές που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο διεξαγωγής της κύριας πειραματικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώνουν υποθέσεις, αν η παρατήρηση των φαινομένων είναι συστηματική ή απλή, αν ενθαρρύνεται ο έλεγχος των υποθέσεων των παιδιών, αν κατά τη διαδικασία τα φαινόμενα ερμηνεύονται από την ίδια τη νηπιαγωγό και τέλος αν δημιουργούνται συνθήκες σύγκρισης λόγω της εμπλοκής και άλλων εννοιών των ΦΕ.

ΘΕ4 - Επιλογή υλικών

Για την ανάλυση της ΘΕ4 αναζητήθηκαν αναφορές που σχετίζονται με τα κριτήρια επιλογής των υλικών που συνήθως χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση της έννοιας, τα οποία μπορεί να επιλέγονται είτε με γνώμονα το όφελος του διδακτικού αντικείμενου, είτε λόγω της ευκολίας στην πρόσβασή τους και την οικειότητα των παιδιών με αυτά.

ΘΕ5 - Καταγραφή ευρημάτων – συμπεράσματα

Τέλος, όσον αφορά στη ΘΕ5 εντοπίστηκε η ύπαρξη ή μη καταγραφής των ευρημάτων και εξαγωγής συμπερασμάτων από τη δραστηριότητα.

Οι αναφορές στις προαναφερθείσες 5 θεματικές ενότητες κατηγοριοποιήθηκαν σε 2 κατηγορίες με βάση τη σύγκλιση ή απόκλιση από το ΑΠ των διδακτικών επιλογών των νηπιαγωγών για την προσέγγιση της έννοιας 'βύθιση/πλευση':

Κατηγορία 1 – Σύγκλιση με το ΑΠ

Στην Κ1 περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν τη μεθοδολογία για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προτείνεται από το ισχύον ΑΠ. Συνεπώς, στην Κ1 εντάσσονται οι αναφορές που φανερώνουν ότι:

(α) η δραστηριότητα εντάσσεται σε μία 'θεματική προσέγγιση' ή σε ένα project που αναδύεται από τα παιδιά από τυχαίες τους παρατηρήσεις (ΘΕ1 – Πλαίσιο ένταξης),

(β) ανιχνεύονται οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών για το θέμα (ΘΕ2 – Εισαγωγικές ερωτήσεις),

(γ) ακολουθείται η ενδεδειγμένη πειραματική διαδικασία με διατύπωση και έλεγχο των υποθέσεων και συστηματική παρατήρηση (ΘΕ3 - Πειραματική διαδικασία),

(δ) η επιλογή των υλικών γίνεται με κριτήριο την εξυπηρέτηση του διδακτικού αντικειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του και με γνώμονα την αποφυγή σύγχυσεων από τα παιδιά (ΘΕ4 - Επιλογή υλικών) και

(ε) γίνεται τελική καταγραφή των ευρημάτων και εξάγονται συμπεράσματα σε σχέση με τις αρχικές διατυπώσεις των παιδιών (ΘΕ5 - Καταγραφή ευρημάτων – συμπεράσματα).

Κατηγορία 2 – Απόκλιση από το ΑΠ

Στην Κ2 περιλαμβάνονται οι αναφορές κάθε ΘΕ που αντικατοπτρίζουν μεθοδολογία για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αποκλίνει από την προτεινόμενη στο επίσημο ΑΠ. Η μεθοδολογία αυτή άλλοτε παραπέμπει στο ΑΠ του '89 και άλλοτε σε άλλα πιο παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας. Η Κ2 λοιπόν περιλαμβάνει αναφορές που δείχνουν ότι:

(α) η δραστηριότητα αναπτύσσεται αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο με αφορμή που δημιουργείται από την ίδια τη νηπιαγωγό (ΘΕ1 - Πλαίσιο ένταξης),

(β) δεν διατυπώνονται καθόλου εισαγωγικές ερωτήσεις ή αν διατυπώνονται είναι άστοχες ή στοχεύουν σε καθοδήγηση του ενδιαφέροντος των παιδιών προς τη δραστηριότητα και όχι σε διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων τους για το θέμα (ΘΕ2 - Εισαγωγικές ερωτήσεις),

(γ) γίνεται απλή και όχι συστηματική παρατήρηση των φαινομένων και τα φαινόμενα ερμηνεύονται από τη νηπιαγωγό με βάση δικές τις ιδέες και γνώσεις (ΘΕ3 - Πειραματική διαδικασία),

(δ) η επιλογή των υλικών είναι τυχαία και μη συστηματική, με κριτήριο την οικειότητα των παιδιών με αυτά, την διευκόλυνση της νηπιαγωγού και την ευκολία στην πρόσβαση τους (ΘΕ4 - Επιλογή υλικών), και

(ε) δεν γίνεται τελική καταγραφή ευρημάτων και συμπερασμάτων, τα τελικά συμπεράσματα δεν συνδέονται με τις αρχικές διατυπώσεις των παιδιών ή τα συμπεράσματα δεν συνάδουν με το επιστημονικό πλαίσιο της έννοιας (ΘΕ5 - Καταγραφή ευρημάτων – συμπεράσματα).

Στη συνέχεια και για κάθε νηπιαγωγό, αναζητήθηκε το πλήθος των διδακτικών επιλογών που περιλαμβάνονται σε κάθε κατηγορία, ώστε να εντοπιστεί ποια κατηγορία είναι η κυρίαρχη και συνεπώς να διαπιστωθεί αν η προσέγγιση της βύθισης/πλεύσης συγκλίνει ή αποκλίνει από τις μεθοδολογικές προτάσεις του ΔΕΠΠΣ.

Αποτελέσματα

1. Γενικά για την προσέγγιση της βύθισης/πλεύσης

Από τις 15 νηπιαγωγούς του δείγματος, μία δεν προσεγγίζει καθόλου την έννοια (8 χρόνια προϋπηρεσίας) και μία δηλώνει πως ακόμα δεν της έχει προκύψει, αλλά το σκοπεύει (4 χρ.πρ.). Τέσσερις νηπιαγωγοί έχουν ασχοληθεί με το θέμα μόνο μία φορά (3-6 χρ.πρ.), οι υπόλοιπες 9 την προσεγγίζουν σχεδόν κάθε χρόνο.

2. Σύγκλιση ή απόκλιση από το ΑΠ για κάθε ΘΕ

ΘΕ1 – Πλαίσιο ένταξης

Το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η βύθιση/πλεύση μπορεί είναι μία 'θεματική' με βασικό άξονα το «νερό» (6), είτε με αφορμή τη βροχή (4) είτε με το καλοκαίρι και τη θάλασσα (2). Σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις που το πλαίσιο προσέγγισης της έννοιας ένα τόσο ευρύ θέμα, όπως το «νερό», η έννοια προσεγγίζεται παράλληλα με άλλες που σχετίζονται επίσης με το «νερό» με κίνδυνο τη δημιουργία παρανοήσεων και συγχύσεων. Αυτό στην παρούσα εργασία μελετάται στη ΘΕ3 – Πειραματική διαδικασία. Τέσσερις νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο 'θέμα' μέσα στο οποίο συνήθως εντάσσουν την έννοια, καθώς πάντα αναδύεται από παρατηρήσεις των παιδιών με διαφορετικές αφορμές κάθε φορά. Τέλος, τρεις από τις συμμετέχουσες δημιουργούν μία αφόρμηση για να εισάγουν τα παιδιά στο θέμα και η έννοια διδάσκεται σαν μία ξεχωριστή δραστηριότητα αποκομμένη από κάποιο ευρύτερο πλαίσιο.

Όσον αφορά την σύγκλιση ή απόκλιση από το ΑΠ, εντοπίστηκε σαφής επιρροή από το ΔΕΠΠΣ, καθώς οι περισσότερες (10) νηπιαγωγοί προσεγγίζουν την έννοια εντάσσοντάς την σε κάποια 'θεματική' ή μετά από ανάδυση από τα ίδια τα παιδιά και τις παρατηρήσεις τους. Εντούτοις, υπάρχουν 3 νηπιαγωγοί που ακόμα τη δουλεύουν σύμφωνα με τον τρόπο που πρότεινε το παλιό ΑΠ του '89.

ΘΕ2 – Εισαγωγικές ερωτήσεις

Οι αναφορές που σχετίζονται με τη ΘΕ2 – Εισαγωγικές ερωτήσεις αντικατοπτρίζουν προσέγγιση που απομακρύνεται από το ΑΠ. Τέσσερις νηπιαγωγοί δεν απευθύνουν καν ερωτήσεις στα παιδιά, αλλά προχωρούν κατευθείαν στον πειραματισμό με τα διάφορα υλικά. Στις περιπτώσεις που απευθύνουν ερωτήματα στα παιδιά πριν τον πειραματισμό, συναντάμε αναφορές για ερωτήσεις σχετικές με τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σε 5 από τις νηπιαγωγούς του δείγματος (π.χ. «εσείς τι λέτε;», «γιατί γίνεται αυτό;», γράφουμε γιατί βρέχει, διερεύνηση ιδεών», «γιατί βυθίζεται;»), αναφορές για καθοδηγητικές ερωτήσεις σε 4 νηπιαγωγούς (π.χ. «το προκαλώ και με τη συζήτηση», «συζητάγαμε και λέγαμε...και είπαμε ότι επιπλέουν τα πλοία», «πώς αισθάνονται μέσα στο νερό;» «βρε παιδιά έχω μια απορία, ένα τόσο μεγάλο καράβι με τόσο βάρος πώς πάει επάνω και δεν βουλιάζει;», «λίγο θέλουν μια καθοδήγηση...») ενώ φάνηκε η επιλογή άστοχων σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο ερωτήσεων από 3 από τις συμμετέχουσες (π.χ. «ποιο νομίζεις ότι είναι βαρύ; Ποιο ελαφρύ;» «αυτό που είναι πιο μεγάλο;», «ξέρετε να κάνετε μπάνιο;»).

ΘΕ3 – Πειραματική διαδικασία

Στην ΘΕ3 – Πειραματική διαδικασία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στην Κατηγορία 2 – Απόκλιση από το ΑΠ. Οι περιγραφές μόνο δύο νηπιαγωγών υποδηλώνουν ότι η διαδικασία που ακολουθούν βασίζεται στις προβλέψεις των παιδιών για τα αποτελέσματα της διαδικασίας και στον μετέπειτα έλεγχο των υποθέσεων («τι νομίζετε ότι θα γίνει;», «να πουν τι νομίζουν ότι θα γίνει»). Σε εννέα περιπτώσεις γίνεται απλή παρατήρηση με παράλληλη συζήτηση και σχολιασμό των φαινομένων. Η παρατήρηση αυτή συχνά συνοδεύεται με ερμηνεία των φαινομένων από την ίδια τη νηπιαγωγό (5) με βάση τις δικές της ιδέες για το θέμα (π.χ. «τους εξηγώ με απλά λόγια γιατί συμβαίνει αυτό»). Σε δύο περιπτώσεις η παρατήρηση είναι η συνέχεια της επίδειξης από την ίδια τη νηπιαγωγό. Τέσσερις νηπιαγωγοί συνδυάζουν την προσέγγιση της 'βύθισης/πλεύσης' με άλλες έννοιες των ΦΕ (τήξη/πήξη, διάλυση, μεταφορά υγρών). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι έννοιες προσεγγίζονται παράλληλα και αντιμετωπίζονται σαν μία (π.χ. «τα ενθουσιάζει το χαρτί που σιγά σιγά βυθίζεται και μετά διαλύεται...οπότε κάνουμε και τη διάλυση», «είχαμε πάρει και διάφορα σκεύη και μεταφέραμε νερό από το ένα στο άλλο...»).

ΘΕ4 –Επιλογή υλικών

Για αυτήν την ΘΕ δεν είναι ξεκάθαρη η ένταξη σε κάποια κατηγορία, καθώς εντοπίστηκαν αναφορές που συμφωνούν με το ΑΠ, αλλά και που απομακρύνονται από αυτό. Τα κριτήρια επιλογής των υλικών ορίζονται στις περισσότερες περιπτώσεις (αναφορές σε 9 νηπιαγωγούς) από τη δυνατότητα πρόσβασης (π.χ. «διάφορα υλικά της τάξης», «ό,τι έχουμε στην τάξη μας») και την οικειότητα και το ενδιαφέρον των παιδιών για αυτά (5) (π.χ. «έφερνε το καθένα ό,τι του αρέσει», «έλα εδώ να παίξουμε με υλικά που παίζατε πριν έξω στην αυλή»), εντούτοις, για έξι νηπιαγωγούς κριτήριο επιλογής αποτελεί επίσης και η εξυπηρέτηση του διδακτικού αντικείμενου σύμφωνα με τον τρόπο που οι ίδιες το ορίζουν (π.χ. «βρίσκουμε αντικείμενα που να βυθίζονται ή να επιπλέουν», «διάφορα παιχνιδάκια δικά τους, κάτι πιο ελαφρύ και με σφουγγάρι», «είχαμε कारαβάκια, πλαστικό και χάρτινο», «το κάνουμε και με το αυγό το Πάσχα για να δουν κι αυτό»).

ΘΕ5 – Καταγραφή ευρημάτων – συμπεράσματα

Κατά τη μελέτη της ΘΕ5, οι περισσότερες αναφορές που εντοπίστηκαν ανήκουν στην Κατηγορία 2 – Απόκλιση από το ΑΠ. Καταγραφή των ευρημάτων αναφέρθηκε μόνο από 3 νηπιαγωγούς, με τη δημιουργία πίνακα διαχωρισμού των υλικών σε αυτά που βυθίζονται και αυτά που επιπλέουν. Όσον αφορά στα συμπεράσματα, σε δύο νηπιαγωγούς εντοπίστηκαν αναφορές που δείχνουν ότι τα συμπεράσματα συνδέονται με τις απόψεις που εκφράζονται πριν τον πειραματισμό. Στις περισσότερες περιπτώσεις (8) δεν γίνεται καταγραφή των ευρημάτων και σύνδεση με τα προηγούμενα.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που αφορούν την σύγκλιση ή απόκλιση από το ΑΠ που εμφανίζουν οι επιμέρους ΘΕ, θα λέγαμε ότι η επιρροή του ισχύοντος ΑΠ αντικατοπτρίζεται κυρίως στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η 'βύθιση/πλεύση', με τον σχεδιασμό σχετικών θεματικών προσεγγίσεων και την ανάδυση σχεδίων

εργασίας. Διαφαίνεται μία τάση προσκόλλησης στην έννοια της διαθεματικότητας, με κίνδυνο να παραγκωνιστούν στοιχεία που αφορούν στο διδακτικό αντίκειμενο και λειτουργούν προς όφελός του. Εμφανής είναι η απόκλιση από το ΑΠ στις ΘΕ που σχετίζονται με την διαδικασία και τα στάδια διεξαγωγής του πειράματος, παρότι στον Οδηγό της Νηπιαγωγού δίνεται ιδιαίτερη έμφαση με λεπτομερείς ενδεικτικές περιγραφές και οδηγίες (βλ. Δαφέρμου, κ. ά., 2006, σελ. 217-221). Η έντονη απουσία διατύπωσης υποθέσεων από τα παιδιά, η απουσία εξαγωγής ή σύνδεσης των συμπερασμάτων και η μη συστηματική παρατήρηση, φανερώνουν μία προσέγγιση που είναι σε δυσαρμονία με τις επιστημονικές πρακτικές.

3. Σύγκλιση ή απόκλιση από το ΑΠ σε σχέση με το οικείο προς τις νηπιαγωγούς ΑΠ

Από τις 12 νηπιαγωγούς που μας παρέχουν επαρκή στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την έννοια της 'βύθισης/πλεύσης', οι εννέα (9) εμφανίζουν περισσότερα στοιχεία που ανήκουν στην Κατηγορία 2 – Απόκλιση από το ΑΠ. Οι πέντε (5) από αυτές είναι νηπιαγωγοί που δούλεψαν για κάποια χρόνια σύμφωνα με το ΑΠ του '89 και στη συνέχεια επιμορφώθηκαν στο ΔΕΠΠΣ. Τρεις από αυτές (3) διδάχθηκαν στο Παν/μιο το παλιό ΑΠ, αλλά δεν το έχουν εφαρμόσει καθόλου, καθώς διορίστηκαν πρόσφατα και μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ εξοικειώθηκαν πλήρως με το ΔΕΠΠΣ. Τέλος, μία νηπιαγωγός διδάχθηκε στο Παν/μιο και εφαρμόζει το ΔΕΠΠΣ, εντούτοις εμφανίζει πολλά στοιχεία στην προσέγγισή της που αποκλίνουν από αυτό.

Όσον αφορά τις τρεις (3) νηπιαγωγούς που εμφανίζουν περισσότερες αναφορές που εμπίπτουν στην Κατηγορία 1 – Σύγκλιση με το ΑΠ, η μία εκπαιδευτικός έχει δουλέψει για αρκετά χρόνια σύμφωνα με το παλιό, η δεύτερη διδάχθηκε το παλιό αλλά δεν το έχει εφαρμόσει ποτέ και η τρίτη διδάχθηκε μόνο το ΔΕΠΠΣ το οποίο και εφαρμόζει.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που αφορούν στην επιρροή ΑΠ στις νηπιαγωγούς, εντοπίζεται μία σαφής τάση για υιοθέτηση πρακτικών που απομακρύνονται από τις σύγχρονες τάσεις που εκφράζονται από το ισχύον ΑΠ. Οι διδακτικές επιλογές που σκιαγραφούνται παραπέμπουν σε παγιωμένες διδακτικές πρακτικές που έχουν τις ρίζες τους στην εφαρμογή του παλιού ΑΠ του '89, αλλά και στην προσωπική εκπαιδευτική κληρονομιά κάθε εκπαιδευτικού. Οι νηπιαγωγοί με εμπειρία στην εφαρμογή και των δύο πρόσφατων ΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι δεν έχουν απαγκιστρωθεί εντελώς από τον τρόπο εργασίας που υιοθετούσαν τα προηγούμενα χρόνια. Αλλά, ακόμα και οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν ότι δεν είχαν ποτέ ή έχουν χάσει επαφή με το παλιό ΑΠ, φαίνεται από τις δηλώσεις τους στις συνεντεύξεις ότι τελικά δεν εφαρμόζουν το ισχύον ΑΠ.

Συζήτηση

Η επιρροή του ισχύοντος ΑΠ στον τρόπο εργασίας των νηπιαγωγών του δείγματος είναι εμφανής όσον αφορά την εφαρμογή της έννοιας της διαθεματικότητας. Το πώς όμως ερμηνεύουν οι νηπιαγωγοί τη διαθεματικότητα είναι ένα καίριο ζήτημα. Έχει ήδη διαπιστωθεί ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαθεματικότητα στηρίζονται

σε παλιότερες πρακτικές και δεν την συνδέουν με τη διδακτική εφαρμογή αλλά με γενικές θεωρητικές αρχές (Τσιτουρίδου & Μπιρμπίλη, 2009). Όσον αφορά τις ΦΕ, η εμμονή στην αρχή της διαθεματικότητας από την πλευρά των νηπιαγωγών, ενέχει τον κίνδυνο της υποβάθμισής τους και της ακύρωσης της βασικής επιδίωξης τους, την συγκρότηση από τα παιδιά ενός συνόλου ιδεών με βάση τις οποίες θα ερμηνεύουν τα φαινόμενα (Κοιλιόπουλος, 2006).

Εμφανής είναι η τάση για υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που αποκλίνουν από το ΑΠ και αντιστοιχούν σε πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Οι διδακτικές τους επιλογές δεν φαίνεται να συνδέονται με το ποιο πρόγραμμα επιλέγουν οι νηπιαγωγοί ως πιο οικείο, οπότε θα συμπεράινε κανείς ότι στηρίζονται σε ένα καλά εδραιωμένο διδακτικό πλαίσιο που μεταδίδεται από τη μια εκπαιδευτική γενιά στην άλλη. Το πλαίσιο αυτό είναι πιο δασκαλοκεντρικό, με έμφαση στην αισθητηριακή προσέγγιση των θεμάτων. Σε παρόμοιο συμπέρασμα έχουν οδηγηθεί και άλλες σχετικές μελέτες (Watters & Diezmann, 1998· Kallery & Psilos, 2002· Βελλοπούλου, 2011).

Η παρούσα έρευνα είναι μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού που περιλαμβάνει τη μελέτη και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία των ΦΕ στην προσχολική εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί ευθύνονται για την εμφάνιση αδυναμιών στις διδακτικές πρακτικές, αδυναμίες που αφορούν στο μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε διδακτικό περιεχόμενο και στο σχηματισμό νοητικών παραστάσεων από τα παιδιά συμβατών με στοιχειώδη χαρακτηριστικά των μοντέλων των Φ.Ε (Lee, 1995· Ιωαννίδης & Κακανά, 1996· Osborne & Simon, 1996· Καλλέρη & Ψύλλος, 2001· Μηναιοπούλου & Παρτσάλη, 2001· Jarvis, Pell, & McKeon, 2003· Jarvis & Pell, 2004). Τέτοιοι παράγοντες είναι οι εναλλακτικές ιδέες που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τα θέματα ΦΕ (Lawrenz, 1986· Kruger & Summers, 1988· Kruger, 1990· Κουλαϊδής, Χρηστίδου, & Brosnan, 1994· Kallery & Psilos, 2001· Kallery, 2004), η έλλειψη αυτοπεποίθησης για την προσέγγιση τέτοιων εννοιών (Harlen & Holroyd, 1997· Yoon & Onchwari, 2006), καθώς και η αμφιβολία τους για τα οφέλη της διδασκαλίας των ΦΕ (Eshach & Fried, 2005).

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στηρίχθηκε στα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς και αντικατοπτρίζουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες την εργασία τους στην τάξη. Σε επόμενο στάδιο θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση διδασκαλιών της έννοιας 'βύθιση/πλεύση', ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με όσα πραγματικά διαδραματίζονται στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.

Gibbons, A. (2011). The incoherence of curriculum: questions concerning early childhood teacher educators. *Australasian Journal of Early Education*, 36(1), 9-15.

Harlen, W. & Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: impact on confidence and teaching. *International Journal of Science Education*, 19(1), 93-105.

Jarvis, T. & Pell, A. (2004). Primary teachers' changing attitudes and cognition dur-

ing a two-year science in-service programme and their effect on pupils. *International Journal of science education*, 26(14), 1787-1811.

Jarvis, T., Pell, A. & McKeon, F. (2003). Changes in Primary Teachers' Science Knowledge and Understanding During a Two Year In-service Programme. *Research in Science & Technological Education*, 21(1), 17-42

Kallery, M. & Psillos, D. (2001). Pre-school Teachers' Content Knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by 369 children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.

Kallery, M. & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom? *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 49-61.

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.

Kavalari, P. & Kakana, D.-M. (2004). Kindergarten teachers' instructive approaches for the attributes of materials and their interactions. Paper presented at the 2004 European Conference on Educational Research, Rethymnon - Greece, 22-24 September.

Kavalari, P., Kakana, D.-M. & Christidou, V. (in press). Contemporary teaching methods and science content knowledge in preschool education: searching for connections. *Procedia – Social and Behavioural Studies*.

Kruger, C. & Summers, M. (1988). Primary school teachers' understandings of science concepts. *Journal of Education for Teaching*, 14(3), 259-265.

Kruger, C. J. (1990). Some primary teachers' ideas about energy. *Physics Education*, 25, 86-91.

Kwon, Y.-I. (2004). Early childhood education in Korea: discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.

Lawrenz, F. (1986). Misconceptions of physical science concepts among elementary school teachers. *School Science and Mathematics*, 86(8), 654-660.

Lee, O. (1995). Subject matter knowledge, classroom management, and instructional practices in middle school science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 423-440.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Osborne, J. & Simon, S. (1996). Primary science: past and future directions. *Studies in science education*, 26, 99-147.

Watters, J. & Diezmann, C. (1998). "This is nothing like school": Discourse and the social environment as key components in learning science. *Early Child Development and Care*, 140, 73-84.

Yoon, J. & Onchwari, A. (2006). Teaching Young Children Science: Three Key Points. *Early Childhood Journal*, 33(6), 419-423.

Βελλοπούλου, Α. (2011). Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Υλη και ιδιότητες της ύλης». (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ιωαννίδης, Χ., & Κακανά, Δ.-Μ. (1996). «Τα βαριά αντικείμενα βυθίζονται στο νερό ενώ τα ελαφριά επιπλέουν»: Όταν οι παραδοσιακές παρανοήσεις γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Νέα Παιδεία, 79, 93-107.

Ιωαννίδης, Χ., Κακανά, Δ.-Μ. & Καζέλα Κ., (2008). «Τα βαριά αντικείμενα βυθίζονται και τα ελαφριά επιπλέουν»: Όταν οι διδακτικές παρεμβάσεις ενισχύουν τις διαισθητικές αντιλήψεις των παιδιών. Στο Β. Χρηστίδου (επιμ.). Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες: ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές (σσ. 109-122). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καβαλάρη, Π., Κακανά, Δ.-Μ. & Καζέλα, Κ., (2007). Διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών για την προσέγγιση εννοιών από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών. Διδασκαλία Φυσικών επιστημών: Έρευνα και Πράξη, 24, 20-27.

Καλλέρη, Μ. & Ψύλλος, Δ. (2001). Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Στο Κ. Ραβάνης (επιμ.). Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες (σσ. 83-89). Πάτρα.

Κολιόπουλος, Δ. (2006). Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β., Χρηστίδου, Ι., & Brosnan, Τ. (1994). Οι απόψεις των δασκάλων για το φαινόμενο του θερμοκηπίου και το στρώμα του όζοντος. Σύγχρονη εκπαίδευση, 79, 60-66.

Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μηναδοπούλου, Δ. & Παρτσάλη, Ε. (2001). Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις δραστηριότητες από τις Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο. Στο Κ. Ραβάνης (επιμ.). Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες (σσ. 90-94). Πάτρα.

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Αντιλήψεις και προσεγγίσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 278-284, <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/278.pdf>

Τσιτουρίδου, Μ. & Μπιρμπίλη, Μ. (2009). Η διαθεματικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης: Απόψεις νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (επιμ.). Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε; (σσ. 199-210). Αθήνα: Γρηγόρη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1990). Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο – Βιβλίο νηπιαγωγού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1991). Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989 - Φ.Ε.Κ. 208 Α'). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Abstract

The present research is motivated by the concern that has been expressed by previous studies, that teachers often resist to change their role during educational action, remaining attached in solutions and practices that have already tested. The aim of the research is to locate the degree of convergence or deviation from the recent official curriculum of the methodological characteristics governing the approach of 'Sinking/Floating' in preschool education. The results from 15 semi-structured interviews with in-service preschool teachers show that there is a deviation degree from the official curriculum at their methodological choices during the approach of 'Sinking/Floating', regardless how acquainted they are with it.

Η Ψυχολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Φωτεινή Βουτσά

Νηπιοβρεφολόγος

Θεοδώρα Αρκούλη

Νηπιοβρεφολόγος

Εισαγωγή

Βασική υπόθεση της διεπιστημονικής αυτής μελέτης είναι ότι τα παιδαγωγικά δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική έρευνα και αντιστοιχούν στην ανάδειξη του παιχνιδιού ως μέσο μιας παιδοκεντρικής αγωγής που προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, την εφευρετικότητα, τη δημιουργική σκέψη και την αυτενέργεια μπορούν να συνδυαστούν με τα κλινικά ευρήματα των επιστημόνων της ψυχοδυναμικής – ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής συνιστώντας μια ολοκληρωμένη πρόταση για το θεραπευτικό ρόλο του παιχνιδιού όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν σε κλινικές μελέτες παιδιών που μπήκαν σε μια σχέση παιχνιδιού μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους σημαντικούς Άλλους ή μέσα από θεραπευτικές συνεδρίες με ειδικούς. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν να συμβάλλουν σημαντικά στην έκφραση ασυνείδητων συγκρούσεων – επιθυμιών, στην προβολή των αρνητικών συναισθημάτων και την ανάκτηση ελέγχου, στην ψυχική ανθεκτικότητα και το problem solving, στη δημιουργία πιο ώριμων και ευχάριστων διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην αυτοκαθησύχαση και στη μετουσίωση των πιο πρωτόγονων αμυνών.

Σκοπός

Σκοπός της βιβλιογραφικής αυτής ανασκόπησης είναι να εξετάσουμε, να συνδυάσουμε και να αναδείξουμε μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση τις παιδαγωγικές επιστημονικές πηγές που αφορούν στο παιχνίδι σε σχέση με τις πηγές που συνιστούν το ψυχοδυναμικό πρίσμα του θεραπευτικού ρόλου του παιχνιδιού. Κάποια υποερωτήματα που προκύπτουν και επιχειρούμε να απαντήσουμε με τη μελέτη αυτή είναι τα εξής:

A) Πώς εξελίχθηκε το παιδαγωγικό ρεύμα από μια οπτική του παιδιού ως μικρού ενήλικα σε μια παιδαγωγική που, υπό το πρίσμα του Διαφωτισμού ανακαλύπτει, αναγνωρίζει και αναδεικνύει τις ιδιαίτερες ανάγκες της παιδικής ηλικίας, δημιουργώντας προγράμματα που εξυπηρετούν τις ανάγκες αυτές και ποια η σχέση του παιχνιδιού με τα καινοτόμα αυτά προγράμματα.

B) Πώς στο αυθόρμητο ή συνειδητό παιχνίδι του παιδιού από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του αποδίδεται από τους κλινικούς ψυχοδυναμικούς επιστήμονες η προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει, να σχετιστεί, να μιλήσει τη μητρική του γλώσσα και να ιδιοποιηθεί τους κώδικες της κουλτούρας του, να εκφράσει εντάσεις, προβλήματα, αρνητικά και θετικά συναισθήματα κτλ.

Γ) Με ποιες ειδικές τεχνικές εμπλέκουν οι ειδικοί τα παιδιά στο προβολικό παιχνίδι προκειμένου μέσα σε ένα ασφαλές θεραπευτικό περιβάλλον να εκφραστούν παίζοντας, επιφέροντας έτσι θεραπευτικά αποτελέσματα σε παιδιά που έχουν μπλοκαριστεί και που τα απασχολούν ειδικά θέματα – προβλήματα.

Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πλαισιώνει μεθοδολογικά την μελέτη αυτή, προκειμένου να αναδείξει κενά στην έρευνα αναφορικά με το παιχνίδι και των επιμέρους προσεγγίσεων, των οποίων η δυναμική δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς. Όπως φάνηκε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξέλιξη της θεωρίας του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο, καθώς και στο ρολό που διαδραματίζει αυτή στο παιδί. Ενώ η έρευνα για το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη και δη στην προσχολική ηλικία, οι σχετικές μελέτες για τον τρόπο που το παιχνίδι λειτουργεί εννοιολογικά σαν ένας μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης, είναι περιορισμένη. Δεν έχει ληφθεί υποψιν στην ελληνική βιβλιογραφία η εμπλοκή των παιδαγωγών στην παιγνιώδη μάθηση και των ειδικών ψυχικής υγείας στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του παιδιού μέσα από το παιχνίδι. Προκύπτει, επομένως, ως σημαντική η περαιτέρω διερεύνηση της ψυχολογικής και παιδαγωγικής διάστασης του παιχνιδιού.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Βουτσά Φωτεινή

Στο πρώτο μέρος της μελέτης επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου του παιχνιδιού, μέσα από το έργο σπουδαίων παιδαγωγών καθώς επίσης και η ανάδειξη της σχέσης του με τη μάθηση στην προσχολική ηλικία..

Το παιχνίδι είναι αναγκαίο στοιχείο της παιδικής ζωής, είναι κίνηση, χαρά, δράση, εμπειρίες και ζωή, είναι ο πυρήνας της παιδικής ηλικίας καθώς για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι. Ωστόσο, το παιχνίδι όπως παρατηρήθηκε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, περικλείει διαφορετικές ερμηνείες. Είναι ένα φαινόμενο που δύσκολα μπορεί να οριστεί, καθώς είναι σύνθετο και πολύμορφο. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πλήθος θεωριών, οι οποίες εμπεριέχουν διαφορετικές απόψεις.

Ο Rousseau (1712-1778) επισήμανε ότι η αγωγή προέρχεται είτε από τη φύση, είτε από τα πράγματα. Στο έργο του Ο Αιμίλιος καλεί τα παιδιά να παρατηρήσουν τη φύση και να «παίξουν» με μικρά κλαδιά δέντρων, με τα φρούτα και τα φύλλα τους. (Ζιωγου: 2003, 145). Μέσα από το παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα της φύσης το νήπιο μαθαίνει από νωρίς τι είναι λύπη και τι πόνος, δοκιμάζοντας τον εαυτό του σε διάφορες καταστάσεις, με σκοπό να σκληραγωγηθεί και να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες του.

«Το παιχνίδι είναι το κλειδί για τον εξωτερικό κόσμο και εξαίρετο μέσο για την ενεργοποίηση του εσωτερικού κόσμου.» Froebel

Η παιδαγωγική του Froebel αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι ο ακρογωνιαίος λίθος στην ανάπτυξη του παιδιού, είναι ταυτόχρονα στάδιο μάθησης και στάδιο ζωής και

για αυτό το λόγο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκαλύψουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Το παιχνίδι εξετάστηκε από τον Froebel από τη φιλοσοφική, κοινωνική και παιδαγωγική οπτική, δίνοντας σε αυτό μια παιδοκεντρική διάσταση, η οποία ολοκληρώθηκε μέσω της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του 20ου αιώνα.

Ουσιαστικό μέσο της παιδαγωγικής του ήταν τα σχεδιασμένα και κατασκευασμένα από τον ίδιο "παιδικά δώρα", η σφαίρα, ο κύβος, ο κύλινδρος και ο κώνος. Η σφαίρα και ο κύβος επιλέχθηκαν γιατί αποδίδουν σε αυτά πληθώρα δυνατών σημασιών. Το παιδί παίζοντας με αυτήν μαθαίνει τα χρώματα, πειραματίζεται με τα μεγέθη και καλλιεργεί την παρατηρητικότητα του. Ενδιάμεση κατάσταση αποτελεί ο κύλινδρος ο οποίος έχει τόσο το στοιχείο αστάθειας όσο και το στοιχείο της σταθερότητας. (Πανταζης: 1997, 63)

Η Φρεμπελιανη προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού, μπορούν να αποκτήσουν γνώση της βαθύτερης σύνδεσης όλων των πραγμάτων. Αυτό επιτυγχάνεται με τα "παιδικά δώρα", καθώς περιλαμβάνουν ένα σετ γεωμετρικών αντικειμένων, τα οποία εισάγουν τα παιδιά στις καθαυτές έννοιες των γεωμετρικών σχημάτων, τα οποία δηλώνουν την αρμονία και τη συμμετρία. (Block and Choi, 1990, 36-37) Ο Θεός, ο άνθρωπος και η φύση αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και όλα επιστρέφουν στην αρχική ολότητα. (Πανταζης: 1997, 64)

«Θεωρώ το παιχνίδι σπουδαίο παράγοντα αγωγής γι' αυτό και το χρησιμοποιώ στη μέθοδο μου σαν μέσο μάθησης» Maria Montessori

Η παιδαγωγική της Montessori στις αρχές του 19ου αιώνα υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι η δουλειά του παιδιού. Αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως εργασία που πρέπει να διεκπαιρωθεί, καθώς πρόκειται για μια δραστηριότητα, την οποία το παιδί καλείται να φέρει εις πέρας. Για αυτό το λόγο το περιβάλλον πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο, ώστε το παιδί να αλληλεπιδρά με αυτό. (Britton:1992,45)

Η Μοντεσσοριανη μέθοδος είναι ευρέως διαδεδομένη, κυρίως σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Το παιχνίδι, της είναι αισθητηριακό, καθώς το νήπιο πειραματίζεται χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του. Έτσι, θα ανακαλύψει καινούριες δυνατότητες, και θα κατακτήσει νέα γνώση.

Μείζονος σημασίας είναι το γεγονός ότι σέβεται το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού. Δομεί ένα περιβάλλον με κατάλληλα ερεθίσματα από το οποίο θα προκύψει η μάθηση και το νήπιο θα κατακτήσει τη γνώση. Δίνει για παράδειγμα στο νήπιο τη δυνατότητα να σκαρφαλώσει μόνο του, δοκιμάζοντας τις δυνάμεις του. Ωστόσο, ταυτόχρονα με την διακριτική παρουσία του ενηλίκου, έχει δημιουργηθεί προηγουμένως μια ασφαλή συνθήκη για αυτο. <http://www.dailymontessori.com/montessori-theory/>

Σε αντίθεση με την Μοντεσσοριανη μέθοδο, ο John Dewey, σπουδαίος παιδαγωγός του 19ου αιώνα, επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι σαφέστατα διαχωρισμένο από την εργασία. Το παιχνίδι, κατά τον Dewey, είναι μια υποσυνείδητη δραστηριότητα, το οποίο βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί πνευματικά και κοινωνικά. Ωστόσο, μέσα από την προσέγγιση του θεωρητικού, υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι λειτουργεί προπαρασκευαστικά σε μια υγιή ενήλικη εργασιακή δραστηριότητα. Τα παιδιά μπαίνοντας στην ενήλικη ζωή, δεν παίζουν με την καθαυτή έννοια του όρου, εντούτοις αναζητούν την απόλαυση αυτή στον εργασιακό στίβο. Ο Dewey στο βιβλίο του «The

school and society» επισημαίνει ότι η έμφυτη τάση του παιδιού να πράττει βρίσκει έκφραση πρώτα στο παιχνίδι, στην κίνηση, στη χειρονομία καθώς και στο παιχνίδι προσποίησης.

Ο Dewey θεωρούσε ότι η σχολική τάξη αντιπροσώπευε μια μινιατούρα της κοινωνίας. Το παιχνίδι ήταν αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας – μινιατούρας, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους αναπαράσταν τους ρόλους και τις αποφάσεις της ενήλικης κοινωνίας, ανακαλώντας την εμπειρία των κοινωνικών ρόλων και θεσμών. (Block and Choi: 1990, 38-40)

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω η πολλαπλότητα των θεωριών του παιχνιδιού δηλώνει και τη διαφορετικότητα τους σε επιστημονικό υπόβαθρο. Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο, το οποίο εμπεριέχει διαφορετικούς προσανατολισμούς και πρακτικές. Παρόλα αυτά, η μελέτη όλων των θεωριών συγκλίνουν στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι ένα φαινόμενο μείζονος σημασίας, γιατί τα παιδιά, μέσα από αυτό, καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες.

Η σχέση παιχνιδιού και μάθησης

Η προσχολική ηλικία είναι συνυφασμένη με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, γιατί μέσα από αυτό το παιδί παίζει, αναπτύσσεται, ανακαλύπτει, πειραματίζεται, παράγει, ελέγχει, ανακατασκευάζει ιδέες και υποθέσεις, αξιολογεί τις δυνατότητές του, ανακαλύπτει τις ιδιότητες των υλικών και των αντικειμένων, το νόημα και τη χρησιμότητα διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον κόσμο που το περιβάλλει και τρόπους αξιοποίησής αντικειμένων και υλικών με τα οποία επιχειρεί να κατασκευάσει διάφορα πράγματα. (Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. 2006, 7) . Επομένως, το παιχνίδι ακολουθεί το παιδί σε όλες τις αναπτυξιακές του φάσεις είτε είναι ελεύθερο και οργανωμένο, ατομικό ή ομαδικό σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό, κινητικό, παραδοσιακό, επιτραπέζιο (Δαφέρμου & συν.: 2006, 4)

Το παιχνίδι στη βρεφική και παιδική ηλικία ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, αναπτύσσει το κοινωνικό παιχνίδι, την έκφραση και επικοινωνία. Έτσι, το παιδί είναι σε θέση να δομήσει την εικόνα για τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο (Eastman:1997, 161). Συγχρόνως, καθώς τα παιδιά παίζουν γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με τον περιβάλλοντα χώρο και τους άλλους ανθρώπους, χρησιμοποιούν τις δυνάμεις τους, αντιμετωπίζουν τους φόβους και μειώνουν τα άγχη τους.

Επιπλέον, παίζοντας, αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια και τις δυνατότητές τους, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού και προσαρμογής τους σώματός τους στις ανάγκες της κίνησης αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Σιβροπούλου, 1998, 34).

Όλες αυτές οι επιδράσεις του παιχνιδιού, τονίζει η Γουργιώτου (2010, 6) λειτουργούν ενοποιητικά σαν ένας ολιστικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης αφού ως δραστηριότητα ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα, παρέχει το νόημα για την πρόσληψη νέων συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων, διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες και τέλος επιτρέπει στα παιδιά να δομούν

νοήματα από τις εμπειρίες τους.

Σε διάφορα περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής και δη του νηπιαγωγείου το παιχνίδι αποτελούσε πάντα κυρίαρχο διδακτικό μέσο. Περιεχόμενα από διαφορετικές γνωστικές περιοχές του Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένοι στόχοι μπορούν να προσεγγιστούν με παιχνιδιώδεις δραστηριότητες που είναι ευχάριστες στα παιδιά, όπως εμπλουτισμός του προφορικού λόγου των παιδιών μέσα από λεκτικά παιχνίδια, ποιήματα, λαχνίσματα, ρίμες. (Δαφέρμου & συν.: 2006, 1). Στις Προμαθηματικές έννοιες οι στόχοι κατακτιούνται, οργανώνοντας δραστηριότητες σε σχέση με τον προσανατολισμό στο χώρο, τη σύγκριση μεγεθών, τη μέτρηση, την αντιστοίχιση, το κουτσό ή τη χρήση και την αξιοποίηση του οικοδομικού υλικού κ.α.

Ερευνητικά ευρήματα σε σχέση με τη μάθηση υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση του παιχνιδιού με αυτόνομες, δομημένες και συγκεντρωτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητη για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης (Χρυστάλλα Παπαδημητρη-Καχριμανη, Νοπη Τηλεμαχου και Ρανια Νεοκλεους, 2009, 6).

Όταν το παιχνίδι και η μάθηση σχετίζονται, δηλαδή δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για περαιτέρω διαδικασίες μάθησης, ο ρόλος του παιδαγωγού είναι μείζονος σημασίας. Καλείται να είναι ζεστός, ανατροφοδοτικός, υποστηρικτικός, διαχειριστής των υλικών και δεν περιορίζετε στην μετάδοση και στον έλεγχο γνώσεων. Έτσι, το παιχνίδι αποκτά κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση, ξεφεύγει από τα στενά όρια της ακαδημαϊκής εργασίας και δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες αφηρημένης σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά (Γουργιωτου: 2010, 6).

Εν κατακλείδι συμπεραίνεται ότι είναι αναγκαία η εκ νέου αξιολόγηση της θεωρίας γύρω από το παιχνίδι και η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού, οριζόμενης από τις παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές, καθώς επίσης και η επιμόρφωση των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας πάνω στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην εφαρμογή προγραμμάτων, τα οποία υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, και επιτυγχάνουν ένα αρμονικό πάντρεμα μεταξύ τους.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αρκουλή Θεοδώρα

Στο δεύτερο μέρος αυτής της μελέτης εξετάζουμε το θεραπευτικό ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία έτσι όπως το έχουν διασαφηνίσει, μέσα από τις έρευνές τους, οι θεωρητικοί του ψυχοδυναμικού πρίσματος.

Το παιχνίδι είναι μια πολύ σοβαρή δραστηριότητα για το παιδί κατά την οποία εκτονώνει σημαντικό συναισθηματικό απόθεμα. Το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι η σοβαρότητα αλλά η πραγματικότητα.

Sigmund Freud (1907)

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που αρχίζει από την παιδική ηλικία. Αναπτύσσεται και παίρνει διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, ανάλογα με τις κατακτήσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Αποτελεί

κύριο παράγοντα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, θεμελιώνοντας τις καλές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Η έλλειψη παιχνιδιού από τη ζωή του παιδιού ή η απουσία κοινού παιχνιδιού από τη ζωή της οικογένειας αποτελεί ένδειξη διαταραχής σε προσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο (Παπαδοπούλου Κ: 1999, 331).

Ο Τσιάντης ορίζει το παιχνίδι ως μια «πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση, η οποία πρικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει σα στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να δράσει ελεύθερα και αβίαστα, να δημιουργήσει και να μάθει, να αναπτύξει τη σκέψη του, να οξύνει την κρίση του, να ερευνήσει τον υλικό κόσμο, να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα, να ζήσει σε έναν κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσει συναισθήματα, να αισθάνεται ευχαρίστηση (Τσιάντης: 1991, 55).

“Το παιχνίδι ως μεταβατικό αντικείμενο”.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς, από τη γέννησή τους ήδη, τείνουν να χρησιμοποιούν τις γροθιές τους, τα δάχτυλα και τους αντίχειρές τους για να ικανοποιήσουν τον ερεθισμό της στοματικής ερωτογενούς ζώνης αλλά και για να ηρεμήσουν. Μερικούς μήνες αργότερα στην αναπτυξιακή πορεία, τα βρέφη και των δύο φύλων παρουσιάζουν μια αρέσκεια προς αντικείμενα όπως κούκλες, αρκουδάκια, μαλακά παιχνίδια με τα οποία παθιάζονται. Ο Άγγλος ψυχαναλυτής Donald Winnicott (1971: 2-5) εισάγει τους όρους «μεταβατικά φαινόμενα» και «μεταβατικά αντικείμενα» για να προσδιορίσει ακριβώς αυτό τον ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στον αντίχειρα και το αρκουδάκι, ανάμεσα στον στοματικό ερωτισμό και την πραγματική αντικειμενότητα σχέση, ανάμεσα στην πρωταρχική δημιουργική δραστηριότητα και την προβολή στον εξωτερικό κόσμο των όσων έχουν ήδη ενδοβληθεί. Καταλαβαίνουμε δηλαδή ότι το παιδί για να περάσει από τη φάση εγώ στη φάση μη εγώ, από την εσωτερική στην εξωτερική πραγματικότητα πρέπει να περάσει από τη σωματοποιημένη κατάσταση σε μια μεταβατική κατάσταση όπου σχετίζεται με τα αντικείμενα αλλά τα αντικείμενα αυτά του εξωτερικού κόσμου δεν αναγνωρίζονται πια ως μέρη του εαυτού αλλά δεν αναγνωρίζονται ολοκληρωτικά ακόμα ούτε ως μέρη της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά σαν κάτι το ενδιάμεσο. Τα μεταβατικά αυτά αντικείμενα είναι αυτά που θα βοηθήσουν το παιδί να ανπτυχθεί και να ωριμάσει. Η λειτουργία αυτή αντιπροσωπεύει τη μετάβαση του παιδιού από μια κατάσταση «συγχώνευσης» με τη μητέρα σε μια κατάσταση «σχέσης» μαζί της ως μια ξεχωριστή πλέον αυθύπαρκτη εξωτερική μορφή. Το μεταβατικό αντικείμενο είναι αυτό που θα συνδέει πια το παιδί (και για όσο το χρειάζεται μέχρι να σταθεί μόνο του στον εξωτερικό κόσμο) με τη μητέρα, θα του τη θυμίζει, θα την έχει μαζί του στην προσπάθειά του να ανεξαρτητοποιηθεί. Κατά τον Winnicott, το παιχνίδι εξελίσσεται κατά έναν παρόμοιο τρόπο. Εκτυλίσσεται σε έναν μεταβατικό χώρο που συμβολίζει τη μετάβαση του παιδιού από τη σχέση του παιδιού με την εσωτερική στη σχέση του με την εξωτερική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα ο ενδιάμεσος χώρος προσφέρει στο παιδί την ασφάλεια που χρειάζεται για να διαχειριστεί τα άγχη, τις αγωνίες και την επιθετικότητά του χωρίς τον κίνδυνο να λογοκριθεί ή να τιμωρηθεί.

“Το παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μητέρας και βρέφους”.

Ο Brazelton απέδειξε ότι υπό φυσιολογικές συνθήκες το μωρό και η μητέρα του προσαρμόζονται ο ένας στον άλλον ακολουθώντας από κοινού ένα ρυθμό ενασχόλησης του ενός με τον άλλο και κατόπιν απόσυρσης: δημιουργείται μια αμοιβαία διέγερση μέσω του παιχνιδιού, η οποία ακολουθεί μια ανοδική καμπύλη, ύστερα ηρεμούν και τέλος, παίρνουν απόσταση ο ένας από τον άλλο. Αν παραστήσουμε γραφικά αυτές τις κυκλικές αλληλεπιδράσεις, θα προκύψουν κυματοειδείς ανοδικές και κατιούσες καμπύλες. Διαπιστώνουμε ότι έχει εγκατασταθεί ένας ρυθμός και ότι για κάθε ζευγάρι μητέρας – μωρού σχηματίζεται μια χαρακτηριστική και επαναλαμβανόμενη μορφή αλληλεπίδρασης. Είναι σαν να χορεύουν ένα χορό κατά τον οποίο ο κάθε παρτενέρ προβλέπει τις κινήσεις του άλλου και προσαρμόζεται σε αυτές. Επιπλέον, οι ενέργειες του κάθε πρωταγωνιστή έχουν την αξία μηνύματος: η μητέρα και το μωρό δείχνουν ότι μπορούν να μεταφράζουν μια δεδομένη συμπεριφορά ως πρόθεση, μια συγκεκριμένη χειρονομία μεταφράζεται ως «θέλει να παίξει», μια άλλη ως «πρέπει να σταματήσουμε». Οι αλληλεπιδράσεις μετατρέπονται σε επικοινωνία. Το πρωτογενές αυτό παιχνίδι ανάμεσα σε μωρό και μητέρα οδηγεί σε αυτό που ο Daniel Stern ονομάζει συγχρονισμό (Κράμερ: 1992, 58-60).

Ο Λακάν κάνει λόγο για το παιχνίδι που επιδεικνύουν από κοινού μωρό και μητέρα κατά τη διαδικασία εγγραφής του παιδιού στη γλώσσα αλλά ταυτόχρονα και στην εισαγωγή του παιδιού στο Νόμο και τη συμβολική τάξη. Το βρέφος παρουσιάζει ένα είδος παιχνιδίσματος επαναλαμβάνοντας συλλαβές όπως «μπα-μπα-μπα, μα-μα-μα-μα» και η μητέρα μετατρέπει με χαρά και ενθουσιασμό τους ήχους αυτούς σε σημαίνοντα της γλώσσας που σε λίγο το παιδί θα μιλήσει. Η μητέρα το βοηθά να ιδιοποιηθεί αυτά τα σημαίνοντα. Την πρωταρχική αυτή συνομιλία μέσω παιχνιδιού του παιδιού με τη μητέρα που επισημαίνει ο Λακάν, την επιβεβαιώνουν οι ψυχολογολόγοι ως ένα είδος πρωτοσυστήτησης που ονομάζουν «μαμανικά» (Κανελλοπούλου: 2008, 23-25). Είναι σα να λέμε ελληνικά ή αγγλικά. Δεν πρόκειται για λέξεις αλλά για νόημα που απονέμει η μαμά από με χαρά για τους ήχους που παράγει το μωρό της, αναγνωρίζοντας προκαταβολικά μέσα στην ηχητική αλυσίδα τα σημαίνοντα της γλώσσας. Οι μητέρες που ανταποκρίνονται σε αυτό το λαρυγγικό παιχνίδισμα του μωρού τους τοποθετούν τη φωνή τους μια οκτάβα πιο ψηλά από ότι όταν απευθύνονται σε ενήλικα. Επιπλέον, η ποιότητα του ήχου αντιστοιχεί σε έναν ήχο που μοιάζει να απογειώνεται και να εξανεμίζεται στο τέλος κάθε εκφοράς. Αυτό το ηχητικό χαρακτηριστικό δεν φαίνεται να το συναντάμε στη γλώσσα των ενηλίκων, πέρα από τα «μαμανικά», παρά μόνο όταν εκφράζουμε ταυτόχρονα έκπληξη – θαυμασμό και συνάντηση – ανακάλυψη.

“Στάδια του παιχνιδιού – Παιγνιοθεραπεία”

Σωματοποιημένο παιχνίδι: Ύπαρξη και ανυπαρξία. Τον πρώτο χρόνο της ζωής του το βρέφος ασχολείται με διάφορες εξερευνήσεις μέσω των αισθήσεων. Παράγει ήχους, κάνει ρυθμικές κινήσεις, πιάνει με τα χέρια το φαγητό και τα κόπρανά του, αρχίζει να μιμείται. Το παιδί αρχίζει να παίζει μέσω των αισθήσεων και της εξερεύνησης. Μερικά από τα υλικά που χρησιμοποιούμε στην παιγνιοθεραπεία είναι: λάσπη, νερό, πηλός,

άμμος, κοχύλια, χάρη στη δυνατότητά τους να δημιουργούν ακαταστασία, δηλαδή μια αναπαράσταση του προλεκτικού σύμπαντος του βρέφους.

Προβολικό παιχνίδι: Δημιουργία συμβολικών κόσμων. Το προβολικό παιχνίδι συνίσταται σε εμπειρίες, συναισθήματα, σκέψεις και ευχές που προβάλλονται πάνω σε διάφορα παιχνίδια και μέσα. Το παιδί επιλέγει παιχνίδια πάνω στα οποία μπορεί να προβάλει τις εμπειρίες του και να υποδυθεί ρόλους και σχέσεις που επιθυμεί να εξερευνήσει. Μόλις αρχίσει να κατανοεί ότι τα παιχνίδια μπορούν να μετασχηματιστούν ώστε να αναπαραστήσουν μια πραγματική ή φανταστική εμπειρία, τότε αρχίζει το συμβολικό παιχνίδι.

Δραματικό παιχνίδι: Κατανόηση του κοινωνικού κόσμου. Καθώς το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες συμβολικής αλληλεπίδρασης με εξωτερικά μέσα, αναπτύσσεται το δραματικό παιχνίδι. Αυτό συνήθως ξεκινά με παιχνίδι που αφορά την οικογένεια, την αναδόμηση γεγονότων της πραγματικής ζωής και στη συνέχεια εξελίσσεται μέσω της δραματοποίησης των ιστοριών του ίδιου του παιδιού. Καθώς το παιδί μεγαλώνει αυξάνεται το φανταστικό και αλληλεπιδραστικό παιχνίδι όπου οι άλλοι υποδύονται διάφορους ρόλους (Gattanach: 2003, 23-36).

Ο Erikson κάνει λόγο για έναν άλλο σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με το παιχνίδι: μέσα από αυτό, το παιδί προσπαθεί να διαχειριστεί διάφορα θέματα όπως να εκφράσει απωθημένες επιθυμίες και να αναπλαισιώσει την πραγματικότητα έτσι ώστε να ικανοποιήσει ανάγκες, όνειρα, φαντασιώσεις. Ο Erikson επισημαίνει ακόμα ότι το παιδί παίζοντας εξελίσει και αναδεικνύει και τα δυνατά σημεία της προσωπικότητάς του. Δραματοποιώντας θέματα κεντρικής σημασίας για τη ζωή του δεν προσπαθεί απλώς να αντισταθμίσει τις αδυμίες του αλλά και να επιβληθεί, να ασκήσει έλεγχο στις καταστάσεις, να μειώσει την ένταση και το άγχος (Erikson: 1999, 336).

“Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στην κλινική πράξη”.

Ο Winnicott (1971, 54) επισημαίνει ότι η ψυχοθεραπεία έχει να κάνει με δυο άτομα που παίζουν μαζί. Και συμπληρώνει ότι όπου το παιχνίδι δεν είναι δυνατό τότε η εργασία που γίνεται από τον θεραπευτή κατευθύνεται προς το να φέρει τον πελάτη από μια κατάσταση μη δυνάμενη για παιχνίδι σε μια κατάσταση όπου να είναι σε θέση να παίξει.

Ο παιδοψυχίατρος – ψυχαναλυτής Κωνσταντίνος Ταλφανίδης αναφέρει, σε μια μελέτη ιστορικής αναδρομής, τις θέσεις που εκφράστηκαν από την Hug-Hellmuth το 1920, στο Διεθνές Ψυχαναλυτικό Συνέδριο της Χάγης, όσον αφορά το ρόλο του παιχνιδιού στην ψυχανάλυση των παιδιών: α) το παιχνίδι μπορεί να είναι χρήσιμο στο ξεκίνημα της ανάλυσης δίνοντας τη δυνατότητα στον αναλυτή να γνωρίσει καλύτερα τα συμπτώματα και το χαρακτήρα ενός παιδιού και β) το παιχνίδι είναι μια «συμβολική πράξη» ισοδύναμη με τη λεκτική επικοινωνία των ενηλίκων, που συνιστά μια εξομολόγηση χωρίς λέξεις. Η πρώτη θέση συμπίπτει με το έργο και τις θέσεις της Anna Freud ότι μέσω του παιχνιδιού ενισχύεται η θεραπευτική συμμαχία ανάμεσα στον αναλυτή και το παιδί προκειμένου εκείνο να ενθαρρυνθεί στο να εκφράσει όνειρα, ονειροπολήσεις, να σχεδιάσει υλικό προς ανάλυση κτλ. Δεν χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως ασυνείδητο περιεχόμενο που μπορεί να αναλυθεί. Η Melanie Klein, αντιθέτως, θεωρεί ότι το περιεχόμενο του παιχνιδιού έχει συμβολική αξία που μπορεί

να ερμηνευθεί και επομένως η τεχνική του παιχνιδιού στα παιδιά μπορεί να εξισωθεί με την τεχνική του ελεύθερου συνειρμού στους ενήλικες. Η Klein, σε μια σειρά άρθρων από το 1921 ως το 1926, μεταξύ άλλων υποστηρίζει ότι ένας θεμελιώδης μηχανισμός του παιχνιδιού είναι η εκφόρτιση αυνανιστικών φαντασιών. Εξεσημασμένη απώθηση αυτών των φαντασιών προκαλεί αναστολή του παιχνιδιού, η οποία μπορεί αργότερα να εξελιχθεί σε νευρωτικό χαρακτηριστικό. Η αναστολή αυτή μπορεί να ανακοπεί αν στο παιδί δοθεί η κατάλληλη διαφώτιση στη θεραπεία. Η Klein επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ο πιο άμεσος τρόπος επαφής με το ασυνείδητο των παιδιών και ότι το παιχνίδι προκαλεί λιγότερο άγχος και και μικρότερες αντιστάσεις στα παιδιά από τους λεκτικούς συνειρμούς (Ταλφανίδης, 2008).

Ο Lussana (1991) μας αντιπαραθέτει την προσέγγιση του Bion ο οποίος δίνει μεγαλύτερη σημασία κατά την αναλυτική διαδικασία, στη συγκέντρωση, την εμπειρία και το μεταβολισμό της συναισθηματικής εμπειρίας που επιδεικνύει το παιδί μέσα από το λόγο αλλά και το παιχνίδι παρά στην ερμηνεία που αναδύει ασυνείδητες φαντασιώσεις στη συνείδηση.

Η Φρανσουάζ Ντολτό μάς έχει αφήσει ένα πολύ πλούσιο κλινικό έργο μέσα από το οποίο γεφυρώνουμε τη θεωρία με την τεχνική. Η ίδια αναφέρει ότι ο άνθρωπος διαθέτει κι άλλους τρόπους έκφρασης πέρα από την ομιλία. Μάλιστα θεωρεί ότι την ομιλία πολλές φορές τη βαραίνει τόση υποκρισία που τα παιδιά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν, να μιλήσουν γνήσια, αφού γι' αυτά η ομιλία είναι ψέμα (Ντολτό: 1995, 14-25). Η Ντολτό αφήνει το παιδί ελεύθερο να παίξει με πλαστελίνη, μουσική, σχέδια και τονίζει ότι η δουλειά του ψυχαναλυτή είναι κυρίως να κάνει το υποκείμενο να εκφραστεί αλλιώς. Ακόμα και να χρησιμοποιεί το λόγο, ο αναλυτής πρέπει να του ζητήσει να παραστήσει με άλλο τρόπο αυτό που λέει με λόγια. Η Ντολτό τονίζει ότι στην ψυχανάλυση δεν υπάρχει ένας εκ των προτέρων κώδικας ερμηνείας και ότι είναι απαραίτητο να ξέρουμε ποια στοιχεία αποτελούν το «βασικό λεξιλόγιο του παιδιού. Τι σημαίνουν για ένα παιδί οι λέξεις που χρησιμοποιεί; Τα παιδιά δανείζονται μεν λέξεις από το λεξιλόγιο των μεγάλων αλλά τις φορτίζουν με ένα νόημα άμεσα συνδεδεμένο με τα δικά τους βιώματα. Αυτό που κάνει ο αναλυτής είναι να αποκρυπτογραφήσει αυτόν τον προσωπικό κώδικα ζητώντας από το παιδί να τον αναπαραστήσει στο παιχνίδι του με τα αντικείμενα. Η σωστή έκφραση του απωθημένου, έτσι όπως επανεμφανίζεται κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής σχέσης, έχει σαν συνέπεια να αποκαταστήσει την τάξη στην ιστορία του παιδιού.

Συμπεράσματα

Μερικά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένη εμπειρία από την βασική αρχική εξερεύνηση του κόσμου μέσω των αισθήσεων. Δεμένα στο καρότσι, με ένα μπουκάλι χωμένο στο στόμα τους, δεν τους επιτρέπεται να δημιουργήσουν ακαταστασία ή να εξερευνησουν πέρα από την κούνια τους, τα όρια του γνωστού τους κόσμου είναι πολύ περιορισμένα και οι αισθήσεις τους αμβλυμμένες. Η παιγνοθεραπεύτρια Ann Cattanach (2003, 25) τονίζει ότι στα παιδιά που δεν είχαν ποτέ την εμπειρία αυτών των πρώτων βρεφικών εξερευνήσεων μπορεί να δοθεί πηλός, πλαστελίνη, μολ με αλεύρι, μολ με ζελέ για να το πιάνουν, να το γεύονται, να το εξερευνούν ώστε να αρχίσουν τη δημιουργική ζωή τους.

Καθώς το παιδί παίζει χρησιμοποιεί παιχνίδια για να αναπαραστήσει συμβολικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Αυτός ακριβώς ο συνδυασμός της γνωστικής ταξινόμησης της εμπειρίας και της συναισθηματικής έκφρασης της είναι που βοηθά το παιδί να εντάξει σε ένα ενιαίο σύνολο τα όσα συμβαίνουν στο δικό του συγκεκριμένο κόσμο και να βγάλει κάποιο νόημα από αυτά. Πολλά σύμβολα που χρησιμοποιούνται από το παιδί μπορεί να έχουν προσωπικό νόημα, το οποίο ενδέχεται να μην μπορεί πάντα να αποκωδικοποιηθεί από τον θεραπευτή. Η Axline (1995, 618-626) αναφέρει ότι το να επιμένει κανείς υπερβολικά να αποκρυπτογραφήσει αυτά τα νοήματα μπορεί να οδηγήσει στην καταστροφή της επικοινωνίας και της θεραπευτικής συμμαχίας.

Η Cattanach (2003, 44-46) συμβουλεύει θεραπευτές και παιδαγωγούς που εμπυχώνουν αυτοσχέδια δραματικά παιχνίδια, να λένε πάντα στα παιδιά ότι όταν παίζουμε δεν παίζουμε τους εαυτούς μας, ότι μπορεί στην ιστορία που επινοούμε να υπάρχει κάτι ή κάποιος σαν εμάς αλλά δεν είμαστε εμείς, ώστε να έχουν πάντα μια απόσταση ασφαλείας προβάλλοντας προσωπικά κομμάτια ώστε να τα διαχειριστούν χωρίς να τραυματίζονται. Είναι σημαντικό επιπλέον να δουλεύουμε με τα παιδιά μέσα στο φανταστικό πλαίσιο της ιστορίας του δραματοποιημένου παιχνιδιού με στόχο να βρεθούν τρόποι επίλυσης, προσέχοντας να μην ανυπομονούμε να μας δώσει το παιδί ευτυχισμένη κατάληξη ή εύκολη επίλυση όταν το παιδί θέλει να μείνει λίγο με την θλίψη του. Τα παιδιά είναι πολύ ευγενικά και θα προσφέρουν την ευχαρίστηση ενός ευτυχισμένου τέλους όταν καταλάβουν ότι το χρειαζόμαστε εμείς αλλά έτσι δεν εκφράζεται ο πόνος τους. Είναι πολύ σημαντικό να τους επιτρέψουμε τα αρνητικά συναισθήματα, να τα αντέξουμε. Να μπορεί το παιδί να πει: «και τότε η γοργόνα πέθανε» και να γίνει αυτό αποδεκτό από εμάς.

Γενικότερα χρειάζεται, για να συγκεράσουμε επιστημονικά δεδομένα που αφορούν την παιδαγωγική και τη θεραπευτική προσέγγιση, να τονίσουμε ότι παιδαγωγοί και θεραπευτές θα πρέπει να είμαστε σε θέση να εμπεριέξουμε ό,τι τα παιδιά εκφράζουν μέσα από το παιχνίδι τους είτε πρόκειται για εντάσεις, προβλήματα, θλίψη, πόνο, ντροπή, αντιστάθμιση κτλ. είτε για μετουσίωση ή προβολή θετικών συναισθημάτων και χαρακτηριστικών. Με το να εμπεριέξουμε και να «κρατήσουμε» τα αρνητικά συναισθήματα και στη συνέχεια να τα μεταβολίσουμε σε μια κατανοητή και ανεκτή για τα παιδιά μορφή, κατονομάζοντάς τα, μπαίνουμε σε μια κατάσταση εξανθρωπισμού. Δείχνουμε στα παιδιά ότι και αυτά τα συναισθήματα υπάρχουν στη ζωή και τα βιώνουμε όλοι. Με το να αντέχουμε τα αρνητικά συναισθήματα, δίνουμε στο παιδί τη δυνατότητα να ολοκληρώνεται ψυχικά, αποδεχόμενο όλα του τα στοιχεία και κομμάτια, θετικά και αρνητικά. Του επιτρέπουμε έτσι να είναι ο εαυτός του, να μην αυτολογοκρίνεται, καταπιέζεται ή αυτοαπορρίπτεται και το σημαντικότερο: του δίνουμε τη δυνατότητα μιας διορθωτικής συναισθηματικής εμπειρίας, στις περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν αποκλειστεί μέσω της απαγόρευσης από την εξέφραση κάθε είδους συναισθήματος από το στενό του περιβάλλον.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PLAYING APPROACH

“Playing is a basic form of living”

D. Winnicott

The current essay refers to the psychological as well as the pedagogical approach of children’s play. In the first part is pointed out the fact that playing relates to childhood and follows the child in all developmental stages. Through playing the child discovers, experiments, grows up, produces, controls, reconstructs ideas and assumptions and evaluates its competence. In the second part of this essay we examine the therapeutic role of playing in preschoolers’ life according to the psychodynamic model of S. Freud, M. Klein, A. Freud, D. Winnicott, S. Ferencsi, A. Green, V.M. Axline, B. Vandenberg, Fr. Dolto, C. Soler, R. Lefort, E. Erikson and other psychoanalysts and play-therapists.

Through this review we aim to ascertain the theory of the significant role of playing in children’s emotional growth as well as establish the scholars’ proposals on how to engage in children’s play and decode messages they send. Moreover, we intend to indicate the integration of education and development through playing.

Methodology we used: Bibliographical research.

Conclusions: Starting with the physical game in the first year of life, the child reaches a point where can use symbolic and dramatic game, in a safe transitional space where one can give sense to experience as well as deal with difficulties and express his feelings. We also find it crucial to adopt an alternative pedagogical approach of playing according to the new educational techniques and strategies as well as support the further preschool teachers’ training.

Key words: experimentation, education, cognitive development, play, transitional space, symbolization, projection, sublimation, therapeutic relationship, containing.

Βιβλιογραφία

Γουργιωτου Ε. (2010). Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική Πρακτική. Αθήνα: Π.Ι.: http://www.pi-schools.gr/content/index_.php?lesson_id=300&ep=371

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού. Αθήνα: Π.Ι.

Ζιωγου-Καραστεργίου Σ. (2003). Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλατωνα ως τη Μ. Μοντεσσори. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κανελλοπούλου, Λ. (2008). Ψυχανάλυση και γλώσσα. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις. Κράμερ, Μπ. (1992). Επάγγελμα μωρό. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κράμερ, Μπ. (1992). Επάγγελμα μωρό. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ντολτό, Φ. (1995). Σεμινάριο ψυχανάλυσης παιδιών, Α τόμος. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Πανταζης Σ. (1997). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρη-Καχριμανη Χρυσταλλα, Τηλεμαχου Νοπη και Νεοκλεους Ρανια (2009). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική και Πρώτη Σχολική περίοδο. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Παπαδοπούλου, Κ. (1999). «Το παιχνίδι και η σημασία του». Κεφάλαιο στο βιβλίο των Γ. Τσιάντη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) Μωρά και Μητέρες. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Σιβροπούλου, Ρ. (1998). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αθήνα: Πατάκης.

Ταλφανίδης, Κ. «Η θέση του παιχνιδιού στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και τεχνικές: Μια ιστορική αναδρομή». Άρθρο δημοσιευμένο στη σειρά κειμένων της ηλεκτρονικής ιστοσελίδας του Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Ενηλίκων: www.inpsy.gr/Articles/Talfanidis.htm

Τσιάντης, Ι. (1991). «Παιχνίδι και φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού». Κεφάλαιο στο βιβλίο Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Axline, V. (1995): Play Therapy Procedures and Results. American journal of Orthopsychiatry, v. 25.

Block M.N., Choi Sukyeong. (1990). Conceptions of play in the history of Early Childhood Education, Child and Youth Quarterly, 19 (1).

Britton, L., Montessory Play and Learn: A Practical Guide for Parents and children, Century Vermillion, 1992.

Cattanach, A. (2003). Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

Eastman, Wayne. (1997). Active living: Physical activities for infants, toddlers and preschoolers, Early Childhood Education Journal, Vol.24, No 3.

Erikson, E. (1999). «Το παιχνίδι και η σημασία του». Κεφάλαιο της Παπαδοπούλου Καλλιρρόης στο βιβλίο των Γ. Τσιάντη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) Μωρά και Μητέρες. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Freud, S. (1907). Creative writers and Day – Dreaming, included in James Strachey (ed.) The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (1959), Vol. 9, p. 144.

Lussana (1991): αναφορά στο βιβλίο του Antonino Ferro: Η τεχνική στην ψυχανάλυση των παιδιών. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Theories About Play in Early Childhood Education | eHow.com
http://www.ehow.com/about_5444159_theories-play-early-childhood-education.html#ixzz1qWaVW5h6

Winnicott, W. D. (1971): Playing and Reality. London: Tavistok Publications.

Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου

Βαΐα Αγγέλη

Φιλολόγος- Ιστορικός υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστ. Ιωαννίνων

Χαράλαμπος Κωνταντίνου

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστ. Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη, Ιωάννινα

Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε ένα μέρος των ευρημάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής με θέμα την αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων στο συγκεκριμένο μάθημα. Η σκοποθεσία της ερευνητικής εργασίας καθορίστηκε από τον σημαντικό ρόλο των εργασιών στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής προσέγγισής της και όχι μια απλή μορφή αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι (371) εργασίες (ερωτήσεις), που περιέχονται στο «νέο» σχολικό εγχειρίδιο της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου των Δημητρούκα, Ι.- Ιωάννου, Θ., το οποίο διδάσκεται από τη σχολική χρονιά 2006-7 και συνιστά διδακτικό πακέτο, αποτελούμενο από το Βιβλίο του Μαθητή, το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και συνοδεύεται από το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή.

Με τη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί ο βαθμός, στον οποίο οι κάθε είδους εργασίες του εγχειριδίου, ως αναπόσπαστο οργανικό συστατικό, υλοποιούν τη Διαθεματικότητα και τους λοιπούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του πολυσχιδούς ρόλου που οι εργασίες επιτελούν μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και, συνεκδοχικά, στην αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου ως παιδαγωγικού μέσου. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, P. 1995: 13, Berelson, B., 1984:126-128).

Η διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα της Διαθεματικότητας, στη λογική της οποίας συντάχθηκαν τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και το υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο. Ως μεθοδολογικό έρεισμα χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό σχήμα των «Σκοπών και Στόχων» του Tyler (1969:104-125) και το μοντέλο αξιολόγησης της συνοχής ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και νέου εκπαιδευτικού υλικού των Καρατζιά-Σταυλιώτη και Αλαχιώτη (2008). Μελετήθηκαν, επίσης, σχετικές ερευνητικές εργασίες που αφορούσαν στην αξιολόγηση των «παλιών» σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου-Καρατζιά, 2002) αλλά και εργασίες που αξιολογούσαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια (Αλαχιώτης-Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2008, Καρατζιά-Σταυλιώτη, - Αλαχιώτης, 2008) και πανελλήνιες έρευνες της ΚΕΜΕΤΕ/ ΟΛΜΕ (2008) και ΙΠΕΜ/ ΔΟΕ (2008).

A. Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης της Διαθεματικότητας

Η Διαθεματικότητα σφραγίζει τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 303, 304/2003) και συνιστά το φίλτρο, με το οποίο καταρτίζεται η διδακτική ύλη της Ιστορίας ως περιεχόμενο, επιλέγεται η συμβατή διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, αποτιμάται και ανατροφοδοτείται η όλη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την αξιολόγηση και προκρίνονται οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί σκοποί και στόχοι, οι επιθυμητές δεξιότητες, κλίσεις και τάσεις που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας (Αλαχιώτης, 2002:7-9, Κωνσταντίνου, 2002:41-42, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002:53, Μαρσαγγούρας, 2002:24, Καρατζιά - Λαμπρόπουλος, 2006:57-58, Κουλουμπάρη, 2005:31, Μπονιδής, 2003:27-28, Βέικου- Βαρέση- Πατούνα, 2008: 103-104)

Κατά την αξιολόγηση των εργασιών ως προς το βαθμό επίτευξης της διαθεματικότητας αναζητήθηκαν τα βασικά διαθεματικά στοιχεία, διαμέσου των οποίων διαχέεται η διαθεματικότητα και τα οποία δρουν συμπληρωματικά στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πράξης. Η διάχυση της διαθεματικότητας υλοποιείται διαμέσου των εξής χαρακτηριστικών:

•Α1. Επίτευξη διαθεματικών προεκτάσεων σε άλλα μαθήματα της τάξης (οριζόντια διασύνδεση) ή με το ίδιο μάθημα προηγούμενης τάξης (κάθετη διασύνδεση). Διαπιστώνονται από τα ερευνητικά αποτελέσματα στις ερωτήσεις / εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου πολλές (99) διαθεματικές προεκτάσεις, κυρίως με άλλα μαθήματα της τάξης. Σε όλα τα κεφάλαια, πλην του δεύτερου, υπάρχει διαθεματική διασύνδεση με το μάθημα των Θρησκευτικών (40,8% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων). Η επικράτηση των Θρησκευτικών στη διαθεματική διασύνδεση της Ιστορίας δεν είναι μορφή ιδεοληψίας αλλά αναπόσπαστο μέρος της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας, με εστίαση είτε βυζαντινή είτε ευρωπαϊκή. Η διαθεματική προτίμηση της Ιστορίας στα Εικαστικά είναι, επίσης, σημαντική (16,3% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων) και δικαιολογημένη τόσο από τους γνωστικούς άξονες, που αφορούν στην Τέχνη και τον Πολιτισμό της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου αλλά και από το πλούσιο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό που πλαισιώνει το κείμενο της ιστορικής αφήγησης. Υπάρχουν, επίσης, σαφείς προεκτάσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία (15,1% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων) τόσο στα πλαίσια του υποστηρικτικού υλικού όσο και των λεξιλογικών αναζητήσεων και της εξέλιξης θεσμών ή πολιτευμάτων (π.χ. δημοκρατία). Και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή «εμπλέκεται» διαθεματικά (9% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων), καθώς στις διδακτικές της ενότητες υπάρχει πρόσφορο έδαφος για σχετικές προεκτάσεις (π.χ. πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από το 15ο ως το 18ο αι.). Η διασύνδεση με τα θετικά μαθήματα στις εργασίες κρίνεται περιορισμένη (8% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων), παρά τις δυνατότητες που προσφέρονται στις ενότητες του Πολιτισμού του Ισλάμ, της Επιστήμης και της Τεχνολογίας του Βυζαντίου και των Επιστημών και Τεχνών κατά το 17ο και 18ο αιώνα.

•Α2. Διαθεματικές έννοιες στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες λειτουργούν ως «οχήματα» για την ενιαία δόμηση της γνώσης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν, επίσης, στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου τις διαθεματικές έννοιες, οι οποίες έχουν καταγραφεί στο Δ.Ε.Π.Π.Σ και αποτελούν το νήμα, που διασυνδέει τα γνωστικά αντικείμενα μιας σχολικής τάξης. Ως προς τη συχνότητά τους ξεχωρίζουν οι

διαθεματικές έννοιες πολιτισμός και τέχνη (116 αναφορές), καθώς ενυπάρχουν ως γνωστικά θέματα στις σχετικές διδακτικές ενότητες αλλά και ως πεδία πραγματοποίησης των εργασιών με παραπομπές σε καλλιτεχνικά (λογοτεχνικά, μουσικά ή κινηματογραφικά) έργα. Η έννοια του χώρου (με 110 αναφορές) είναι συχνότατη στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας και ακολουθεί ο χρόνος (62 αναφορές), καθώς χώρος και χρόνος συνυφαίνουν την Ιστορία και αποτελούν βασική διάστασή της. Η αιτιότητα, αποτελεί ζητούμενο σε πολλές εργασίες (85 αναφορές) και υπογραμμίζει τη διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής ύλης. Τα υποκείμενα της Ιστορίας είτε ως σύνολο (Κοινωνία/ Κοινότητα: 85 αναφορές) είτε ως άτομα (47 αναφορές) έχουν πολλές αναφορές όπως και η έννοια του συστήματος, κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού, η οποία εντοπίζεται συχνότατα (56 αναφορές). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έννοια «σύγκρουση» είναι υποπολλαπλάσια (45 αναφορές) των διαθεματικών εννοιών του πολιτισμού και της κοινωνίας, μολονότι οι συγκρούσεις κάθε μορφής (πολεμικές/ εθνικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτικές) είναι πολλές, η ιστοριογραφική οπτική του εγχειριδίου παραπέμπει στη Νέα/ Συνολικής Ιστορία, η οποία με εμφιασμένο τρόπο αντιμετωπίζει τα ιστορικά γεγονότα ως έργα και των κοινωνιών/ ομάδων και όχι ως βιογραφίες ηγετών/ ατόμων κατά τη θετικιστική προσέγγιση της Ιστορίας (Γρόλλιος, Γ. 1998:17-18, Τουλιάτος, Σ. 1999:162, Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007:11). Λιγότερο συχνές είναι οι έννοιες της μεταβολής/ ακμής – παρακμής (28 αναφορές), της εφεύρεσης και της ανακάλυψης (20 αναφορές) και της αλληλεπίδρασης (7 αναφορές).

• **A3. Υλοποίηση σχετικών διαθεματικών δραστηριοτήτων και με τη διδακτική μεθοδολογία που συμβάλλει στην καλλιέργεια των ανάλογων δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών.** Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου διαπιστώνουμε πως και η Διδακτική Μεθοδολογία υπηρετεί τις αρχές της Διαθεματικότητας, προωθώντας τον γραμματισμό, την ικανότητα ενός ατόμου να εκδηλώνει έμπρακτα, με συνεπή τρόπο και στην ανάλογη περίπτωση, κάθε δεξιότητα ή επιμέρους δεξιότητες (πολυ-γραμματισμό) (ΔΕΠΠΣ, 2003: 7, Καρατζιά, 2002:56-58, Αλαχιώτης,-Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009:251, Κουλουμπαρίση, 2005:38-39). Ο πολυγραμματισμός αυτός στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου εκφράζεται με ερωτήσεις/ εργασίες, άλλες από τις οποίες δεν απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία του μαθητή, πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη (Χωρίς Ειδική Προετοιμασία, ΧΕΠ) και άλλες που πραγματοποιούνται με Ειδική Προετοιμασία (ΜΕΠ) του μαθητή. Η ιδιαίτερη υπεροχή των διακοσίων δεκαπέντε ερωτήσεων (215 ή 75% επί του συνόλου) που δεν απαιτούν την ειδική προετοιμασία του μαθητή (ΧΕΠ), αναδεικνύει το ρόλο των ερωτήσεων, κυρίως ως μεθοδολογικού εργαλείου, που συμβάλλει στην ανακάλυψη, διερεύνηση, κατάκτηση και εμπέδωση της ιστορικής ύλης μέσα στη σχολική τάξη. Ερωτήσεις μελέτης των ποικίλων πηγών, εξοικείωσης των μαθητών με ιστορικούς όρους, διατύπωσης και διερεύνησης ερωτημάτων, αξιολογικών κρίσεων, αναγωγής στη σύγχρονη πραγματικότητα και πρόκλησης διαλόγου συμβάλλουν στην ενεργητική και συμμετοχική μαθησιακή διδασκαλία και εμπλέκουν το μαθητή ως ενεργό υποκείμενο. Οι εβδομήντα έξι (76) ερωτήσεις (24% επί του συνόλου) που απαιτούν ειδική προετοιμασία από το μαθητή (ΜΕΠ) δε θυμίζουν τις παραδοσιακές «κατ' οίκον εργασίες». Πρόκειται για εργασίες ιστορικές, τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος (26), Σύνθεση χαρτών (7), Σχέδια Εργασίας (3), Ομαδικές εργασίες (8), Διαθεματικές Εργασίες (28) και Θεατρικό παιχνίδι (3) ή ιστορικής έρευνας σε χώρους (1). Οι συγκεκριμένες εργασίες, λοιπόν, δε ζητούν την προετοιμασία απαντήσεων διαμέσου της αναπαραγωγής των πληροφοριών από καθορισμένες πηγές, π.χ. Εγκυκλοπαίδειες. Αντίθετα, στηρίζονται στην ενεργητική μάθηση, κινητοποιούν την ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών, ενισχύουν τη βιωματικότητα και την

ενσυναίσθηση στην ιστορική προσέγγιση. Για την εκπόνησή τους οι μαθητές προσφεύγουν σε πολύτροπες πηγές, όπως το Διαδίκτυο, τα Εικαστικά, η Λογοτεχνία, τα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων της ίδιας τάξης ή προηγούμενης.

• **A4. Ανατροφοδοτική αξιολόγηση.** Μία ακόμη παράμετρος της επίτευξης της Διαθεματικότητας στις εργασίες του υπό διερεύνηση σχολικού εγχειριδίου είναι η Αξιολόγηση, η οποία μέσα από τη διαμορφωτική της, κυρίως, μορφή υπηρετεί τη διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης (Κωνσταντίνου, Χ. 2002,40, Ματσαγγούρας, 2004:114-119, Καρατζιά-Λαμπρόπουλος, 2006:59-61). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως στο σύνολο των τριακοσίων εβδομήντα μίας (371) ερωτήσεων το 65,5% (243 ερωτήσεις) υπηρετούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, το 34% (126 ερωτήσεις) εκφράζουν την τελική/ αθροιστική αξιολόγηση και το 0,5% (2 ερωτήσεις) αποτελούν έκφραση και τεχνική της αρχικής/ διαγνωστικής αξιολόγησης (Πίνακας 1). Η υπεροχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στις εργασίες είναι συμβατή καταρχήν με τον βασικό στόχο της αξιολόγησης του μαθητή, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, που είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή» (ΔΕΠΠΣ, 2003:11-12). Η διαμορφωτική αξιολόγηση, επιπλέον, είναι συμβατή και με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης του μαθητή, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, καθώς εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (ΔΕΠΠΣ, 2003:11-12). Οι αναλύσεις της έρευνας έδειξαν ότι η διαθεματικότητα των εργασιών υποστηρίζεται και από την ύπαρξη δεκαοχτώ ασκήσεων αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή (ποσοστό 6,2% επί του συνόλου των εργασιών), η οποία συνιστά εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης και τηρεί την αρχή του ΔΕΠΠΣ (2003:12, Κωνσταντίνου, Χ. 2002,40 και 2004:19). Αλλά και το ποσοστό 34% των εργασιών που υπηρετούν την αθροιστική αξιολόγηση δεν είναι σε βάρος της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, γιατί οι περισσότερες από αυτές περιέχονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και αποτελούν φύλλα αξιολόγησης κεφαλαίων, με στόχο τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή κατά τακτά διαστήματα και συνεπώς, την ανατροφοδότηση ή την διόρθωση. Η κυριαρχία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως απόρροια της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης επιβεβαιώθηκε, εξάλλου, από τα ευρήματα και των άλλων κριτηρίων της αξιολόγησης των εργασιών. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ευρήματα ως προς το αν αναφέρονται οι εργασίες στο Β.τ.Μ. στο αφηγηματικό κείμενο, στο υποστηρικτικό υλικό περικειμένου, στον συνδυασμό των δύο, ή σε κείμενα εκτός σχολικού εγχειριδίου έδειξαν ότι εκατόν εβδομήντα μία (171) ερωτήσεις και ποσοστό 73, 7% επί του συνόλου των εργασιών του Β.τ.Μ. αξιοποιούν το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου (πηγές γραπτές, οπτικές, κ.λπ.) και τον συνδυασμό του με την ιστορική αφήγηση συναρθρώνοντάς τα. Το υποστηρικτικό υλικό των πηγών κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή για θέματα πρωτόγνωρα, ενώ οι εργασίες κατευθύνουν μεθοδολογικά τον μαθητή να το προσεγγίσει και να υπερκεράσει την αρχική αμηχανία, τον προκαλούν διερευνήσει, να ανακαλύψει, να κρίνει και να συγκρίνει, να συσχετίσει, να κατανοήσει αντικρουόμενες πηγές και όχι να αναπαράγει τις ήδη έτοιμες στο κείμενο της ιστορικής αφήγησης και να αξιολογηθεί γι' αυτό κατά τη διδασκαλία (διαμορφωτική αξιολόγηση) ή στο τέλος της (αθροιστική αξιολόγηση).

Συνολικά, ο βαθμός επίτευξης της Διαθεματικότητας εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου κρίνεται υψηλός στην πλειονότητα των εργασιών σε ποσοστό 93%. Πιο αναλυτικά, η Διαθεματικότητα υπηρετείται σε πολύ υψηλό*

βαθμό σε ποσοστό 25,4% έως υψηλό βαθμό σε ποσοστό 67,6% . Σε ένα μικρό ποσοστό 7% η επίτευξη της διαθεματικότητας κρίνεται μέτρια.

*Στη διερεύνηση της Διαθεματικότητας δε συμπεριλήφθηκαν στην εξαγωγή των ποσοσטיών αποτελεσμάτων οι ερωτήσεις των φύλλων αξιολόγησης στο ΒτΕ, διότι δε προσφέρονται για διαθεματικές προεκτάσεις, δεν απαιτούν ειδική προετοιμασία, ενώ η αξιολόγηση είναι εύλογα, αθροιστική.

Β. Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των (λοιπών) διδακτικών στόχων **

Ως προς το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων στις 371 ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου διαπιστώνονται τα εξής (Πίνακας 1):

- στις 133 ερωτήσεις (ποσοστό: 35,8%) επιτυγχάνονται πλήρως οι διδακτικοί στόχοι των τεσσάρων κατηγοριών (Βαθμός επίτευξης : 4, πλήρης επίτευξη),
- σε 110 ερωτήσεις (ποσοστό: 29,7%) επιτυγχάνονται τρία από τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Βαθμός επίτευξης : 3, υψηλή επίτευξη),
- 86 ερωτήσεις (ποσοστό: 23,2%) αποσκοπούν στην επίτευξη δύο (από τις τέσσερις) κατηγοριών στόχων (Βαθμός επίτευξης : 2, μέτρια επίτευξη)
- σε 42 ερωτήσεις (ποσοστό: 11,3%) επιδιώκεται η επίτευξη ενός διδακτικού στόχου (Βαθμός επίτευξης : 1, χαμηλή επίτευξη) (Γράφημα 1).

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και προώθησης των διδακτικών στόχων στις ερωτήσεις παρατηρούμε πως στις 322 ερωτήσεις του ΒτΜ. και ΒτΕ (Πίνακας 1):

- οι Ειδικοί Σκοποί ΑΠΣ (Β) ανιχνεύονται με 220 αναφορές,
- οι Γενικοί Σκοποί ΔΕΠΠΣ (Γ) ανιχνεύονται με 116 αναφορές,
- οι Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ (Δ) παρουσιάζουν 246 αναφορές και
- οι Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι (Ε), οι οποίοι διατυπώνονται στο Β.τ.Ε. , εμφανίζονται με 356 αναφορές. Οι Ειδικοί διδακτικοί στόχοι (Ε), οι οποίοι διατυπώνονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού έχουν την πιο υψηλή επίτευξη, η οποία δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι συντάκτες των ειδικών διδακτικών στόχων και των ερωτήσεων είναι η ίδια συγγραφική ομάδα, οπότε ο εναρμονισμός στην επίτευξη είναι αναμενόμενα υψηλός.

**Στους διδακτικούς στόχους εγκιβωτίσαμε συλλήβδην τον Γενικό σκοπό Ιστορίας σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Α), τους Ειδικούς σκοπούς της Ιστορίας σύμφωνα με το Α.Π.Σ.(Β), τους Γενικούς στόχους σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου (Γ), τους Ειδικούς στόχους σύμφωνα με το Α.Π.Σ. Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου (Δ), τους Ειδικούς διδακτικούς στόχους του βιβλίου του Εκπαιδευτικού της Β΄ Γυμνασίου (Ε) και τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού λογισμικού της Ιστορίας. Οι διδακτικοί στόχοι των εργασιών του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: Α: Γενικοί Στόχοι Ιστορίας, Β: Ειδικοί Στόχοι Ιστορίας, Γ: Ειδικοί Στόχοι Γλώσσας και Νέων Τεχνολογιών και Δ: Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι.

Πίνακας 1: Β. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΔ. ΣΤΟΧΩΝ*	ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ **
-------------------	-------------------------	-----------	---------------------

B.τ.Μ.: 232	B: 143 Γ: 85 Δ: 150 Ε: 206	4: 48 3: 72 2: 74 1: 38
B.τ.Ε.: 84	B: 77 Γ: 61 Δ: 96 Ε: 150	4: 38 3: 31 2: 12 1: 3
Εκ/κό ψηφιακό*** υλικό : 55	A: 130 B: 60 Γ: 76 Δ: 96	4: 47 3: 7 2: 0 1: 1
		4: 133 / 35,8% 3: 110 / 29,7% 2: 86 / 23,2% 1: 42 / 11,3%

A : Γενικός σκοπός ΔΕΗΠΣ, Β:Ειδικοί σκοποί ΑΠΣ, Γ:Γενικοί στόχοι ΔΕΗΠΣ, Δ:Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ, Ε:Ειδικοί Διδακτικοί στόχοι στο ΒτΕ

**4(πολύ υψηλή/ πλήρης επίτευξη): επίτευξη των τεσσάρων κατηγοριών στόχων(Β, Γ, Δ, Ε)

3(υψηλή): επίτευξη τριών κατηγοριών στόχων

2(μέτρια): επίτευξη δύο κατηγοριών στόχων

1(χαμηλή): επίτευξη μίας κατηγορίας στόχων

Οι επόμενοι στόχοι, που επιτυγχάνονται συχνότερα στις ερωτήσεις είναι οι Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ (Δ) εξαιτίας της εξειδικευμένης και αναλυτικότερης διατύπωσης που έχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Αντίθετα, οι Γενικοί Σκοποί (Γ) που διατυπώνονται στο ΔΕΠΠΣ επιτυγχάνονται στις ερωτήσεις με χαμηλότερη συχνότητα, λόγω της ολιγαριθμίας και της αδρομερούς περιγραφής τους.

Οι Ειδικοί Σκοποί (Β) που διατυπώνονται στο Α.Π.Σ. ανιχνεύονται σαφώς σε υψηλότερη συχνότητα από τους Γενικούς Σκοπούς (Γ). Η γενικόλογη διατύπωσή τους ευνοεί τη σύνδεσή τους με πολλές ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, στο Βιβλίο του Μαθητή της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου ο συχνότερα (σε 126 ερωτήσεις ή 48,7%) επιδιωκόμενος σκοπός είναι ο έβδομος (Β7: Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών. Σε 40 ερωτήσεις (14,8%) επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους (Β1), ενώ 23 (8,5%) ερωτήσεις να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό (Β8). Είκοσι μία (7,8%) ερωτήσεις επιδιώκουν μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους (Β2), 16 (5,9%) ερωτήσεις να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα (Β9), ή 12 (4,4%) ή ερωτήσεις να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης (Β4), 11 (4%) να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό (Β10), 10 (3,7%) ερωτήσεις να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών (Β5) και 6 ερωτήσεις (2,2%) να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία (Β6). Με τις εργασίες που αντανακλούν την προσέγγιση της Νέας Ιστορίας ο μαθητής, ως μικρός ιστορικός, κατανοεί την ιστορία όχι σαν δεδομένα συμβάντα με στίξη παρελθοντική, στεγανοποιημένα από το παρόν αλλά ως έργα ανθρώπων στον ρέοντα

χρόνο που έχουν συμβεί στο παρελθόν και εγγράφονται στο παρόν. Το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου με το προσφερόμενο περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου ανασύρει τα εμπειρικοβιωματικά δεδομένα και συνδέει όσα γνωρίζει με όσα καλείται να μάθει.

Γράφημα1: Βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου



Συνολικά, ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες (371) του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου κρίνεται σε ποσοστό 65,6% υψηλός. Αναλυτικότερα, το 35,8% (133 εργασίες) επιτυγχάνει και τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Πολύ υψηλή επίτευξη:4), ενώ το 29,7% (110 εργασίες) επιτυγχάνει τα τρία από τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Υψηλή επίτευξη:3).

Υπάρχει, όμως και ένα σημαντικό ποσοστό εργασιών 23,2% (86 εργασίες), στο οποίο επιτυγχάνονται οι μισοί διδακτικοί στόχοι (Μέτρια επίτευξη:2), ενώ στο 11,3% (42 εργασίες) επιτυγχάνεται μόνο ένα τέταρτο των στόχων(Χαμηλή επίτευξη:1).

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σταμάτης (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα» στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7, Αθήνα :Π.Ι., σσ. 7-19

Αλαχιώτης, Σταμάτης -Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη (2008). Η εισαγωγή της Διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: Αρχική Αξιολόγηση, [www. Alfavita.gr/artro](http://www.Alfavita.gr/artro) 21/1/2008

Αλαχιώτης, Σταμάτης -Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη (2009). Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη

Βέικου, Χριστίνα- Βαρέση, Ε., Πατούνα Α. (2008).«Παιδαγωγικό Πλαίσιο:Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Η ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα για την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, σσ.103-104

Berelson, Bernard (1952/repr.1984), "Qualitative" Content Analysis, New York: Hafner Press

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2009). Νέα Σχολικά Βιβλία-εμπειρίες των εκπαιδευτικών – Πανελλήνια έρευνα(επιμ.: Εμβαλωτής Αναστάσιος), Δικτυακός τόπος Δ.Ο.Ε., Αθήνα

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών : Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική» στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7, Αθήνα: Π.Ι. σ.53

Καρατζιά, Ελένη- Λαμπρόπουλος, Χάρης (2006). Αξιολόγηση- Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση, Αθήνα :Gutenberg

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη - Αλαχιώτης ,Σταμάτης (2008). «Η διαθεματικότητα από τη θεωρία στην πράξη: Ενδεικτική αξιολόγηση της συνοχής ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και νέου εκπαιδευτικού υλικού», Π.Ε.Ε., σσ. 4-9

ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ (2008). Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Πανελλήνια Έρευνα, Δικτυακός τόπος ΟΛΜΕ

Κουλουμπαρίση, Αλεξάνδρα (2005). «Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία» στη Νέα Παιδεία, τ.116, 30-44

Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος (2002). «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 7, σσ. 41-42

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος (2004), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος- Καρατζιά Ελένη (2002). Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.

Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken,9.Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης» στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7, Π.Ι., Αθήνα, σ. 24

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2004). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα :Γρηγόρης

Μπονίδης, Κυριάκος (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Αθήνα :Μεταίχμιο

Tyler, W. Ralph (1969). Basic Principles of Curriculum and Instruction, USA

Abstract

Exploring the learning objectives' achievement in the activities of the History textbook of the second grade of Lower Secondary School

The introduction of the cross-thematic approach in the new educational material, as the textbook of History of second grade Gymnasium, following the 2003 compulsory education curriculum innovation, is an issue that is worth investigating. We apply the Quantitative Content Analysis in the activities of the history textbook in order to evaluate the degree of the achievement of cross-thematic approach and learning objectives.

ΜΕΡΟΣ 4ο

Παιδική Ηλικία και Πρώιμη Εκπαίδευση

Μελέτη περίπτωσης δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος

Λέκτορας Π.Τ.Ν. Σχολή Επιστημών Αγωγής Παν. Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έχει παρατηρηθεί ότι μέσα από το παιχνίδι και την κίνηση παιδιά νηπιαγωγείου εκδηλώνουν την κινητική τους συμπεριφορά και ταυτόχρονα μαθαίνουν. Η αφύπνιση της χαράς για κίνηση και απόδοση μέσα από επιτυχημένες εμπειρίες, χωρίς πίεση για υψηλές επιδόσεις, θα οδηγήσει σε μια αρμονική ανάπτυξη στους τομείς της προσωπικότητας (ψυχοκινητικός, συναισθηματικός, γνωστικός). Βασικές αξίες της κινητικής αγωγής είναι η ομαδικότητα της δράσης, η συνειδητοποίηση κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς όπως ανοχή, διακριτικότητα, συνεργασία και η ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων και αποτυχιών, καθώς επίσης και η γνώση(κατάκτηση) διαφόρων εννοιών. Μια τέτοια έννοια είναι του αριθμού ή του γεωμετρικού σχήματος. Επιδίωξη της εργασίας μας ήταν να διερευνήσουμε πώς μπορεί να προαχθεί η κατανόηση της διάταξης και του ιεραρχικού εγκλεισμού των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, καθοδηγούμενοι από τις βασικές αξίες της κινητικής αγωγής.

Αρχικά σχεδιάστηκε ένα μοντέλο δραστηριοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας το οποίο στη συνέχεια αξιοποιήθηκε ως παρέμβαση με συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στην έρευνα συμμετείχαν προνήπια ηλικίας 4 ετών \pm 6 μηνών (Αγ. = 9, Κορ. = 7) και νήπια ηλικίας 5 ετών \pm 6 μηνών (Αγ. = 12, Κορ. = 8).

Αρχικά ελέγχθηκε το επίπεδο των παιδιών τόσο στην κατανόηση των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων όσο και στο επίπεδο λεπτής και αδρής κινητικότητας (Φάση Α).

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε με τη μορφή δραματοποιημένων κινητικών παιχνιδιών αδρής και λεπτής κινητικότητας παρέμβαση για χρονικό διάστημα δύο μηνών, με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα, από δεκαπέντε λεπτά κάθε φορά. Μετά το τέλος της παρέμβασης αξιολογήθηκαν:

α) το επίπεδο κατανόησης των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων από τη μεριά των παιδιών,

β) το επίπεδο λεπτής και αδρής κινητικότητας, και

γ) η παρέμβαση από τα ίδια τα παιδιά (Φάση Β).

Διαπιστώθηκε ότι τα προνήπια και νήπια κατανόησαν (100%) τη διάταξη και τον ιεραρχικό εγκλεισμό των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων σε σχέση με την αρχική διαπίστωση των συμμετεχόντων, όπου παρατηρήθηκαν ελλείψεις τόσο στην κατανόηση αριθμών (προνήπια) όσο και στην κατανόηση γεωμετρικών σχημάτων (νήπια, προνήπια). Η βελτίωση της αδρής και λεπτής κινητικότητας στο τέλος της παρέμβασης ήταν εμφανής για όλους τους συμμετέχοντες.

Η όλη διαδικασία αξιολογήθηκε θετικά από τα παιδιά με βάση από τις απαντήσεις που έδωσαν σε σχετικές ερωτήσεις για τα παιχνίδια.

Μέσα από αυτή τη μελέτη καταδείχτηκε η τριπλή αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, δηλαδή του συνδυασμού εμπλοκής και ευχαρίστησης των παιδιών στην κίνηση, με παράλληλη

προαγωγή της μάθησης των εννοιών των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων, αλλά και την προαγωγή της λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Κινητική αγωγή, έννοια αριθμού, γεωμετρικό σχήμα, παρέμβαση, παιχνίδι, αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα.

Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος

Κερασούντος 4

Τ.κ. 45 221

Ανατολή Ιωαννίνων

hzaragas@gmail.com

Study of case of activities rough and delicate movement in children of preschool age.

Zaragas K. Harilaos

Lecturer Pedagogic Department of Nursery Teacher, University of Ioannina

Summary

It has been observed that through the game and the movement children of kindergarten express their kinetic behaviour and simultaneously learn. The awakening charms for movement and output through positive experiences, without pressure for high records, will lead to a harmonious development to the sectors of personality (psychokinetic, sentimental, and cognitive). Basic values of kinetic education are team work of action, the awareness of social models of behaviour such as tolerance, discretion, collaboration and the faculty of confrontation of conflicts and failures, as well as the knowledge of various cognitive objects. Such as cognitive object is the meaning construction of number and geometric form.

The inquiring question was how the comprehension of provision and the hierarchical incarceration of numbers and geometric forms in children of preschool age through the entanglement of infants in activities of can be promoted rough and delicate mobility guided by the basic values of kinetic education. Initially it was drawn a model of activities clean-cut and thin mobility. Afterwards an intervention the specific activities was used.

In this study they participated children (boys = 9, girls = 7, aged 4 years \pm 6 months) and infants (boys = 12, girls = 8, aged 5 years \pm 6 months).

Initially they were ascertained not only the children's comprehensive level of numbers and geometrical shapes but the level of rough and delicate mobility as well (Shape A). Then it was applied the intervention with the form of dramatically kinetic games of rough and delicate mobility for two months time with a frequency of three times a week from 15 minutes each time that in the end they were evaluated: a) the comprehension level of numbers and geometrical forms of children, b) the level of rough and delicate mobility and c) the intervention by the children themselves (Phase B).

The comprehension of provision and the hierarchical incarceration of numbers and geometrical forms were realised for all participating (100%) in the end of intervention concerning the initial accreditation of the participants that there were observed deficiencies in both the comprehension of numbers (pre-infants) and the comprehension of geometrical forms (pre-infants, infants). The improvement of rough and delicate mobility in the end of intervention was obvious for all the participants. The whole process was evaluated by the children positively through the

answers that they had given in various questions with regard to the games. Through this study it was shown the triple effectiveness of an attempt that is to say the combination of entanglement and children's pleasure together with the movement learning of numbers and geometrical forms as well as the promotion of rough and delicate movement.

Keys words: Kinetic education, number, geometrical form, intervention, game, rough and delicate movement.

Εισαγωγή

Οι κινητικές δραστηριότητες έχουν θεωρηθεί ένα αποτελεσματικό μέσο που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν, με τη χρήση αισθητηρίων οργάνων (αφή, κιναισθήση, ιδεοδεκτικότητα), έννοιες που διδάσκονται μόνο στο δισδιάστατο ακουστικό και οπτικό περιβάλλον της τάξης (Gallahue, 2002, 66). Κατά την ολιστική θεώρηση της ανθρώπινης ανάπτυξης του Froehlich (1996) η έμφαση δίνεται στους δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης (σωματικός – κινητικός, γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, γλωσσικός, αντιληπτικός), οι οποίοι έχουν στενότερη σχέση μεταξύ τους και επιδρούν ο ένας πάνω στον άλλον. Σύμφωνα με τη Δέρρη (2007, 36), ο Kahan (1998), στηριζόμενος στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) (η οποία απαρτίζεται από έντεκα νοητικές ικανότητες: γλωσσική, αναλυτική – μαθηματική, μουσική, σωματική – κιναισθητική, χωρική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, νατουραλιστική, οντολογική, πνευματική, ηθική, διακριτές, ανεξάρτητες αλλά και αλληλεπιδραστικές), θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής έχουν την ευκαιρία αλλά και την πρόκληση να ενσωματώσουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης στο τυπικό τους μάθημα, χωρίς να αποκλίνουν καθόλου από τους σκοπούς της φυσικής αγωγής.

Από τη μελέτη εμπειρικών εργασιών, με βάση τη διαθεματική προσέγγιση αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων (μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες της φυσικής αγωγής στο χώρο του νηπιαγωγείου), διαπιστώνεται ότι η εξέλιξη αριθμητικών εννοιών, γεωμετρικών σχημάτων στα παιδιά ηλικίας 4 - 6 ετών, δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά- σχεδόν καθόλου στον ελλαδικό χώρο ούτε και διεθνώς ικανοποιητικά.

Απόρροια των παραπάνω ήταν η παραγωγή ερωτήματος όπως, ποια η σχέση της φυσικής αγωγής και της μαθηματικής σκέψης (αριθμητικές και γεωμετρικές έννοιες) στο νηπιαγωγείο; ή πώς μπορεί η φυσική αγωγή να προάγει τη μαθηματική σκέψη; ή πιο ειδικό ερευνητικό ερώτημα: α) πώς μπορεί να προαχθεί η κατανόηση της διάταξης και του ιεραρχικού εγκλεισμού των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την εμπλοκή τους με δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας καθοδηγούμενοι από τις βασικές αξίες της κινητικής αγωγής;

Εννοιολογικοί ορισμοί

Ο όρος κινητική μάθηση (motor learning) αναφέρεται ως μάθηση των κινήσεων που αποσκοπεί στην προαγωγή και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ώστε να εκτελούνται οι κατάλληλες και απαραίτητες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Ζέρβας, 1990, 2617). Σύμφωνα δε με τους Schmidt & Weisberg (2009, 42), το επίπεδο κινητικής μάθησης μπορεί να υπολογιστεί μόνο με την παρατήρηση της κινητικής απόδοσης.

Στο επίκεντρο της κινητικής ανάπτυξης και μάθησης βρίσκεται η κινητική δραστηριότητα (mo-

tor activity) η οποία χαρακτηρίζει τη δια-δραστική σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, και η οποία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη σχέση αντίληψης και πράξης. Η πράξη θεωρείται ως εξερευνητική δραστηριότητα και η αντίληψη ως η ενεργητική αναζήτηση του ατόμου για χρήσιμες ανταλλαγές πληροφοριών με το περιβάλλον, προκειμένου το άτομο να μπορέσει να υλοποιήσει τους στόχους των πράξεών του (Fischer, 2011, 155).

Ο όρος λεπτή κινητικότητα (thin motor) χαρακτηρίζει την κινητικότητα των δακτύλων των άνω και κάτω άκρων (Δράκος, Μπίνιας, 2004, 55).

Ο όρος αδρή κινητικότητα (gross motor) χαρακτηρίζει γενικότερα την κινητικότητα του σώματος και κυρίως των κάτω άκρων (Δράκος, Μπίνιας, 2004, 53).

Η αριθμητική διάταξη (order). Η διαδικασία μέτρησης σύμφωνα με το Ζαχάρο (2006, 230), δηλαδή το παιδί δεν τοποθετεί τα αντικείμενα σε μια σειρά με την κυριολεκτική έννοια του όρου αλλά είναι η ικανότητα νοητικής διάταξής τους.

Ο ιεραρχικός εγκλεισμός (hierarchical inclusion). Η ποσοτική έκφραση των αντικειμένων ενός συνόλου απαιτεί τη σχέση του λεγόμενου ιεραρχικού εγκλεισμού που σημαίνει ότι το παιδί εγκλείει νοητικά το ένα στο δύο, το δύο στο τρία, το τρία στο τέσσερα κ.λπ. (Ζαχάρος, 2006, 230). Ο Piaget αντίθετα υποστηρίζει ότι τα δύο χαρακτηριστικά της έννοιας - διάταξη και ιεραρχικός εγκλεισμός του αριθμού - συνυπάρχουν σε μια λειτουργική σύνθεση (Ζαχάρος, 2006, 230).

Η οικοδόμηση της έννοιας του αριθμού είναι αποτέλεσμα των σχέσεων (διάταξη και ιεραρχικός εγκλεισμός) που εισάγει το παιδί στην επαφή του με τα αντικείμενα μέσω της γνωστικής διαδικασίας της ανακλαστικής αφαίρεσης (Ζαχάρος, 2006, 229). Όταν τα παιδιά απαγγέλουν τους αριθμούς, οι αριθμοί τότε χρησιμοποιούνται ως ακολουθία. Η απαρίθμηση εμπλέκει την απαγγελία της αριθμητικής ακολουθίας, αλλά και τη σύνδεση ενός αντικειμένου με ένα αριθμό (ένα προς ένα αντιστοιχία). Τα παιδιά μπορεί να απαριθμούν μια συλλογή αντικειμένων χωρίς όμως να συνειδητοποιήσουν ότι ο τελευταίος αριθμός εκφράζει το πλήθος των αντικειμένων της συλλογής. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν συνειδητά τον αριθμό για να εκφράσουν το πλήθος μιας συλλογής τότε η ιδιότητα του πλήθους χαρακτηρίζει τον αριθμό.

Αρθρογραφική ανασκόπηση

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να προσεγγίσουν γεωμετρικές έννοιες και να αναγνωρίσουν γεωμετρικά σχήματα (κύκλοι, τετράγωνα, τρίγωνα, παραλληλόγραμμα) Clements και Stephan (2004), ιδιαίτερα όταν μπορούν να πιάνουν με τα χέρια τους τα πρότυπα (μοντέλα) και όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν σχηματικές παραστάσεις (Καλδρυμίδου, 2010, 22). Στην ανάπτυξη της τυπικής γεωμετρικής γνώσης συνεισφέρει σημαντικά ο εμπλουτισμός του διδακτικού περιβάλλοντος με άτυπες μορφές διδασκαλίας γεωμετρικών εννοιών (η οικειοποίηση των οποίων διευκολύνει ώστε να υπάρχει περισσότερο αναλυτική και επεξεργασμένη αντιληπτική ικανότητα -Ζαχάρος, 2006, 122 ; Del Grande, 1987, 126).

Επίσης τα παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών είναι ικανά για επαγωγικές διαδικασίες και η πιθανή αποτυχία τους σε εργασίες εγκλεισμού οφείλεται κυρίως σε γλωσσικές αδυναμίες και όχι σε αδυναμίες λογικής {Καρατζίνη (2003, 85) οι Siegel, McCabe, Brand και Mathews (1978)}.

Σε διδακτική τους παρέμβαση η Κωσταντέλια και η Τσαπακίδου (2009, 462), η οποία έγινε στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, μελέτησαν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και την κατανόηση των γεωμετρικών σχημάτων στον τρισδιάστατο χώρο. Στις τελικές τους δοκιμασίες διαπίστωσαν ότι η Πειραματική Ομάδα πέτυχε καλύτερα αποτελέσματα (από την Ομάδα Ελέγχου) στον τομέα των κινητικών δεξιοτήτων αλλά και στην

κατανόηση των γεωμετρικών σχημάτων.

Επίσης η κατάκτηση των φυσικών αριθμών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω της αρίθμησης, μελετήθηκε συστηματικά από τους Steffe, Von Glaserfeld, Richards και Cobb (1983). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης διαμόρφωσαν ένα μοντέλο, που περιγράφει την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού στον εγκλεισμό(μέσω της εξέλιξης των αριθμησιμων μονάδων που χρησιμοποιήθηκαν) σε δραστηριότητες που επιλύονται με αρίθμηση από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Kamii (1982) τα παιδιά της προσχολικής, όταν μετρούν αντικείμενα, διαπιστώνεται ότι αρκετές φορές κάποια τα παραλείπουν ή τα μετρούν ξανά. Αυτή η διαδικασία μέτρησης δείχνει ότι το παιδί δεν μπορεί να τοποθετήσει τα αντικείμενα σε μια διάταξη και να είναι σίγουρο ότι δεν παρέλειψε κάτι ή κάτι το μέτρησε διπλή φορά. Αυτό σχετίζεται με τη νοητική ικανότητα της διάταξης των αντικειμένων σε σειρά. Δηλαδή, το παιδί εγκλείει νοητικά το ένα στο δύο, το δύο στο τρία, το τρία στο τέσσερα κ. λπ. (σχέση του ιεραρχικού εγκλεισμού) (Ζαχάρος, 2006, 230).

Στις έρευνες αυτές σημαντική παράμετρος θεωρήθηκε η επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων, επειδή θεωρείται ότι επηρεάζουν την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Gallahue (2002 : 5). Δηλαδή για την εξέλιξη και ανάπτυξη των γεωμετρικών εννοιών από το παιδί του νηπιαγωγείου προτείνονται δραστηριότητες (ομαδικές ή ατομικές κινητικές δραστηριότητες) και προβληματικές καταστάσεις(πλούσιες σε δεδομένα) οι οποίες παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να πειραματίζονται με υλικές αναπαραστάσεις των χωρικών και γεωμετρικών εννοιών και ταυτόχρονα να αναγνωρίζουν και τις διαφορές τους(Καλδρυμίδου, (2010, 24, 54, 57). Για παράδειγμα δραστηριότητες όπου τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίσουν σχήματα, να τα αναπαραστήσουν με το σώμα τους, με διάφορα υλικά, να τα ζωγραφίσουν κ.α. (Οι Pica και Short (1999 : 15 - 17) αξιοποίησαν δραστηριότητες ρυθμικής γυμναστικής. Πραγματοποίησαν, δηλαδή τα παιδιά, κινητικές δραστηριότητες με κορδέλες για την εκμάθηση γραμμάτων, αριθμών και λέξεων).

Οι προτάσεις τους για τη διδασκαλία των αριθμών στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους Kamii (1982), Ζαχάρο (2006, 233), διαμορφώνονται σε τρεις τομείς. Στον πρώτο τομέα (η δημιουργία όλων των δυνατών σχέσεων), τα παιδιά ενθαρρύνονται να συσχετίζουν όλων των ειδών τα αντικείμενα, γεγονότα και πράξεις με όλους τους δυνατούς τρόπους. Στον δεύτερο τομέα διδασκαλίας (η ποσοτικοποίηση των αντικειμένων), τα παιδιά επικεντρώνονται σε περισσότερο συγκεκριμένες ποσότητες αντικειμένων (δείχνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τις ποσότητες). Τέλος, στον τρίτο τομέα προβάλλεται η συνεισφορά των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα τόσο μεταξύ συνομηλίκων όσο και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (τα ομαδικά παιχνίδια λειτουργούν σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που μπορεί να βελτιώσει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και να προάγουν την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση των παιδιών που μαθαίνουν μαθηματικά).

Αντίθετα η θεωρία των Van και Hieles (1986) αναφέρει πέντε στάδια για την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης και προτείνει φάσεις διδασκαλίας που βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τους αριθμούς (Καλδρυμίδου, 2010, 18). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συνήθως κατηγοριοποιούνται στο πρώτο (αναγνώριση) και δεύτερο στάδιο (ανάλυση). Στο πρώτο στάδιο της αναγνώρισης τα παιδιά αντιλαμβάνονται μια γεωμετρική έννοια με τη φυσική της μορφή (τα σχήματα τα αναγνωρίζουν ως όλο - όχι από τις ιδιότητες), ενώ στο δεύτερο στάδιο μπορούν να αναλύσουν τις ιδιότητες των σχημάτων (Καλδρυμίδου, 2010, 18).

Οι Van και Hieles (1986) σύμφωνα με τον Ζαχάρο (2006, 127) αναφέρουν ως απαραίτητες

προϋποθέσεις για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό:

- την αλληλουχία (ο μαθητής πρέπει να έχει κατακτήσει ένα στάδιο ανάπτυξης πριν προχωρήσει στο επόμενο),
- την εξέλιξη (κάποιες μέθοδοι ενισχύουν ή επιβραδύνουν την εξέλιξη και τη μετάβαση από ένα στάδιο στο άλλο),
- τη γλώσσα (σε κάθε επίπεδο χρησιμοποιούνται ιδιαίτερες λεκτικές εκφράσεις και σχέσεις που εμπλουτίζονται και τροποποιούνται στα επόμενα επίπεδα),
- την αναντιστοιχία (αν το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, περιεχόμενα, λεξιλόγιο, δεν αντιστοιχούν στο επίπεδο του μαθητή, τότε η διδασκαλία δεν μπορεί να έχει τους επιθυμητούς στόχους.

Η ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών (Gallahue, 2002, 5) μελετάται συχνά τμηματικά και εστιάζεται μόνο σε ένα τομέα (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό) της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποκλείοντας τους άλλους δύο. Αυτό όμως δίνει την εντύπωση ότι επιδιώκουμε την επιμέρους και όχι την ενιαία ανάπτυξη όλων των τομέων της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.

Η διερεύνηση της εξέλιξης της μαθηματικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με την αξιοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης (με δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας), αποτέλεσε για μας ένα ενδιαφέρον ερέθισμα.

Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη μας είχε ως σκοπό να διερευνήσει την επίδραση ενός μοντέλου ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας :

- α) στην κατανόηση της διάταξης και του ιεραρχικού εγκλεισμού των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων,
- β) στον βαθμό κινητικής μάθησης και
- γ) στη διάθεση των παιδιών.

Προϋποθέσεις της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν τριάντα ελληνόπουλα δύο δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης των Ιωαννίνων. Για τις ανάγκες της έρευνας έπρεπε να γίνουν, μετά από χρονικό διάστημα δύο μηνών, δηλαδή στο τέλος της παρέμβασης, δοκιμασίες διατήρησης. Όμως δεν έγιναν λόγω της μεσολάβησης των καλοκαιρινών διακοπών και της αδυναμίας να βρούμε όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Το δείγμα, λόγω του πολύ μικρού αριθμού των παιδιών στην έρευνα, δεν ισχυριζόμαστε ότι τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να τα γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Προφανώς χρειάζεται να πειραματιστούμε σε ένα σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα παιδιών αλλά και να ελέγξουμε και άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα οι δραστηριότητες των παιδιών τον ελεύθερο χρόνο ο αθλητισμός, οι δημιουργικές ασχολίες, η συμμετοχή των γονέων ή των αδερφών. Δηλαδή παράγοντες που μπορεί επίσης να επηρεάσουν τα τελικά αποτελέσματα.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά τριάντα έξι παιδιά: εικοσιένα(21) αγόρια και δεκαπέντε(15) κορίτσια ηλικίας 3 ετών και 6 μηνών έως 5 ετών και 7 μηνών(N=36), τα οποία

φοιτούσαν σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων. Επιλέγηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Μεθοδολογία

Αρχικά διαμορφώσαμε ένα μοντέλο ομαδικών και ατομικών κινητικών δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας (περιγράφεται παρακάτω με λεπτομέρεια). Η διδακτική ανάλυση και η κατάρτιση του σχεδίου δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας με τη μορφή παιχνιδιού (Lorenz και Stein, 1988), περιελάμβανε τις εξής παιδαγωγικές αρχές: α) καταλληλότητα για τα παιδιά, β) ελευθερία κινήσεων και συμμετοχή των παιδιών, γ) ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών, δ) βιωματικό προσανατολισμό, ε) δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τα παιδιά και στ) αυτενέργεια.

Κατά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας χωρίσαμε τα παιδιά με τυχαία κλήρωση σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα αξιοποιήσαμε το μοντέλο με τις ομαδοκινητικές δραστηριότητες επιπλέον του τυπικού προγράμματος του νηπιαγωγείου της δίμηνης παρέμβασης, ενώ στην ομάδα ελέγχου αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Για τη διάταξή τους και τον ιεραρχικό εγκλεισμό καθώς και για τα γεωμετρικά σχήματα (τετραγώνο, κύκλος, τρίγωνο, ρόμβος, τραπέζιο) επιλέχθηκαν οι αριθμοί από το ένα έως το δέκα.

Αφού ενεργήσαμε μετρήσεις για τη διαπίστωση του βαθμού κινητικής μάθησης των παιδιών αλλά και εάν τα παιδιά γνώριζαν και σε ποιο βαθμό την αρίθμηση και τα γεωμετρικά σχήματα, προχωρήσαμε στην εφαρμογή του μοντέλου δραστηριοτήτων που είχαμε κατασκευάσει.

Το συγκεκριμένο ομαδοκινητικό μοντέλο το εφαρμόσαμε για χρονικό διάστημα δύο μηνών, με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα και με χρονική διάρκεια δεκαπέντε λεπτά κάθε φορά.

Μετά τη δίμηνη παρέμβαση έγιναν τελικές μετρήσεις, όπου παρατηρήθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν από τα παιδιά ο βαθμός κινητικής τους μάθησης, το επίπεδο κατανόησης της αρίθμησης των αντικειμένων, της κατανόησης των γεωμετρικών σχημάτων, αλλά και η ίδια η παρέμβαση. Στη συνέχεια προτείναμε στα παιδιά να συγκρίνουν τις αρχικές με τις τελικές καταγραφές της κινητικής μάθησης, του επιπέδου κατανόησης της αρίθμησης αντικειμένων και της κατανόησης των γεωμετρικών σχημάτων.

Δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας

Με αφορμή το γεγονός ότι δύο παιδιά στο νηπιαγωγείο διεκδικούσαν ένα στεφάνι για να παίξουν, αυτό στάθηκε η αφορμή να διαμορφώσουμε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης με ατομικές και ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Στην αρχή έγινε συζήτηση μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών για το σχήμα του στεφανιού, που έμοιαζε με το φεγγάρι, με τον ήλιο (όπως συνήθως απεικονίζονται στις ζωγραφιές των παραμυθιών), με καθρέπτη στρογγυλού σχήματος (υπήρχε στην είσοδο του νηπιαγωγείου). Η συζήτηση επεκτάθηκε γενικότερα για τον κύκλο και τα άλλα γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, ρόμβος, τραπέζιο).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά σε έγχρωμα χαρτιά (που τα επέλεγαν ελεύθερα) να ιχνογραφήσουν και να ζωγραφίσουν τα διάφορα γεωμετρικά σχήματα. Τα παιδιά σχεδίασαν και έκοψαν (με ειδικό ψαλίδι ασφαλείας) διάφορα σχήματα, έπαιξαν, διασκέδασαν και όλες αυτές οι ασχολίες τους άρεσαν και τις επανέλαβαν πολλές φορές.

Έκοψαν χαρτιά και κάλυψαν μια απόσταση τεσσάρων μέτρων ενώνοντας δύο άκρες(γέφυρα),

έφτιαξαν μονοπάτια από χαρτί με το ίδιο χρώμα, το ίδιο σχήμα ή τους ίδιους αριθμούς. Επέλεξαν ελεύθερα τα χρώματα ή τα σχήματα να περπατήσουν πάνω σ' αυτά από τη μία άκρη στην άλλη. Στη συνέχεια οι κάρτες ανακατεύτηκαν και η αρχική διάταξη του μονοπατιού μέσα στο χώρο άλλαξε. Στη νέα διάταξη τα παιδιά διέσχιζαν πάλι την απόσταση αυτή από τη μία άκρη στην άλλη, όμως έπρεπε να πατήσουν μόνο πάνω στις κάρτες που είχαν το ίδιο χρώμα ή το ίδιο σχήμα ή τον ίδιο αριθμό.

Στο κέντρο αυτού του χώρου, που είχε σα φόντο τις κάρτες με τα διάφορα σχήματα, χρώματα και αριθμούς, τοποθετήθηκαν (στο δάπεδο) τέσσερα μεγάλα στεφάνια, στα οποία «χωρούσαν» όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο παιχνίδι. Προτείναμε να παίξουμε ένα παιχνίδι με τη συνοδεία μουσικής. Δηλαδή όταν η μουσική έπαιζε τα παιδιά έπρεπε να τρέξουν κυκλικά γύρω και έξω από το χώρο με τις κάρτες. Όταν όμως σταματούσε η μουσική τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ένα χρώμα ή ένα σχήμα ή έναν αριθμό και να προσπαθήσουν να μπουν μέσα στα στεφάνια (κάνοντας γρήγορα).

Στο παιχνίδι αυτό δεν υπήρχε αποκλεισμός σε περίπτωση που κάποιο παιδί καθυστερούσε ή δεν τα κατάφερνε να μπει στο στεφάνι.

Το παιχνίδι αυτό το έπαιξαν τα παιδιά στην αρχή (διαγνωστικά), κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και στο τέλος της παρέμβασης. Δηλαδή για να διαπιστώσουμε πόσο τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τα χρώματα, τα σχήματα και τους αριθμούς και αν όντως υπήρξε βελτίωση στην κατανόηση των σχημάτων και των αριθμών (μέσα από αυτή μορφή εξοικείωσή τους με σχήματα, αριθμούς και χρώματα).

Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή αριθμών και γεωμετρικών σχημάτων

Για την αξιολόγηση της γνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο "ταξινομίας του Bloom - γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση". Το επίπεδο της γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής λέξεων για τα σχήματα, τους αριθμούς από τα παιδιά ερευνηθήκε από τον ερευνητή αλλά και τη νηπιαγωγό με τη μέθοδο της παρατήρησης και καταγραφής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού {εφαρμόστηκαν συνολικά τριάντα πέντε(35) δραστηριότητες}.

Οι πρώτες πέντε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας δίνονταν από τη νηπιαγωγό με τη μορφή ερώτησης. Για παράδειγμα, μέσα από τα σχήματα και τους αριθμούς που βλέπεις μπροστά σου πώς μπορούμε να τα χρωματίσουμε; μόνο.....

- με κόκκινο χρώμα τους κύκλους και τους αριθμούς ένα και έξι(1η δραστηριότητα).
- με πράσινο χρώμα τα τετράγωνα και τους αριθμούς δύο και επτά(2η δραστηριότητα)
- με κίτρινο χρώμα τα τρίγωνα και τους αριθμούς τρία και οκτώ(3η δραστηριότητα)
- με μπλε χρώμα τους ρόμβους και τους αριθμούς τέσσερα και εννιά (4η δραστηριότητα)
- με μαύρο χρώμα τα τραπέζια και τους αριθμούς πέντε και δέκα(5η δραστηριότητα).

Οι επόμενες πέντε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας δίνονταν από τη νηπιαγωγό με τη μορφή ερώτησης. Πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε με τα ξυλάκια που έχουμε μπροστά μας;

.....

- τον κύκλο και τους αριθμούς τρία και οκτώ (6η δραστηριότητα)
- το τετράγωνο και τους αριθμούς ένα και τέσσερα(7η δραστηριότητα)
- το τρίγωνο και τους αριθμούς δύο και εννιά (8η δραστηριότητα)
- το ρόμβο και τους αριθμούς πέντε και δύο (9η δραστηριότητα)
- το τραπέζιο και τους αριθμούς επτά και δέκα (10η δραστηριότητα).

Οι επόμενες δεκαπέντε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας προτεινόταν από τη νηπιαγωγό

κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «μουσικά στεφάνια» (όταν σταματούσε η μουσική) επίσης με τη μορφή ερώτησης. Δηλαδή πώς μπορούμε να μπουέ στα στεφάνια; πατώντας

- μόνο σε κάρτες που είχαν συγκεκριμένο αριθμό ή σχήμα στο φόντο του παιχνιδιού.

Οι επόμενες πέντε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας δίνονταν από τη νηπιαγωγό με τη μορφή ερώτησης. Πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε με τα σώματά μας και με τη βοήθεια των φίλων μας;

- τον κύκλο και τους αριθμούς τρία και τέσσερα (26η δραστηριότητα)

- το τετράγωνο και τους αριθμούς ένα και δύο (27η δραστηριότητα)

- το τρίγωνο και τους αριθμούς πέντε και έξι (28η δραστηριότητα)

- το ρόμβο και τους αριθμούς οκτώ και επτά (29η δραστηριότητα)

- το τραπέζιο και τους αριθμούς εννιά και δέκα30η δραστηριότητα:..

Οι τελευταίες πέντε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας δίνονταν επίσης από τη νηπιαγωγό με τη μορφή ερώτησης. Μέσα από τα σχήματα και τους αριθμούς που βλέπεις μπροστά σου πώς μπορούμε να κόψουμε με το ψαλίδι; μόνο.....

- τον κύκλο και τους αριθμούς έξι και δύο (31η δραστηριότητα)

- το τετράγωνο και τους αριθμούς πέντε και τρία (32η δραστηριότητα)

- το τρίγωνο και τους αριθμούς ένα και τέσσερα (33η δραστηριότητα)

- το ρόμβο και τους αριθμούς δέκα και επτά (4η δραστηριότητα)

- το τραπέζιο και τους αριθμούς εννιά και οκτώ (35η δραστηριότητα)

Βαθμός Κινητικής Μάθησης

Για τη μέτρηση του βαθμού κινητικής μάθησης των παιδιών (νηπιακή ηλικία των τεσσάρων έως έξι ετών) χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer και Volkamer, 1987¹. Η συγκεκριμένη συστοιχία απαρτίζεται από 18 κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Σύμφωνα δε με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987) οι κινητικές δοκιμασίες αξιολογούν την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), τη δυναμική ισορροπία, την ταχύτητα αντίδρασης, την ταχύτητα κίνησης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα (αντιπροσωπεύοντας γενικότερα τις τρεις δεξιότητες της μετακίνησης στο χώρο), της ισορροπίας (στατικής και δυναμικής) και του χειρισμού αντικειμένου.

1. Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder : Mot 4-6 ; Manual / MOT 4-6. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.*

Η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών [«MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer & Volkamer, 1987] έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και στον Ελληνικό ερευνητικό χώρο:

- Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). *The Motor- Proficiency- Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. Research in Developmental Disabilities, 33: 1626 – 1632.*

- Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). *Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. Βιβλίο Πρακτικών 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σελ. 462 – 469.*

- Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). *Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιοδικό Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, 56: σελ. 49 –*

Οι κινητικές δοκιμασίες αναφέρονται σε ενέργειες που το παιδί πρέπει να εκτελέσει, συγκεκριμένα:

1η δοκιμασία, άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι χωρίς να το αγγίξει και στη συνέχεια άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση. Η δοκιμασία αυτή δεν αξιολογείται και θεωρείται δοκιμαστική,

2η δοκιμασία, περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ X 0,1μ),

3η δοκιμασία, να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε ένα φύλο χαρτί,

4η δοκιμασία, να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών,

5η δοκιμασία, να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια,

6η δοκιμασία, να πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει,

7η δοκιμασία, να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων,

8η δοκιμασία, να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ X 0,1μ),

9η δοκιμασία, να ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο,

10η δοκιμασία, να μαζέψει σπιρτόξυλα από το τραπέζι,

11η δοκιμασία, να περάσει μέσα από ένα στεφάνι,

12η δοκιμασία, να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα πόδι,

13η δοκιμασία, να πιάσει ένα κρίκο,

14η δοκιμασία, να κάνει άλματα μαριονέτας, δηλαδή πόδια σε διάσταση, χέρια σε ανάταση και στη συνέχεια προσαγωγή ποδιών και κλείσιμο χεριών, (επαναλαμβανόμενα για κάποιο χρονικό διάστημα),

15η δοκιμασία, να κάνει άλμα πάνω από σκοινί 35 εκατοστών ύψους,

16η δοκιμασία, να κάνει ρολάρισμα, κυβίστηση

17η δοκιμασία, να κάνει ανόρθωση κάθισμα από θέση οκλαδόν με μπάλα που κρατά με τα δύο χέρια πάνω από το κεφάλι, και

18η δοκιμασία, να κάνει άλμα με μισή περιστροφή από έξω μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από το στεφάνι.

Η επίδοση σε κάθε μία από τις 18 κινητικές δοκιμασίες μπορεί να αποδοθεί με διάφορους τρόπους. Τα πρωτογενή αποτελέσματα των δοκιμασιών όπως, ο αριθμός των αλμάτων που έχουν γίνει, τα δευτερόλεπτα που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, καταγράφονται και μετά μετατρέπονται σε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό η ατομική επίδοση του παιδιού διακυμαίνεται από 0 (το παιδί δεν τα κατάφερε), στο 1 (το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως), στο δύο (το παιδί τα κατάφερε). Η βαθμολογία της κινητικής απόδοσης ή ο βαθμός κινητικής απόδοσης μπορεί να κυμανθεί από το 0 έως το 34. Σύμφωνα με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987), παρέχεται μια τυπική νόρμα κινητικών δεδομένων (κινητικό πηλίκο) η οποία είναι καθορισμένη για κάθε ηλικιακό επίπεδο και βασίζεται σε μια πρότυπη βάση πληροφοριών από 548 παιδιά.

Διαδικασία

Οι ερωτήσεις για την κατανόηση των αριθμών και των σχημάτων, οι κινητικές δοκιμασίες όσο και η υλικοτεχνική υποδομή τους παρουσιάστηκαν με τη μορφή παιχνιδιού μετά από την αφηγήση μιας μικρής ιστορίας για να υπάρξει καλύτερη προσέγγιση από την πλευρά των παιδιών, έτσι ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν και να αποδώσουν το μέγιστο της κινητικής τους απόδοσης.

Για παράδειγμα, στη δεύτερη δοκιμασία θεσπίστηκε μια μικρή ιστορία όπου τα νήπια έπρεπε να περνούν τη γέφυρα προσέχοντας να μην πέσουν στο ποταμάκι και βραχούν, αλλά και πάλι αν πέσουν οι φίλοι τους θα τους βοηθήσουν. Σύμφωνα με τον Πανταζή (1999, 20), το παιχνίδι βοηθάει ώστε να κατανοηθεί σαφέστερα και να διασφαλιστεί αυτό που έχει μάθει κάποιος. Στο τέλος κάθε συνεδρίας της παρέμβασης, όλα τα παιδιά ρωτούνταν από τη νηπιαγωγό αν τους άρεσαν τα παιχνίδια και αν ήθελαν και αυτά να προτείνουν κάτι για την επόμενη φορά.

Περιγραφική στατιστική

Κατασκευάστηκαν πίνακες καταγραφής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών, πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Στατιστική ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική στατιστική μέθοδος της Ανάλυσης Διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures) λόγω της επανάληψης των μετρήσεων στις ίδιες δειγματικές μονάδες μετά από το δίμηνο χρονικό διάστημα, αλλά και η μη παραμετρική μέθοδος στατιστικής ανάλυσης για τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις Friedman Test.

Πίνακας I: Θεωρητικό μοντέλο των μεταβλητών της έρευνας

Ομάδα Φύλο Ηλικία	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση	
	Βαθμός κινητικής μάθησης	Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή αριθμών και σχημάτων	Βαθμός κινητικής μάθησης	Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή αριθμών και σχημάτων
	18 κινητικές δραστηριότητες	35 παιχνίδια	18 κινητικές δραστηριότητες	35 παιχνίδια

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας σχετικά με τον παράγοντα της ομάδας (πειραματική και ελέγχου) ο οποίος αποτελεί και την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας για το βαθμό κινητικής μάθησης (B.K.M.) αλλά και για τη γνώση, κατανόηση, εφαρμογή των αριθμών και των σχημάτων (AP. & ΣΧ.), παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας II: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου

		N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧ. ΟΡΙΟ	ΜΕΓ. ΟΡΙΟ
ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	18	20,61	4,52	10	28
	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	19,72	4,98	10	29
	Β.Κ.Μ. ΣΥΝΟΛΟ	36	20,17	4,71	10	29
ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	18	34,00	,00	34	34
	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	19,72	4,98	10	29
	Β.Κ.Μ. ΣΥΝΟΛΟ	36	26,86	8,02	10	34
ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΡΙΘ. & ΣΧΗΜ.	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	18	30,72	24,85	0	63
	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	27,22	25,51	0	63
	ΣΥΝΟΛΟ	36	28,97	24,88	0	63
ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΡΙΘ. &	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	18	103,56	2,83	97	105
	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	27,22	25,51	0	63
	ΣΥΝΟΛΟ	36	65,39	42,642	0	105

Σύμφωνα με τον πίνακα III και την κατάταξη σε διάφορα επίπεδα των αποτελεσμάτων για το MOT τεστ που δίνουν στο μεθοδολογικό εργαλείο οι κατασκευαστές οδηγούμαστε σε μια κατάταξη εκ νέου του πίνακα III όσον αφορά το βαθμό κινητικής μάθησης (B.K.M.).

Πίνακας III: κατανομή συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών του βαθμού κινητικής μάθησης και της γνώσης αριθμών και σχημάτων στις αρχικές και τελικές μετρήσεις.

ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ (B.K.M.)			ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ (B.K.M.)			ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΡΙΘΜ. & ΣΧΗΜ.			ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΡΙΘΜ. & ΣΧΗΜ.		
σκορ	f	%	σκορ	f	%	σκορ	f	%	σκορ	f	%
10	2	5,6	10	1	2,8	0	5	13,8	0	3	8,3
13	1	2,8	14	1	2,8	7	8	22,3	7	6	16,7
14	1	2,8	15	1	2,8	14	5	13,8	14	1	2,8
15	1	2,8	16	2	5,6	21	3	8,3	42	1	2,8
16	2	5,6	17	2	5,6	42	1	2,8	49	2	5,6
17	5	13,8	18	2	5,6	49	2	5,6	56	3	8,3
18	2	5,6	19	1	2,8	56	6	16,7	63	2	5,6
19	2	5,6	20	1	2,8	63	6	16,7	97	1	2,8
20	1	2,8	23	2	5,6				98	1	2,8
21	4	11,0	24	2	5,6				99	1	2,8
22	2	5,6	26	2	5,6				100	1	2,8
23	3	8,3	29	1	2,8				105	14	38,7
24	4	11,0	34	18	49,6						
25	1	2,8									
26	3	8,3									
28	1	2,8									
29	1	2,8									
36	100,0		36	100,0		36	100,0		36	100,0	

Πίνακας IV: κατάταξη σε διάφορα επίπεδα του B.K.M. στην αρχική και τελική μέτρηση

B.K.M.	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ		ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	
	f	%	f	%
ΣΚΟΡ =34 ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ	-		18	50,00
ΣΚΟΡ =33 ΕΩΣ 28 ΚΑΛΟΣ	2	5,6	1	2,8
ΣΚΟΡ =27 ΕΩΣ 15 ΚΑΝΟΝΙΚΟ	30	83,4	15	41,6
ΣΚΟΡ =14 ΕΩΣ 9 ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΚΑΝ.	4	11,0	2	5,6
ΣΚΟΡ =8 ΕΩΣ 0 ΕΜΦΑΝΗ ΚΙΝ. ΑΔ.	-		-	

Στην αρχική μέτρηση ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών είχε κανονικό βαθμό κινητικής μάθησης, αυτό δείχνει και το καλό επίπεδο αγωγής. Είχαμε όμως και τέσσερις περιπτώσεις παιδιών (11,0%) με βαθμό κινητικής μάθησης κάτω από αυτό του κανονικού (σύμφωνα με τους κατασκευαστές των κινητικών δοκιμασιών). Στην τελική μέτρηση είχαμε μόνο δύο παιδιά στο επίπεδο κάτω του κανονικού. Από την τελική μέτρηση προέκυψε ότι μετάβαση των περισσότερων παιδιών από το κανονικό επίπεδο στο επίπεδο του πολύ καλού γεγονός που φανερώνει την επίδραση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.

Αποτελέσματα σχετικά με το Βαθμό Κινητικής Μάθησης (Β.Κ.Μ.)

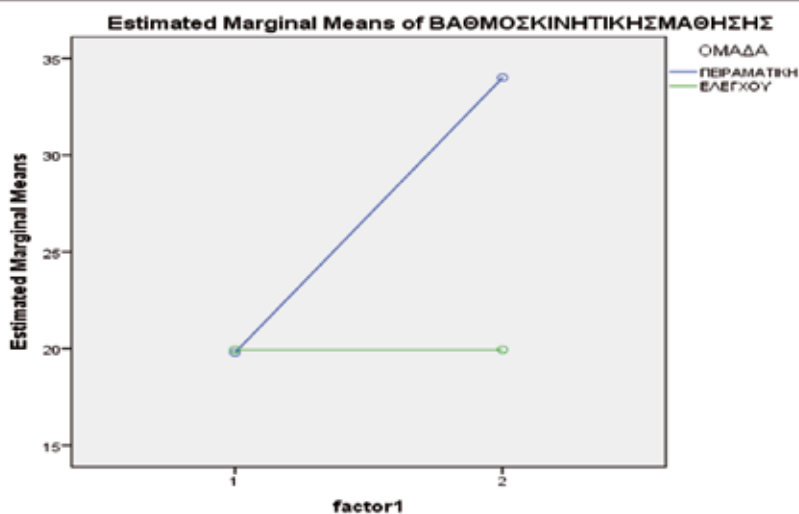
Η Ανάλυση Διακύμανσης στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures) έδειξε, ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μετρήσεων αρχικής και τελικής, και η μεταβολή που σημειώθηκε στους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας (αρχικά Μ.Ο. = 20,61 Τ.Α. = 4,52, τελικά Μ.Ο. = 34 Τ.Α. = 0,00) μετά την παρέμβαση, είναι στατιστικώς σημαντικές ($F=703,00$, $p=0,001$).

Από τον έλεγχο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα οι αρχικοί μέσοι όροι των δύο ομάδων της πειραματικής και της ελέγχου (Μ.Ο. = 20,61 Τ.Α. = 4,52, Μ.Ο. = 19,72 Τ.Α. = 4,98) δεν διαφέρουν σημαντικά στατιστικά ($t = 0,56$, $df = 34$, $p\Delta\text{ΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ} = 0,579$), γεγονός που φανερώνει την κοινή αφετηρία των δύο ομάδων όσον αφορά το βαθμό κινητικής μάθησης χωρίς διαφορές. Αυτό το γεγονός προσδίδει περισσότερη εγκυρότητα στην έρευνα.

Από τον έλεγχο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα ($t = 12,16$, $df = 34$, $p\Delta\text{ΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ} = 0,001$) ο μέσος όρος για μετά την παρέμβαση στην τελική μέτρηση για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο. = 34 Τ.Α. = 0,00) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο. = 19,72 Τ.Α. = 4,98) στην τελική μέτρηση.

Τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής μεθόδου στατιστικής ανάλυσης, για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Friedman Test), έδειξαν στις αρχικές μετρήσεις των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 = 15,867$, $df=16$, $p\Delta\text{ΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ} = 0,462$). Σημαντικές διαφορές υπάρχουν ($\chi^2 = 36,00$, $df=12$, $p\Delta\text{ΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ} = 0,001$) στην τελική μέτρηση των σκορ που πετυχαίνουν οι δύο ομάδες όμως με την πειραματική να τα καταφέρνει καλύτερα.

Πίνακας V: Γραφική απεικόνιση των μέσων όρων του παράγοντα της ομάδας (πειραματικής και ελέγχου) για την κινητική απόδοση στην αρχική και τελική μέτρηση.



Αποτελέσματα σχετικά με το Βαθμό Γνώσης, Κατανόησης και Εφαρμογής των Αριθμών και των Λέξεων

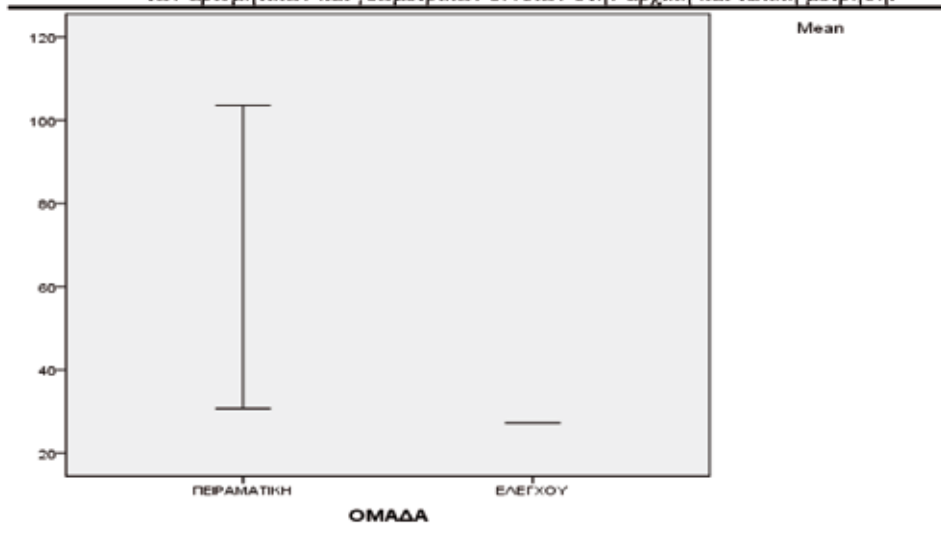
Η Ανάλυση Διακύμανσης, για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), έδειξε ότι, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μετρήσεων αρχικής και τελικής και η μεταβολή που σημειώθηκε στους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας (αρχικά Μ.Ο. = 30,72 Τ.Α. = 24,85, τελικά Μ.Ο. = 103,56 Τ.Α. = 2,83) μετά την παρέμβαση είναι στατιστικώς σημαντικές ($F=159,20$, $p=0,001$).

Από τον έλεγχο t -test για ανεξάρτητα δείγματα οι αρχικοί μέσοι όροι των δύο ομάδων της πειραματικής και της ελέγχου (Μ.Ο. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ = 30,72 Τ.Α. = 24,85, Μ.Ο. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ = 27,22 Τ.Α. = 25,51) δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($t = 0,17$, $df = 1$, ρ ΔΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ = 0,679), γεγονός που φανερώνει την κοινή αφετηρία των δύο ομάδων όσον αφορά το βαθμό γνώσης, κατανόηση και εφαρμογής των αριθμολέξεων και των σχημάτων, χωρίς διαφορές. Αυτό το γεγονός προσδίδει περισσότερη εγκυρότητα στην έρευνα.

Επίσης από τον έλεγχο t -test για ανεξάρτητα δείγματα ($t = 159,20$, $df = 1$, ρ ΔΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ = 0,001) ο μέσος όρος, μετά την παρέμβαση στην τελική μέτρηση για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο. = 103,56 Τ.Α. = 2,83), είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο. = 27,22 Τ.Α. = 25,51) στην τελική μέτρηση.

Τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής μεθόδου στατιστικής ανάλυσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Friedman Test) στις αρχικές μετρήσεις των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 = 10,667$, $df=7$, ρ ΔΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ = 0,15). Αντίθετα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 = 36,00$, $df=11$, ρ ΔΙΠΛΗΣ ΟΥΡΑΣ = 0,001) στην τελική μέτρηση των σκορ που πετυχαίνουν οι δύο ομάδες με την πειραματική να καταφέρνει καλύτερα.

Πίνακας VI: Γραφική απεικόνιση των μέσων όρων των αθροισμάτων για τον παράγοντα της ομάδας (πειραματικής και ελέγχου), για την γνώση, κατανόηση και εφαρμογή των αριθμητικών και γεωμετρικών εννοιών στην αρχική και τελική μέτρηση.



Συζήτηση, συμπεράσματα

Φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι αρχικά οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στο βαθμό κινητικής μάθησης όσο και στη γνώση, κατανόηση και εφαρμογή των αριθμών και των σχημάτων. Υπήρξε κοινή αφετηρία και για τις δύο ομάδες, γεγονός που φανερώνει ότι οι δύο ομάδες στην αρχή της παρέμβασης ξεκινάνε από το ίδιο σημείο τόσο για το βαθμό κινητικής μάθησης όσο και αυτό της γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής των αριθμών και των σχημάτων. Οι τελικές μετρήσεις κατέδειξαν τις διαφορές των δύο ομάδων που ήταν σημαντικές στατιστικά και για τις δύο μεταβλητές. Διαπιστώνεται από τις τελικές μετρήσεις η επιτυχής έκβαση της παρέμβασης. Τα παιδιά φάνηκε να διασκέδασαν πολύ και αυτό διαπιστώθηκε μέσα από τις συζητήσεις μαζί τους, αλλά και από τις απαιτήσεις τους για επανάληψη ορισμένων από τα παιχνίδια της παρέμβασης που τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση.

Ο κύριος σκοπός της παρέμβασης ήταν να συσταθούν και να δομηθούν κάποια παιχνίδια στα οποία θα υπήρχε τριπλός σκοπός: α) τα παιδιά να διασκεδάσουν και να περάσουν υπέροχα παίζοντας με ομαδικές δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, β) να προάγουν το βαθμό της κινητικής τους μάθησης, με απλά λόγια να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτόν που διέθεταν πριν από την παρέμβαση, και γ) μέσα από το παιχνίδι και τη διασκέδαση με ομαδικοκινητικές δραστηριότητες να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν έννοιες αριθμών και γεωμετρικών σχημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν την επιτυχία αυτού του τριπλού εγχειρήματος στα παιδιά, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η σημασία του διαθεματικού χαρακτήρα των ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων και της κινητικής αγωγής. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι ο αρχικός σχεδιασμός και προγραμματισμός αυτών των δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο σκοπό και στόχους.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα είχε σημαντική επίδραση στην κινητική και γνωστική ανάπτυξη των νηπίων. Τα νήπια της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις βασικές κινητικές τους δεξιότητες (ισορροπία, μετακίνηση, χειρισμός αντικειμένου), βελτίωσαν τη φυσική τους κατάσταση και προήγαγαν τη μάθηση αριθμών και γεωμετρικών σχημάτων. Ειδικότερα, τα παιδιά μπόρεσαν στο τέλος να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα σε αντικείμενα γύρω τους, μέσα στο περιβάλλον, γνώρισαν τους αριθμούς και τη σειρά τους όπως για παράδειγμα η λέξη «τέσσερα» που προσδιορίζει τον αριθμό «4», βρίσκεται μετά από τον αριθμό «τρία» και πριν από τον αριθμό «πέντε». Αυτό συνέβηκε για τους αριθμούς από το ένα έως το δέκα. Όλα αυτά προέκυψαν, μέσα από διάφορες ενέργειες που έκαναν τα παιδιά παίζοντας και διασκεδάζοντας.

Τα ευρήματα της έρευνας συμπίπτουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συμπεραίνουν ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση σε σχέση με τα θεωρητικά (Κωσταντέλια, Τσαπακίδου, 2009 ; Venetsanou, Kambas, 2004 ; Pica, Short, 1999). Τα παιδιά όταν καθημερινά παίρνουν μέρος σε διαθεματικά προγράμματα που εμπλέκουν έντονα το παιχνίδι, την κινητική τους δραστηριότητα, τότε μαθαίνουν με ολιστική προσέγγιση, δομούν δηλαδή την πραγματικότητα μέσα από ένα ολιστικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Gardner (2006, 183) η περιπετειώδη διάθεση, η παραγωγικότητα, η επινοητικότητα οι εξάρσεις ευελιξίας και δημιουργικότητας είναι χαρακτηριστικά της νόησης των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε προσπάθησε να διαφυλάξει τα αξιόλογα αυτά χαρακτηριστικά της παιδικής νόησης. Η συγκεκριμένη διαθεματική

παρέμβαση ενέπλεξε τα παιδιά με δραστηριότητες έτσι ώστε αυτά να κατανοήσουν αριθμούς και γεωμετρικά σχήματα να αναπαραστήσουν δηλαδή τις γνώσεις τους μέσα από το συνδυασμό του αισθητηριοκινητικού τρόπου γνώσης και της συμβολικής μορφής γνώσης. Τα παιδιά μέσα από αυτή την παρέμβαση έγιναν ικανά να (γνωρίσουν, κατανοήσουν και να εφαρμόσουν) χειριστούν τα σύμβολα (αριθμοί και σχήματα).

Βιβλιογραφία

Ayres, A.J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Western Psychological Services, Los Angeles, Ca.

Ayres, A.J. (2002). *Baustein der Kidlischen Eintwicklund*. Berlin: Springer.

Barton G., Kirby K., Nazario C., Brooks S. (2000), *Let's Speak Spanish in Physical Education*. *Teaching Elementary Physical Education*, 1, 19.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στα Προσχολικά Προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Clements, D.H. & Stephan, M. (2004). *Measurement in Pre-K to Grade 2 Mathematics*, στο D.H. Clements & J. Samara (Επιμέλεια), *Engaging Young Children in Mathematics*. *Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Lawrence Erlbaum Associates-Publishers, Mahwah, New Jersey, London, 299-317.

Cools, W., De Marelaer, K., Vandaele, B., Samaey, C., & Andries C. (2010). *Assessment of Movement Skill Performance in Preschool Children: Convergent Validity Between MOT 4 – 6 and M-ABC*. *Journal of Sports Science Medicine*, 9(4): 597–604.

Daley D. (1988). *Language development through physical education*. *British Journal of Physical Education*, 19, 3, 132-33.

Del Grande, J.J. (1987). *Spatial Perception and Primary Geometry* Linquist & A.P. Shulte. *Learning and teaching Geometry, K – 12*. National Council of Teachers of Mathematics, 126 – 135.

Dummer G., Connor – Kuntz F. (1996), *Teaching Across the Curriculum: Language – Enriched Physical Education for Preschool Children*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 302-315.

Gallahue, L. D., (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. (Μετ. – Επιμ. Ευαγγελινού Χ. – Παππά Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Εισαγωγή –Επιμέλεια: Ευγενία Κουτσουβάνου, Σπύρος Πανταζής. Αθήνα: Ατραπός.

Fischer, K. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχοκινητική*. Επ.: Ζαρώτης, Γ, Κουκούλη, Μ., & Κοντάκος, Αν. Αθήνα: Ίων, σελ. 155.

Froenlich, A. D. (1996). *Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungs förderung*. Heidelberg.

Fuson, K., Lyons, B., Pergament, G., & Halland Youngshim Kwon, J. (1988). *Effects of collection Terms on Class – Inclusion and on Numbers Tasks*. *Cognitive Psychology*, 20, 96 - 120.

Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). *The Motor- Proficiency– Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece*. *Research in Develop-*

mental Disabilities, 33: 1626 – 1632.

Kamii, C. (1982). Number in Preschool and Kindergarten. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.

Kahan, D. (1998). Beanbag number hunt. Fostering the development of multiple intelligences. *Teaching Elementary Physical Education*, 27 – 28.

Kieff, J., & Casbergue, R., (2000). *Playful Learning and Teaching. Integrating Play in Preschool and Primary Programs*. Boston: by Allyn and Bacon.

Logsdon, B., Alleman, L., Straits, S., Belka, D., & Clark, D., (1997). *Physical Education Unit Plans for Preschool – Kindergarten. Learning Experiences in Games, Gymnastics, and Dance. Human Kinetics*.

Lorenz, H. H., & Stein, G. (1988). *Eltern – Kind – Turnen. Bewegung und Spiel miteinander erleben*. Celle: Pohl 1988.

Markman, E.M., & Seibert, J. (1976). Classes and Collections: Internal organization and resulting holistic properties. *Cognitive Psychology*, 8, 561 – 577.

Meinel, K. (1977). *Bewegungslehre*. Berlin. Verlag.

Pica R. & Short K. (1999), *Moving and Learning Across the Curriculum. Teaching Elementary Physical Education*, v. 10, n.23 pp. 15-17.

Schilling T. Mcomber K., Mabe K., Beasley B., Funkhouser S., Martinez L. (2006), *Promoting Language Development Through Movement. Teaching Elementary Physical Education*, 11, 39-42.

Siegel L., McCabe A., Brand J., & Mathews, J., (1978). Evidence for the Understandings of Class Inclusion in Preschool Children: Linguistic Factors and Training Effects. *Child Development*, 49, 688 – 693.

Schmidt, RA., & Weisberg, G. (2009). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση. Μια εφαρμοσμένη Προσέγγιση*. Επ.: Μιχαλόπουλου, Μ. Αθήνα: Αθλότυπο, 42.

Steffe, L.P., von Glaserfeld, E., Richards, J., & Cobb, P., (1983). *Children's counting types: philosophy, theory and application*. N.Y: Praeger Scientific.

Van Hiele P. M. (1986). *Structure and Insight*. Orlando, FL: Academic Press.

Van Hiele P. M. (1999). *Developing Geometry Thinking through Activities That Begin with Play. Teaching Children Mathematics*, 5 (6), 310 – 316.

Venetsanoy, F., & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Journal of Research in Dance Education*, no1. 5, no 2, 127 – 138.

Zimmer, R., (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής από τη θεωρία στην πράξη*. (Επιμ. Καμπάς Α.) Αθήνα: Αθλότυπο.

Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder : Mot 4-6 ; Manual / MOT 4-6. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Beltz-Test, Weinheim.

Ασωνίτου, Κ., Σκαφίδα, Φ., & Κουτσούκη, Δ. (2000). Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή και Σύνδρομο Κινητικής Αδεξιότητας. Στο: Κυπριωτάκης, Α. Β. (2000), *ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, με τίτλο «Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα»*, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 709 – 720.

Βοσνιάδου, Στ. (1995). *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαγκάζογλου, Π., (2001). Στάθμιση των Κινητικών Κλιμάκων της Δοκιμασίας της Griffiths No

Πσε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή, Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. Περιοδικό: Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. Τόμος 4 (3), 371 – 378.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ. 303B/13-03-2003 και Φ.Ε.Κ. 304B/13-03-2003. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.pi-schools.gr.

Δέρρη, Β. (2007). Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα. Σκοποί – Στόχοι – Επιδιώξεις. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Χριστοδουλίδη.

Δράκος, Γ., & Μπίνας, Ν. (2004). Ψυχοκινητική Αγωγή. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

Ζέρβας, Ι. (1990). Κινητική Μάθηση. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (Τόμος 5), σελ. 2617.

Ζαχάρος, Κ., (2006). Οι Μαθηματικές Έννοιες στην Προσχολική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία τους. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κακανά, Δ.-Μ., Σιμούλη, Γ. (2008), Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21Ο ΑΙΩΝΑ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές. ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη, σελ. 216 – 222.

Καλδρυμίδου, Μ. (2010). Σημειώσεις Παραδόσεων: Διδακτική μαθηματικών ΙΙ. Παν. Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Ν.

Καρατζίνης, Θ. (2003). Η Εξέλιξη των Μαθηματικών Εννοιών στα Παιδιά Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Ατραπός.

Καρτασιδου, Α. (2004). Μάθηση μέσω Κίνησης. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καφούση, Σ., & Σκουμπουρδή, Χρ., (2010). Τα Μαθηματικά των Παιδιών 4 – 6 Ετών. Αριθμοί και Χώρος. Αθήνα: Πατάκη.

Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Αγ. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. Στους: Π., Καριώτογλου, Α., Σπύρτου και Α., Ζουπίδης. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης των Φυσικών Επιστημών. Σελ.: 462 -469. www.uowm.gr/kodifeet

Πανταζής, Σπ., (1999). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυμενάκου – Παπακυριάκου, Φ. (1988). Το Παιχνίδι στην Άσκηση και Μάθηση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσαπακίδου, Α. (1997). Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ευχαριστώ κ. Πρόεδρε που δώσατε το χρόνο να κάνω αυτή την ανακοίνωση.

«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Καραγιώργου Ιωάννα

Νηπιαγωγός, Msc στη Γλωσσική και Πολιτισμική Παιδεία

Χατζηγεωργιάδου Σοφία

Νηπιαγωγός - Ψυχολόγος, Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Εισαγωγή

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Γεωργίου 2000. Keck & Kirk, 2001). Ως προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992) (βλ. και Γεωργίου 2000. Textor 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Ενώ στις δύο πρώτες προσεγγίσεις δε θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία οικογένειας-σχολείου, σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1993. 1986), το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγξωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή. Τέλος, η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί.

Το σχολείο λειτουργεί ως ο κύριος φορέας παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, που πολλές φορές παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα, τα οποία είναι αποκομμένα από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Scribner & Cole, 1992). Ωστόσο, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για το παιδί μια μικρή κοινωνία, μέσα στην οποία εντάσσεται ταυτόχρονα με την οικογένειά του και την ευρύτερη κοινότητα, και είναι αναγκαία η ομαλή συνύπαρξή του μέσα σ' αυτές.

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην αλλαγή των απόψεών τους σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989), στη θετική στάση και συμπεριφορά τους (Oaks & Lipton, 1990). Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία, η πλειονότητα των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Γεωργίου, 2000).

Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bloom (1981), κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα κι ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου. Οι

γονείς, επομένως, πρέπει να θεωρούνται στοιχείο κλειδί στην ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Συνεργαζόμενοι μαζί τους αξιοποιούμε και επεκτείνουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαία η ενημέρωση και προτροπή τους να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο, με δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με προθυμία και ευχαρίστηση (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Άλλωστε στο ΔΕΠΠΣ αναδεικνύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα ενισχύουν τη μάθηση γιατί:

α) Υπάρχει συνέχεια μεταξύ των «μαθησιακών» εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και των εμπειριών τους έξω από αυτό και έτσι διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης.

β) Η γνώση των εμπειριών των παιδιών εκτός σχολείου οδηγεί αβίαστα στην οργάνωση δραστηριοτήτων και την επιλογή θεμάτων που «έχουν νόημα γι' αυτά».

γ) Τα παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να είναι ο εαυτός τους σε όλα τα περιβάλλοντα και δεν αναγκάζονται να γίνονται «κάποιοι άλλοι» ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν κάθε φορά.

Ευρύτερος στόχος είναι η εξασφάλιση της συνέχειας των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς επηρεάζει και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Όσες περισσότερες ομοιότητες στις μαθησιακές τους εμπειρίες βιώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την οποία κινούνται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Edwards, Fleeer, & Nuttall, 2008). Σε κάθε κοινωνία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια είδη στρατηγικών που καλλιεργούν και επεκτείνουν την κατάρκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον συντελούν στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του. Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Για να διαδραματίσουν τα παιδιά ρόλο ενεργητικό στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής. Το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο να οργανώνονται μαθησιακές εμπειρίες που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών.

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το πρώτο και πιο σημαντικό «μαθησιακό περιβάλλον» αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με σημαντικούς «άλλους», στο σπίτι και στο σχολείο. Η ποιότητα των εμπειριών τους στον τομέα αυτό, επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής, στα πλαίσια μιας ολιστικής αντιμετώπισης των παιδιών, στόχος δεν είναι μόνο η μάθηση αλλά και η συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών. Στόχος της προσωπικής ενδυνάμωσης του παιδιού στην προσχολική

ηλικία είναι: να λειτουργήσει με αυξανόμενη αυτονομία και αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσει μια θετική έννοια για τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να νοιάζεται για τους άλλους και να προσαρμόζεται θετικά στις δυσκολίες.

Η έννοια του εαυτού έχει δύο βασικές διαστάσεις την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αφορά στην γνωστική πλευρά και αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στην άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Rogers (1961) η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους» που στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού είναι οι γονείς του. Όταν υπάρχει κλίμα αποδοχής, χωρίς όρους, και καλής διάθεσης, το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα και να είναι ανοιχτό στα συναισθήματά του.

Όσο μεγαλύτερη στήριξη νιώθει ένα άτομο ότι λαμβάνει από τα διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο θετικότερες είναι οι εκτιμήσεις του για τον εαυτό του. Η κοινωνική στήριξη είναι ένα διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ενδυναμώσει τη θέλησή του και να αναπτύξει δεξιότητες μέσα από ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα άτομα (Mc Combs, 1991). Αφορά στην αποδοχή, ως μορφή θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που προσφέρονται στο άτομο από διάφορες πηγές (Vaux, 1992. Winemiller, Mitchell, Sutliff, & Cline, 1993). Η γονεϊκή στήριξη εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων του παιδιού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι γονείς που στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών τους δείχνουν αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και συζητώντας, προσφέρουν ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία (Ball, 1992).

Όταν το παιδί διαθέτει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, λειτουργεί με αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Η θετική εικόνα για τον εαυτό και το αίσθημα αξίας που απορρέει καθώς και δυνατότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης δίνει στο παιδί ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης, καθώς και κίνητρα για δημιουργία και μάθηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Εμπλέκεται ενεργητικά διαδικασία μάθησης και αντλεί ικανοποίηση από τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Επομένως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για την κινητοποίηση, θετική στάση για μάθηση και αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού στους διάφορους μαθησιακούς τομείς. Τέλος, όταν τα παιδιά είναι ικανά να εκφράζουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά συναισθήματα και σκέψεις, και να γίνονται κατανοητά από τους άλλους, είναι πιο εύκολο να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν θετικό αυτο-συναίσθημα.

Μεθοδολογία

Στόχος

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ενίσχυση και επέκταση των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, μέσα από οργανωμένες διαδικασίες συνεργασίας σχολείου-οικογένειας οι οποίες συμβάλουν: στην πιστοποίηση κοινής ευθύνης στη μάθηση των παιδιών, στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης, στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στην ενίσχυση ομαλής μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο. Οργανώσαμε δραστηριότητες που βοήθησαν τα παιδιά να συνδέσουν τη ζωή τους στο σχολείο με προηγούμενες εμπειρίες.

Φροντίσαμε οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν να άπτονται ποικίλων τομέων του

αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Οι δραστηριότητες δομήθηκαν με διαθεματικό τρόπο, ώστε η διερεύνηση του επιλεγμένου θέματος να γίνει σφαιρικά, ενώ ενσωματώσαμε στο σχεδιασμό μας τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (εικόνων, βίντεο και μουσικών κομματιών) και νέων τεχνολογιών. Για τις ατομικές εργασίες χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας ανοιχτού τύπου, ώστε να έχουν τα παιδιά την ελευθερία να απαντήσουν δημιουργικά και ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Σε αυτές τις συνθήκες κάθε απάντηση θεωρούνταν ορθή και ήταν αποδεκτή. Για τις ανάγκες της εργασίας διαμορφώθηκαν ζεύγη μεικτών ικανοτήτων. Φροντίσαμε κάθε ζεύγος να απαρτίζεται από ένα μεγάλο και ένα μικρό νήπιο, ώστε να εφαρμοστεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) στο εσωτερικό των ζευγαριών.

Πορεία προγράμματος

Η αφόρμηση για την οργάνωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ήταν η επεξεργασία του βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας: «Και τι θα πει σ' αγαπάω;» της Βασιλικής Νευροκοπλή. Η διαδικασία αναγνώρισης, ερμηνείας και έκφρασης συναισθημάτων αγάπης, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οδήγησε ουσιαστικά στο σχεδιασμό θεματικών προσεγγίσεων με σαφείς στόχους, συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και προσχεδιασμένες δραστηριότητες (Δαφέρμου και συν. 2006). Η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων είχε ως απώτερο σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Μετά από κάθε δραστηριότητα, στέλναμε στο σπίτι ενημερωτικό φυλλάδιο και προτάσεις για πιθανή προέκτασή τους στο σπίτι, ώστε να επιτελείται ο κύριος στόχος: επέκταση της μάθησης και στο οικογενειακό περιβάλλον. Στα πλαίσια της τελικής φάσης της αξιολόγησης, η οργάνωση του «Παιδικού Μουσείου», σε έναν ειδικά προσαρμοσμένο χώρο, λειτούργησε ως υποστηρικτικό περιβάλλον επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, θετικής αυτοαντίληψης, ομαλής μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο και ενσωμάτωσης στη σχολική τάξη. Τέλος, στείλαμε στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο το οποίο τους παρότρυνε να αναστοχαστούν την εμπειρία που είχαν με το παιδί τους: να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, να αναφέρουν σχόλια, ερωτήσεις και απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ή να εκφράσουν κάποιο προβληματισμό τους σχετικά με αυτά που παρατήρησαν.

Ο αναστοχασμός θεωρείται πολύ σημαντικός γιατί έτσι βοηθάμε τους γονείς να γνωρίσουν καλύτερα τη σκέψη του παιδιού τους και να δουν τη μάθηση «εν δράση». Εξίσου σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός, για τη «μαθησιακή δράση» του παιδιού εκτός σχολείου (βλ. μεταφορά γνώσης).

Φάση έναρξης:

Ξεκινήσαμε την ενασχόλησή μας με την ανάγνωση του βιβλίου: «Και τι θα πει σ' αγαπάω;». Πριν τη βασική ανάγνωση, δείξαμε στα παιδιά μια- μια τις εικόνες όλου του βιβλίου και στη συνέχεια τους ζητήσαμε να φτιάξουν ένα δικό τους παραμύθι, βασισμένο σ' αυτές. Ακολούθησε η αφήγηση του βιβλίου. Μετά το τέλος της αφήγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν ζωγραφικά την έννοια της αγάπης. Το συγκεκριμένο ανοιχτό φύλλο εργασίας επέτρεψε την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των παιδιών, ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός. Η εκφώνηση της εργασίας ήταν η εξής: « Τι σημαίνει για σένα σ' αγαπάω;».

Τα παιδιά απάντησαν με ζωγραφιά στο χαρτί και καταγράψαμε ατομικά τις απαντήσεις τους. Το σύνολο των απαντήσεών τους αποτέλεσε, μαζί με τη ζωγραφική αποτύπωση, οδήγησε στη δημιουργία ενός παραμυθιού, βασισμένο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου βιβλίου που

διαβάσαμε.

Επόμενο βήμα, ήταν να διαβαστεί το βιβλίο, που δημιουργήθηκε από όλα τα παιδιά, σε όλη την ομάδα ώστε να κοινοποιηθούν οι απαντήσεις όλων των παιδιών. Το «βιβλίο» στάλθηκε στην οικογένεια κάθε παιδιού και εμπειρίχε τη σχετική ερώτηση και για τους γονείς. Μια από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν: «Σ' αγαπάω είναι να αφιερώνεις μια μέρα σ' ένα φίλο σου, κάνοντας έκπληξη με τα αγαπημένα σου παιχνίδια».

Η συγκεκριμένη πρόταση υπήρξε στην ουσία, η αφορμή για την οργάνωση και το σχεδιασμό των θεματικών ενότητων που ακολούθησαν. Αποφασίσαμε, μετά από πολλά θετικά σχόλια εκ μέρους των παιδιών αλλά και των γονέων τους, να οργανώσουμε δραστηριότητες επέκτασης και ενίσχυσης των μαθησιακών εμπειριών και στο οικογενειακό περιβάλλον. Αρχικά, κάθε εβδομάδα, στέλναμε στο σπίτι δυο παιδιών ένα αρκετά μεγάλο άδειο κουτί με το εξής σημείωμα:

Αγαπητοί γονείς γεια σας,

Είμαι ένα άδειο κουτί θησαυρού και γι' αυτό νιώθω μοναξιά. Κάθε Παρασκευή θα με παίρνει ένα παιδί στο σπίτι του άδειο και τη Δευτέρα θα με επιστρέφει στο σχολείο γεμάτο με τους «θησαυρούς» του!! Μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας να συγκεντρώσει διάφορα αγαπημένα του αντικείμενα ή ενθύμια, τα οποία θα μας παρουσιάσει στο σχολείο. Τέτοια αντικείμενα είναι ρουχαλάκια ή παιχνίδια από τα βρεφικά του χρόνια, φωτογραφίες ή οτιδήποτε άλλο θέλει το παιδί να μοιραστεί μαζί μας. Όλη την εβδομάδα το παιδί θα είναι το «τιμώμενο» πρόσωπο της τάξης, ενώ οι θησαυροί του θα βρίσκονται σε ένα ιδιαίτερο σημείο της αίθουσας.

Στο τέλος της εβδομάδας τα αντικείμενα θα σας επιστρέφονται.

Σας ευχαριστώ πολύ

Το άδειο κουτί του θησαυρού

Κάθε Δευτέρα τα κουτιά επέστρεφαν στο σχολείο, με όλα τα αντικείμενα που είχαν επιλεγεί από τους γονείς και τα παιδιά. Στη συνέχεια, ακολουθούσε μια διαδικασία ανακάλυψης του περιεχομένου του κάθε κουτιού με ερωτήσεις των παιδιών, υποθέσεις και προβλέψεις. Απ' τη συγκεκριμένη διαδικασία προέκυψε η ανάγκη καταγραφής των απαντήσεων των παιδιών σε πίνακα αναφοράς. Έτσι, τα παιδιά, που συγκριτικά με τα υπόλοιπα, συγκέντρωναν τις περισσότερες σωστές προβλέψεις, ήταν οι επόμενοι παραλήπτες των «κουτιών των αναμνήσεων».

Επόμενο βήμα ήταν η παρουσίαση των προσωπικών αντικειμένων. Κάθε παιδί αιτιολογούσε τις συγκεκριμένες επιλογές του, αφηγούνταν προσωπικά βιώματα εμπνευσμένα από φωτογραφικό υλικό και απαντούσε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις των συμμαθητών του.

Ακολουθούσε η ομαδοποίηση και ταξινόμηση των αντικειμένων σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ώστε να είναι εύκολη η καθημερινή επαφή των παιδιών με αυτά. Δινόταν, έτσι, η δυνατότητα τα παιδιά να στρέφονται συχνά σε ομάδες αντικειμένων και είτε να επιλέγουν να ασχοληθούν με κάποιο παιχνίδι ή βιβλίο είτε να ξαναβλέπουν φωτογραφίες και να επεκτείνονται οι συζητήσεις μεταξύ τους. Η φάση της αφιέρωσης στα δυο συγκεκριμένα παιδιά διαρκούσε μια εβδομάδα.

Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών που διήρκεσε το πρόγραμμα, προέκυψαν ποικίλες δραστηριότητες για την καθημέρα από τις οποίες φρονιζάμε ώστε να παρέχεται αντίστοιχα η πρόταση επέκτασής της και στο σπίτι.

Αξιολόγηση-Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της επιτυχίας του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους. Πέρα από την καταγραφή των αντιδράσεων κάθε παιδιού στις δραστηριότητες, χορηγήθηκε στους

γονείς ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, μετά το τέλος κάθε παράδοσης και επιστροφής του «κουτιού». Μέσω του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα που προκάλεσε στους γονείς η παραλαβή του «κουτιού», τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή των αντικειμένων, τις αντιδράσεις των παιδιών στα πλαίσια της οικογένειας, καθώς και την άποψή τους για την αξία της συγκεκριμένης διαδικασίας. Πραγματοποιήσαμε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις των γονέων, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη για την ανάλυση κειμένων. Επιπροσθέτως, το μικρό μέγεθος του υλικού μας αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή κάποιας στατιστικής μεθόδου ανάλυσης. Από τις απαντήσεις κάθε ερωτήματος συγκροτήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η λέξη (Μπονιδής, 2004). Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από δύο κωδικογράφους.

Από τα 20 ερωτηματολόγια μας επιστράφηκαν τα 16 (80%). Στη συνέχεια παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση:

1. Τι συναισθήματα σας προκάλεσε η παραλαβή του κουτιού;
2. Ζητήσατε τη γνώμη του παιδιού για τη συλλογή των αντικειμένων;
3. Ποια αντικείμενα διαλέξατε εσείς και ποια το παιδί;
4. Μπορείτε να μας περιγράψετε με λίγα λόγια τη διαδικασία συλλογής των αντικειμένων;
5. Ποια ήταν η αντίδραση του παιδιού σας όταν περιεργαζόταν τα αντικείμενα;
6. Έχετε ξανακάνει τέτοιου τύπου αναδρομές στο παρελθόν με το παιδί σας; Για ποιο λόγο;
7. Πιστεύετε ότι σας προσέφερε κάτι η συγκεκριμένη διαδικασία;

Τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν κατά την παραλαβή του «κουτιού» ήταν ουδέτερα: έκπληξη, περιέργεια και απορία (9/16, 56.25%) και θετικά: χαρά και ενθουσιασμός (5/16, 31.25%). Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (11/16, 68.75%) απάντησε ότι τα αντικείμενα τα διάλεξε μόνο του το παιδί και οι υπόλοιποι (5/16, 31.25%) ανέφεραν ότι η διαδικασία πραγματοποιήθηκε από κοινού με το παιδί. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι μισοί περίπου γονείς (7/16, 43.75%) έψαχναν και τοποθετούσαν στο κουτί ότι ζητούσε το παιδί, ενώ οι υπόλοιποι (8/16, 50%) πρότειναν, συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού.

Στο σύνολο τους οι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους βίωσαν θετικά και οι υπόλοιποι ουδέτερα συναισθήματα, καθώς περιεργάζονταν τα αντικείμενα που έβαζαν στο κουτί. Ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων ανέφερε ότι τα παιδιά τους έδειχναν χαρά και ενθουσιασμό (9/16, 56.25%) και άλλοι (4/16, 25%) ανέφεραν περιέργεια και απορία. Όλοι παραδέχτηκαν ότι έχουν πραγματοποιήσει χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο αναδρομές παρελθόν με τα παιδιά τους, είτε βλέποντας φωτογραφίες (12/16, 75%), είτε μέσω διηγήσεων (4/16, 25%). Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων (10/16, 62.5%) ανέφερε ότι η διαδικασία προκάλεσε θετικά συναισθήματα στο παιδί τους, έθεσε το παιδί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αγάπης και χρόνου. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι η διαδικασία αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση με το παιδί τους και αναπόληση (6/16, 37.5%).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έκλεισε με τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης για τα παιδιά και τους γονείς τους. Αρχικά αποφασίστηκε η δημιουργία ενός χώρου που ονομάστηκε «Μουσείο Αγάπης», στον οποίο θα εκτείθονταν τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών καθώς και οι εργασίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος. Στα πλαίσια αυτής της οργάνωσης, τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η κάθε ομάδα ανέλαβε τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και τοποθέτηση συγκεκριμένων αντικειμένων σε

συγκεκριμένο χώρο: φωτογραφικό υλικό, παιχνίδια, ρούχα, βιβλία κλπ. Συζητήσαν, αποφάσισαν και έγραψαν τις ανάλογες ταμπέλες και τις τοποθέτησαν ώστε να είναι διευκρινιστικές στους επισκέπτες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει και να ξεναγήσει τους «επισκέπτες» στο χώρο της υπευθυνότητάς της και να εξηγήσει τους λόγους της δημιουργίας του ιδιαίτερου αυτού Μουσείου.

Συγκεκριμένα:

Μαθησιακά πλαίσια

1. Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Μαθησιακοί Στόχοι:

A. Να αναγνωρίσουν προσωπικές επιλογές.

Το κάθε παιδί παρουσίαζε στην ομάδα τα αντικείμενα που είχε επιλέξει από το σπίτι (παιχνίδια, βιβλία, ενθύμια, φωτογραφίες κλπ) και εξηγούσε, αιτιολογώντας, την επιλογή του.

B. Να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα).

Αντάλλαξαν πληροφορίες και εμπειρίες για τις συνήθειες της οικογένειάς τους, με σημείο αναφοράς το ατομικό φωτογραφικό υλικό.

Προτάσεις επέκτασης δραστηριοτήτων στο σπίτι:

A. Να ζητήσουν από τα παιδιά να επιλέξουν μια από τις εργασίες του Portfolio και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου π.χ. «Ποιά σε δυσκόλεψε; Γιατί;»

B. Να ζητήσουν πληροφορίες από τις εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο, με βάση φωτογραφίες που στέλνουμε.

2. Γλώσσα

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Να εφαρμόσουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου.

Τα παιδιά υιοθετούσαν διαδικασίες βιωματικών αναδιηγήσεων. Με αφορμή το φωτογραφικό υλικό ανακαλούσαν από τη μνήμη γεγονότα της προσωπικής τους ζωής ή μετέφεραν διηγήσεις των κοντινών τους προσώπων.

B. Να αναγνωρίσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου.

Μέσω ερωτήσεων, τα παιδιά επεξεργάστηκαν ερεθίσματα γραπτού λόγου (προσκλητήρια βάφτισης, γάμου, γενεθλίων κλπ.) και έκαναν υποθέσεις και προβλέψεις για το περιεχόμενό τους, χρησιμοποιώντας ως αναφορά την εικόνα ή το πλαίσιο επικοινωνίας τού υπό ανάγνωση κειμένου.

Προτάσεις επέκτασης δραστηριοτήτων για το σπίτι:

A. Να κάνουν συγκεκριμένες ερωτήσεις στα παιδιά, διαβάζοντας βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου π.χ. ποιός είναι ο ήρωας, ποιό το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, ποιά τα συναισθήματά του; Στη συνέχεια να αναδιηγηθούν τα παιδιά την ιστορία, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά.

B. Να ζητούν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις και υποθέσεις για ταμπέλες, πινακίδες, αφίσες: Τι νομίζεις ότι γράφει; Πώς το κατάλαβες;

3. Τέχνες

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Να διερευνούν ιδέες, συναισθήματα, σχέσεις, συμπεριφορές, αξίες και έννοιες και να εκφράζουν προσωπικά ενδιαφέροντα μέσα από παιχνίδια ρόλων.

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες μέσα από φωτογραφικό, κυρίως, υλικό ή προσωπικά ενθύμια: π.χ. τι έγινε τότε που ήσουν σ' αυτό το μέρος, ποιοί άλλοι ήταν εκεί, πώς αισθανόσουν, πόσων χρονών νομίζεις ότι ήσουν τότε, τι εποχή ήταν και από που το συμπεραίνεις.

Στη συνέχεια, τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν σκηνές βασισμένες στις προσωπικές τους εμπειρίες. Προτείνουμε διάφορα εκφραστικά μέσα προκειμένου να αισθανθούν άνετα και να μοιραστούν ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα συναισθήματα.

Προτείνουμε στους γονείς να ρωτούν τα παιδιά για τα συναισθήματά τους με αφορμή κάποιο ερέθισμα και να παίζουν μαζί τους παιχνίδια ρόλων.

4. Νέες Τεχνολογίες

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Τα παιδιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, έγραψαν σε μηχανή αναζήτησης τη λέξη-κλειδί ΜΟΥΣΕΙΟ και συνέλεξαν πληροφορίες για τα είδη των μουσείων που υπάρχουν καθώς και για τον τρόπο οργάνωσής τους. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από τους ακόλουθους δικτυακούς τόπους: www.britishmuseum.org, www.nationalgallery.gr, www.lcsd.gov.uk/ce/Museum/Arts. Τέλος συζητήσαμε για το πως μπορούμε να οργανώσουμε ένα μουσείο στην τάξη.

Προτείνουμε στους γονείς να αναζητήσουν μαζί με τα παιδιά, πληροφορίες στο Διαδίκτυο για συγκεκριμένα θέματα και να τους ζητήσουν να καταγράψουν τις πληροφορίες με όποιον τρόπο μπορούν, ζωγραφιές, γράμματα κλπ.

5. Μαθηματικά (Στατιστική)

Μαθησιακοί Στόχοι

A. Συλλογή δεδομένων μέσω μικρών ερευνών και πειραματισμός με διάφορες μορφές οργάνωσης.

Για τις ανάγκες της οργάνωσης της εκδήλωσης για το Μουσείο Αγάπης, οργάνωσαν μικρές έρευνες σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αναλάμβανε να διερευνήσει συγκεκριμένα ερωτήματα και κρατούσε μαθηματικές σημειώσεις (αριθμοί, λέξεις, ζωγραφιές, σχήματα, σήματα, αυθαίρετα σύμβολα) ώστε να οργανώσει στη συνέχεια τα δεδομένα και να τα παρουσιάσει στην τάξη π.χ. τι είδους πρόσκληση θα ετοιμαστεί, πόσα και ποιά παιχνίδια θα παρουσιαστούν και ποιά ενθύμια ή προσωπικά αντικείμενα θα εκτεθούν και σε ποιά σημεία, πόσα άτομα θα προσκληθούν, ποιοί θα αναλάβουν ρόλο ξεναγών.

Προτείνουμε στους γονείς με αφορμή την προετοιμασία του πάρτυ του παιδιού τους, να του ζητήσουν να κρατήσει σημειώσεις για τον αριθμό των παιδιών που θα προσκληθούν, τα δώρα κλπ.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge

& Colker, 1998. Dombey & Meek Spencer, 2001. Cagliari & Giudici, 2002). Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δυο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998).

Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν την θετική επίδραση της συγκεκριμένης διαδικασίας στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, καθώς τα θετικά συναισθήματα που προκάλεσε ήταν αμοιβαία. Το πρόγραμμα αποτέλεσε ευκαιρία για αναπόληση, συζήτηση και συνεργασία των γονέων με τα παιδιά τους στη βάση ενός κοινού στόχου να γεμίσουν «το κουτί» με τα σημαντικότερα αγαπημένα αντικείμενα. Ενεπλάκησαν στη διαδικασία ευχάριστα και τοποθετώντας το παιδί τους στο επίκεντρο της προσοχής τους πέρασαν στιγμές απασχόλησης από κοινού. Παράλληλα εμπιστεύτηκαν στους εκπαιδευτικούς αναμνήσεις και αντικείμενα που αποτελούσαν σημαντικά στοιχεία της οικογένειάς τους και της σχέσης τους με το παιδί. Το παιδί βρέθηκε, ταυτόχρονα, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, «άνοιξαν» την οικογένειά τους και μοιράστηκαν με το σχολείο εμπειρίες της προσωπικής τους ιστορίας.

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Erstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αφενός να ισχυροποιούν και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών και αφετέρου να αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Sattes, 1985). Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Ακόμα, η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού. Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα εδραιώνεται μια σχέση συνεργασίας, που είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική συνεργασία με τους γονείς δημιουργεί μια γέφυρα που διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στο νέο περιβάλλον.

Η οικογένεια έχει μια σημαντική θέση στην προώθηση της προσωπικής κοινωνικής ανάπτυξης καθώς αποτελεί βασική πηγή εμπειριών που συμβάλουν στη διαμόρφωση προσωπικών χαρακτηριστικών και στην απόκτηση δεξιοτήτων και αξιών. Το σχολείο με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους γονείς και τα ερεθίσματα που παρέχει, συμπληρώνει, εμπλουτίζει, αναπληρώνει και επεκτείνει τις εμπειρίες του παιδιού στην οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση τις πληροφορίες που αντλούν από τους γονείς (π.χ. συνήθειες, προτιμήσεις, παιχνίδια, αγαπημένα βιβλία) κι έτσι δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που πραγματικά συνδέονται με τις ικανότητες των παιδιών και με τις οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους.

Από το συντονισμό και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας τα παιδιά:

- επωφελούνται συναισθηματικά και γνωστικά,
- βιώνουν τη μάθηση ως μέρος της ζωής (και όχι μόνο του σχολείου),
- προσαρμόζονται και διαχειρίζονται καλύτερα τις απαιτούμενες μεταβάσεις που καλούνται να κάνουν στη ζωή τους (από σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο).

Ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς:

- μοιράζονται τις πληροφορίες, τις παρατηρήσεις και τους στόχους τους για το παιδί (αμφίδρομη επικοινωνία),

- αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση.

Η εμπλοκή των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας βελτιώνει όχι μόνο τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων) και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την εικόνα που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ball, C. M. (1992). Αυτοεκτίμηση. (Μετάφραση: Α. Ντούργα). Αθήνα: Δίοδος.

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού, Σχολική Ψυχολογία, Τόμος 2. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β., & Κυρίδης Α. (2002), Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επ.), Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (σσ. 205-215). Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα, Π.Ι.

Dombey, H. & Meek Spencer, M. (2001). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Συνεργασία σπιτιού-σχολείου-παιδιού, Ευρωπαϊκές εμπειρίες. Αθήνα, Μεταίχιμο.

Dowling, J. & Pound, A. (2001), Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Στο Ε. Dowling & Ε. Osborne (Επ.), Η Οικογένεια και το Σχολείο (σσ. 194-229). Αθήνα, Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Μεταίχιμο.

Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α., (Επ.) (2008). Σχολείο και οικογένεια, (τόμος 6ος). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Scribner, S. & Cole, M. (1992). Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επ.), Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη, (σσ.210-236). Αθήνα, Gutenberg.

Ξένη

Bloom B. (1981). All our children: A primer for parents, teachers and other educators. N. York, McGraw Hill.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl.

Cagliari, P., & Giudici, C. (2002). School as a place of group learning for parents. Στο C.Giudici & C.Rinaldi (coordinators), Making learning visible. Children as individual and group

learners (pp.136-147). Project Zero, Reggio Children.

Dodge, D.T. & Colker L.J.(1998). The creative curriculum for early childhood, Teaching Strategies Inc., Washington D.C.

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships, στο Alkin, M. (ed.), Encyclopedia of Educational Research, 6th Ed., (pp. 1139-1151). New York, MacMillan.

Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. The Elementary School Journal, 86, 277-294.

Keck, R. & Kirk, S. (2001). Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Hohengehren, Schneider Verlag.

Mc Combs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. Educational Psychologist, 26, 117-127.

Oaks, J. & Lipton, M (1990) Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers. New Haven, Yale University Press.

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. The elementary school journal, 91, 3, 221-231.

Rogers, C. (1961). On becoming a person. Boston, Houghton Mifflin.

Sattes B.D. (1985). Parent involvement. A review of the Literature (Occasional Paper No 21). Charleston, WV, Appalachia Educational Laboratory.

Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. Arithmetic teacher, 37, 4-33.

Textor, M.R. (1997). Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageeinrichtungen und Familien. Unsere Jugend, 49, 113-119.

Textor, M.R. (HRSG.) (1994), Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis. Freiburg, Herder.

Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), The meaning and measurement of social support (pp. 193-216). New York, Hemisphere.

Winemiller, D. R., Mitchell, M. E., Sutliff, J., & Cline, D. L. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of literature. Journal of Clinical Psychology, 49, 638-648.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Διαδίκτυο

Edwards, S., Flear, M. & Nuttall, J. (2008), A research paper to inform the development of an Early Years Learning Framework for Australia. Melbourne: Office for Children and Early Childhood Development, Department of Education and Early Childhood Development. Ανακτήθηκε από http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/EarlyChildhood

Modern programs of preschool education support the cooperation between the school and the family. The goal of the present program was the enhancement of the children's learning experience in the family environment. In the frame of organized involvement of family in the learning of preschoolers we designed a "children's museum". The evaluation of the program was achieved through the documentation of the reaction of each child and the content analysis of their parents' answers to a questioner. The program results were evaluated satisfactorily. The children looked eager to remember actions through pictures, verbalizing interpretations and

showing emotions. The parents expressed positive emotional reactions with their answers on the evaluation form that demonstrated the positive portrayal of the children.

Ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μια μετάβαση από την εμπειρία των παιδιών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων

Καρανταΐδου Σταυρούλα

Δασκάλα - Υποψήφια διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Οι θεωρητικές αφητηρίες

Ο γραμματισμός στη φύση του αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα, που χρησιμοποιείται για επικοινωνία και ως τέτοιο βρίσκεται σε σχέση με άλλα συστήματα ανταλλαγής πληροφοριών. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στο ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως πηγή του, χωρίς όμως να περιορίζεται στη γραφή και στην ανάγνωση. Επίσης, ως συμβολικό σύστημα, είναι απαραίτητο για την κατασκευή της εμπειρίας των ανθρώπων, εφόσον διαμεσολαβεί ανάμεσα στην ατομική συνείδηση και στα κοινωνικά φαινόμενα ως μια μορφή αναπαράστασης του κόσμου στη συνείδηση και στους άλλους.

Ο γραμματισμός αποτελεί μια εξελισσόμενη διαδικασία στη ζωή των ανθρώπων, της οποίας κάθε επόμενο στάδιο είναι μετασηματισμός του προηγούμενου. Πραγματοποιείται στα πλαίσια κοινωνικών σχέσεων και θεσμών και περιλαμβάνει στάδια, πρακτικές και γεγονότα γραμματισμού.

Γενικά, ορίζεται ως η ικανότητα του να δίνει κανείς νόημα σε κάθε τι που μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση. (Barton 1994, Baynham 2002, Hasan, 2006).

Έτσι, ο γραμματισμός στο αρχικό του στάδιο προσδιορίζεται ως η ικανότητα συσχέτισης έκφρασης και περιεχομένου και άρα προϋποθέτει την αντίληψη σημειωτικών συστημάτων. Η αρχή του, δηλαδή, έγκειται στην ικανότητα εμπλοκής σε πράξεις σηματοδότησης σημειωτικών συστημάτων. Η ικανότητα αυτή αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη για την εξέλιξή του (Hasan, 2006).

Στην εξέλιξή του, ο γραμματισμός, με την έννοια της χρήσης της γλώσσας, δε δηλώνει απλώς την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Χαραλαμπόπουλος, 2006:7). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο γλωσσικός γραμματισμός ορίζεται ως α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων, γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου, η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών (Χατζησαββίδης, 2003: 189-190).

Στο πλαίσιο αυτό, ο γλωσσικός γραμματισμός έχει δύο γραμμές εξέλιξης: α) Τη γραμμή των καθημερινών δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνει κοινωνικές καταστάσεις και περιστάσεις, όπου εμπλέκονται ο προφορικός και γραπτός λόγος. β) Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η προφορικότητα εκτιμάται ως μικρότερης σημασίας σε σχέση με το γραπτό λόγο και δεν υπάρχει η αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνιοσημειωτικής πρακτικής (Hasan, 2006).

Τι σημαίνει όμως ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε αυτές τις δύο γραμμές εξέλιξης; Ποιες γνώσεις και δεξιότητες κατακτούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και ποιοι είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που ευνοούν στην ανάπτυξή τους;

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια περίπου, οι έρευνες, τόσο στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού¹, όσο και σε αυτό του γραμματισμού της πρώτης σχολικής ηλικίας², εστιάζουν κυρίως σε δύο περιοχές: α) στο είδος των λειτουργικών και εννοιολογικών γνώσεων που κατακτούν τα παιδιά για το γραπτό λόγο και β) στη φύση των δραστηριοτήτων γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο (Clay, 1993).

Τα πορίσματα της πρώτης περιοχής ερευνών³, δείχνουν ότι οι γνώσεις των παιδιών για τις λειτουργίες, μορφές και έννοιες γραμματισμού αφορούν στη δυνατότητά τους να αντιλαμβάνονται το γραπτό λόγο ως φορέα νοήματος, τις διαφορετικές κειμενικές μορφές του και τις συμβάσεις τους, καθώς και τις λειτουργίες των διαφορετικών κειμενικών μορφών στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, αφορούν τη δυνατότητά τους να υιοθετούν έννοιες στον προφορικό τους λόγο που αναφέρονται σε γραπτές μορφές και να κατακτούν μεταγλωσσικές ικανότητες. Με βάση το επίπεδο κατάρτισης αυτών των γνώσεων, επιδεικνύουν και ανάλογες πρακτικές σε σχέση με την ανάγνωση και γραφή. Η κατάρτιση των παραπάνω γνώσεων, εννοιών και πρακτικών από τα παιδιά ακολουθεί εξελικτική πορεία και συναρτάται άμεσα με τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται στο άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Αναφορικά με τη φύση αυτών των δραστηριοτήτων γραμματισμού, οι σχετικές έρευνες⁴ υποστηρίζουν, ότι οι δραστηριότητες αυτές, καθώς και οι τρόποι που συμμετέχουν τα παιδιά, καθορίζονται από τις γενικότερες δραστηριότητες, τις αξίες και τους τύπους επικοινωνίας που ισχύουν στη ζωή της κοινότητας και των οικογενειών τους. Εδώ, σε γενικές γραμμές, έχουν καταγραφεί δύο κατηγορίες οικογενειών. Στην πρώτη, περιλαμβάνονται οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Αυτές, εμπλέκουν τα παιδιά τους σε πληθώρα γεγονότων γραμματισμού, των οποίων το περιεχόμενο, τα μέσα και οι πρακτικές διαλόγου είναι συμβατά με εκείνα που ισχύουν στην επίσημη σχολική εκπαίδευση. Σε αυτές τις οικογένειες εντοπίστηκε ποικιλία έντυπων υλικών και παιδικών βιβλίων με τα οποία ασχολούνταν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους σε πολύ συχνή βάση. Οι αναγνώσεις των βιβλίων, άλλοτε είχαν ως σκοπό τη διασκέδαση και τη χαλάρωση και άλλοτε την επίλυση κάποιου προβλήματος ή την αναζήτηση γνώσεων. Τα παιδιά μάθαιναν, τόσο να αντλούν νόημα από το περιεχόμενο των βιβλίων, όσο και να μιλούν για αυτό.

1. Η έννοια αυτή αντιστοιχεί στις διαδικασίες κατά τις οποίες το παιδί της προσχολικής ηλικίας, αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του, οικοδομεί στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται «προάγγελοι» της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης (Κονδύλη, 2002, Μπασλής, 1998, Τάφα, 2001, Clay, 2002).

2. Η έννοια αυτή καλύπτει τη χρονική περίοδο από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο ως και το τέλος της Β΄ δημοτικού (Αϊδίνης, κ.ά, 2011)

3. Αναλυτικά βλέπε τις έρευνες των Ferreiro, 1986, Goodman, 1986, Snow και Ninio, 1986, Sulzby, 1986, Curto κ.ά., 1, 1998, Curto κ.ά., 2, 1998, Ferreiro, 1998, Θεοδωρακάκου, 2001, Κονδύλη, 2002, Παπαδοπούλου, 2001, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Στελλάκης, 2001, Τάφα, 2001.

4. Αναλυτικά βλέπε τις έρευνες των Heath, 1983, Heath, 1988, Cohran – Smith, 1984, Teale, 1986, Wells, 1985, Snow και Ninio, 1986, Taylor, 1986, Baker, Macler, Sonneschein και Serpell, 2001, McCormic και Mason, 1986.

Μπορούσαν να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, να δίνουν πληροφορίες, να σχολιάζουν, να αναλύουν, να αιτιολογούν και να ανταποκρίνονται στους κανόνες συζήτησης που κυριαρχούσαν στο σχολικό πλαίσιο. Στη δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνονται οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών εμπλέκονται σε γεγονότα γραμματισμού, των οποίων το περιεχόμενο, τα μέσα και οι πρακτικές είναι ασύμβατα με εκείνα που κυριαρχούν στη σχολική τάξη.

Από τα πορίσματα αυτών των ερευνών γίνεται αντιληπτό το γενικό συμπέρασμα, ότι το είδος και ο ρυθμός ανάπτυξης των ικανοτήτων γραμματισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, συναρτώνται άμεσα από το είδος και την ποσότητα των εμπειριών γραμματισμού που βιώνουν τα παιδιά στην οικογένεια και στο σχολείο.

Ο Wells (1987, 2006), με βάση τη δεκάχρονη έρευνά του στο Bristol, φωτίζει πολύ διεισδυτικά και εύστοχα το παραπάνω συμπέρασμα, δίνοντας την εξής αναλυτική εικόνα: Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία επιτυγχάνουν ένα φάσμα επικοινωνιακών στόχων μέσα από την καθημερινή τους δραστηριότητα και αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται έντονα από τη στενή σύνδεση γλώσσας και δράσης στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Δηλαδή, η ανάπτυξη της γλώσσας τους είναι συνδεδεμένη με την άμεση εμπειρία τους. Με την είσοδο τους όμως στο σχολείο, καλούνται να αποκτήσουν την ικανότητα στοχασμού πάνω στις εμπειρίες τους. Μπαίνουν δηλαδή, σε μια διαδικασία απεξάρτησης της γλώσσας και της σκέψης από το πλαίσιο των άμεσων εμπειριών τους. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να αποσυνδέσει τη σκέψη του από το υποστηρικτικό περιβάλλον της άμεσης εμπειρίας και να τη θέσει σε σημασίες που κωδικοποιούνται στη γλώσσα. Να διαχειριστεί δηλαδή, την εμπειρία του μέσα από ένα συμβολικό σύστημα, αυτό της γραπτής γλώσσας. Σε αυτό το σημείο, το βασικό στοιχείο που διαφοροποιείται στην εμπειρία των παιδιών είναι ο βαθμός που το καθένα έχει αναπτύξει την επίγνωση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα αναπαριστά με συμβολικό τρόπο καταστάσεις και προβλήματα, ανεξάρτητα από τα δεδομένα της άμεσης περιήλασης. Με άλλα λόγια, είναι καθοριστική παράμετρος η έκταση στην οποία η πρώιμη εμπειρία των παιδιών έχει επηρεαστεί από τη γραφή και την ανάγνωση και από εκείνο το είδος της προφορικής γλώσσας που συγκλίνει με τη γλώσσα των βιβλίων.

Από την άλλη μεριά, το σχολείο καλείται να διευρύνει την εμπειρία του παιδιού και να το βοηθήσει να αναπτύξει την προσοχή του σε θέματα και δραστηριότητες που βοηθούν στην πιο συστηματική μάθηση. Στη διαδικασία αυτή, πολύ συχνά συμβαίνει, οι στόχοι του σχολείου και οι διαδικασίες προσέγγισής που ακολουθεί, να μην έχουν καμία σχέση με τους τρόπους μάθησης με τους οποίους είναι εξοικειωμένα τα παιδιά στην προσχολική τους ηλικία. Το αποτέλεσμα είναι να μην αναδεικνύεται η ουσιαστική εμπειρία των παιδιών και έτσι, το περιεχόμενο, οι στόχοι και οι δραστηριότητες της τάξης να μην έχουν νόημα για πολλούς από τους μαθητές, εφόσον είναι άσχετα με τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. (Wells, 1987).

Η συνέχεια λοιπόν ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο (ή αλλιώς ανάμεσα στις καθημερινές δραστηριότητες και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο) είναι καθοριστική, τόσο για κοινωνικούς, όσο και για συναισθηματικούς λόγους. Εάν η μετάβαση των παιδιών πραγματοποιηθεί με ασφάλεια, ευκολία και με το αίσθημα της επιτυχίας για αυτά, τότε ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους και αυξάνονται οι πιθανότητες να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες μάθησης που τους δίνονται. Έτσι, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο διαφέρουν πάρα πολύ ως προς τις δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες τους, η είσοδός τους στο σχολείο πρέπει να θεωρείται όχι ως αρχή, αλλά ως μετάβαση (με την έννοια της συνέχειας) σε μια ευρύτερη κοινότητα με περισσότερες ευκαιρίες μάθησης – κατασκευής νοημάτων και δεξιοτήτων. Σε αυτή τη μετάβαση,

οι εμπειρίες και οι ικανότητες κάθε παιδιού θα πρέπει να αποτελούν τη βάση, ενώ το έργο του σχολείου θα πρέπει να είναι να τις ανακαλύψει και να βοηθήσει το κάθε παιδί να τις διευρύνει και να τις αναπτύξει (Wells, 1987, 2006).

Ποιες είναι όμως οι παιδαγωγικές, μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις, στις αρχές των οποίων, μπορεί να βασιστεί κανείς για να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του τη σχέση εμπειρίας και ανάπτυξης ικανοτήτων γραμματισμού;

Ο John Dewey, αρκετές δεκαετίες πριν, διατύπωσε τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία της γλώσσας και τη σχέση τους με την εμπειρία. Υποστήριξε, ότι η εκπαίδευση εξελίσσεται μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική συνείδηση και πραγματώνεται μέσω της ενεργοποίησης των εσωτερικών δυνάμεων του ατόμου και τις απαιτήσεις των κοινωνικών συνθηκών. Περιλαμβάνει και την ψυχολογική και την κοινωνική πλευρά, ενώ είναι απαραίτητη η γνώση, τόσο των ψυχολογικών δεδομένων και δραστηριοτήτων του ατόμου, όσο και των κοινωνικών συνθηκών, προκειμένου οι εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου να μεταφραστούν σε κοινωνικά ισοδύναμα με την έννοια των σκοπών. Έτσι, πρέπει να αρχίζει με τη γνώση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των συνθηκών του ατόμου, τα οποία πρέπει να μεταφράζονται και να υπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς. (Dewey, 1997).

Υπάρχει μια εσωτερική και αναγκαία σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες της τρέχουσας εμπειρίας και της εκπαίδευσης. Με δεδομένο, ότι η εμπειρία είναι πάντα εκείνο που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαβαίνει χώρα ανάμεσα στο άτομο και σε εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του, η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία της ζωής κάθε συγκεκριμένου ατόμου και να λαβαίνει τη μορφή μιας λογικά κατευθυνόμενης εξέλιξης των δυνατοτήτων που υπάρχουν μέσα στην εμπειρία. Σκοπός της εκπαίδευσης, είναι η επιλογή εκείνων των εμπειριών, που προετοιμάζουν το άτομο να δεχτεί μεταγενέστερες εμπειρίες, βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας και αυτό ακριβώς συνιστά την ανακατασκευή της εμπειρίας και την ανάπτυξη του ατόμου. Το περιεχόμενο της πρέπει να αντλείται μέσα από την εμπειρία, αλλά αυτό αποτελεί μόνο το πρώτο βήμα. Το επόμενο είναι η προοδευτική ανάπτυξη του ήδη βιωμένου μέσα σε μια πληρέστερη, πλουσιότερη και καλύτερα οργανωμένη μορφή. Πάντως, η αρχή κάθε διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στην εμπειρία που ήδη έχουν οι μαθητές. Είναι όμως βασικό, τα καινούρια αντικείμενα και γεγονότα να συνδυάζονται συνειρμικά με γεγονότα προηγούμενων εμπειριών και αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχει κάποια πρόοδος στην ενσυνείδητη σύνδεση γεγονότων και ιδεών. Το θέμα είναι, να επιλέγονται εκείνα τα αντικείμενα στα πλαίσια της δυνατής εμπειρίας που υπόσχονται και μπορούν να εισάγουν νέα προβλήματα, που αυτά με τη σειρά τους ενεργοποιούν νέους τρόπους παρατήρησης και κρίσης και διευρύνουν το πεδίο της μετέπειτα εμπειρίας. Ως μέθοδος, προτείνεται η συστηματική χρήση της επιστημονικής μεθόδου (υπόθεση – εφαρμογή – αποτέλεσμα) σαν σχέδιο δυναμικής εξερεύνησης των ικανοτήτων που βρίσκονται μέσα στην εμπειρία (Dewey, 1980).

Εξειδικεύοντας τις παραπάνω απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, υποστηρίζει, ότι η γλώσσα είναι μια κοινωνική κατάκτηση, ένα μέσο για να ανταλλάσουμε εμπειρίες. Η διδασκαλία της πρέπει να στηρίζεται στην πραγματική επιθυμία για μεταβίβαση ζωτικών εντυπώσεων και πεποιθήσεων. Το διάβασμα και το γράψιμο μπορούν να διδαχθούν πάνω σε αυτή τη βάση και να κατευθύνονται πάντα μέσα από την επαφή του παιδιού με τα γεγονότα και τις δυνάμεις. Το θέμα είναι, να μην προβάλλεται ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας, τόσο από την αρχή, σαν αποκλειστικό αντικείμενο ενδιαφέροντος. Θα πρέπει το παιδί να οδηγηθεί σε αυτό που κάνει, μέσα από τη συναίσθηση της ανάγκης να αποκτήσει τη δεξιοτητα στη χρήση συμβόλων.

Η διδασκαλία λοιπόν της ανάγνωσης και της γραφής, εισάγονται στο πρόγραμμα, όχι σαν ξεχωριστά μαθήματα, αλλά σαν οργανικές εκβάσεις της εμπειρίας του παιδιού. Το πρόβλημα είναι να επωφεληθούμε από αυτές τις ευκαιρίες με έναν τρόπο συστηματικό και προοδευτικό (Dewey, 1982).

Η σχέση της εμπειρίας με τη γλωσσική ανάπτυξη αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική και στην Πολιτισμική – Ιστορική θεώρηση της μάθησης. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η πιο σημαντική στιγμή στη διάρκεια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, συμβαίνει όταν ο λόγος και η πρακτική δραστηριότητά του αλληλεξαρτώνται. Από τη στιγμή που η γλώσσα και η χρήση συμβόλων από το παιδί εμπλέκεται με τη δραστηριότητά του, η ίδια αυτή η δραστηριότητα αναδιοργανώνεται σε εντελώς διαφορετικές βάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση του λόγου εξασφαλίζει στο παιδί τη δυνατότητα σχεδιασμού της δραστηριότητάς του, αξιολόγησής της με βάση τα εσωτερικά κίνητρα και τις προσδοκίες του, αλλά και αναζήτησης βοήθειας από τα άτομα του περιβάλλοντός του.

Εδώ, η έννοια της εμπειρίας συλλαμβάνεται ως η δραστηριότητα του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η γλώσσα προκύπτει σε αυτήν την κοινωνική δράση ως αναγκαίος κρίκος στην αλυσίδα της δραστηριότητας. Αποτελεί και η ίδια μορφή επικοινωνιακής δραστηριότητας, όπου ο ρόλος της είναι η συμβολική διαμεσολάβηση της ίδιας της δραστηριότητας. Η ανάδυση και ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών θεμελιώνεται σε αυτήν την άμεση μετάβαση από τη λέξη στην πράξη. Εκεί, δηλαδή, όπου συνδυάζεται η γλωσσική μορφή με το νόημα. Γιατί, μόνο όταν οι λέξεις έχουν συνέπειες στην πρακτική δραστηριότητα του παιδιού, τις παίρνει, τις εμπιστεύεται σαν μέσα για να αλληλεπιδράσει με άλλους. Επιπλέον, η ανάπτυξη του λόγου (προφορικού ή γραπτού) πηγάζει από σχέσεις συμμετεχόντων που είναι προσανατολισμένες στη δράση. Έτσι, στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνδυάζονται οι επικοινωνιακές και πρακτικές πλευρές δραστηριοτήτων, που έχουν σκοπό και νόημα για τα παιδιά, ενώ η διδασκαλία ως λόγος θα πρέπει να διαμεσολαβεί την ίδια τη δράση, να τη μορφοποιεί σε σχέση με ένα σκοπό (Jones, 2008).

Στη βάση της Πολιτισμικής – Ιστορικής θεώρησης της μάθησης, αλλά και άλλων θεωριών που υποστηρίζουν την ικανότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν καθώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, έχουν αναπτυχθεί διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία. Κοινό στοιχείο τους, αποτελεί η παραδοχή, ότι ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη και εξελισσόμενη διαδικασία, που αφορά στην κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας (Καραναϊδου, 2008). Οι προσεγγίσεις αυτές, υποστηρίζουν, ότι εκείνο που αρχικά πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή είναι το νόημα του κειμένου, συνδυάζοντας στοιχεία του γραπτού και του προφορικού λόγου και δευτερευόντως τα γράμματα και τις λέξεις που απαρτίζουν το κείμενο. Προτείνουν, τη χρήση αυθεντικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη στη διδασκαλία, την ταυτόχρονη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και τη στενή σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Τέλος, δίνουν τα ερεθίσματα στα παιδιά να ανακαλύψουν το γραπτό λόγο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η έμφαση δίνεται στον πραγματικό σκοπό για τον οποίο γράφεται ένα κείμενο (Ξεφτέρη, 2008).

Η διδακτική παρέμβαση

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί τμήμα μεγαλύτερης έρευνας, η οποία αποτέλεσε διδακτική παρέμβαση, διάρκειας ενός έτους, πραγματοποιήθηκε σε τμήμα πρώτης τάξης του

1ου πειραματικού δημοτικού σχολείου του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και είχε ως στόχο να αναδείξει μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Τον Σεπτέμβριο του 2010, 26 μαθητές και μαθήτριες (14 αγόρια και 12 κορίτσια) κατόπιν κλήρωσης, αποτέλεσαν το συγκεκριμένο τμήμα. Οι μαθητές και μαθήτριες του τμήματος προέρχονταν από οικογένειες ποικίλων κοινωνικών και μορφωτικών ομάδων, διέμεναν σε διαφορετικές περιοχές του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και στην πλειοψηφία τους φοίτησαν σε διαφορετικά νηπιαγωγεία.

Στο συγκεκριμένο τμήμα από την έναρξη του σχολικού έτους εφαρμόσαμε ένα διαφορετικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα:

1) Στηριχτήκαμε στις υπάρχουσες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που είχαν αναπτύξει ως τότε τα παιδιά για την ανάγνωση και τη γραφή.

2) Επιδιώξαμε το περιεχόμενο να βασίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να έχει τη μορφή θεματικών ενότητων.

3) Στοχεύσαμε στην ικανοποίηση πραγματικών αναγκών και ενδιαφερόντων έτσι ώστε η ανάγνωση και γραφή να έχει νόημα.

4) Αντιμετωπίσαμε τη γλώσσα ως όλο: από το νόημα στις επιμέρους πλευρές

5) Επιδιώξαμε οι δραστηριότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

6) Χρησιμοποιήσαμε ποικίλες κειμενικές μορφές, μέσα και υλικά.

7) Εφαρμόσαμε συλλογικές και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Από τον Σεπτέμβριο ως και το Δεκέμβριο του 2010, τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος ασχολήθηκαν με τέσσερα διαφορετικά θέματα που προέκυψαν από ή συνδέθηκαν με τα προσωπικά τους βιώματα και αναπαράστασεις. Η ενασχόλησή τους με αυτά, ενίσχυσε τον προβληματισμό τους και ανέπτυξε την πραγματολογική τους γνώση. Επιπλέον, η εμπλοκή τους σε συνδυαστικές και συνεργατικές δραστηριότητες, αλλά και η χρήση ποικιλίας κειμένων και υλικών, βοήθησε σταδιακά όλα τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα τους να κατανοούν, να συζητούν, να διαβάζουν και να γράφουν σχεδόν όλα δικά τους κείμενα με σχετική αυτονομία.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζεται η επόμενη ενότητα με θέμα: «Φιλία, διαφορετικότητα, συνεργασία», που πραγματοποιήθηκε στην τάξη στις αρχές του Ιανουαρίου του 2011 και είχε διάρκεια ενός μήνα. Το θέμα αυτής της ενότητας, προέκυψε από έντονα περιστατικά διενέξεων μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου, τα οποία συχνά μας απασχολούσαν στην τάξη. Έτσι, μετά από συζήτηση και συμφωνία μεταξύ όλων μας, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα με σκοπό να ανταλλάξουμε τις εμπειρίες μας προφορικά και γραπτά, να προβληματιστούμε, να σκεφτούμε, να διαβάσουμε σχετικά κείμενα και τελικά να βελτιώσουμε τη δυνατότητά μας για συνεργασία στα παιχνίδια, αλλά και στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης.

Οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

1) Να μπορούν τα παιδιά να μοιράζονται τις δικές τους σχετικές εμπειρίες προφορικά και γραπτά.

2) Να κατανοούν το νόημα σχετικών ιστοριών, να το συνδέουν με τις δικές τους εμπειρίες, να συγκρίνουν, να προβληματίζονται και να το αναπτύσσουν συλλογικά μέσα από ερωτήματα.

3) Να μπορούν προφορικά και γραπτά να περιγράφουν, να αφηγούνται, να αιτιολογούν, να θέτουν ερωτήματα σε σχέση με το θέμα.

4) Να βελτιωθούν στη σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση (κατανόηση και ευχέρεια) και στη γραφή (νόημα, συμβάσεις, έκταση).

5) Να βελτιώσουν στην πράξη την ικανότητα συνεργασίας τους στα παιχνίδια και στις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη.

Στην πρώτη εισαγωγική συζήτηση που έγινε τέθηκαν τα ερωτήματα: «Ποιους έχουμε φίλους;», «Τι κάνουμε μαζί τους;», «Τι είναι αυτό που μας ενώνει;». Οι πρώτες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά, σε μια προσπάθεια ομαδικής διερεύνησης αυτών των ερωτημάτων, ανέδειξαν προσωπικές τους εμπειρίες, όπου μίλησαν για τους φίλους τους και για το τι κάνουν μαζί. Από την όλη συζήτηση προέκυψε, ότι αυτό που ενώνει τους φίλους είναι ο κοινός χώρος, η δραστηριότητα (παιχνίδι), η συνεργασία και το αίσθημα της φιλίας.

Το πρώτο λογοτεχνικό βιβλίο, με το οποίο ασχοληθήκαμε στη συνέχεια, ήταν «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ», που είχε σαν θέμα του τη μοναξιά και την αναζήτηση φίλων. Το βιβλίο παρουσιάστηκε ζωντανά και προβλήθηκε σε μορφή power point και οι δραστηριότητες που έγιναν, συνδυαστικά και παράλληλα, ήταν περιγραφή των εικόνων του, χωρική ανάγνωση και συζήτηση της ιστορίας. Από τη συζήτηση, αναδείχτηκαν το πρόβλημα στην ιστορία, η σκέψη και η δράση του κεντρικού ήρωα, η περιγραφή των άλλων ηρώων και της δράσης, η διάκριση του αφηγητή από τους ήρωες και οι δικές τους εμπειρίες στην αναζήτηση φίλων. Ακολούθησε δραματοποίηση του παραμυθιού, ανάγνωση του από το ανθολόγιο, υπογραμμίσεις αποσπασμάτων με τα λόγια ηρώων και του αφηγητή, συζήτηση για τη χρήση εισαγωγικών στο κείμενο και ελεύθερη γραφή διαλόγου με βάση εικόνες από το τέλος της ιστορίας.

Το επόμενο λογοτεχνικό βιβλίο, το έφερε στην τάξη ένας μαθητής, ο τίτλος του ήταν «Βρομοκάτσικο! Χαζόχρηνο!», είχε ως θέμα του τις διαφορετικές όψεις του ίδιου τσακωμού και την τελική συμφιλίωση και ήταν πραγματικά ένα βιβλίο διπλής όψης, αλλά και οπτικής. Μετά από ανάγνωσή του στον κύκλο και σχολιασμό των εικόνων του, στη συζήτηση αναδείχτηκαν, οι διαφορετικές οπτικές του ίδιου τσακωμού στο παραμύθι, οι δικές τους προσωπικές εμπειρίες από τσακωμούς στο σχολείο με φίλους και συμμαθητές τους, καθώς και οι διαφορετικές τους οπτικές, ενώ διαπιστώθηκε, ότι τις περισσότερες φορές μαλώνουν, χωρίς να θυμούνται την αρχική αιτία του τσακωμού. Με βάση αυτή τη συζήτηση ακολούθησε γραφή ημερολογίου με θέμα «Μια φορά που μάλωσα με ένα φίλο-η μου» (εικόνα 1).

Τα γραπτά κείμενα των ημερολογίων τους, παρουσιάστηκαν την επόμενη μέρα από τους ίδιους στον κύκλο, σχολιάστηκαν και αποδελτιώθηκαν στον πίνακα οι αιτίες τσακωμών που ανέφεραν. Αυτές, με τη συχνότητα που αναφέρθηκαν, ήταν η κοροϊδία, το ξύλο, το πείραγμα, η αντιζηλία και η διαφωνία. Από τη συζήτηση των αιτιών τσακωμού που καταγράφηκαν, τα νέα ερωτήματα που προέκυψαν ήταν «Τι είναι αυτό που μας κάνει να κοροϊδееύουμε;» και «Ποιους τελικά δε συμπαθούμε;». Η κοινή συνισταμένη, που αναδείχθηκε από τις απόψεις κι εμπειρίες που ακούστηκαν, ήταν η έννοια της διαφορετικότητας.



Εικόνα 1

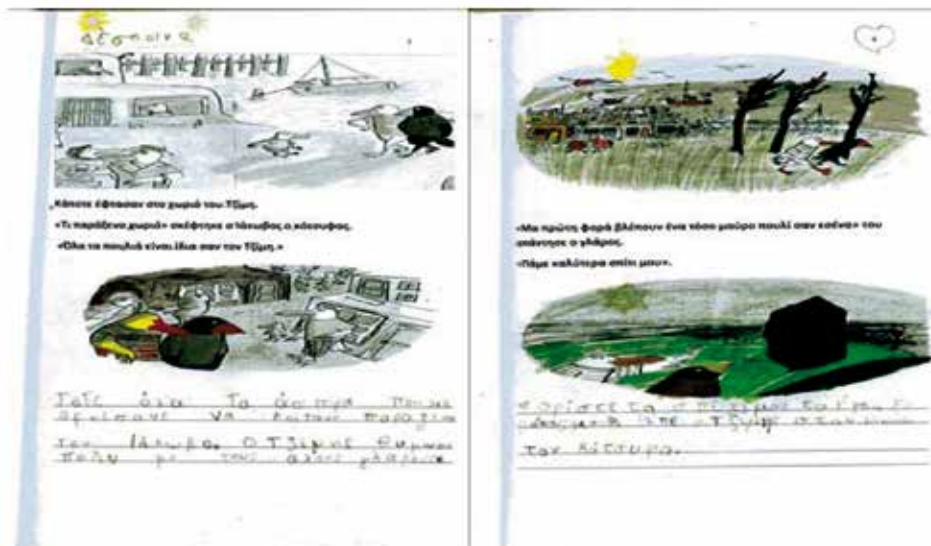
Έτσι, τις επόμενες μέρες ασχοληθήκαμε με το λογοτεχνικό βιβλίο «Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος», το οποίο αναδείκνυε αυτήν την έννοια. Το βιβλίο προβλήθηκε και πάλι ζωντανά και σε power point και ακολούθησε ανάγνωση και συζήτηση της ιστορίας στον κύκλο. Από τη συζήτηση αναδείχθηκαν, οι χαρακτήρες των ηρώων, η δράση τους, το τέλος και κυρίως το πρόβλημα της ιστορίας, που ήταν ότι οι άσπροι γλάροι αντιπαθούσαν το μαύρο κότσυφα, επειδή ήταν διαφορετικός. Επίσης, σύγκριναν τη δική τους εμπειρία με το πρόβλημα της ιστορίας και μίλησαν για το πόσο διαφορετικοί πιστεύουν ότι είναι οι ίδιοι σε σχέση με άλλους, που δεν τους συμπαθούν. Το νέο ερώτημα που προέκυψε ήταν «Είναι δυνατόν κάποιος που αρχικά δε συμπαθούμε επειδή είναι διαφορετικός να έχει καλές πλευρές;» Ακολούθησε προσπάθεια συλλογικής αφήγησης της ιστορίας με προβολή μόνο των εικόνων και το ενδιαφέρον στοιχείο που καταγράφηκε ήταν, ότι η αφήγηση τους συνδύαζε στοιχεία του κειμένου με δικές τους προεκτάσεις, ερμηνείες και αιτιολογήσεις. Η γραπτή δραστηριότητα, με την οποία απασχοληθήκαμε τις επόμενες μέρες, ήταν η γραφή αφηγηματικών αποσπασμάτων της ιστορίας με βάση εικόνες της και η τελική κατασκευή από τους ίδιους του δικού τους βιβλίου με το περιεχόμενο αυτής της ιστορίας. Δόθηκαν σε κάθε παιδί 26 εικόνες του βιβλίου σε 13 σελίδες. Κάποιες από αυτές, συνοδεύονταν με το ανάλογο απόσπασμα της αφήγησης, ενώ κάποιες άλλες όχι. Τα παιδιά, έπρεπε να συμπληρώσουν, όπως αυτά ήθελαν, τα αποσπάσματα των αφηγήσεων που έλειπαν. Προκειμένου, η αφήγησή τους να έχει συνέχεια και ροή, ήταν απαραίτητο να διαβάσουν τα προηγούμενα κι επόμενα αποσπάσματα και να παρατηρήσουν προσεχτικά τις εικόνες. Η γραπτή αυτή δραστηριότητα, ήταν αρκετά απαιτητική και χρειάστηκε καλή προετοιμασία και αρκετή συζήτηση. Από αυτήν, αναδείχθηκαν οι έννοιες της συνοχής στην ιστορία, αναφέρθηκαν συνδετικές εκφράσεις και έγινε διάκριση της απλής λεζάντας και της

αφήγησης. Μετά από την ολοκλήρωση κάποιων σελίδων από τα παιδιά, γίνονταν αναγνώσεις από τους ίδιους και σχολιασμός τους στον κύκλο. Τα κύρια σημεία του σχολιασμού εστίαζαν, στο κατά πόσο το απόσπασμα συνδεόταν με το προηγούμενο και το επόμενο νοηματικά, ώστε να έχει η αφήγηση νόημα και συνέχεια. Επιπλέον, γινόταν αναφορά σε συνδυετικές εκφράσεις, καθώς και το πώς χρησιμοποιούνται τα εισαγωγικά και οι παύλες στην απόδοση των διαλόγων. Σε αρκετές περιπτώσεις, μεταφέρθηκαν γραπτά αποσπάσματά τους αυτούσια στον πίνακα και διορθώθηκαν ως προς τη διάκριση των λέξεων, τις παραλείψεις γραμμάτων, τη σύνταξη, τη διάκριση προτάσεων και την ορθογραφία. Μετά από τις διαδικασίες διόρθωσης, το κάθε παιδί ολοκλήρωνε το βιβλίο του με την κατασκευή εξωφύλλου, που περιλάμβανε γραφή τίτλου, εικονογράφηση και αισθητική επιμέλεια (εικόνες 2 και 3).

Μετά την ολοκλήρωση των βιβλίων τους, ακολούθησε προφορική σύνοψη των τριών ιστοριών που κάναμε και των κεντρικών εννοιών τους, δηλαδή, της φιλίας, της συνεργασίας, του τσακωμού, της συμφιλίωσης και της διαφορετικότητας. Επίσης, ασχοληθήκαμε με λεξιλογικές προφορικές και γραπτές δραστηριότητες σχετικές με τις παραπάνω έννοιες.



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Την επόμενη μέρα, δύο μαθητές έφεραν στην τάξη δύο καινούρια λογοτεχνικά βιβλία. Αυτά ήταν «Ασημάκης το πολύχρωμο ψαράκι και «Το κάτι Άλλο». Αυτά, είχαν ως θέμα τους τη διαφορετικότητα, αλλά αναδείκνυαν τις διαφορετικές της όψεις. Τα δύο βιβλία, αφού διαβάστηκαν, συζητήθηκαν στον κύκλο και συγκρίθηκαν ως προς τις διαφορετικές οπτικές της διαφορετικότητας. Ακολούθησαν σκυταλοδρομίες αφήγησης με ομάδες στον κύκλο, με τη βοήθεια των εικόνων, και σχολιασμός των αφηγήσεων τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Τα βασικά χαρακτηριστικά των ομαδικών αφηγήσεων ήταν, ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να παρουσιάσουν τους ήρωες, το πρόβλημα στην κάθε ιστορία και μέρος της δράσης, ενώ εντοπίστηκαν παραλείψεις στη διαδοχή των επεισοδίων της δράσης. Ο σχολιασμός των άλλων παιδιών, εντόπισε τις παραλείψεις και τις επαναλήψεις, ενώ τα βασικά κριτήρια που υιοθέτησαν τα παιδιά στην κριτική τους, ήταν το αν η αφήγηση ήταν ολοκληρωμένη και κατανοητή.

Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν οι κεντρικοί ήρωες και των πέντε βιβλίων, με τα οποία ασχοληθήκαμε και περιγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά του καθένα, μέσα από μια προσπάθεια συλλογικής περιγραφής τους. Από τη συζήτηση αυτή, προέκυψαν νέα ερωτήματα, που αφορούσαν την κριτική τους απέναντι στο ρόλο των ηρώων στην κάθε ιστορία και τη διάθεσή τους να ταυτιστούν ή όχι με κάποιον από αυτούς. Τα ερωτήματα αυτά απαιτούσαν διατύπωση προσωπικής γνώμης και αιτιολόγηση. Ένα τέτοιο ερώτημα ήταν «Με ποιον ήρωα νομίζετε ότι μοιάζετε και γιατί;». Τα παιδιά απάντησαν σε αυτά τα ερωτήματα γραπτά στα ημερολόγιά τους (εικόνα 4), τα οποία παρουσιάστηκαν από τα ίδια στον κύκλο, αποδελτιώθηκαν οι απαντήσεις τους και σχολιάστηκε το καθένα ξεχωριστά από τα υπόλοιπα παιδιά, ως προς την απάντηση που έδωσε και την αιτιολόγηση. Παράλληλα, διορθώθηκαν κάποια από αυτά ως προς κάποιες βασικές συμβάσεις της γραφής.



Εικόνα 4

Ως τελική δραστηριότητα σύνοψης και των πέντε βιβλίων, ήταν η κατασκευή αφισών για καθένα από αυτά, με σκοπό να ανάρτηση τους στους πίνακες ανακοινώσεων του σχολείου. Τα παιδιά εργάστηκαν σε ζευγάρια, επιλέγοντας το βιβλίο για το οποίο ήθελαν να κάνουν αφίσα (εικόνα 5). Φυσικά, προηγουμένως, έγινε συζήτηση για τη μορφή της αφίσας, το σκοπό της και τα στοιχεία που περιλαμβάνει.



Εικόνα 5

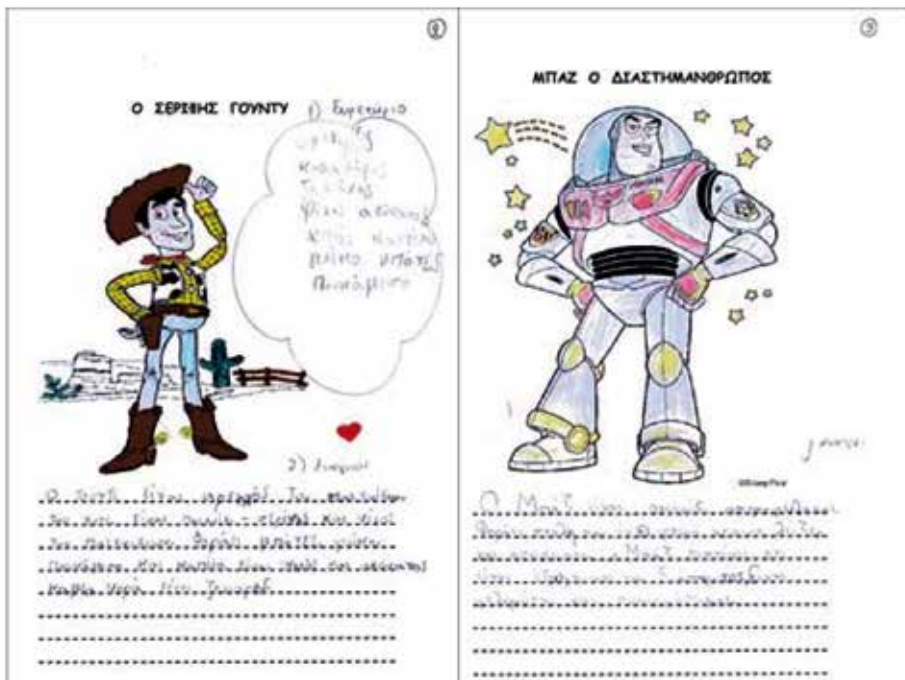
Στο διάστημα που ασχοληθήκαμε με το θέμα, εκτός από τις παραπάνω δραστηριότητες, συχνά αφιερώναμε χρόνο για ελεύθερες, ομαδικού χαρακτήρα, δραστηριότητες στην τάξη όπως επιτραπέζια παιχνίδια, ζωγραφική, ανάγνωση βιβλίων. Στις δραστηριότητες αυτές, τα παιδιά ομαδοποιούνταν όπως ήθελαν κι επέλεγαν τη δραστηριότητα της αρεσκείας τους. Κατά την εξέλιξη αυτών των δραστηριοτήτων, παρατηρούσαμε κατά πόσο τα παιδιά βελτιώναν στην πράξη την ικανότητά τους να συνεργάζονται.

Μια δεύτερη εμβόλιμη δραστηριότητα ήταν η παρακολούθηση δύο φορές της παιδικής κινηματογραφικής ταινίας «Ιστορία παιχνιδιών» (Toy story 1), που ήταν σχετική με θέμα της φιλίας και της διαφορετικότητας. Η ταινία αυτή, άρεσε πολύ στα παιδιά και αυτό φάνηκε ιδιαίτερα από ελεύθερα ημερολόγια που έγραφαν στο σπίτι και παρουσίαζαν στο σχολείο (εικόνα 6).

Έτσι, την τελευταία εβδομάδα, ασχοληθήκαμε με τους ήρωες αυτής της ταινίας και ειδικότερα με την περιγραφή, τόσο των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών τους. Μέσα από παιγνιώδεις προφορικές δραστηριότητες, όπως αινίγματα για τους ήρωες της ταινίας και δραματοποιήσεις με τις κούκλες της ταινίας, οδηγηθήκαμε σε παραγωγή προφορικών και γραπτών περιγραφικών κειμένων και φυσικά σε διαδικασίες παρουσίασης και διόρθωσής τους (εικόνα 7).



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Ο τελικός απολογισμός της διδασκαλίας μας στην ενότητα αυτή έδειξε, ότι το περιεχόμενο εξελίχθηκε, ως συνδυασμός των περιεχομένων των βιβλίων, και των προσωπικών εμπειριών των παιδιών. Η ανάπτυξη της φιλίας, οι προϋποθέσεις της, η μοναξιά και η αναζήτηση φίλων, οι τσακωμοί και οι αιτίες τους, η διαφορετικότητα και οι πολλές όψεις της, η συνεργασία και η συμφιλίωση καθώς και η σύγκριση και η ταύτιση τους με ήρωες ήταν οι βασικοί άξονες εξέλιξης του θέματος.

Στις προφορικές δραστηριότητες, υπήρξε καθολική και έντονη συμμετοχή, ενώ οι μορφές προφορικού λόγου που αναπτύχθηκαν ήταν κατάθεση εμπειριών, δραματοποιήσεις, περιγραφές και προβλέψεις εικόνων, αιτιολόγηση γνώμης, εντοπισμός στοιχείων στις ιστορίες, σύνδεση εμπειριών και νοημάτων από τα βιβλία, σύγκριση ηρώων και θεμάτων, υποβολή ερωτήσεων, ορισμός εννοιών και ιδιοτήτων, απαρίθμηση στοιχείων αφίσας, προσπάθειες αφήγησης, περιγραφή ηρώων, διατύπωση κριτηρίων στο σχολιασμό των προφορικών και γραπτών αφηγήσεων και περιγραφών.

Οι διαδικασίες ανάγνωσης έγιναν σε ποικίλες μορφές όπως ατομικά, σε ζευγάρια, ομαδικά, σιωπηρά, σε σκυταλοδρομίες με τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών να διαβάσει με άνεση. Στη γραφή τα παιδιά πειραματίστηκαν σε ποικίλες μορφές όπως κατασκευές εξωφύλλων, διαλόγους, λεζάντες σε εικόνες, συμπλήρωση αφήγησης με βάση εικόνες, περιγραφές ηρώων και συμμαθητών, περιγραφές εμπειριών, διατύπωση γνώμων και αιτιολόγησή τους, γραφή λεξιλογίου, κατασκευή αφισών, λεξικογραμματικές ασκήσεις, ελεύθερη γραφή στα ημερολόγια τους.

Το χαρακτηριστικό ήταν ότι όλα τα παιδιά έγραφαν εντός νοήματος και σχεδόν όλα με πεζά γράμματα, αλφαβητικά και διάκριση λέξεων. Πολλά από αυτά διέκριναν προτάσεις στα γραπτά κείμενά τους.

Τέλος, στην πράξη βελτιώθηκε η ικανότητά τους να συνεργάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αϊδίνης Α., Γκουτρουμανίδου Π., Δαλακλή Χ., Ξεφτέρη Ε., Καρανταΐδου Σ. (2011). Η (α)συνέχεια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Λευκωσία: ΟΜΕΡ, 6-8, Μαΐου 2011.

Θεοδωρακάκου, Μ. (2001). Η αναδυόμενη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξή της: Μια διαχρονική μελέτη. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π. (επιμ.). Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καρανταΐδου, Σ. (2008). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών της πρώτης τάξης να κατανοούν και να παράγουν ιστορίες προφορικά και γραπτά: μια διδακτική παρέμβαση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης): Μεταπτυχιακή διατριβή.

Κονδύλη, Μ. (2002). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Αϊδίνης, Α.(επιμ.). Φάκελος βιβλιογραφίας για το μάθημα εμβάθυνσης: Απόκτηση και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δ. Γληνός.

- Μπασλής, Γ.** (1998). Η ανάπτυξη του γραμματισμού. Γλώσσα, 45, 5-15.
- Ξεφτέρη, Ε.** (2009). Ανάλυση , πρακτική εφαρμογή και αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των νέων διδακτικών. εγχειριδίων γλώσσας της Α' τάξης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης): Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Παπαδοπούλου, Μ.** (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π. (επιμ.). Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π.** (2001). Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στελλάκης, Ν.** (2001). Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών μορφών διάταξης στο χώρο του γραπτού λόγου ως μέρος της γενικότερης διαδικασίας ανάπτυξης γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Παπούλια–Τζελέπη, Π. (επιμ.). Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε.** (2001). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδης, Α.** (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα: Βιβλιολογεόν

Ξένη

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., Serpell, R.** (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39, 415-438.
- Barton, D.** (1994). *Literacy*. London: Routledge.
- Baynham, M.** (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμιο.
- Clay, M.** (1993). *Becoming literate*. New Zeland: Heinemann.
- Clay, M.** (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zeland: Heinemann
- Cochran-Smith, M.** (1984). *The making of a reader*. Norwood: Ablex.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M.** (1998). *Γραφή και ανάγνωση 1*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M.** (1998). *Γραφή και ανάγνωση 2*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Dewey, J.** (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος
- Dewey, J.** (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος
- Dewey, J.** (1997). *My Pedagogic Creed*. In Flinders, D. and Thornten, S. (eds.). *The curriculum studies reader*. New York: Routledge.
- Ferreiro, E.** (1986). *The interplay between information and assimilation in beginning literacy*. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.
- Ferreiro, E.** (1998). *Διαδικασίες νοηματοδότησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διάφορες χώρες*. Στο Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Goodman, Y.** (1986). *Children coming to know literacy*. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.).

Emergent literacy: writing and reading. London: Ablex.

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1986). Separating “Things of the imagination” from life: Learning to read and write. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Jones, P. (2008). Language in Cultural – Historical Perspective. In Owers, B., Wardekker, W., Elbers, E., Veer, R. (eds.). *The transformation of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCormick, C., Mason, J. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children’s interest in and knowledge about reading. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Snow, C., Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Sulzby, E. (1986). Writing and reading: sings of oral and written language organization in the young child. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Taylor, D. (1986). Creating family story: “Matthew! We are going to have a ride!”. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Teale, W. (1986). Home background and young children’s literacy development. In Teale, W.H., Sulzby, E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In Olson, D., Torrance, N., Hildyard, A. (eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1987). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.

Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

This investigation is a teaching intervention, lasting a year, which took place in elementary school in the first grade and was designed to highlight an alternative teaching approach for language teaching. In this approach, the goal about the content of teaching, was to be based on the experiences and interests of children, in the form of themes and to respond to real needs and interests of children. In this context, the aim was to teach the language as a whole (from the meaning to the individual parts) and the activities of listening, speaking, reading and writing to work in combination in classroom. The final aim referred to the use of various texts and materials within cooperative forms of teaching. This paper presents the implementation of these goals within the thematic unit “Friendship, diversity, cooperation” which took place in class in early 2011.

Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and Environmental Factors

Maria Vlachou

MA, MPhil, Phd in Special Education

Kafenia Mpotsoglou

Assistant Professor, University Thessalia

Eleni Andreou

Assistant Professor, University Thessalia

Eleni Didaskalou

Assistant Professor, University Thessalia

Bullying is defined as an aggressive act which is carried out repeatedly and is characterized by an imbalance of power. The two latter criteria serve to distinguish bullying as a subset of the broader concept of aggression (Smith, Cowie, Olafsson and Liefhoghe, 2002). Studies addressing the issue of bullying during the preschool years are still extremely rare, especially as compared to the growing literature in this domain regarding older school children. Nevertheless, there is evidence that bullying episodes occur even in those early years (Perren, Stadelmann and von Klitzing, 2009).

An account for the limited number of studies available in preschool education relates to the methodological constraints underpinning the investigation of bullying at this particular early developmental phase (Vlachou, Botsoglou, Andreou, and Didaskalou, 2011). The findings emanating from the limited number of studies available indicate that preschoolers can be the perpetrators and victims of both direct and indirect peer aggression and that children of this age are capable of displaying different forms of bullying such as verbal, physical and relational (social exclusion) (Alsaker and Gutzwiller-Helfenfinger 2010; Malti, Perren and Buchmann, 2010; Vlachou, 2011).

Victimization takes place within a group context. Despite descriptions of bullying as a group phenomenon, much of the research has focused on the characteristics of and the interactions between individual bullies and victims (Salmivalli, and Peets, 2008). In relation to this, little is known about playful interactions among peers and bullying incidence in the preschool context. With regard to peers, prior research has identified, apart from central participant roles, five peripheral roles: the assistant, the reinforcer, the defender, and the observers (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman and Kaukiainen, 1996). Previous studies based on peer nominations and teacher reports showed that preschool children often nominate peers for the roles of aggressor, victim, and defender, they do not so often nominate peers for the more peripheral roles of assistant, reinforcer, or observer in aggression (Monks, Smith and Swettenham, 2005).

Up to now, there is limited data examining the peripheral roles in preschool children through naturalistic observations.

Bullying into the classroom and on the playground

In a recent study examining the physical environment of the preschool classroom, it was shown that locations within the classroom must receive consideration in designing intervention strategies for the reduction or elimination of particular aggressive acts of preschool children (McEvoy, Reichle, and Davis, 1999). Craig, 2

Pepler and Atlas (2000) found that aggressive behaviors occurred nearly twice as frequently on the playground as in the classroom. Although, researchers lay emphasis on the scarcity of data concerning the relation between the physical environment and aggressive behaviours, limited research has been conducted in this area (Coyne, Archer and Eslea, 2006).

Socio-cognitive correlates

Apart from environmental factors, intra-personal factors, such as socio-cognitive skills, may influence bullying interactions. Social development in children includes the management of several competences that allow people to create and maintain satisfying relationships in their own social context. This relates to the understanding of social rules, to communicate efficiently, to comprehend people's intentions, states of mind, and emotions in order to respond adequately. Theory of mind: Theory of mind is one of the most critical sociocognitive skills for social interaction, whether in a prosocial or in a hostile manner. Theory of mind skills are considered to be an important predictor of aggressive behaviour. In line with this hypothesis, Capage and Watson (2001) reported that aggressive behaviors were negatively associated with theory of mind skills in three to six-year-old children. Empathy: Researchers have indicated a growing link between pre-school children's understanding of emotions and verbal and physical aggression.

Deficits in emotion knowledge have been linked with behavior problems in preschoolers. Investigators also indicate that children who can effectively and accurately interpret and recognize emotions are more successful at avoiding particular forms of peer-related aggression (Gini, 2006). Very recently it was found that the Prosocial roles of defender, consoler and mediator are positively correlated with emotion understanding in pre-school children. However, the hostile roles of bully, reinforcer and assistant were not significantly correlated with emotion understanding.

Preschool children who were attributed either the victim or the outsider roles were less able to understand emotions than other children (Belacchi and Farina, 2010). Social information processing: The social information processing model of children's social behaviour has been used to describe a number of processes that are involved in children's interactions and to explain how aggressive children may exhibit deficits in this processing steps. A reformulation of this model by Crick and Dodge (1994) includes six steps: 1. encoding of cues, 2. interpretation of cues, 3. clarification of goals, 4. response access of construction, 5. response decision, and 6. behavioural enactment.

Limited work has been done examining social information processing in preschool children and its relation to aggressive behaviour. The limited work that has been conducted with preschool children has provided some evidence that social information processing can be assessed in this age group and that the findings from school-age children also apply in preschoolers. Specifically, preschool children who display hostile intent attributions, generate higher levels of aggressive responses, and evaluate aggressive responses positively tend to show higher rates

of aggression.

3. Preschool children's perception of "Bullying/Victimization" Victimization refers generally to being the recipient of aggressive acts. Children aged 4 years appear to understand the term "victim". However, they have a different understanding of the term "bullying" from older children, defining it as being aggression in general rather than as being a repeated act by a more powerful aggressor (Smith et al., 2002). Younger children do not pay so much attention to the limiting characteristics of repetition, imbalance of power and intention as do older children. According to the researches conducted by Monks and Smith (2006) and a more recent research of Alsaker and Nagele (2008) preschool children would be able to identify the following forms of bullying behaviour: physical, verbal bullying, social exclusion and rumor spreading, on condition that developmentally appropriate methods are implemented.

Measuring bullying in preschool children The most common methods for measuring bully/victim problems or related concepts are relevant anonymous questionnaires, and more specifically: 1. self-reports, 2. peer nominations, and 3. teacher reports. Researchers have proposed an alternative method of collecting data in early childhood studies. Structured interviews using visualized materials (cartoons, photographs) and age-appropriate questions replace traditional completion of questionnaires (Monks and Smith, 2006).

Naturalistic observation consists a suitable method for data collection with preschool populations. Direct observations of playground behaviors tend also to be more objective than peer, teacher, or parent reports (Leff and Lakin, 2005). Although observations are valuable research means, there is little observational data to support either conceptual distinctions between relational and physical aggression or the reported links of these forms of aggression to gender (Ostrov and Keating, 2004).

Scope of the present study

The main scope of the present study is to investigate bullying episodes and victimization processes in preschool children, in order to identify intra-personal and environmental factors that would suggest effective prevention programming. First, we will examine the concordance of data using a multi-informant approach to measuring bullying in preschool children. Second, both quantitative and qualitative data will be collected, regarding the prevalence rates as well as the background of victimization interactions taking place among preschool children. For this reason, we recorded interactions of pre-school children into the classroom and on the playground and examined for three socio-cognitive correlates, namely empathy, theory of mind and hostile attribution bias and strategies in preschool children.

METHOD

Participants

Participants were eight class teachers and 167 children (88 girls and 79 boys) recruited from eight preschools classes in Greece. Schools were randomly selected and were located at middle income urban areas. Of the 167 participants, 115 children were 5 to 6 years old and 52 were 4 to 5 years. All participants had already attended school for at least two years. Children officially diagnosed with learning difficulties and/or disabilities did not participate in the present research.

4 Procedure

The study was conducted during the second semester of the school year. The researchers took part and shared classroom activities for a week, before the empirical research had taken place, in order to get acquainted with the participants and the context. Children were informed that they were going to listen to some stories and respond to relevant questions. The researchers reassured the children that their participation was voluntary and anonymous. They were also told that they could quit anytime they desired and that the whole procedure was about discussing on topics concerning friendship relations. The investigators informed children that all responses

were confidential. Also, interview sessions were carried out in a separate, quiet room adjacent to children's classroom and the whole procedure was held in a friendly and pedagogical climate.

Peer, self and teacher reports

The procedure followed in order to collect data through peer nominations, self and teacher reports was identical to the one used by Monks, Ruiz and Val (2002). For the interview the researchers used four pictures with gender neutral stick figures to illustrate the roles of aggressor and victim in different situations (physical, verbal, social exclusion, and rumor spreading). For peer nominations the scores for aggressor, victim, and bully-victim were summed across classmates and standardized across each class. If the bullying score was greater than the victimization score for at least 0,1 SD then the role of the bully was attributed. In the reverse case, the role of the victim was attributed.

If the difference between their first and second highest scores was less than 0.1 SD, they were assigned to a dual role. If the child did not score above the mean on any role, then he or she was not assigned a role. For self-nominations, children were assigned to the role for which they self-nominated. If they self-nominated for more than one role they were assigned to a dual role. For teacher nominations, children were assigned to the role for which their teacher nominated them. If they were nominated by their teacher for more than one role, they were assigned to a dual role.

Naturalistic observations

A series of naturalistic observations were carried out in order to record bullying episodes. Participants were observed during regularly scheduled free play periods into the classroom, and outdoors on the playground. The observer did not generally interact with the children or with teachers. Each participant (focal child) was observed for a total period of forty minutes, 20 minutes into the classroom and 20 minutes on the playground. Those 40 minutes of observations were divided into 4 periods of 10-minute observations. Therefore, each child was observed at 4 different times interacting with his/her peers over the course of a week. The researchers used an observational form that contained the list of categories as follows: central participant roles (victim, bully, bullyvictim), forms of bullying (verbal, physical, relational), forms of play (group, joint, solitary play), group bullying, peripheral roles, the reaction of the victim, the bully and the teacher, active adult supervision and location of the episode. For each bullying episode corresponding categories on the observational checklist were checked. We defined an episode as an incidence (occurrence) during which a victimization interaction took place. Coding for

all variables except from participants' reactions was made a priori. Based on field notes, data concerning the reactions of victims, bullies and teachers were coded and classified into sub-categories.

5 Assessment of socio-cognitive correlates

For the assessment of the socio-cognitive correlates, structured tasks were adapted into Greek and tested for their reliability. More specifically:

For the theory of mind skills, 4 tasks were adapted from those used in previous studies. Those tasks were examining the ability for perspective taking, and the false believes for content, location and appearance reality (Wellman and Liu, 2004). For the assessment of emotion understanding we used developmentally appropriate means to elicit common emotions such as happiness, sadness, fear and anger. After a warm-up session, participants were told stories using puppets and in the end of each story-telling they were asked to identify the emotion they thought that the hero would feel. The stories were common to children such as feeling happy for winning a contest, or sad for loosing a favourite pet. After mentioning the emotion, the participants were invited to point to the corresponding picture depicting the emotion mentioned (Werner, Cassidy and Juliano, 2006). Then, Hostile attribution bias and hostile strategies were assessed using short and familiar stories for children. Using the methodology of Crick, Grotpeter and Bigbee (2002) participants were told 4 stories about physical aggression and 4 stories about relational aggression. Relevant vignettes were also shown for each story.

In the end, children were invited to say whether the heroes intended to do harm or not.

Also, they were invited to say how they would react in similar situations.

RESULTS

Frequencies

According to the frequencies presented in Table 1, the percentages of children involved in participant roles shows great variability depending on the source of information.

Table 1: Frequencies of participant roles according to source of information in relation to four forms of bullying

	Verbal bullying		Physical bullying		Social exclusion		Rumor spreading	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Peer nominations								
Victims	38	22.8%	46	27.5%	41	24.6%	14	8.4%
Bullies	46	27.5%	34	20.4%	45	26.9%	40	24%
Bully/victims	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total central roles	84	50.3%	80	47.9%	86	51.5%	54	32.4%
Children not-involved in central roles	83	49.7%	87	52.1%	81	48.5%	113	67.7%
Self-reports								
Victims	65	39.2%	76	45.8%	72	43.4%	22	13.3%
Bullies	2	1.2%	5	3%	3	1.8%	2	1.2%
Bully/victims	2	1.2%	7	4.2%	4	2.4%	1	.6%
Total central roles	69	41.6%	88	53%	79	47.6%	25	15.1%
Children not-	97	58.4%	78	47%	87	52.4%	141	84.9%

involved in central roles

Teacher reports

Victims	22	13.2%	22	13.2%	29	17.4%	3	2%
Bullies	30	18.2%	27	16.2%	36	21.6%	3	2%
Bully/victims	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%
Total central roles	52	31.4%	49	29.4%	66	39%	6	4%

Children not-involved in central roles	115	68.9%	118	70.7%	101	60.5%	161	96%
--	-----	-------	-----	-------	-----	-------	-----	-----

Observations

Victims	6	3.6%	31	18.6%	18	10.7%	1	.6%
Bullies	11	6.6%	31	18.6%	24	14.4%	1	.6%
Bully/victims	4	2.4%	9	5.4%	5	3%	0	0%
Total central roles	21	12.6%	71	42.6%	47	28.2%	2	1.2

Children not-involved in central roles	146	87.4%	96	57.5%	120	71.9%	165	98.8%
--	-----	-------	----	-------	-----	-------	-----	-------

Agreement between peer, self-, teacher nominations and observations (Cohen's kappa) for individual children is shown for each role in Table 2. Cohen's Kappa was calculated by comparing whether a child was stated or observed to manifest the same role in relation to the four forms of bullying based on peer, teacher, self-reports and on observations.

Table 2: central participant roles in preschool children

	Peer and self	Peer and teachers	Peer and observations	Self and teachers	Self and observations	Teachers and observations
Verbal bullying	K=,041 Sig.=,41	K=,534 Sig.=,000***	K=,050 Sig.=,28	K=,057 Sig.=,26	K=,134 Sig.=,006**	K=,109 Sig.=,05
Physical bullying	K=,048 Sig.=,39	K=,638 Sig.=,000***	K=,117 Sig.=,033*	K=,051 Sig.=,28	K=,128 Sig.=,006**	K=,218 Sig.=,000***
Social exclusion	K=,090 Sig.=,08	K=,584 Sig.=,000***	K=,169 Sig.=,002**	K=,122 Sig.=,013*	K=,219 Sig.=,000***	K=,248 Sig.=,000***
Rumor spreading	K=,021 Sig.=,63	K=,588 Sig.=,000***	K=,001 Sig.=,97	K=,030 Sig.=,52	K=,017 Sig.=,57	K=,017 Sig.=,53

Results show that agreement between informants is in most cases non-significant and when Kappa measures are significant the agreement vary from fair to moderate. As it is shown on Table 2, the agreement between peer nominations and teacher reports is significant but moderate.

Analyses of bullying episodes' background

At a second phase, data collected through field note-taking were elaborated. Table 3 illustrates the frequencies for aspects related to social features and physical environment as recorded.

Table 3: Categories for bullying episodes

Category		Rater 1	
		N	%
Play	Group play	64	40.5%
	Joint activities	92	58.2%
	Solitary	2	1.3%
Group bullying	Yes	43	27.2%
	No	115	72.8%
Peripheral roles	Observer	63	40.1%
	Assistant	28	17.8%
	Reinforcer	14	8.9%
	Defender	14	8.9%
	No children present	38	24.2%
Victim reactions	Does nothing	84	53.5%
	Speaks to teacher	48	30.6%
	Reacts prosocially	18	11.5%
	Reacts aggressively	7	4.5%
Bully reactions	Does nothing	63	40.1%
	Speaks to teacher	1	.6%
	Reacts prosocially	10	6.4%
	Reacts aggressively	83	52.9%
Teacher reactions	Does nothing	13	8.2%
	Speaks to bully and/or consoles victim	26	16.5%

	Actively engages to resolve conflict	42	26.6%
	Physically not present	77	48.7%
Active adult supervision	Yes	60	38%
	No	98	62%
Location	Classroom non-specified	34	21.5%
	Classroom specified	51	32.3%
	Playground non-specified	44	27.8%
	Playground specified	29	18.4%

Interaction between aspects related to bullying episodes

In order to examine the interaction between categories of episodes recorded, cross-tabulations using χ^2 test of independence were computed. For our statistical analyses only data concerning central participant roles from observations were used (according to frequencies of data presented in Table 1). First, our χ^2 analyses show that peripheral roles are related to the reactions of both victims ($\chi^2 = 44.34, p < .000^{**}$) and bullies ($\chi^2 = 41.56, p < .000^{**}$). We adjusted p values for multiple comparisons using the Bonferroni method in order to find out on which terms this relationship is significant.

Thus, we found that when observers or assistants were present then the bully tended to augment aggressiveness whereas when the defender of the victim intervened then the bully tended to quit. Lastly, when reinforcers were present then the victim tended to react in a social manner. Also, active adult supervision is related to the reactions of both the bully ($\chi^2 = 10.32, p < .016^*$) and the victim ($\chi^2 = 10.51, p < .015^*$). Using multiple comparisons we found that when an aggressive act ended, victims tended to seek help from the supervisor and bullies tended to stop it immediately. In contrast, when a supervisor was not actively supervising the victim's reaction was passive while the bully tended to insist on behaving aggressively. In relation to active adult supervision, we were interested to examine its interaction with indoor/outdoor space. Analyses revealed that these are two related variables ($\chi^2 = 16.509, p < .001^{**1}$). Multiple comparisons showed that when bullying episodes occurred into the classroom supervision was more frequently active whereas on the playground supervision was less active. In order to get a more detailed insight into the teacher's role, we computed the interaction between teacher's reactions and space ($\chi^2 = 24.25, p < .004^*$). Bonferroni method revealed that teachers tend to do nothing when a bullying episode occurs in the non-specified locations on the playground, and this difference is greater compared to the specified places into the classroom. Significant interaction was also revealed between playful activities and the physical environment ($\chi^2 = 56.65, p < .000^{**}$). Post-hoc analyses indicated that during joint activities bullying acts are more probable to occur in non-specified spaces into the classroom (and its close surroundings i.e. toilets, corridors), whereas during group activities in the specified areas of both the classroom and the playground. Finally, χ^2 analyses indicated a significant interaction between peripheral roles

1 * The Chi-square statistic is significant ≥ 0.05 level.

** The Chi-square statistic is significant ≥ 0.01 level.

and specified/non-specified locations ($\chi^2 = 41.45, p < .000^{**}$). Multiple comparisons showed that bullying episodes occurred more frequently in interior nonspecified places (classroom/corridors/toilets) when peers were not present. Whereas in the specified locations of the classroom and on the playground (both in specified and non-specified areas), peers were present during bullying episodes.

Socio-cognitive abilities

In order to examine possible differences between participant roles and socio-cognitive abilities, One-way ANOVAs were administered. Independent factor was each one of the four forms of bullying and dependent factors were the socio-cognitive abilities of empathy, theory of mind, hostile attributions and hostile strategies. One-way ANOVAs showed no significant differences between participant roles and theory of mind skills and also hostile attribution bias for all forms of bullying. However, analyses showed significant differences between participant roles and empathy for verbal bullying but not for physical bullying nor for social exclusion and rumour spreading. Post-hoc analyses showed that non-involved children had higher empathy scores in comparison to the bullies and the victims. Finally, analyses showed significant differences between participant roles and hostile strategies for physical bullying but not for verbal bullying, social exclusion and rumour spreading. Post-hoc analyses showed that bully-victims had higher hostile strategies in comparison to the non-involved children and the victims.

DISCUSSION

In general there were no significant differences between socio-cognitive correlates and the forms of bullying examined. Probably at this age those skills have not been fully developed. Future research should also incorporate the resource control theory which posits that preschool children can be bistrategic, that is highly effective resource controllers who would be aggressive and at the same time well aware of moral norms (Hawley, 2003). Also, the social dominance theory should be taken into account (Pellegrini, Roseth, Mliner, Bohn, Van Ryzin, Vance, Cheatham and Tarullo (2007).

This theory posits that bullying in preschool children is used in the service of establishing social dominance and access resources. According to the results based on peer nominations the role of the perpetrator was more frequently represented compared to the other informants in all four forms of bullying, whereas the role of the bully-victim was not represented at all. This finding is consistent with the results of a study conducted with 120 preschool children where it was demonstrated that children were not able to designate children who were victimized when asked directly (Alsaker, 1993). Finally, data collected through peer nominations show that children involve in rumor spreading episodes at a percentage of 32.4%, whereas according to teacher reports and observations this percentage is dramatically lower. Such a discrepancy may imply cognitive or linguistic constraints of pre-school children in their ability to distinguish rumor spreading from deception or lying.

In line with our results, earlier studies (Alsaker and Nagele, 2008) have demonstrated that self-report techniques are not really appropriate in assessing victimization in kindergarten. Young children typically see themselves as having been victimized (around 70 to 75%), while they are rather reticent to tell about their role in bullying others.

There are a number of significant drawbacks when using peer nominations and self-reports in

young children. First, it is difficult for young children to reliably recall information about bullying episodes (Alsaker and Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Responding to questions depends largely on the way participants perceive their content, and on their ability to recall painful events. Finally, responses to those questionnaires may be prejudiced by a child's reputation, could be characterized by gender stereotypes, and significant information might be omitted according to respondent's judgment. For example, respondents may exaggerate their experiences or may refuse involvement in bullying episodes (Ladd and Profilet, 1996). Another related problem with peer nominations is linked to the fact that the procedures used to arrive at a cutoff point for classifying a student as a "victim" or "bully" are more or less arbitrary. It is not yet well grounded why one researcher should use a distance of, for example, one standard deviation above the mean as a cutoff point (i.e. Alsaker and Nagele, 2008) instead of a 0.1 standard deviation as other researchers do (i.e. Monks et al., 2005). Bearing all the above in mind there are substantial reasons for being skeptical about using peernominations and self reports in preschool populations (Cornell, 2006).

Regarding teacher reports, it has been attested that this is a more reliable method than peer and self-reports when conducting studies with preschool children. It has been argued that preschool children are more impulsive and less inhibited than school age children, and therefore engage in victimization procedures even when adult supervisors are not present (Coie, Dodge, and Kupersmidt, 1990). Preschool teachers are reliable when reporting the victims of bullying episodes but seem to be reluctant when asked to identify the aggressors of the episodes (Alsaker, 2003). Therefore, Alsaker and Nagele (2008) suggested that prior to data collection, teachers should be offered a workshop during which they receive information about bullying. According to the above researchers, such a procedure adds to the validity and reliability of measurements. In the present research participant teachers had not received this kind of training.

In relation to peer nominations, self and teacher reports used to measure school bullying there are insufficient data concerning their psychometric properties (Cornell, 2006).

On the other hand, it seems that data collected through observations seem to be a suitable method when investigating bullying in preschool children. Observations provide researchers with the opportunity to record and note down in details episodes that describe not only central and peripheral roles but also the social and physical context of those events (Ostrov and Keating, 2004). Nevertheless, the method of observation presents some worth-mentioning drawbacks that should be taken into account. First, children's behaviour may be affected by the presence of researchers however unobtrusive an observational session might be. Also, data collection and interpretation are subject to the personal judgment and bias of the researchers. Finally, it is extremely difficult to record in an exclusive and exhaustive manner all information observed, i.e. recording verbal bullying episodes in noisy settings (Huberman and Miles, 1998).

Our findings indicate that victimization interactions emerge during the preschool years and that participant roles, both central and peripheral, become distinct. In line with previous studies, we found that physical bullying was more frequently observed in preschool children compared to verbal or relational bullying. According to Bjorkqvist, Osterman and Lagerspetz (1994), relational and indirect forms of aggression are more sophisticated types of behaviour and therefore are less frequent in preschool children.

Bullying episodes were more frequent when children were involved in joint compared to group or solitary play activities. It seems that in the preschool, victimization interactions manifests

primarily during dyadic activities where it would be easier for the perpetrator to manipulate a target child. According to our results, preschool children were capable of organizing group bullying acts. Almost one out of three of the episodes recorded were attacks directed to a victim by a whole group of peers. Our results imply that bullying might be a social phenomenon even in the early years. This is extremely important since research data investigating the occurrence of group bullying in this young age group is extremely scarce. Past studies based on peer nominations or teacher reports implied that peripheral roles in preschool children might not be as salient. The results of our observational data show that children undertake peripheral roles.

According to our observations, preschool peers were present in almost eight out of ten bullying episodes. Of those children present, the majority watched passively the event, a considerable percentage supported the bully and a small percentage defended the victim.

A possible explanation for this comes from our finding that the perpetrators' behavior tended to be influenced by the reactions of children standing by. When observers or assistants were present during the episode this seemed to work as reinforcement for the aggressive reactions of the bully. According to Twemlow, Fonagy and Sacco (2010), the role of the observer entails active involvement and for this reason it should not be considered as neutral. Children who simply watch bullying will often contend that they "aren't doing anything". In their observations, O'Connell, Pepler and Craig (1999) found that peers reinforced bullying 54% of the time by passively attending to the episode and not helping the victim. Besides, and according to our results, preschool victims reacted mainly in a passive and submissive way. This is in line with previous research which found that submissiveness is the hallmark of victimization (Perren and Alsaker, 2006). Also, in our study, when preschool teachers were physically present they intervened to help the victim at a higher rate compared to prior research data conducted with school teachers (Salmivalli and Voeten, 2004). A possible explanation for this finding is that preschool children are more dependent and rely more often on adult attendance than school children. Therefore, teachers working with young populations tend to be more considerate and observant than school teachers. In relation to this, Jimerson, Swearer and Espelage (2010) argue that the social context in the school constitutes a substantial factor when examining bullying behavior. Teachers' attitudes and interventions could contribute significantly to the decrease of victimization prevalence (Jimerson et al., 2010). In line with previous research (Salmivalli and Voeten, 2004), we found that bullying episodes occurred more frequently when adult supervision is not active. Furthermore, our results showed that when bullying episodes occurred into the classroom supervision was more frequently active compared to supervision on the playground. Support for the above finding comes from prior data where most children, knowing that aggression is prohibited, restrict their aggression toward peers to the less supervised locations of the playground, or out of the sight of adult supervisors (Pellegrini, 1990). Nevertheless, preschool children were observed to demonstrate bullying behaviour at a relatively high percentage even when supervision was active. This may imply that preschool perpetrators act in a more impulsive and less prohibited way than their school-age counterparts.

In our study, teachers tended to act passively when victimization processes occurred in the non-specified locations of the playground. A possible explanation is that teachers, in this specific location, might have mistaken bullying episodes for rough-and tumble play.

Support for this comes from a study of Blatchford (1996) where a high percentage of school personnel continued to view recess as a carefree and positive play period for children. It is

thus important to include teacher sensitization and training when designing effective prevention programs (Hazler, Miller, Carney, and Green, 2001). As far as the physical environment is concerned the findings from the present study indicate that bullying episodes occurred into the specified locations of the preschool class more frequently than on the playground both in the non specified areas and the specified ones. Contrary to the formal school settings, the structure of the preschool class might incite children to engage into victimization processes. More specifically, the preschool space is particular in that it is separated into learning areas where children interact and move with greater freedom whereas a typical school class is organised and arranged in a way that pupils' interactions and mobility are restrained. For this reason, school-age children may find it easier to organise bullying attacks during recess on the playground rather than into the classroom.

REFERENCES

- Alsaker, F.D.** (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 3, 241-260.
- Alsaker, F.D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E.** (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S.R.
- Jimerson, S.M. Swearer, & D. L. Espelage** (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker, F.D., & Nagele, C.** (2008). Bullying in Kindergarten and prevention. In W. Craig, & D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, Volume I* (pp. 175-195). PREVNET, Kingston, Canada.
- Belacchi, C., & Farina, E.** (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Lagerspetz, J.** (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Blatchford, P.** (1996). "We did more then": Changes in pupils' perceptions of break time (recess) from 7 to 16 years. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 14-24.
- Capage, L., & Watson, A.C.** (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12, 614-628.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J.** (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 17- 59). New York: Cambridge University Press.
- Cornell, D. G.** (2006). *School violence: Fears versus facts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 14
- Coyne, S.M., Archer, J., & Eslea, M.** (2006). We're not friends anymore!. Unless: The frequency & harmfulness of indirect, relational & social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.
- Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R.** (2000). Observations of bullying in the playground & in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22-36.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A.** (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Crick, N. R., Grotpeter, J.K., & Bigbee M.A.** (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behaviour*, 32, 528-539.

Hazler, R., Miller, D., Carney, J., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 7, 133-147.

Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279-309.

Huberman, M., & Miles, M. (1998). *Analyses des Donnees Qualitatives: Recueil de Nouvelles Methodes*. DeBoeck Universite.

Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelage, D.L. (2010). International Scholarship Advances Science & Practice Addressing Bullying in Schools. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 1-6). Routledge.

Ladd, G.W., & Profilet, S.M. (1996). The Child Behavioral Scale: a teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-24. 15

Leff, S.S., & Lakin, R. (2005). Determining best practice guidelines for playgroundbased observational research: Implications for practitioners and researchers.

School Psychology Review, 34, 474-488.

Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, & emotional symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 98-113.

McEvoy, M.A., Reichle, J., & Davis, C.A. (1999, June). A replication & dissemination of a model of inservice training & technical assistance to prevent challenging behaviors in young children with disabilities (Minnesota Behavioral Support Project) retrieved from <http://education.umn.edu.ceed/projects/preschoolbehavior/strategies/authors.htm>

Monks, C., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool.

Aggressive Behaviour, 2, 458-476.

Monks, C., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.

Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of peer victimization in pre-school children: Social cognitive skills, executive functions and attachment profiles. *Aggressive Behaviour*, 31, 571-588.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights & challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Ostrov, J.M., & Keating, C.F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.

Pellegrini, A.D. (1990). Elementary school children's playground behavior: Implications for children's social-cognitive development. *Children's Environments Quarterly*, 7, 8-16. 16

Pellegrini, A.D., Roseth, C., Mliner, S., Bohn, D., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C.L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121, 54-64.

Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 165-176.

Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child & family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles & their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, & bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, & groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, & behaviours associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.H., & Liefoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119- 1133.

Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2010). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying & Violence in Schools & Communities. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 73-86). Routledge.

Vlachou, M. (2011). Bullying/Victimization in Preschool Children: Intra-personal and Environmental Factors. (Σχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση σε 17 Παιδιά Πρωτοσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες). Doctoral Thesis, Special Education Department, University of Thessaly, Greece.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 3.

Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541. Werner, R.S., Cassidy, K.W., & Juliano, M. (2006). The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 775-799.

ABSTRACT

Studies addressing the issue of bullying during the preschool period are still extremely rare. The main aim of the present study was to study the emergence of bullying in preschool children as a social and contextual phenomenon. In the present study, 167 preschool children (ages 4-6) and their classroom teachers have participated. Data were collected using a multi-method approach. Both qualitative and quantitative methods were implemented. The results have shown that bullying in preschool children is a social phenomenon where the whole group of peers in the class is involved. Victimization processes are more closely related to contextual factors such as group dynamics rather than intra-personal factors such as empathy, theory of mind and hostile attributions.

**«Όσο μεγαλώνω μαθαίνω να διαβάζω
τον γραπτό κόσμο γύρω μου;»
Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας
για την ανάγνωση**

Νταλούκα Ελπίδα

Νηπιαγωγός

Παπαδοπούλου Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Θεοδωρακάκου Μαρία

Νηπιαγωγός-Κάτοχος Μάστερ, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή

1. Από την αποκωδικοποίηση στη νοηματοδότηση κειμένων

Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα, η έννοια του γραμματισμού έχει αναθεωρηθεί σημαντικά. Σύμφωνα με παλαιότερες αντιλήψεις, η ανάγνωση αφορούσε την κατάκτηση της τεχνικής αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων, τεχνική η οποία διδασκόταν στην Α' Δημοτικού σε παιδιά τα οποία δεν είχαν καμία πρότερη γνώση ή διαμορφωμένες ιδέες για το γραπτό σύστημα. Νεότερες απόψεις διευρύνουν το όριο του γραμματισμού ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για την προετοιμασία και τη μετέπειτα διαχείριση της ίδιας της ζωής του ατόμου (Χατζησαββίδης, 2007). Επιπλέον, ο γραμματισμός δεν αφορά αποκλειστικά γραπτά γλωσσικά κείμενα, αλλά πολυτροπικά κείμενα, τα οποία άλλωστε συνιστούν την πλειοψηφία των γραπτών κειμένων που συναντάει ο αναγνώστης στον κοινωνικό χώρο. Στο ίδιο πλαίσιο, έχει διαφοροποιηθεί ο ρόλος του αναγνώστη όπως και της ανάγνωσης η οποία θεωρείται μία διαδικασία πρόσληψης/κατανόησης γραπτών κειμένων όπου ο αναγνώστης έχει ενεργό ρόλο.

Η απομάκρυνση της έννοιας του γραμματισμού από την κατάκτηση μίας 'ουδέτερης' τεχνικής, που αντιστοιχεί σε ένα 'αυτόνομο' μοντέλο γραμματισμού στην πρόσληψη/κατανόηση πολυτροπικών κειμένων συνδυάζεται με αντιλήψεις για τον γραμματισμό που αναδεικνύουν την κοινωνική φύση του και τη σημασία των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα. Ο γραμματισμός, σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο (Gee, 1996) νοείται ως κοινωνική πρακτική κι όχι ως ουδέτερο πακέτο δεξιοτήτων αποσυνδεδεμένων από τα συμφραζόμενα (Bayhnam, 2002; Gee, 1996).

Ο ρόλος του αναγνώστη στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου είναι ενεργός. Για την αποτελεσματική επικοινωνία, είναι απαραίτητο ο αναγνώστης να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά (Kalantzis & Cope, 2008).

Η διαφοροποιημένη αντίληψη για την έννοια του γραμματισμού προαναγγέλει το πέρασμα από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία αφορά την ικανότητα νοηματοδότησης σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά κι επιστημονικά πεδία και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων (Cope & Kalantzis, 2000). Ειδικά για τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι επιρροές της

νέας προσέγγισης του γραμματισμού φαίνονται ιδιαίτερα σημαντικές. Για τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, η πρόσληψη και νοηματοδότηση κειμένων βασίζεται κυρίως τους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους που λειτουργούν μαζί με τη γλώσσα στα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα κι όχι στην ικανότητα χρήσης των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων του αλφαβητικού συστήματος. Τα παιδιά προσεγγίζοντας αρχικά το κείμενο «ολικά» αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη οπτικοποίηση των γραπτών μηνυμάτων (Παπαδοπούλου, 2001).

1.2. Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση

Η γνώση των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών για πολλά χρόνια. Οι παρατηρήσεις τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ακόμη και πριν την ηλικία των πέντε ετών έχουν πολλές γνώσεις για το γραπτό λόγο (Goodman, 1990).

Σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά αδιαμφισβήτητα παρουσιάζουν πρόοδο ως προς τις γνώσεις τους, ωστόσο, η πρόοδος αυτή βασίζεται στη δική τους λογική και πολλές φορές για τους ενήλικους μοιάζει «σαν ένα βήμα προς τα πίσω». Η εφαρμογή της ερευνητικής προσέγγισης του Piaget στο πεδίο της ανάγνωσης και γραφής έχει στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον προς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις σκέψεις και τις πράξεις των παιδιών (Κουτσουβάνου, 2000). Ήδη το 1980 η Yetta Goodman υποστηρίζει ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τον γραπτό λόγο και αναπτύσσουν «παράξενες» (για τους ενήλικους) υποθέσεις σχετικά με τη δομή και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου ανακαλύπτοντας, ωστόσο, ότι ο γραπτός λόγος έχει νόημα.

Στον ίδιο άξονα κινούνται και οι μελέτες της E. Ferreiro και των συνεργατών της οι οποίες αποκαλύπτουν στο σύνολό τους το «πέρασμα» από τις θεωρούμενες, από συμβατική άποψη, «ατελείς» αντιλήψεις των παιδιών, στην εδραίωση οργανωμένων αντιλήψεων για το γραφικό σύστημα, οι οποίες στην πραγματικότητα λανθάνουν και στις πρωταρχικές γνώσεις τους (Ferreiro & Teberosky, 1982). Νεότερες έρευνες που επιδίωξαν να καταγράψουν τη διαδικασία διαμόρφωσης των «ατελών» αντιλήψεων για την ανάγνωση σε αντιλήψεις με «λογική», για τους ενήλικους, αλληλουχία έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση του ρόλου της ηλικιακής ανάπτυξης των παιδιών.

Ιδιαίτερη είναι η σημασία του περιβάλλοντος γραπτού λόγου για την ανάγνωση και σε πολλές περιπτώσεις αντιδιαστέλλεται με τη σημασία της εκμάθησης της τεχνικής αποκωδικοποίησης κειμένων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής διαδικασίας. Στα πρώιμα στάδια της ανάγνωσης η μέθοδος της γραφοφωνηματικής αντιστοίχισης αποδεικνύεται λιγότερο βοηθητική για τα παιδιά κατά την πρόσβαση στον γραπτό λόγο (Louden & Hunter, 1999). Έρευνα (Cronin, 1999) έδειξε ότι τα παιδιά που μπορούσαν να αναγνωρίσουν γνωστές πινακίδες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις ίδιες λέξεις εκτός του συγκεκριμένου πλαισίου γρηγορότερα από τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις.

Όπως έχει διαπιστωθεί ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά μπορούν να αποτελούν ικανούς «αναγνώστες» του περιβαλλοντικού λόγου. Η συγκεκριμένη ικανότητα παρουσιάζεται ως εξελικτική, καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερα δείγματα περιβαλλοντικού λόγου από τα μικρότερα (Lomax, 1987). Τέλος, σημασία έχει δοθεί και στο είδος του περιβάλλοντος λόγου το οποίο, όπως αποδεικνύεται, επηρεάζει την αμεσότερη αναγνώρισή του από τα παιδιά. Έρευνα της Homer (2005) έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών αναγνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό δείγματα περιβαλλοντικού λόγου που σχετίζονταν

με τα ενδιαφέροντά τους, όπως κινούμενα σχέδια ή ονόματα εταιριών που κατασκευάζουν ή πωλούν παιχνίδια, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δείγματα περιβαλλοντικού λόγου που ενδιαφέρουν τα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Επίσης, μέσα από έρευνες στο διεθνή (Hiebert, 1978) αλλά και στον ελληνικό χώρο (Γκανά, 1998) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αναλογία ανάμεσα στην ανάγνωση και την ηλικία των παιδιών, με τα μεγαλύτερα να φαίνεται ότι αναγνωρίζουν περισσότερα δείγματα γραπτού λόγου. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά φαίνεται να είναι σε θέση να οργανώνουν αποτελεσματικότερα τις απαντήσεις τους σε σχέση με τη γραφική πληροφορία των εκθεμάτων ενώ οι απαντήσεις των μικρότερων παιδιών αντιστοιχούν ολικά στα κείμενα (Γκανά, 1998). Κατά τα αρχικά στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας, η ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου δε στηρίζεται στην ανάγνωση του γραπτού μηνύματος αλλά στις ενδείξεις που το συνοδεύουν (Hiebert, 1978). Άλλωστε, τα σύγχρονα κείμενα, στην πλειονότητά τους, δεν επιδιώκουν την πληροφόρηση μόνο μέσω της γλωσσικής πληροφορίας αλλά συντίθεται από πολλούς και διαφορετικούς σημειωπικούς τρόπους, συμβάσεις τυπογραφικές, εικόνες, σύμβολα, χρώματα κ.α., πρόκειται δηλαδή για κείμενα πολυτροπικά.

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας επιδιώκεται να εντοπιστούν οι όψεις της γραφής που τα παιδιά θεωρούν ότι καθιστούν αναγνώσιμο ή μη αναγνώσιμο ένα σύγχρονο κείμενο και τα σημεία εκείνα στα οποία οι απαντήσεις των νηπίων και προνηπίων διαφοροποιούνται μεταξύ τους.

2. Μέθοδος

Όπως παρουσιάστηκε στη σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μία πρώτη ικανότητα να αναπτύσσουν υποθέσεις σχετικά με τη δομή και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου (Goodman, 1989). Η έρευνα που παρουσιάζεται αποτελεί μέρος ευρύτερης εργασίας που αφορούσε στις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για γραπτά κείμενα του κοινωνικού χώρου (Νταλούκα, 2011). Μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος (νηπίων και προνηπίων) διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών για την εν δυνάμει αναγνωσιμότητα έντυπων κειμένων.

2.1. Δείγμα

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από ογδόντα εννέα (89) παιδιά προσχολικής ηλικίας και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκε υπόψη, ως σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας, η ηλικία των παιδιών. Δημιουργήθηκαν δύο ηλικιακές ομάδες, η ομάδα των προνηπίων και η ομάδα των νηπίων. Η πρώτη περιελάμβανε δεκαέξι (16) παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών ενώ η δεύτερη εβδομήντα τρία (73) παιδιά ηλικίας πέντε ετών και άνω. Με σύντομο τεστ διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν αναπτύξει την τυπική αναγνωστική διαδικασία.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό υλικό που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας αποτελούνταν από είκοσι οκτώ καρτέλες στην πλειοψηφία τους με κείμενα του κοινωνικού χώρου στην αυθεντική μορφή τους. Στο κείμενο κάθε καρτέλας εμφανίζονταν μία ή περισσότερες όψεις γραφής. Οι όψεις γραφής αφορούσαν τυπογραφικά στοιχεία όπως το είδος γραμματοσειράς (πεζά-κεφαλαία

γράμματα, αριθμοί, σύμβολα, χρωματιστά γραπτά σημεία, ιδιότυπη φόρμα γραμμάτων) και το μέγεθος γραμματοσειράς, τη διαστοιχείωση (ύπαρξη ή μη ύπαρξη διαστημάτων μεταξύ των στοιχείων/γραμμάτων), τη χρήση του χώρου στη σελίδα (ευθεία ή μη διάταξη, μεγάλος όγκος γραπτού) αλλά και στοιχεία όπως το είδος γραπτού (χειρόγραφο, γραπτό περιβαλλοντικού λόγου, γραπτό με ελληνικό αλφάβητο, λατινικό ή αλφάβητο αρχαίας εποχής), την παρουσία εικόνας και την επαναληψιμότητα των γραπτών σημείων. Επίσης, πέντε από τις καρτέλες δεν ήταν δυνατό ν' αναγνωστούν με τη χρήση γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων αλλά μέσω άλλων κωδικών όπως αριθμοί, εικόνες, νότες, ψευδογράμματα. Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε μέσω συνέντευξης, η οποία διεξαγόταν μέσω δύο βασικών ερωτημάτων:

- Πρώτο ερώτημα: «Πιστεύεις ότι αυτή η καρτέλα διαβάζεται από κάποιον που ξέρει να διαβάζει;»

- Δεύτερο ερώτημα: «Γιατί ναι;» (σε περίπτωση θετικής απάντησης)/ «Γιατί όχι;» (σε περίπτωση αρνητικής απάντησης)

2.3 Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Δεκεμβρίου 2010- Μαρτίου 2011 σε πέντε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας, εκ των οποίων τα τρία βρίσκονται σε αστική περιοχή ενώ από τα υπόλοιπα δύο το ένα ανήκει σε ημιαστική και το άλλο σε αγροτική περιοχή.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικής συνέντευξης με καθένα από τα ογδόντα εννέα (89) παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα σε τρία στάδια.

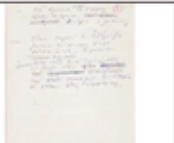




Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιούνταν ένα αναγνωστικό τεστ το οποίο στόχευε στη διαπίστωση της αναγνωστικής δεξιάτητας κάθε παιδιού. Στο δεύτερο στάδιο γινόταν ανάλυση της μετέπειτα διαδικασίας, όπου το παιδί ενημερωνόταν ότι θα ακολουθήσει ένα «παιχνίδι με καρτέλες». Στο συγκεκριμένο παιχνίδι οι καρτέλες θα χωρίζονταν από το παιδί σε δύο ομάδες και θα ταξινομούσαν σε δύο διαφορετικά κουτιά, στο ένα εκείνες που είναι δυνατόν να διαβαστούν και στο άλλο εκείνες που δεν είναι δυνατόν να διαβαστούν. Τα παιδιά καλούνταν να τοποθετηθούν νοερά από την σκοπιά ενός ικανού αναγνώστη και να αξιολογήσουν τη δική του ικανότητα, κι όχι των ίδιων, να διαβάσει τις καρτέλες.

Στο τρίτο στάδιο το παιδί καταχωρούσε την καρτέλα στο κουτί που θεωρούσε σωστό.



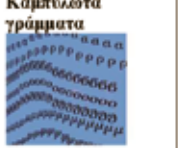


Τα δεδομένα της έρευνας καταγράφονταν σε ψηφιακά αρχεία. Παράλληλα συμπληρώνονταν και φύλλα παρατήρησης για κάθε παιδί. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν σε ποιοτικό επίπεδο, μέσω ανάλυσης περιεχομένου αλλά και σε ποσοτικό επίπεδο μέσω του προγράμματος Microsoft Excel.

3. Αποτελέσματα


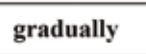

Οι απαντήσεις των δύο ηλικιακών ομάδων για την αναγνωσιμότητα των καρτελών του δείγματος παρουσίασαν σημαντική διαφοροποίηση. Ενδιαφέρον προσελκύει η διαπίστωση ότι η διαφοροποίηση της τάξεως του δέκα τοις εκατό και άνω χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο αριθμό θετικών απαντήσεων για την αναγνωσιμότητα του ερευνητικού υλικού από την ομάδα των προνηπίων κι όχι των νηπίων, όπως φαίνεται στα δεδομένα του κατωτέρου πίνακα.

Καρτέλα	Ποσοστό Αναγνωσιμότητας Προνηπίων	Ποσοστό Αναγνωσιμότητας Νηπίων	Όψεις γραφής του κειμένου	Προβληματικός Παράγοντας
<p>Σύγχρονο Χειρόγραφο</p> 	77%	50%	Ελληνικό αλφάβητο Ευθεία διάταξη Παρουσία μοντζούρας Πεζά γράμματα Συνόπαρξη γραμμάτων και αριθμών Χειρόγραφο γραπτός λόγος	Χειρόγραφος γραπτός λόγος
<p>«Πολυτροπικός τίτλος άρθρου»</p> 	89%	67%	Ελληνικό αλφάβητο Ευθεία Διάταξη Μεγάλη γραμματοσειρά γραμμάτων Ιδιότυπη φόρμα γραμμάτων Πεζά γράμματα Συνόπαρξη γραμμάτων και αριθμών Χρωματιστά γράμματα	Ιδιότυπη φόρμα γραμμάτων
<p>Σταυρόλεξο</p> 	88%	69%	Ελληνικό αλφάβητο Κεφαλαία γράμματα Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων Μη ευθεία διάταξη γραμμάτων Περιβαλλοντικός Λόγος ¹ Συνόπαρξη γραμμάτων και αριθμών	Μη ευθεία διάταξη γραμμάτων
<p>Χάρτης Βόλου</p> 	77%	61%	Μη ευθεία διάταξη γραπτών σημείων Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων Κεφαλαία γράμματα Παρουσία εικόνας Περιβαλλοντικός Λόγος ¹ Συνόπαρξη γραμμάτων και αριθμών	Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων
<p>Χειρόγραφο 12^{ος} αιώνα</p> 	70%	55%	Αλφάβητο παλαιότερης εποχής Ευθεία Διάταξη Μεγάλος όγκος πληροφορίας χωρίς κενά Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων Παρουσία εικόνας Πεζά γράμματα Χειρόγραφο	Μεγάλος όγκος πληροφορίας χωρίς κενά Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων

1. «Ο περιβαλλοντικός λόγος» εδώ αναφέρεται στην αναγνώριση του είδους του γραπτού και όχι του γραπτού κειμένου αυτού καθαυτού.

	70%	55%	<p>Ελληνικό αλφάβητο Ευθεία Διάταξη Λατινικό αλφάβητο Μικρή γραμματοσειρά Μεγάλος όγκος πληροφορίας χωρίς κενά Παρουσία εικόνας Πεζά γράμματα Περιβαλλοντικός Λόγος² Συνύπαρξη γραμμάτων και αριθμών Χρωματιστά Γραπτά Σημεία</p>	Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων Μικρή γραμματοσειρά
	70%	55%	<p>Μη ανάγνωση με τη χρήση γραφοφνηματικών αντιστοιχίσεων Μη ευθεία διάταξη Μικρή γραμματοσειρά Παρουσία εικόνας Περιβαλλοντικός Λόγος</p>	Μη δυνατότητα ανάγνωσης με τη χρήση γραφοφνηματικών αντιστοιχίσεων
	63%	57%	<p>Ελληνικό αλφάβητο Επανάληψη γραπτών σημείων Μη ευθεία διάταξη γραπτών σημείων Πεζά γράμματα</p>	Επανάληψιμότητα γραπτών σημείων
	89%	77%	<p>Ελληνικό αλφάβητο Ευθεία Διάταξη Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων Πεζά γράμματα</p>	Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων
<p>«γη»</p> 	75%	63%	<p>Ελληνικό αλφάβητο Ευθεία Διάταξη Μεγάλη γραμματοσειρά Μικρός αριθμός γραπτών σημείων Πεζά γράμματα</p>	Μικρός αριθμός γραπτών σημείων

2. «Ο περιβαλλοντικός λόγος» εδώ αναφέρεται στην αναγνώριση του είδους του γραπτού και όχι του γραπτού κειμένου αυτού καθαυτού.

<p>«Baby on board»</p> 	59 %	70%	Ευθεία Διάταξη Λατινικό αλφάβητο Παρουσία εικόνας Πεζά γράμματα	Έντονη παρουσία εικόνας Πεζά γράμματα
<p>«gradually»</p> 	89%	79%	Ευθεία Διάταξη Λατινικό αλφάβητο Πεζά γράμματα	Λατινικό αλφάβητο
<p>«Προτόγωνα γραφήματα- ψευδογράμματα»</p> 	70%	60%	Μεγάλη γραμματοσειρά γραπτών σημείων Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων Μη ευθεία διάταξη γραπτών σημείων Μη δυνατότητα ανάγνωσης με τη χρήση γραφοφονηματικών αντιστοιχίσεων Παρουσία μουντζούρας Περιβαλλοντικός Λόγος Χειρόγραφο γραπτός λόγος	Μη δυνατότητα ανάγνωσης με τη χρήση γραφοφονηματι- κών αντιστοιχι- σεων Παρουσία μουντζούρας

Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση (27%) εμφανίζεται στην καρτέλα «Σύγχρονο χειρόγραφο» στην οποία τα προνήπια απέδωσαν ποσοστό αναγνωσιμότητας 77% («Έχει γλώσσα», « Έχει γράμματα», «Έχει ωραία γράμματα, έχει το γ», « Βλέπει γράμματα») έναντι 50% των νηπίων. Η μη δυνατότητα ανάγνωσης αιτιολογείται από τα μεγαλύτερα παιδιά με απαντήσεις του τύπου: «Τα γράμματα είναι χαλασμένα», «Είναι δύσκολα τα γράμματα, παλιά», «Είναι λίγο σβησμένα», «Δεν είναι ξεκάθαρα τα γράμματα». Όπως διαπιστώνεται, παρόλο που τα μεγαλύτερα παιδιά επικεντρώνονται με συστηματικότερο τρόπο στη γραπτή πληροφορία, καταλήγουν σε μικρότερο βαθμό να θεωρούν αναγνώσιμο το χειρόγραφο γραπτό λόγο.

Ακολουθεί η καρτέλα «Πολυτροπικός τίτλος άρθρου» με θετικές απαντήσεις για την αναγνωσιμότητα των καρτελών 89% από τα προνήπια («Έχει γράμματα», «Είναι αυτό το γράμμα, το στρογγυλάκι (δείχνει το α)», «Έχει λ, α», «Βλέπει το φ και το τα») και 67% από τα νήπια. Οι αρνητικές απαντήσεις των νηπίων («Δεν μπορεί, αυτά τα γράμματα είναι πλεκτά» «Είναι από σοκολάτα (τα γράμματα), είναι από καφέ», « Αυτό (φωτιά) δεν μπορεί (να το διαβάσει) είναι χρωματιστό και ζαρωμένο») διαφοροποιούν το ποσοστό αναγνωσιμότητας κατά 22%. Τα προνήπια επικεντρώνονται στα γραπτά σημεία, ωστόσο φαίνεται ότι αρκεί η ύπαρξη γραμμάτων και η αναγνώριση κάποιων από αυτών για να θεωρηθεί αναγνώσιμη, ενώ η προσέγγιση των νηπίων αν και λεπτομερέστερη, καταλήγει να θεωρεί ότι η ιδιότυπη φόρμα των γραμμάτων παρεμποδίζει την αναγνωσιμότητά του κειμένου.

Η καρτέλα «Σταυρόλεξο» εμφανίζει ποσοστό αναγνωσιμότητας 88% από τα προνήπια («Έχει πάνω γράμματα», «Έχει γλώσσα», «Έχει γράμματα Είναι το Ι» «Έχει πολύ καλά γράμματα. Βλέπει το Ο» «Βλέπει τα γράμματα) και 69%, από τα νήπια. Η διαφοροποίηση (19%) οφείλεται

σε απαντήσεις όπως: «Είναι σαν λαβύρινθος» «Είναι μπερδεμένα τα γράμματα» «Υπάρχουν γράμματα σε κουτάκια, δεν είναι ολόκληρη λέξη». Οι απαντήσεις των προνηπίων δε φαίνεται να επικεντρώνονται στη διάταξη των γραμμάτων. Αντίθετα, τα νήπια ενώ δείχνουν ότι κατανοούν τη διαφοροποιημένη σύμβαση για τη διάταξη των γραμμάτων, θεωρούν ότι η μη ευθεία διάταξη παρεμποδίζει την κατανόηση του νοήματος της καρτέλας.

Διαφοροποίηση 16% παρουσιάζεται στην καρτέλα «Χάρτης Βόλου» που θεωρείται αναγνώσιμη κατά 77% από τα προνήπια («Γιατί είναι πάνω τα γραμματάκια αυτά» «Έχει γράμματα», «Μπορεί να το διαβάσει κι ένας παππούς που δεν ξέρει τίποτα και ζει σε ένα σπίτι που το λέει Αγγλία. Δείχνει την πολυκατοικία και το σπίτι», «Έχει εικόνες και δρόμους, σχολεία και γράμματα») και 61% από τα νήπια. Οι απαντήσεις («Έχει πάρα πολύ μικρά γράμματα», «Είναι μικρά, δε φαίνονται») δείχνουν τα προνήπια να θεωρούν ότι η ύπαρξη γραμμάτων ή η δυνατότητα απόδοσης νοήματος εκ μέρους τους αρκούν για να αναγινώσκει η καρτέλα. Αντίθετα, τα νήπια αν κι αντιλαμβάνονται τη μικρή γραμματοσειρά των γραπτών σημείων, εν τέλει τη θεωρούν υπεύθυνη για τις περιπτώσεις μη δυνατότητας ανάγνωσης της καρτέλας.

Ποσοστό διαφοροποίησης 15% εμφανίζεται σε τρεις καρτέλες. «Το χειρόγραφο 12ου αιώνα» θεωρείται αναγνώσιμο σε ποσοστό 70% από την ομάδα των προνηπίων («Έχει πολύ μικρά τα γράμματα», «Έχει γράμματα», «Είναι ένας λύκος που έχει ένα σπαθί. Αυτό θα διαβάσει», «Έχει πολλά πολλά γράμματα») και 55% από εκείνη των νηπίων. Οι αιτιολογήσεις των περιπτώσεων μη αναγνωσιμότητας από την πλευρά των νηπίων («Είναι πολύ μικρά απ' όλα τα γράμματα και δε φαίνονται», «Έχει πολλά πολλά γράμματα», «Έχει δέκα γράμματα») επιδεικνύουν μία ευρύτητα για τη μικρή γραμματοσειρά και τον μεγάλο αριθμό γραπτών σημείων, καθώς θεωρούν ότι επιτρέπουν την ανάγνωση, ενώ, αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά θεωρούν ότι την εμποδίζουν.

Αναφορικά με την καρτέλα «Ιστοσελίδα», τα προνήπια θεωρούν ότι μπορεί ν' αναγνωστεί σε ποσοστό 70% («Έχει πάνω νούμερα», «Έχει γράμμα», «Έχει γράμματα και εικόνες») ενώ τα νήπια σε ποσοστό 55%. Οι αρνητικές απαντήσεις των νηπίων βασίζονται στον μεγάλο όγκο του γραπτού («Είναι πάρα πολλά γράμματα», «Είναι πολλά κυκλάκια και μπαλίτσες») και τη μικρή γραμματοσειρά («Έτσι έτσι είναι όλες μικρές οι λέξεις και όποιος δε βλέπει καλά δεν μπορεί να τις διαβάσει», «Πολύ μικρά γράμματα») παράγοντες οι οποίοι δε φαίνεται να δημιουργούν πρόβλημα για τα προνήπια.

Για το «Σχέδιο κατασκευής», η ομάδα των προνηπίων αποδίδει ξανά αναγνωσιμότητα της τάξεως του 70% («Έχει πάνω νουμεράκια», «Έχει γράμματα» «Είναι ένα ποδήλατο και μία ρόδα») ενώ η ομάδα των νηπίων 55%. Η μη ανάγνωση με τη χρήση γραφοφωνηματικών αντιστοιχίσεων επηρεάζει αρνητικά την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου σύμφωνα με τα νήπια («Δεν έχει γράμματα, μόνο αριθμούς. Δεν μπορούμε να τους διαβάσουμε μπορούμε μόνο να τους μετρήσουμε» «Είναι αριθμοί και ζωγραφίες και δεν μπορούν να τη διαβάσουν»), άποψη η οποία δεν υποστηρίζεται από τα προνήπια. Αποδεικνύεται, επομένως μεγαλύτερη αποδοχή της ύπαρξης πολλών τροπικότητων για τη νοηματοδότηση ενός κειμένου από την πλευρά των μικρότερων παιδιών.

Η καρτέλα «Καμπυλωτά γράμματα» θεωρείται αναγνώσιμη σε ποσοστό 63% από τα προνήπια («Έχει νούμερα», «Έχει γράμματα», «Πολλά στρογγυλά γράμματα») και 57% από τα νήπια (διαφοροποίηση 14%). Η επαναληψιμότητα των γραπτών σημείων αν και εντοπίζεται από τα μεγαλύτερα παιδιά θεωρείται προβληματικός παράγοντας για την αναγνωσιμότητα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους («Κανέναν (δεν μπορεί). Όλα τα γράμματα είναι ίδια», «Είναι στην πρώτη

σειρά μόνο α, στη δεύτερη ρ και στην τρίτη μόνο θ) , «(Λέει) βα βα βα, ξξξ. Έχει συνέχεια τα ίδια»). Ενδιαφέρον προκαλεί η μη δυσχέρεια της επαναληψιμότητας των γραπτών σημείων σύμφωνα μάλιστα με τη γνώμη των μικρότερων παιδιών σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αντίθετα, στην έρευνα των Ferreiro και Teberosky (1982), τα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι για να διαβαστεί ένα γραπτό κείμενο πρέπει τα γραπτά σύμβολα από τα οποία αποτελείται να μην επαναλαμβάνονται αλλά να είναι διαφορετικά μεταξύ τους.

Η καρτέλα «Σκουληκομυρμηγκότρυπα» μπορεί να διαβαστεί σύμφωνα με τα προνήπια κατά 89% («Είναι μικρό το γράμμα» «Μπορεί να διαβάσει το στρογγυλάκι» «Βλέπει (ο αναγνώστης) το ο» ενώ σύμφωνα με τα νήπια κατά 77% (διαφοροποίηση 12%). Οι αρνητικές απαντήσεις των νηπίων για την αναγνωσιμότητα της λέξης φαίνεται να επικεντρώνονται στην ύπαρξη πολλών γραμμμάτων («Είναι πολύ μεγάλη» «Είναι δύσκολο. Έχει όλα αυτά τα γράμματα»), το οποίο φαίνεται ν' αποτελεί εμπόδιο για την ανάγνωσή της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με το θέμα (Παπαδοπούλου, 2001), ο μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων σε μία λέξη δε φάνηκε να δημιουργεί προβλήματα στην αναγνωσιμότητά της. Ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία προκαλεί ο «διχασμός» που προκαλεί ο μεγάλος αριθμός των γραμμμάτων για την αναγνωσιμότητα του γραπτού ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες του δείγματος. Η άποψη, που σε μεγαλύτερο ποσοστό υποστηρίζουν τα προνήπια για την αναγνωσιμότητα του μεγάλου αριθμού γραμμμάτων, δεν επιβεβαιώνει την «αρχή της ελάχιστης ποσότητας» των Ferreiro & Teberosky (1982). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη μία λέξη καθίσταται αναγνώσιμη όταν αποτελείται τουλάχιστον από τρία σύμβολα με μέγιστο όριο ανοχής ένα σύμβολο λιγότερο ή περισσότερο.

Το ίδιο ποσοστό εμφανίζει και η καρτέλα «γη», για την οποία τα προνήπια απάντησαν ότι μπορεί να διαβαστεί σε ποσοστό 75% («Έχει μεγάλα γραμματάκια» «Έχει δύο γράμματα» «Βλέπει το γ») ενώ τα νήπια σε ποσοστό 63%. Τα νήπια αν κι επικεντρώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την προσοχή τους στον μικρό αριθμό γραπτών σημείων («Είναι μόνο δύο γράμματα και δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι λέει», «Είναι μόνο δύο γράμματα και είναι δύσκολο») οδηγούνται στην άποψη ότι παρεμποδίζει την ανάγνωση. Το γεγονός αντίθετα με την «αρχή της ελάχιστης ποσότητας» (Ferreiro & Teberosky, 1982), δεν αποτελεί εμπόδιο για τα προνήπια.

Διαφοροποίηση ως προς την ομάδα που φαίνεται να σημειώνει τα καλύτερα αποτελέσματα σημειώνεται στην καρτέλα «Baby on board», όπου αποδίδεται αναγνωσιμότητα 70% από τα νήπια («Δεν έχει δύσκολα γράμματα», «Είναι πολύ καλά γράμματα» «Είναι πανεύκολα τα γράμματα») και 59% από τα προνήπια. Τα προνήπια έδωσαν αρνητικές απαντήσεις του τύπου: «Επειδή το μωρό κλαίει», «Είναι μικρά γράμματα», «Είναι μικρά, πεζά», σημειώνοντας διαφοροποίηση 11%. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα πεζά γράμματα αποτελούν διευκολυντικό παράγοντα για τα νήπια, παράγοντας που φαίνεται να δυσκολεύει τα προνήπια. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα προνήπια επικεντρώνονται στο είδος των γραμμμάτων και μάλιστα ένα παιδί είναι σε θέση να τα αποδώσει με τον λειτουργικό όρο «πεζά». Η παρεμβολή της εικόνας, αλλά και το μέγεθος των γραμμμάτων φαίνεται να καθορίζει το ποσοστό αναγνωσιμότητας για την ομάδα των προνηπίων. Ωστόσο, εάν αυτό το αποτέλεσμα συνδυαστεί με τα αποτελέσματα άλλων καρτελών που αφορούν τα πεζά γράμματα, διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη πεζών γραμμμάτων δεν είναι αυτή που κυρίως παρεμποδίζει την αναγνωσιμότητα, όσο η ύπαρξη εικόνας. Αυτό που μπορούμε να υπαινιχθούμε είναι ότι ο συνδυασμός των πεζών γραμμμάτων και της έντονης παρουσίας της εικόνας λειτούργησε αρνητικά για την αναγνωσιμότητα της καρτέλας για παραπάνω από τα μισά προνήπια.

Διαφοροποίηση της τάξης του 10% μεταξύ των απαντήσεων νηπίων και προνηπίων παρουσιάζεται στις καρτέλες «gradually» και «Πρωτόγονα γραφήματα-ψευδογράμματα».

Στην πρώτη αποδίδεται ποσοστό αναγνωσιμότητας 89% από την ομάδα των προνηπίων («Έχει γλώσσα», «Έχει γράμματα», «Είναι στρογγυλάκι (δείχνει το g)», «Έχει όμορφα γράμματα και άσπρη σελίδα») και 79% από την ομάδα των νηπίων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, η διαφοροποίηση φαίνεται να οφείλεται στην ύπαρξη λατινικού αλφαβήτου το οποίο φαίνεται να οδηγεί τα μεγαλύτερα παιδιά στο συμπέρασμα ότι αποτελεί εμπόδιο για την ανάγνωση.

Αναφορικά με τη δεύτερη καρτέλα, τα προνήπια κατά 70% θεωρούν ότι είναι δυνατό ν' αναγνωστεί («Έχει Α και άλλα γράμματα», «Είναι αυτό το γράμμα (δείχνει το Ο)» «Έχει σωστά γράμματα») ενώ τα νήπια κατά 60%. Οι αρνητικές απαντήσεις των νηπίων επικεντρώνονται στη μη δυνατότητα ανάγνωσης της καρτέλας με τη χρήση γραφοφωνηματικών αντιστοιχίσεων («Τα γράμματα είναι χαλασμένα», «Έχει υπογραφές και χαζά γράμματα») και στην παρουσία μουντζούρας («Είναι μουντζουρωμένο», «Δεν έχει γράμματα, έχει μουντζούρες». Εν αντιθέσει, τα προνήπια θεωρούν αναγνώσιμες τις πρώιμες μορφές γραπτού λόγου εντοπίζοντας μάλιστα και κάποια γράμματα, το οποίο πιθανόν οφείλεται στην ομοιότητα, ως προς τη μορφή, του συγκεκριμένου γραπτού κειμένου με δικά τους.

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για την αναγνωσιμότητα με γνώμονα την ηλικία, έδειξε καταρχήν ότι όλα τα παιδιά δίνουν απαντήσεις που υποδηλώνουν γραφική εμπλοκή (Γκανά, 1998).

Ωστόσο, τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη επικέντρωση στην εκάστοτε υπό μελέτη όψη γραφής ενώ οι απαντήσεις των μικρότερων παιδιών φάνηκε ν' αντιστοιχούν ολικά στο κείμενο (Hiebert, 1978; Γκανά, 1998). Τα μικρότερα παιδιά αν και ήταν σε θέση να αποδίδουν την αναγνωσιμότητα της καρτέλας στην ύπαρξη των γραπτών σημείων, έδειξαν να επικεντρώνουν την προσοχή τους λιγότερο στη γραφηματική πληροφορία. Σε αντίθεση με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, δε φάνηκε να θεωρούν ότι οι υπό μελέτη όψεις γραφής λειτουργούν ανασταλτικά, θέτοντας μάλιστα υπό αμφισβήτηση ευρήματα γνωστών ερευνών. Τα μικρότερα παιδιά δε θεώρησαν εμπόδιο για την ανάγνωση το μικρότερο ή και μεγαλύτερο των τριών γραμμάτων αριθμό μίας λέξης, ούτε την επαναληψιμότητα των γραπτών σημείων σε μία λέξη (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά ενώ ήταν σε θέση να προσεγγίζουν λεπτομερέστερα ένα γραπτό κείμενο και να εντοπίζουν τις διαφορετικές όψεις γραφής, φάνηκε να έχουν εδραιώσει περιορισμένες αντιλήψεις για την ανάγνωση και τη γραφή ως πολυτροπικό σύστημα, δηλαδή να θεωρούν ότι κάποιο κείμενο μπορεί να διαβαστεί εφόσον έχει την τυπική μορφή του έντυπου κειμένου (τα γράμματα σε ευθεία διάταξη, έντυπα και όχι χειρόγραφα, τυπικού μεγέθους κλπ).

Η μεγαλύτερη ευρύτητα της προσέγγισης του γραπτού από την πλευρά των μικρότερων παιδιών αποδεικνύεται μέσω της κωδικοποίησης των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των παιδιών. Οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν ανάμεσα στην ομάδα των νηπίων και των προνηπίων οφείλονται σε συγκεκριμένους παράγοντες όπου εντοπίζονται και οι μεγαλύτερες διαφορές. Οι «προβληματικοί» παράγοντες φαίνεται να σχετίζονται κυρίως με την τυπογραφία του γραπτού (Χειρόγραφος γραπτός λόγος, Ιδιότυπη φόρμα γραμμάτων, Μη ευθεία διάταξη

γραμμάτων, Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων, Μεγάλος όγκος πληροφορίας χωρίς κενά, Μικρή γραμματοσειρά γραπτών σημείων, Μεγάλος αριθμός γραπτών σημείων, Πεζά γράμματα, Λατινικό αλφάβητο) αλλά και στους παράγοντες της Μη δυνατότητας ανάγνωσης με τη χρήση γραφοφωνηματικών αντιστοιχίσεων, της Επαναληψιμότητας των γραπτών σημείων, του Μεγάλου και μικρού αριθμού γραπτών σημείων, της παρουσίας εικόνας ή μουντζούρας. Η ομάδα των νηπίων φαίνεται να ταυτίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την έννοια της ανάγνωσης με τον έντυπο λόγο τυπικής μορφής. Ενδεχομένως, η περιορισμένη άποψη των μεγαλύτερων παιδιών για τη γραφή να οφείλεται στην ανάπτυξη του μηχανισμού γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων (Cronin, 1999; Louden & Hunter, 1999; Παπαδοπούλου, 2001), η οποία τα ωθεί να επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στη γραφηματική πληροφορία για τη νοηματοδότηση ενός γραπτού κειμένου, αγνοώντας τα επιμέρους σημειωτικά συστήματα. Σε μία προσπάθεια ερμηνείας, μπορούμε να αναφέρουμε πως η νέα γνώση των μεγαλύτερων παιδιών για την κωδικοποίηση του γραπτού λόγου μέσω γραφοφωνηματικών αντιστοιχίσεων και η επικέντρωση στη γραπτή πληροφορία φάνηκε να αναιρεί την πρωταρχική επικέντρωση στα συλλειτουργούντα σημειωτικά συστήματα. Ωστόσο, στο ερευνητικό υλικό η γραπτή πληροφορία συνδυάζεται με ποικίλα σημειωτικά συστήματα. Το γεγονός φαίνεται να δημιουργεί γνωστικές συγκρούσεις ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και νέες γνώσεις των μεγαλύτερων παιδιών, οι οποίες υπαγορεύουν την αναδιοργάνωση των εννοιολογικών κατασκευών τους (Γκανά, 1998).

Οι γνώσεις της κατανόησης του γραφικού συστήματος ως πολυτροπικού συστήματος όπου ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι συντίθενται σε ένα γραπτό προκειμένου να συμβάλουν στην αμεσότερη κατανόησή του, προκύπτουν από την επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα του κοινωνικού χώρου. Η παρούσα εργασία αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων που θα συμβάλουν κατά τέτοιον τρόπο ώστε η ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών να συμβαδίζει με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους ως «ικανών» αναγνωστών του γραπτού κόσμου που τα περιβάλλει.

5. Βιβλιογραφία

Baynham, M., (2002). Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκανά, Ε. (1998). Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Ιωάννινα. Διδακτορική διατριβή.

Cronin, V., D. Farrell et M. Delaney (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 271-282.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982a). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books, Oxford.

Gee, J. Hull, G. & Lunkshear, C. (1996). *The new work order. Behind the language of the new capitalism*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd.

Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In M. P. Douglass (Ed.), *Claremont Reading Conference Forty-fourth Yearbook*. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.

Goodman, Y. M. (eds.) (1990) *Discovering children's inventions of written language. How children construct literacy: Piagetian perspectives* pp. 1-11. International Reading Association, Newark, DE

Halliday, M.A.K. (1989). "Part A.". In M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (eds). *Language, context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-49.

Hiebert, E. (1978). Pre-school children's understanding of written language. *Child Development*, 49, 123-134

Hiebert, E. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.

Horner, S. L. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal*, 33, 113-119.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 1.* (pp. 195-211). New York: Springer.

Κουτσουβάνου, E. (2000). Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής. Οδυσσεάς. Αθήνα.

Lomax, R. G., & McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.

Louden, W. and Hunter, J. (1999). One hundred children: baseline assessment of literacy in the early years of education. *Journal of Research in Reading*, 22, 89-94.

Lynch, J. (2009) Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29, 191-203.

Λύκου, X. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 57-71.

Νταλούκα, E. (2011). Αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την Ανάγνωση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πτυχιακή Εργασία.

Παπαδοπούλου, M. 2001. Η εξοικείωση με την ελληνική γραφή παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αξιοποίησης των συλλειτουργούντων με τη γραφή σημειολογικών συστημάτων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 21, 574-584.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος* , 113, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη», στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge (pp. 3-8).

Abstract

Nowadays, the information conveyed by any text is not exclusively derived from its linguistic content. In this paper, we explore early childhood children's concepts about print and texts, and examine factors that affect and differentiate children's perception about text readability. Eighty nine children (4-6 years old) participated in the research and according to data analysis the majority of the younger children supported a wider approach to reading. The older children connected reading mainly to the application of the phoneme-grapheme correspondence rules rather than to a meaning making procedure. The multimodality of print texts appears problematic for the older children. So the question that seeks answer is how age and education affect children's ideas about reading in the preschool years.

Χρώμα + τυπογραφία + εικόνες: τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως νοηματοδότες πολυτροπικών κειμένων

Ζίφκου Ελισάβετ

Νηπιαγωγός

Παπαδοπούλου Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κακανά Δόμνα-Μίκα

Καθηγήτρια στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες τα κείμενα που συναντώνται στον κοινωνικό χώρο έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές στην εμφάνιση αλλά και στη δομή τους. Μία 'επανάσταση' όπως την ορίζει ο Kress (1998) έχει συμβεί στον χώρο της επικοινωνίας, η οποία έχει «εκτοπίσει» τη γραπτή γλώσσα, ως αποκλειστικό μέσο μετάδοσης πληροφορίας. Το οπτικό στοιχείο έχει εισβάλλει σε πολλές περιοχές της δημόσιας επικοινωνίας, όπου στο παρελθόν η γλώσσα ήταν ο μοναδικός και κυρίαρχος τρόπος (Kress & van Leeuwen, 1996). Η συνεχής αύξηση της εικονικότητας του γραπτού μηνύματος εξυπηρετεί ποικίλες ανάγκες, όπως την άμεση και ταχύτερη πρόσληψη του μηνύματος, την πρόσληψή του από αναγνώστες ενδεχομένως μη εξοικειωμένους επαρκώς με τον γλωσσικό κώδικα κ.α.

Το νέο πολιτισμικό τοπίο που προέκυψε την τελευταία δεκαετία στις δυτικού τύπου κοινωνίες είναι και αυτό που ανάγκασε τους επιστήμονες να εισαγάγουν στο λεξιλόγιο τους τον όρο της πολυτροπικότητας (Στάμου, Τρανός, Χατζησαββίδης, 2004 και Χατζησαββίδης, 2005). Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών συστημάτων, δηλαδή στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων που διαμορφώνουν τα σύγχρονα κείμενα., και όπως αναφέρουν και οι Kress & van Leeuwen, δεν αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να ενταχθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά θεωρείται ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος νοηματοδότησης κάθε κειμένου (Kress & van Leeuwen, 1996).

Ειδικότερα όσον αφορά στα γραπτά κείμενα, η παρουσία εικόνων, σχεδίων, φωτογραφιών, χρώματος, ποικίλων τυπογραφικών επιλογών κ.α. υπερβαίνει τα όρια της τυπικής ανάγνωσης, εάν αυτή εννοείται ως αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου με τη χρήση γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων και οδηγεί στην ανάγκη νέων τρόπων ανάγνωσης των κειμένων. Εφόσον η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι μια πραγματικότητα, τα όρια της ανάγνωσης διευρύνονται και το σχολείο θα πρέπει να εκπαιδεύσει ανάλογα τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να μπορούν να κατανοούν το πλήθος των πολυτροπικών κειμένων που υπάρχουν γύρω τους, να τα αξιολογούν, να τα ερμηνεύουν και, τελικά να τα νοηματοδοτούν με τρόπους οι οποίοι υπερβαίνουν την τυπική ανάγνωση. Ο αναγνώστης των πολυτροπικών κειμένων οφείλει να μηθεί σε μια σειρά γραμματισμών, ξεκινώντας από τον οπτικό (visual literacy), για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο ρόλο του (Γιαννικοπούλου, 2003). Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού εξαρτάται από την επαφή και εξοικείωση των παιδιών σε περιβάλλοντα πλούσια σε οπτικά ερεθίσματα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Στάμου, Τρανός, Χατζησαββίδης (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι ο γραμματισμός που εμπεριέχεται στα πολυτροπικά κείμενα κατακτιέται αβίαστα από άτομα που ζουν σε περιβάλλον που βομβαρδίζεται από πολυτροπικά κείμενα.

Ωστόσο, εάν η επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα τους επιτρέπει, σε ένα πρώτο επίπεδο, να αντλούν πληροφορίες από αυτά, ο ρόλος του σχολείου στην ουσιαστική διερεύνηση της πολυτροπικότητας των κειμένων, παραμένει ιδιαίτερα σημαντικός. Ειδικά για το παιδί, το οποίο ως υποκείμενο είναι περισσότερο επιδεκτικό των επιδράσεων του περιβάλλοντος απ' ό,τι ο ενήλικας, η υπόθεση αυτή παίρνει ακόμη μεγαλύτερη αξία (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Ειδικότερα, έρευνες με παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας έδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν, εφόσον εκπαιδευτούν, να χειρίζονται κείμενα πλούσια σε οπτικά χαρακτηριστικά, γεγονός που, ενίοτε, τα καθιστά πιο ικανούς αναγνώστες σε σχέση με τους ενήλικες (Agizpe & Styles, 2003). Σχετική είναι και η έρευνα της Γιαννικοπούλου (2004), η οποία έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φάνηκαν να είναι εξοικειωμένα με τον οπτικό γραμματισμό και την πολυτροπικότητα των γραπτών κειμένων πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν, καθώς και με τις οπτικές συμβάσεις που υπάρχουν στα κείμενα των βιβλίων και των περιοδικών τους.

Όσον αφορά τα παιδιά, όπως αναφέρει και η Pantaleo, είναι απαραίτητο να διδάσκονται τον τρόπο προσέγγισης και ερμηνείας των οπτικών χαρακτηριστικών ή και των ποικίλων τροποποιήτων, ενώ εξίσου σημαντικό είναι να τους δίνεται χρόνος να σχολιάσουν τα πολυτροπικά στοιχεία που συναντούν σε ένα κείμενο, καθώς και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα (Pantaleo, 2005).

Άλλες έρευνες για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας των κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν ότι τα διάφορα σημειωτικά συστήματα που συλλειτουργούν με τη γλώσσα σε οικεία κείμενα για παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν να επηρεάζουν απόλυτα τη σύλληψη και συγκράτηση της γραπτής πληροφορίας, ενώ το σύστημα που φαίνεται να συνεισφέρει τα μέγιστα είναι το τυπογραφικό (Παπαδοπούλου, 2001). Όταν το γραπτό κείμενο αποστερηθεί των άλλων συστημάτων, η αναζήτηση της πληροφορίας δυσχεραίνεται και χρειάζονται κατάλληλες δραστηριότητες για να εξομαλυνθεί. Η συμβολή των συλλειτουργούντων συστημάτων επιβεβαιώθηκε και από έρευνα της Γιαννικοπούλου (2004), η οποία ανέφερε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και δεν κατείχαν την τυπική αναγνωστική δεξιότητα, προσεγγίζαν το γραπτό κείμενο ολιστικά και βασίζονταν περισσότερο στα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα, και λιγότερο στο γραπτό λόγο. Τέλος, έρευνα με τίτλους εικονογραφημένων βιβλίων για παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας ερμηνεύουν την ύπαρξη οπτικών στοιχείων στα κείμενα τους, βασισμένα κυρίως στην εικονογράφηση και λιγότερο στη γραπτή πληροφορία. Το χρώμα της γραμματοσειράς και μετά η παρουσία εικόνων αποτελούν τον πιο εύκολα αναγνωρίσιμο και ερμηνεύσιμο τρόπο από τα παιδιά (Παπαδοπούλου, Ποιμενίδου, Κούκα, 2010)

1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που δεν κατέχουν την τυπική αναγνωστική δεξιότητα, μπορούν να ανιχνεύσουν πολυτροπικά στοιχεία που υπάρχουν σε σύγχρονα κείμενα -και συγκεκριμένα σε απόσπασμα από εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο- και εάν μπορούν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία αυτά ώστε να κατανοήσουν ή να εκφράσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο της λεκτικής πληροφορίας.

Συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να δείξει εάν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μπορούν να κατανοήσουν ή να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο της λεκτικής πληροφορίας που τους δίνεται κάθε φορά, βασιζόμενα σε ποικίλους τρόπους που συνυπάρχουν σε πολυτροπικά κείμενα, όπως την εικονογράφηση, τις ιδιαίτερες τυπογραφικές επιλογές (το

μέγεθος και το χρώμα της γραμματοσειράς, την έντονη γραφή, τη διαστήχωση, το μήκος της αράδας κλπ). Επίσης, αναζητήθηκαν οι κυρίαρχοι τρόποι που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα, αλλά και να εικάσουν τη λεκτική πληροφορία. Τέλος, διερευνήθηκε εάν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο (αγόρια- κορίτσια) και την ηλικία (νήπια-προνήπια) σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα.

2. Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου και σε ένα δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αγριάς του Νομού Μαγνησίας και διήρκεσε τρεις μήνες (Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος 2011). Συμμετείχαν συνολικά σαράντα έξι παιδιά, εκ των οποίων τα είκοσι πέντε (25) ήταν νήπια και τα είκοσι ένα (21) προνήπια.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τα κάτωθι κριτήρια: τα παιδιά δεν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα στην γνωστική τους ανάπτυξη, μπορούσαν να χειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα και δεν κατείχαν την τυπική αναγνωστική δεξιάτητα.

3. Υλικό της έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία άσκηση αντιστοίχισης, το υλικό της οποίας αντλήθηκε από το εικονογραφημένο βιβλίο, "Εγώ + εσύ= μαζί. Η τέχνη του να είσαι γιαγιά". Η σελίδα στην αρχική της μορφή περιελάμβανε εικόνες και κάτω απ' αυτές υπήρχαν φράσεις που επεξηγούσαν τι έδειχναν οι εικόνες. Οι φράσεις αυτές ήταν κατασκευασμένες από μία σύνθεση διαφόρων τρόπων. Το πρώτο μέρος τους ήταν με τυπική γραμματοσειρά μαύρου χρώματος, ενώ το δεύτερο μέρος που προσδιόριζε εννοιολογικά το πρώτο ήταν κατασκευασμένο με επιλογές χρώματος, τυπογραφίας, διάταξης, διαστήχωσης, οι οποίες απέκλιναν από την τυπική μορφή και απέδιδαν εικονιστικά το γλωσσικό περιεχόμενο της εικόνας. Για την δημιουργία της αντιστοίχισης, απομονώθηκαν οι εικόνες από τις αντίστοιχες φράσεις τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσουμε εάν τα παιδιά θα μπορούσαν να συνδέσουν την κάθε εικόνα με την φράση της, βασιζόμενα στα πολυτροπικά στοιχεία της κάθε φράσης.

Η πρώτη εικόνα παρουσίαζε μία τούρτα με ένα κεράκι και η αντίστοιχη φράση της ήταν "η χώρα των γενεθλίων". Το ιδιαίτερο στοιχείο που είχε η φράση, ήταν ότι το γράμμα "ι" ήταν μεγαλύτερου μεγέθους από τα υπόλοιπα και ο τόνος του ήταν κίτρινος, όπως και η φλόγα στο κεράκι της εικόνας.



η χώρα των γενεθλίων

Η δεύτερη εικόνα παρουσίαζε ζευγάρια ποδιών να χορεύουν και χέρια που κουνιούνταν και η αντίστοιχη φράση της έγραφε "η χώρα του χορού". Το στοιχείο της φράσης που παρέπεμπε σε κίνηση και χορό, ήταν ο σχεδιασμός των γραμμάτων της τελευταίας λέξης, που αναφέρονταν στον χορό, τρεις φορές σε διαφορετικές οριζόντιες σειρές σε γωνία απόκλισης από την νοητή ευθεία της υπόλοιπης πρότασης περίπου 30ο (οριζόντια με μικρή άνω απόληξη του τελευταίου γράμματος). Παρουσίαζε δηλαδή παραβίαση της τυπικής διαστίχωσης του κειμένου και οδηγούσε σε αλλαγή της αράδας.



η χώρα του χορού

Η τρίτη εικόνα παρουσίαζε ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο και η αντίστοιχη φράση της έγραφε "η χώρα των Χριστουγέννων". Η ιδιαιτερότητα της φράσης βρισκόταν στο χρώμα της γραμματοσειράς. Τα μισά γράμματα της λέξης "Χριστούγεννα" ήταν πράσινου χρώματος και τα υπόλοιπα κόκκινου, όπως ακριβώς ήταν και τα χρώματα που είχε και το δέντρο στην εικόνα.



η χώρα των Χριστουγέννων

Η τέταρτη εικόνα ήταν όλη μαύρη και φάνινονταν μόνο δύο μάτια. Η αντίστοιχη φράση της ήταν "η χώρα του σκοταδιού" και το ιδιαίτερο στοιχείο που είχαν τα γράμματα, ήταν ότι το ενδότερο των γραμμάτων: ο, σ, α και δ ήταν πλήρες χωρίς κενό.



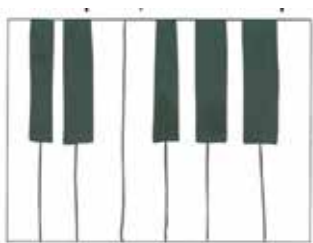
η χώρα του σκοταδιού

Η πέμπτη εικόνα παρουσίαζε έναν ήλιο και η αντίστοιχη φράση της ήταν "η χώρα του φωτός". Η ιδιαιτερότητα της φράσης βρισκόταν στο χρώμα της γραμματοσειράς, το οποίο άλλαζε σταδιακά. Τα χρώματα των γραμμάτων ήταν μόνο θερμά, και κυρίως το κίτρινο και οι αποχρώσεις του, δηλαδή το κόκκινο και το πορτοκαλί, όλα χρώματα που παραπέμπουν στον ήλιο.



η χώρα του φωτός

Η τελευταία εικόνα παρουσίαζε ένα πιάνο και η αντίστοιχη φράση της ήταν "η χώρα της μουσικής". Η ιδιαιτερότητα της φράσης βρισκόταν στο γράμμα "ο" το οποίο είχε αντικατασταθεί από μία νότα, η οποία παρέπεμπε στην μουσική και το πιάνο, όπως και στη μετακίνηση της λέξης από την τυπική ευθεία. Παρουσίαζε δηλαδή παραβίαση της τυπικής διαστίχωσης, το ενδότερο του γράμματος ήταν πλήρες και αλλοιωμένο, ώστε να παραπέμπει σε μουσική νότα.



η χώρα της μουσικής







3. Μέθοδος

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις και είχαν ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Από την εφαρμογή του εργαλείου της έρευνας συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, ενώ από τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις αναζητήθηκαν οι ερμηνείες των παιδιών που οδήγησαν στις επιλογές τους. Η συνολική διάρκεια απασχόλησης κάθε παιδιού στην έρευνα ήταν κατά μέσο όρο δεκαπέντε με είκοσι λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικά αρχεία και στη συνέχεια ακολούθησε απομαγνητοφώνηση για την επεξεργασία τους.







4. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά. Σε πρώτο επίπεδο, οι απαντήσεις των παιδιών (λανθασμένες και σωστές) καταμετρήθηκαν και δημιουργήθηκαν γραφικές αναπαραστάσεις με τιμές σε ποσοστά επί τοις εκατό, ώστε να διευκολύνεται οπτικά η ανάγνωσή τους. Σε δεύτερο επίπεδο, αναλύθηκαν οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τις απαντήσεις των παιδιών, εάν δηλαδή τα παιδιά αντιστοιχούσαν την κάθε εικόνα με μια φράση βασιζόμενα είτε στην τυπογραφία αυτής, είτε στο χρώμα της γραμματοσειράς της, είτε στα γράμματα από τα οποία αποτελούνταν, είτε σε κάποιο άλλο παράγοντα. Στις

περιπτώσεις που τα παιδιά βασίστηκαν σε παραπάνω από έναν παράγοντες στις αιτιολογήσεις τους, λήφθηκαν υπ' όψιν όλοι οι παράγοντες.

A/A	Εικόνες	Σωστές απαντήσεις	Παράγοντες αιτιολόγησης
1		65%	61% τυπογραφία
2		54%	29% τυπογραφία
3		63%	40% χρώμα- 40% γράμματα
4		65%	87% χρώμα
5		83%	77% χρώμα
6		59%	70% τυπογραφία

Πίνακας 1. Ορθές απαντήσεις και αιτιολογήσεις

A/A	Εικόνες	Λανθασμένες απαντήσεις	Παράγοντες αιτιολόγησης
1		35%	47% χρώμα
2		46%	60% χρώμα
3		37%	39% άλλο
4		35%	38% άλλο
5		17%	49% άλλο
6		41%	47% άλλο

Πίνακας 2. Λανθασμένες απαντήσεις και αιτιολογήσεις

Όσον αφορά την 1η εικόνα (εικόνα τούρτας), το 65% των παιδιών την αντιστοίχισε σωστά με την φράση "η χώρα των γενεθλίων". Από το σύνολο των παιδιών που έκαναν σωστά την αντιστοίχιση, το 61% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 33% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση "η χώρα των γενεθλίων", το 6% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν στηρίχθηκε στα γράμματα της φράσης. Από το 35% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 6% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 47% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση, το 12% στηρίχθηκε στα γράμματα από τα οποία αποτελούνταν οι λέξεις της φράσης, ενώ το 35% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση.



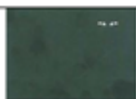


Στη 2η εικόνα (εικόνα χορού), το 54% των παιδιών την αντιστοίχισε σωστά με την φράση "η χώρα του χορού". Από το σύνολο των παιδιών που έκαναν σωστά την αντιστοίχιση, το 29% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 21% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση "η χώρα του χορού", το 25% βοηθήθηκε από τα γράμματα της φράσης ενώ το 25% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση. Από το 46% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 60% βασίστηκε στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση, το 40% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν στηρίχθηκε στην τυπογραφία της φράσης και στα γράμματα της.

Όσον αφορά την 3η εικόνα (εικόνα χριστουγεννιάτικου δέντρου), το 63% των παιδιών την αντιστοίχισε σωστά με την φράση "η χώρα των Χριστουγέννων". Από αυτά, κανένα δεν βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 40% στηρίχθηκε στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση "η χώρα των Χριστουγέννων", το 40% βοηθήθηκε από τα γράμματα της φράσης, ενώ το 20% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση. Από το 37% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 22% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας της φράσης, εξίσου το 22% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση, το 17% στηρίχθηκε στα γράμματα των λέξεων, ενώ το υπόλοιπο 39% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση.

Την 4η εικόνα (εικόνα σκοταδιού), τα παιδιά την αντιστοίχισαν ορθά με την φράση "η χώρα του σκοταδιού" σε ποσοστό 65% στηριγμένα κυρίως στο χρώμα της γραμματοσειράς (87%), το 10% βοηθήθηκε από τα γράμματα της φράσης, το 3% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας. Από το 35% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 31% βασίστηκε στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση όπως και στα γράμματα των λέξεων της φράσης, το 38% στηρίχθηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν βασίστηκε στην τυπογραφία της φράσης.

Όσον αφορά την 5η εικόνα (εικόνα ήλιου), το 83% των παιδιών την αντιστοίχισε σωστά με την φράση "η χώρα του φωτός". Από αυτό το ποσοστό, 77% των παιδιών στηρίχθηκαν στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση "η χώρα του φωτός", το 5% βοηθήθηκε από τα γράμματα της φράσης, το 18% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας. Από το 17% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 13% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 25% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση, το 13% στα γράμματα από τα οποία αποτελούνταν οι λέξεις της φράσης, ενώ το 49% στηρίχθηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση.

Την 6η εικόνα (εικόνα πιάνου), τα παιδιά την αντιστοίχισαν ορθά με την φράση "η χώρα της μουσικής" σε ποσοστό 59%. Από αυτά, το 70% βασίστηκε στον παράγοντα της τυπογραφίας, το 23% στο χρώμα της γραμματοσειράς που είχε η φράση "η χώρα της μουσικής", το 7% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν βασίστηκε στα γράμματα της φράσης. Από το 41% των παιδιών που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, το 11% βασίστηκε στην τυπογραφία της φράσης, το 42% στο χρώμα της γραμματοσειράς, το 47% βασίστηκε σε άλλο παράγοντα για να κάνει την αντιστοίχιση, ενώ κανένα παιδί δεν στηρίχθηκε στα γράμματα της φράσης.

Εικόνες	Σωστές απαντήσεις	αγόρια	κορίτσια	νήπια	προνήπια
	30/46	14	16	16	14
	25/46	14	11	16	9
	29/46	14	15	17	12
	30/46	12	18	17	13
	38/46	15	23	21	17
	27/46	13	14	16	11

Πίνακας 3. Κατανομή ορθών απαντήσεων σύμφωνα με τη μεταβλητή του φύλου και της ηλικίας

Από τα παιδιά που έκαναν σωστά την αντιστοίχιση, υπολογίστηκε και η μεταβλητή του φύλου και της ηλικίας στις απαντήσεις τους. Όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου, αξίζει να σημειώσουμε ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις στην άσκηση της αντιστοίχισης για όλες τις εικόνες, εκτός μόνο από την εικόνα του χορού, στην οποία τα αγόρια του δείγματος σημείωσαν καλύτερη επίδοση. Όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας, αξίζει να σημειώσουμε

ότι για όλες τις εικόνες και τις φράσεις της αντιστοίχισης τα νήπια του δείγματος είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα προνήπια.

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν για την άσκηση της αντιστοίχισης φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εντοπίζουν τα πολυτροπικά στοιχεία που φέρει η γλωσσική πληροφορία και τα χρησιμοποιούν για να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο αυτής. Τα παιδιά δηλαδή στην προσπάθειά τους να καταλάβουν ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο των φράσεων που τους δόθηκαν, χρησιμοποίησαν τα πολυτροπικά στοιχεία που έφεραν αυτές (το κίτρινο χρώμα στα γράμματα για τη φράση "η χώρα του φωτός", τα έντονα μαυρισμένα γράμματα για τη φράση "η χώρα του σκοταδιού", τα κόκκινα και πράσινα γράμματα για τη φράση "η χώρα των Χριστουγέννων", την αντικατάσταση του γράμματος "ο" με νότα για τη φράση "η χώρα της μουσικής", το γράμμα "ι" σχεδιασμένο με τρόπο που να μοιάζει με κερί για τη φράση "η χώρα των γενεθλίων" και τη λέξη "χορού" που ήταν σχεδιασμένη με τρόπο που να δηλώνει κίνηση για τη φράση "η χώρα του χορού").

Η πιο αναγνωρίσιμη φράση ήταν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, "η χώρα του φωτός" που τα παιδιά καλούσαν να την αντιστοιχίσουν με την εικόνα του ήλιου. Το 83% των παιδιών έκανε σωστά την αντιστοίχιση και το 77% αυτών χρησιμοποίησε, όπως αναμέναμε, το χρώμα της γραμματοσειράς (κίτρινο) για να την αντιστοιχίσει με τον κίτρινο ήλιο της εικόνας.

Αρκετά αναγνωρίσιμες ήταν και οι φράσεις "η χώρα των γενεθλίων" και "η χώρα του σκοταδιού" με ποσοστό 65%, αλλά και η φράση "η χώρα των Χριστουγέννων" με ποσοστό 63%. Όπως αναμέναμε, τα παιδιά αντιστοίχισαν την φράση "η χώρα των γενεθλίων" με την εικόνα της τούρτας, βασιζόμενα στην τυπογραφία της (το γράμμα "ι" σχεδιασμένο σαν κεράκι) σε ποσοστό 61%, τη φράση "η χώρα του σκοταδιού" με την μαύρη εικόνα, βασιζόμενα στο χρώμα των γραμμάτων της σε ποσοστό 87% και τη φράση "η χώρα των Χριστουγέννων" με την εικόνα του χριστουγεννιάτικου δέντρου, βασιζόμενα εξίσου στο χρώμα των γραμμάτων (πράσινα και κόκκινα) αλλά και στα ίδια τα γράμματα, σε ποσοστό 40%.

Λιγότερο αναγνωρίσιμες ήταν οι φράσεις "η χώρα της μουσικής" και "η χώρα του χορού", με ποσοστά 59% και 54% αντίστοιχα. Παρ' όλα αυτά, για να αντιστοιχίσουν τα παιδιά τη φράση "η χώρα της μουσικής" με την εικόνα του πιάνου βασίστηκαν στην ιδιαίτερη τυπογραφία της φράσης (αντικατάσταση του "ο" με μια νότα) σε ποσοστό 70%, ενώ για να αντιστοιχίσουν τη φράση "η χώρα του χορού" με την εικόνα που έδειχνε ανθρώπους να χορεύουν, βασίστηκαν και πάλι στην τυπογραφία της φράσης (τα γράμματα ήταν σχεδιασμένα με τρόπο που να δηλώνει κίνηση) σε ποσοστό 29%.

Τα παιδιά που έκαναν λάθος την αντιστοίχιση, όπως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα, βασίστηκαν κυρίως σε άλλους παράγοντες, πέραν της τυπογραφίας, του χρώματος της γραμματοσειράς και των γραμμάτων των λέξεων, και ίσως αυτός είναι και ο λόγος που δεν κατάφεραν να ταιριάξουν σωστά τις φράσεις με τις αντίστοιχες εικόνες. Παρατηρήθηκε δηλαδή η τάση να μετρούν τον αριθμό των γραμμάτων των φράσεων, να παρατηρούν το μέγεθος των λέξεων, ή ακόμα και να χρησιμοποιούν κάποιες από τις γνώσεις που είχαν για τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις, χρησιμοποιούσαν δηλαδή ως κριτήριο επιλογής το πρώτο γράμμα της φράσης, ενώ σε περίπτωση όμοιων γραμμάτων, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το συνδυασμό πρώτου και δεύτερου γράμματος, για να βρουν ποια φράση αντιστοιχεί με ποια εικόνα. Οι παραπάνω στρατηγικές αναμενόταν ότι δεν θα βοηθούσαν τα παιδιά να κάνουν σωστά την αντιστοίχιση, παρ' όλα αυτά είναι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά

της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν τον γραπτό λόγο, όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες (Παπαδοπούλου, 2001, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2004).

Τα νήπια είχαν σε όλες τις φράσεις καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα προνήπια. Τα ποσοστά επιτυχίας δηλαδή των νηπίων ήταν μεγαλύτερα από αυτά των προνηπίων για όλη την άσκηση της αντιστοιχίας. Όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα κορίτσια του δείγματος είχαν καλύτερες επιδόσεις σχεδόν σε όλες τις φράσεις της άσκησης σε σχέση με τα αγόρια.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά για τις τρεις (η χώρα του φωτός, η χώρα των Χριστουγέννων, η χώρα του σκοταδιού) από τις έξι φράσεις βασίστηκαν στο χρώμα της γραμματοσειράς τους, και για τις υπόλοιπες τρεις (η χώρα των γενεθλίων, η χώρα της μουσικής, η χώρα του χορού) βασίστηκαν στην ιδιαίτερη τυπογραφία τους. Το χρώμα και η τυπογραφία των φράσεων, δηλαδή, αποδείχθηκαν εξίσου κυρίαρχοι τρόποι στην προσπάθεια των παιδιών να αντιστοιχίσουν την κάθε φράση με την αντίστοιχη εικόνα της. Η παραπάνω θέση για τη δύναμη του χρώματος και του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει στην σύλληψη του νοήματος, αλλά και της τυπογραφίας ως σύστημα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση και τη συγκράτηση της γραπτής πληροφορίας, υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Παπαδοπούλου, 2001. Παπαδοπούλου, Κούκα & Ποιμενίδου, 2010).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ο οπτικός γραμματισμός θεωρείται επαρκώς ανεπτυγμένος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τη διάδοση και χρήση του στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον. Τα παιδιά έχουν την τάση να ανιχνεύουν το οπτικό μήνυμα και η εκπαίδευσή τους σε ένα διαρκώς αυξανόμενο πολυτροπικό τοπίο θα μπορούσε να συμβάλει στην διεύρυνση της τάσης αυτής.

Η παραπάνω θέση όμως δεν βρίσκει συχνά ανταπόκριση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, γεγονός που επισημαίνεται και από τους Kress & van Leeuwen, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν και η εικόνα είναι τώρα τουλάχιστον τόσο ισχυρή όσο και η λέξη, αυτή η αναγνώριση δεν έχει γίνει κατανοητή από τους ιθύνοντες, ιδιαίτερα εκείνους που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Kress & van Leeuwen, 1996). Υπάρχει γενικά η τάση στους εκπαιδευτικούς να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής και πολύ λιγότερη σε οτιδήποτε σχετίζεται με την εικόνα και τον οπτικό γραμματισμό. Πέρα από την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν να γίνονται προσπάθειες και για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού στα παιδιά.

Όπως παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η δύναμη της εικόνας είναι πολύ μεγάλη, και τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να "διαβάζουν" τις εικόνες και να αξιοποιούν όλους τους σημειωτικούς τρόπους για να κατανοούν ευκολότερα την γλωσσική πληροφορία. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εξασκούνται τα παιδιά στη χρήση, την ανάλυση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, καθώς το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αλληλεπιδρούν, κατακλύζεται κυρίως από κείμενα τα οποία φέρουν πληθώρα σημειωτικών τρόπων για τη μετάδοση του μηνύματος τους. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι ανάγκες της κοινωνίας έχουν αλλάξει και οι άνθρωποι θα πρέπει να καταστούν οπτικά εγγράμματοι, μέσω της εκπαίδευσης, για να μπορούν να "διαβάζουν" τον κόσμο γύρω τους.

6. Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). Τα μαθηματικά στην κοινωνία της εικόνας: Μαθηματικά σύμβολα σε πολυτροπικά, μη μαθηματικά κείμενα. Στα Πρακτικά 20ου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Η Διαδρομή του Παιδιού στα Μαθηματικά από την Προσχολική Ηλικία μέχρι την Ενηλικίωση. Εκδ. Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. (σελ. 443-455)

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2004). Ανάγνωση λογότυπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οπτικός vs Λεκτικός γραμματισμός, ελληνικό vs λατινικό αλφάβητο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα. Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Η εξοικείωση με την ελληνική γραφή παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αξιοποίησης των συλλειτουργούντων με τη γραφή σημειολογικών συστημάτων. Στο Α. Χαραλαμπίδης & Μ. Καραλή, (επιμ.). Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, (σσ. 574-584).

Παπαδοπούλου, Μ., Ποιμενίδου, Μ. (2004). Διαβάζουμε τα γράμματα ή τα μετράμε; Οι στρατηγικές των παιδιών προσχολικής ηλικίας για να προσεγγίζουν ένα γραπτό κείμενο. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (επιμ.). Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. (ηλεκτρονική μορφή). Ανακτήθηκε από: http://www.pee.files/papadoporoyloy_pimenidouy_1.htm

Παπαδοπούλου, Μ., Κούκα, Α., Ποιμενίδου, Μ. (2010). Προσεγγίζοντας το νόημα σε εξώφυλλα παιδικών βιβλίων: Μια έρευνα σε παιδιά 4-7 ετών. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, & Α. Φτερινιάτη (επιμ.). Πρακτικά συνεδρίου Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση. Ψηφιακή έκδοση.

Στάμου, Φ., Τρανός, Τ., Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. Στο: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, (σσ. 666-672).

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Λόγος και εικόνα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο: διερεύνηση του βαθμού και των χαρακτηριστικών της πολυτροπικότητας. Στα Πρακτικά της Ημερίδας «Εικόνα και λόγος στα Media» (ηλεκτρονική μορφή).

Χατζησαββίδης, Σ., Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Εικόνα και Παιδί. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, (σσ. 25-36).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Arizpe, E. and Styles, M. (2003). Children Reading Pictures. Interpreting visual texts. London and New York: Routledge Falmer.

Kress, G. (1998). Multimodality. In the New London Group (eds). Multiliteracies: The design of Social Futures. London: Palmer Press.

Kress, G. & Leeuwen, Th. Van (1996). Reading Images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge.

Pantaleo, S. (2005). "Reading" Young Children's Visual Texts. Early Childhood Research

and Practice, 7(1), ανακτήθηκε στις 10/01/2011 από την ιστοσελίδα <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo.html>

Yannicopoulos, A. A. (2004). Visual aspects of written texts: Preschoolers view comics. L1-Educational Studies in Language and Literature, 4, 169-181.

Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Μαραντίδου, Χ. (2010). Εγώ + εσύ = μαζί. Η τέχνη του να είσαι γιαγιά. Εικ. Χ. Μαραντίδου. Αθήνα: Πάπυρος.

ΜΕΡΟΣ 5ο
Παιδική Ηλικία και Έρευνα

Διερεύνηση της σύνθεσης της παιδαγωγικής ομάδας των βρεφικών τμημάτων ιδιωτικών παιδικών σταθμών

Δημητριάδη Σοφία

*Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, Καθηγήτρια Εφαρμογών,
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθήνας.*

Παρχαρίδου Χριστίνα

Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, ΤΕΙ Αθήνας.

Μπούντρη Πανωραία

Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, ΤΕΙ Αθήνας.

Εισαγωγή

Η σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας στα βρεφικά τμήματα ιδιωτικών παιδικών σταθμών είναι ένα θέμα το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον των άμεσα εμπλεκομένων και όχι μόνο. Η αναγκαιότητα της διερεύνησης τέθηκε ύστερα από προβληματισμό που προέκυψε σχετικά με το πού απορροφώνται οι απόφοιτοι σχολών με κατεύθυνση την προσχολική αγωγή. Δεδομένης δε και της ύπαρξης πληθώρας σχολών, διαφορετικής βαθμίδας και κατεύθυνσης, που απονέμουν τίτλους παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας στους αποφοίτους τους, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε αν οι απόφοιτοι αυτοί απορροφώνται στις θέσεις που προβλέπονται από το νόμο και σε σχέση με τον τίτλο σπουδών που τους έχει απονεμηθεί (Dimitriadi, 2011).

Γενικός σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διαπιστωθεί η σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας στα βρεφικά τμήματα ιδιωτικών παιδικών σταθμών.

Ειδικοί στόχοι και υποθέσεις της έρευνάς μας ήταν να διαπιστωθεί αν οι απόφοιτοι των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) αποτελούν μέλη της παιδαγωγικής ομάδας των βρεφικών τμημάτων ιδιωτικών παιδικών σταθμών και αν ναι, όπως διατυπώνουμε στην υπόθεσή μας, να διαπιστώσουμε το ρόλο τους σε αυτήν. Υπόθεσή μας είναι ότι ο ρόλος των αποφοίτων του Τ.Ε.Ι. στην παιδαγωγική ομάδα είναι αυτός του βασικού παιδαγωγού. Επίσης, στόχο μας αποτελεί να διαπιστώσουμε αν οι γονείς γνωρίζουν ποιες ειδικότητες σπουδών ορίζονται από το νόμο ως η απαιτούμενη σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας ενός βρεφικού τμήματος. Υποθέτουμε ότι οι γονείς δε γνωρίζουν το σχετικό νόμο. Επιπλέον, επιθυμούμε να διερευνήσουμε εάν οι γονείς γνωρίζουν ποιες ειδικότητες παιδαγωγών απασχολούνται στο βρεφικό τμήμα του παιδικού σταθμού που είναι το παιδί τους, ερώτημα για το οποίο υποθέτουμε ότι οι γονείς έχουν γνώση καθώς οι ίδιοι σχετίζονται άμεσα. Παράλληλα, θέλουμε να εξετάσουμε το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από τις υπηρεσίες του βρεφικού τμήματος του παιδικού σταθμού όπου, υποθέτουμε ότι θα είναι ικανοποιητικές. Ολοκληρώνοντας, θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε αν οι γονείς/διευθυντές/παιδαγωγοί θεωρούν ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο καλύπτει τις ανάγκες του παιδικού σταθμού ή έχει ελλείψεις, ερώτημα για το οποίο υποθέσθι μας είναι πως τους καλύπτει.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η επισκόπηση (Δημητρόπουλος, 2004), ενώ οι τεχνικές της έρευνάς μας χωρίζονται στην προφορική (συνέντευξη) και τη γραπτή (ερωτηματολόγια)

επικοινωνία (Hucker, 2001· Mac Naughton et al., 2004). Η επικοινωνία αυτή απευθύνθηκε σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: σε γονείς παιδιών βρεφικής ηλικίας, σε παιδαγωγούς που εργάζονται στο βρεφικό τμήμα και σε διευθυντές παιδικών σταθμών με βρεφικό τμήμα. Για να πραγματοποιηθεί η έρευνά μας, δημιουργήσαμε ερωτηματολόγια τα οποία περιείχαν ερωτήσεις ανοιχτής και κλειστής απάντησης, δεδομένης απάντησης, πολλαπλής επιλογής, εναλλακτικής απάντησης και απάντησης διαβαθμισμένης κλίμακας. Αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον τριγωνισμό μέσω του οποίου θα διασταυρώναμε τις απαντήσεις πάνω στο ίδιο θέμα από τρεις (3) διαφορετικές πηγές, οι οποίες, όμως, σχετίζονται με το χώρο και το θέμα το οποίο εξετάζουμε (Roberts-Holmes, 2006).

Όρια της έρευνας

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από το μήνα Οκτώβριο του 2010 μέχρι το Μάρτιο του 2011 και ο χρόνος συμπλήρωσής τους, ήταν πέντε λεπτά για τους γονείς, τρία λεπτά για τους παιδαγωγούς, ενώ η συνέντευξη των διευθυντών ορίστηκε στα δέκα λεπτά. Δόθηκαν εκατόν είκοσι (120) ερωτηματολόγια σε γονείς και από αυτά επιστράφηκαν τα ογδόντα τέσσερα (84). Σε παιδαγωγούς δόθηκαν είκοσι πέντε (25) ερωτηματολόγια, από τα οποία λάβαμε τα είκοσι (20) ενώ τέλος, πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) συνεντεύξεις δομημένου τύπου σε πέντε διευθυντές παιδικών σταθμών με βρεφικά τμήματα.

Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μας προσπάθειας και λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος, συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες που αφορούν στην πολυπλοκότητα του νομοθετικού πλαισίου πάνω στο αντικείμενο που ερευνήσαμε, στην έλλειψη βιβλιογραφίας και αξιόπιστων πηγών, κ.ά. Επιπλέον, ενώ αρχικός μας στόχος ήταν να διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια και να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις σε άτομα που συν-εργάζονται στον ίδιο χώρο, δηλαδή σε παιδαγωγούς, διευθυντές των παιδαγωγών και γονείς παιδιών που συνυπάρχουν στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, κάτι τέτοιο κατέστη αδύνατο για προφανείς λόγους.

Θεωρητικές υπόβαθρο

Η νομοθεσία η οποία αναφέρεται τόσο στους βρεφονηπιακούς σταθμούς του δήμου, όσο και σε αυτούς του ιδιωτικού τομέα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997) είναι παρεμφερής σε σχέση με το σκοπό των βρεφικών τμημάτων ο οποίος περιλαμβάνει την ασφαλή παραμονή των παιδιών στους συγκεκριμένους χώρους και την ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους.

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των σταθμών σε τμήματα, αυτά είναι τα ίδια, αναφέρονται δηλαδή σε βρεφικό, βρεφονηπιακό και νηπιακό τμήμα. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται είναι στο βρεφικό τμήμα, όπου στους δημόσιους σταθμούς δέχονται βρέφη ηλικίας από 6 μηνών, ενώ στους ιδιωτικούς από 2 μηνών (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997).

Σημαντική διαφορά παρατηρούμε στην αναλογία βρεφών – παιδαγωγών, όπου στο μεν δημόσιο τομέα είναι δώδεκα (12) βρέφη με δύο (2) παιδαγωγούς και μία βοηθό, ενώ στον ιδιωτικό είναι μία παιδαγωγός για οχτώ (8) βρέφη και μία βοηθός μόνο στην περίπτωση που είναι πάνω από οχτώ τα βρέφη (8 έως 12) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997).

Στην περίπτωση των ακαδημαϊκών προσόντων παρατηρούμε ότι στο μεν ιδιωτικό τομέα η βασική παιδαγωγός πρέπει να είναι καταρχήν πτυχιούχος τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. ή ανώτερης σχολής Νηπιοβρεφοκόμων της ημεδαπής ή ισότιμης της αλλοδαπής, ή πτυχιούχος τμήματος Μαιευτικής Τ.Ε.Ι. ή ανώτερης σχολής μαιών της ημεδαπής ή ισότιμων σχολών της αλλοδαπής.

Ωστόσο, σε περίπτωση έλλειψης υποψηφίων βρεφοκόμων με τα πιο πάνω προσόντα προσλαμβάνονται κάτοχοι πτυχίου: α) σχολών ιδιωτικού τομέα ειδικότητας Βρεφονηπιοκομίας διетуός φοίτησης, κάτοχοι, όμως, και απολυτηρίου Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου (πλην των αποφοίτων Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών), β) Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.) του τομέα Κοινωνικών Υπηρεσιών, τμήματος βοηθών Βρεφοκόμων - Παιδοκόμων ή πτυχίου του τμήματος ειδίκευσης του κλάδου κοινωνικής πρόνοιας των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή ισότιμων πτυχίων.

Οι κάτοχοι των ανωτέρω πτυχίων καθώς και οι απόφοιτοι Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών της αντίστοιχης ειδικότητας, αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τους βοηθούς βρεφοκόμους.

Τέλος, όσον αφορά στα καθήκοντα βασικού παιδαγωγού και βοηθού παιδαγωγών, οι μεν πρώτοι έχουν την πρωτοβουλία σε όλα τα θέματα, ενώ οι δεύτεροι βοηθούν στην πραγματοποίηση και περάτωση του έργου του βασικού παιδαγωγού (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997).

Προγράμματα Σπουδών

Σύμφωνα με τα οριζόμενα από τη σχετική νομοθεσία, η διάρκεια των σπουδών του κάθε ιδρύματος είναι: 4 έτη για τους αποφοίτους των τμημάτων πανεπιστημιακής κατεύθυνσης, 4 έτη για τους αποφοίτους των τμημάτων τεχνολογικής κατεύθυνσης, 2-3 έτη για τους αποφοίτους των υπόλοιπων σχολών και κέντρων που διαθέτουν τμήματα βρεφονηπιοκομίας ή αντίστοιχα (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Το περιεχόμενο σπουδών διαφέρει ως προς τα μαθήματα, όσον αφορά στον αριθμό, το περιεχόμενο, αλλά και τη διάρκεια διδασκαλίας τους. Τα πανεπιστημιακά τμήματα περιλαμβάνουν περισσότερο θεωρητικά μαθήματα (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, 2011), αλλά και τα τμήματα των Τ.Ε.Ι. περιλαμβάνουν περισσότερα μαθήματα που αφορούν στη βρεφική ηλικία (Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, 2012), ενώ οι σχολές που δεν ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα που αναφέρονται μεν στη βρεφική ηλικία αλλά είναι μικρότερης διάρκειας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τμήματα προσχολικής αγωγής και βρεφονηπιοκομίας των Τ.Ε.Ι. είναι τα μόνα εκ των άλλων τμημάτων στα οποία πραγματοποιούνται τα περισσότερα εργαστήρια τα οποία μάλιστα είναι μεγάλης διάρκειας και συχνότητας. Δηλαδή πραγματοποιούνται από το 1ο εξάμηνο καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδας και ολοκληρώνονται στο 7ο εξάμηνο. Σημαντικό επίσης κρίνεται και το γεγονός της εμπειρίας των αποφοίτων τμημάτων Τ.Ε.Ι. στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, καθώς έρχονται σε επαφή με παιδιά προσχολικής ηλικίας στο χώρο εφαρμογής, ήδη από το 2ο εξάμηνο των σπουδών τους μέχρι και την εξάμηνη πρακτική τους άσκηση που πραγματοποιείται στο 8ο εξάμηνο.

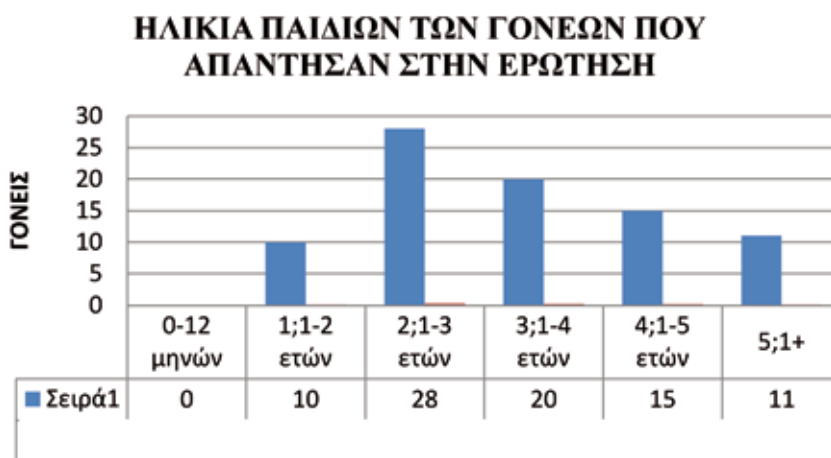
Τέλος, σε ό,τι αφορά στα επαγγελματικά δικαιώματα, οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών τμημάτων καθώς και των τμημάτων Τ.Ε.Ι. είναι οι μόνοι που δύνανται να έχουν το ρόλο του βασικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη βρεφονηπιακού σταθμού, ενώ οι απόφοιτοι άλλων σχολών

ορίζονται κατά το νόμο ως βοηθοί των βασικών παιδαγωγών, εκτός και αν υπάρχει έλλειψη υποψηφίων βρεφοκόμων με τα προσόντα που ορίζονται για τη θέση βασικού παιδαγωγού. Επίσης, οι κάτοχοι πτυχίου από τμήματα Πανεπιστημιακά, Τ.Ε.Ι. και Ε.Ε.Σ. έχουν το δικαίωμα να ιδρύσουν δικό τους παιδικό σταθμό (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002).

Αποτελέσματα της έρευνας

Αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίου γονέων

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην ηλικία των παιδιών των γονέων που απάντησαν στα ερωτηματολόγια.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1

Συγκεκριμένα, στην πρώτη επιλογή δεν υπάρχει απάντηση από γονέα με παιδί ηλικίας από 0 έως 12 μηνών. Στη συνέχεια το 12% (10 από τους 84) απάντησε ότι έχει παιδί από 1;1 έως 2 ετών. Το 33% (28) απάντησε ότι έχει παιδί από 2;1 έως 3 ετών. Το 24% (20) απάντησε ότι έχει παιδί από 3;1 έως 4 ετών. Το 18% (15) απάντησε ότι έχει παιδί από 4;1 έως 5 ετών. Το 13% (11) απάντησε ότι έχει παιδί από 5;1 ετών και πάνω.

Στο γράφημα δύο (2) απεικονίζεται το τι γνωρίζουν οι γονείς σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που παρακολουθούν στην τάξη του παιδιού τους.

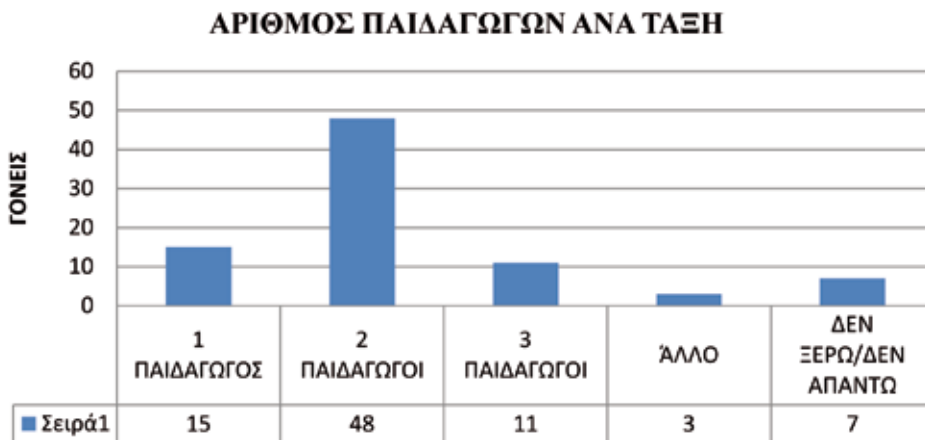


ΓΡΑΦΗΜΑ 2

Αναλυτικότερα: το 3,6% (3 από τους 84 γονείς) απάντησε ότι έχει από 01 έως 8 παιδιά στην τάξη. Το 50% (42) ότι έχει από 9 έως 16 παιδιά. Το 36,9% (31) ότι έχει από 17 έως 25 παιδιά. Το 7,1% (6) ότι έχει από 25 παιδιά και πάνω, ενώ το 2,4% (2) δεν έδωσε απάντηση.

Σε ερώτηση αναφορικά με το εάν οι γονείς, που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, γνωρίζουν πόσοι είναι οι παιδαγωγοί στην τάξη του παιδιού τους, 76 γονείς από 84 (94,4%) είχαν γνώση του αριθμού των παιδαγωγών στην τάξη των παιδιών τους ενώ οι υπόλοιποι 8 (9,6%) δε γνώριζαν.

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πόσα παιδιά βρίσκονται μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τα όσα γνωρίζουν οι γονείς.

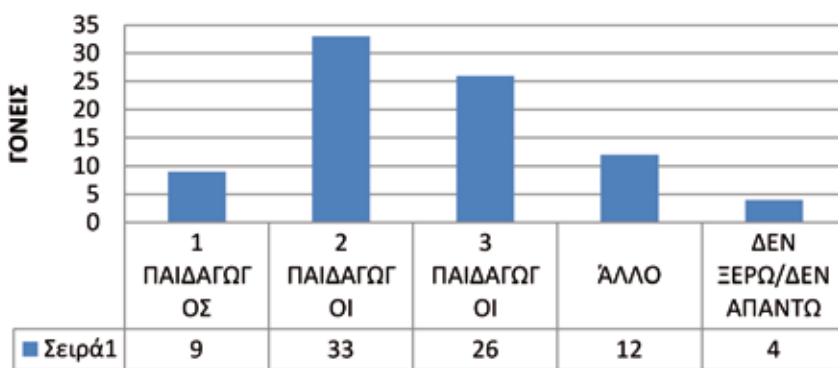


ΓΡΑΦΗΜΑ 3

Συγκεκριμένα το 17,8% (15 από τους 76) απάντησαν πως στην τάξη του παιδιού τους βρίσκεται ένας (1) παιδαγωγός. Το 57,4% (48) απάντησαν ότι βρίσκονται μέσα στην τάξη δύο (2) παιδαγωγοί. Το 13% (11) απάντησαν ότι βρίσκονται μέσα στην τάξη τρεις (3) παιδαγωγοί. Το 3,5% (3) απάντησαν ότι βρίσκονται μέσα στην τάξη τέσσερις (4) παιδαγωγοί, ενώ το 8,3% (7) δεν απάντησαν ή δε γνώριζαν την απάντηση.

Στο παρακάτω γράφημα φανερώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την εκτίμηση των γονέων για το πόσο παιδαγωγοί θα έπρεπε να απασχολούν τον αριθμό των παιδιών που οι ίδιοι απάντησαν ότι βρίσκονται στην τάξη του παιδιού τους.

ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΑΝΑ ΤΑΞΗ



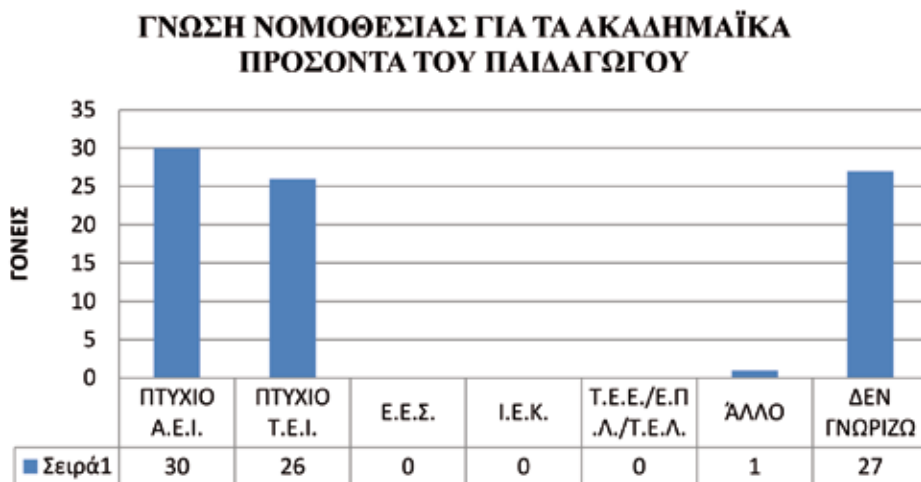
ΓΡΑΦΗΜΑ 4

Συγκεκριμένα, 9 γονείς από τους 84 (10,7%) απάντησαν πως θα έπρεπε να βρίσκεται ένας (1) παιδαγωγός. Οι 33 (39,3%) απάντησαν δύο (2) παιδαγωγοί. Οι 26 (30,9%) απάντησαν τρεις (3) παιδαγωγοί. Οι 12 (14,3%) απάντησαν πως στην τάξη χρειάζονται τέσσερις (4) παιδαγωγοί, ενώ οι 4 (4,8%) δε γνώριζαν ή δεν απάντησαν.

Σε ερώτημα σχετικά με τη γνώση ή μη των γονέων για τη νομοθεσία σχετικά με τους βασικούς παιδαγωγούς και τους βοηθούς τους που πρέπει να βρίσκονται ανά τάξη, οι 19 από τους 84 γονείς (22,6%) γνώριζαν το νόμο σχετικά με τους βασικούς παιδαγωγούς και τους βοηθούς παιδαγωγών που πρέπει να βρίσκονται ανά τάξη, ενώ οι υπόλοιποι 65 (77,4%) δεν είχαν γνώση.

Όσον αφορά στη γνώση των γονέων για το πόσο βασικοί παιδαγωγοί και πόσο βοηθοί παιδαγωγών θα πρέπει, σύμφωνα με το νόμο, να βρίσκονται μέσα στην τάξη, 18 από τους 19 γονείς (94,7%) απάντησαν πως θα πρέπει να είναι 1 βασικός παιδαγωγός, ενώ ένας γονέας από τους 19 (5,3%) απάντησε πως θα πρέπει να είναι 2 βασικοί παιδαγωγοί. Αντίστοιχα, οι 14 από τους 19 (73,7%) απάντησαν πως μέσα στην τάξη θα έπρεπε να είναι ένας βοηθός παιδαγωγού ενώ οι 5 (26,3%) απάντησαν ότι έπρεπε να είναι 2 βοηθοί παιδαγωγού.

Στο γράφημα 5 παρατηρούμε τη γνώση των γονέων για τα ακαδημαϊκά προσόντα που προβλέπει ο νόμος για τη βασική παιδαγωγό.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5

Από το γράφημα συμπεραίνουμε ότι το 35,7% (30 από τους 84 γονείς) πιστεύει ότι ο βασικός παιδαγωγός πρέπει να έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. Το 30,9% (26) ότι πρέπει να έχει πτυχίο Τ.Ε.Ι. Το 1,2% (1) απάντησε πως η παιδαγωγός έχει τελειώσει παιδαγωγικά στην Γερμανία. Το 32,1% (27) δε γνωρίζουν.

Στο γράφημα που ακολουθεί, αποτυπώνεται η γνώση των γονέων για τα ακαδημαϊκά προσόντα που προβλέπει ο νόμος για τη βοηθό του βασικού παιδαγωγού.



ΓΡΑΦΗΜΑ 6

Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα αυτό, το 9,5% (8 από τους 84 γονείς) πιστεύει ότι η βοηθός παιδαγωγού πρέπει να έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. Το 36,9% (31) πτυχίο Τ.Ε.Ι. Το 5,9% (5) πτυχίο Ε.Ε.Σ. Το 13,1% (11) πτυχίο Ι.Ε.Κ. Το 6% (5) πτυχίο Τ.Ε.Ε./Ε.Π.Λ./Τ.Ε.Λ. Το 14,3% (12) πιστεύει ότι θα πρέπει να διαθέτει κάποιο άλλο πτυχίο, ενώ στο ίδιο ποσοστό 14,3% (12) δε γνωρίζουν.

Αναφορικά με τη γνώση ή μη των γονέων για τον αριθμό ύπαρξης παιδαγωγών με ειδικότητες στην τάξη του παιδιού τους, οι 34 από τους 84 (40,5%) απάντησαν πως γνωρίζουν τον αριθμό των παιδαγωγών με ειδικότητες ανά τάξη, ενώ οι 50 (59,5%) πως δεν είχαν γνώση.

Σε ερώτηση για τη γνώση των γονέων σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των απασχολούμενων παιδαγωγών ανά ειδικότητα, το 30,9% (26 από τους 84) απάντησαν ότι γνωρίζουν, ενώ το 69,1% (58 από τους 84) ότι δε γνωρίζουν.

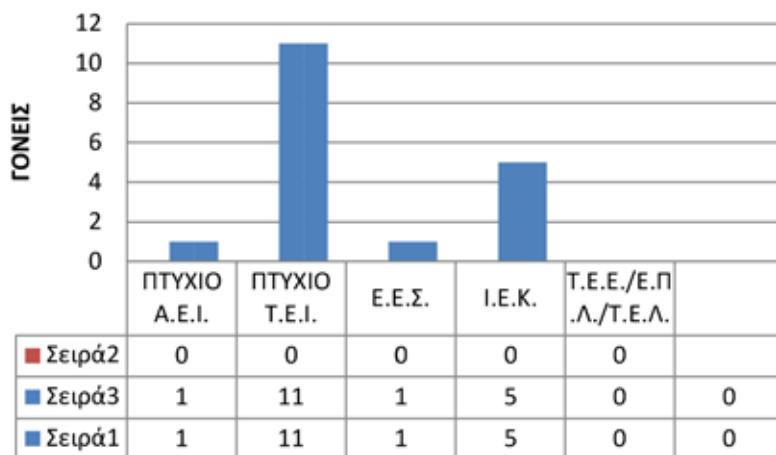
Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται τα αποτελέσματα για τη γνώση των γονέων που αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα της βασικής παιδαγωγού.



Συγκεκριμένα 15 από 26 (57,7%) πιστεύουν πως η βασική παιδαγωγός στην τάξη του παιδιού τους έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. Οι 10 (38,5%) πιστεύουν έχει πτυχίο Τ.Ε.Ι. και ο ένας (3,8%) δεν έδωσε απάντηση.

Στο γράφημα 8 απεικονίζονται τα αποτελέσματα για τη γνώση των γονέων που αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα της βοηθού παιδαγωγού.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΓΙΑ ΒΟΗΘΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ

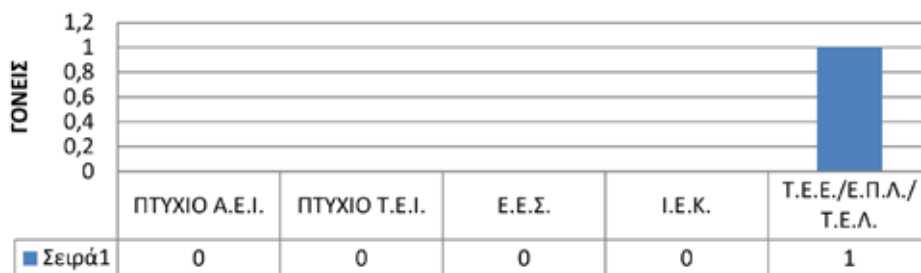


ΓΡΑΦΗΜΑ 8

Συγκεκριμένα 5,5% (1 από τους 84) πιστεύει πως η βοηθός παιδαγωγού στην τάξη του παιδιού του έχει πτυχίο Α.Ε.Ι., το 61,1% (11 από τους 84) Τ.Ε.Ι., το 5,5% (1) Ε.Ε.Σ. και το 27,8% (5) Ι.Ε.Κ.

Στο γράφημα 9 απεικονίζονται τα αποτελέσματα για τη γνώση των γονέων που αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα της εκπαιδευόμενης στην τάξη του παιδιού τους (εάν υπάρχει).

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΗΣ

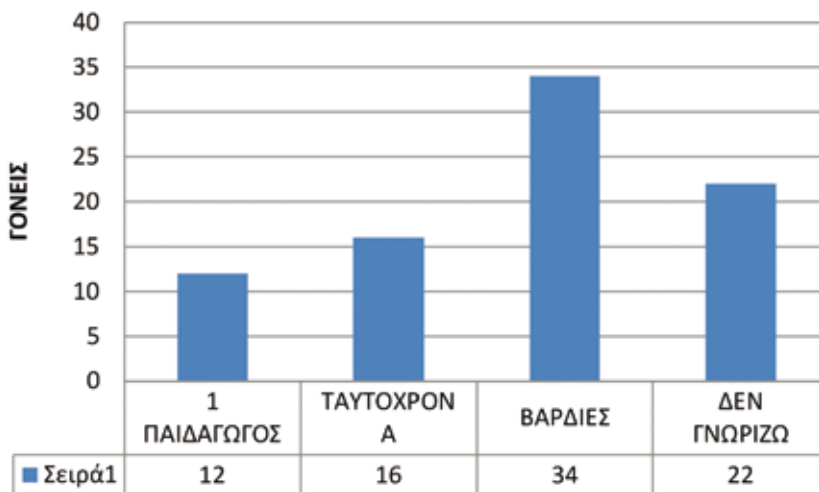


ΓΡΑΦΗΜΑ 9

Συγκεκριμένα μόνο ένας γονιός (το 100%) απάντησε πως η εκπαιδευόμενη που υπάρχει στην τάξη του παιδιού του έχει πτυχίο των Τ.Ε.Ε./Ε.Π.Λ./Τ.Ε.Λ./Τ.Ε.Σ.

Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει τι συμβαίνει μέσα στην τάξη των παιδιών των γονέων, που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, ως προς την παρουσία των παιδαγωγών.

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



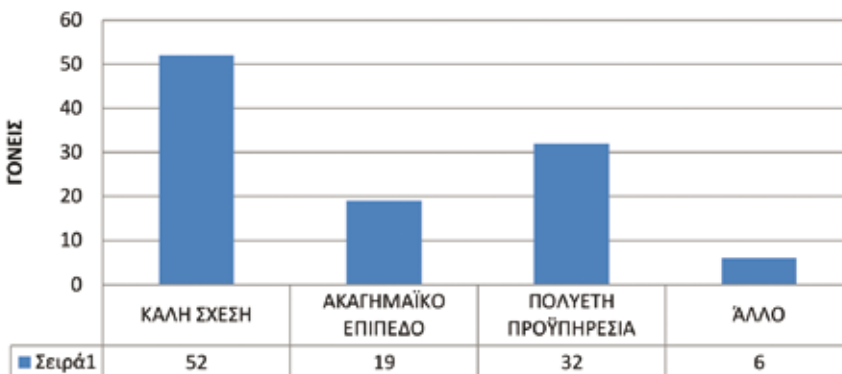
ΓΡΑΦΗΜΑ 10

Οι 12 γονείς (14,2%) από τους 84 μας πληροφορούν ότι είναι μόνη της η παιδαγωγός μέσα στην τάξη, οι 16 (19%) ότι βρίσκονται ταυτόχρονα οι δύο παιδαγωγοί μέσα στην τάξη, οι 34 (40%) ότι βρίσκονται σε βάρδιες, ενώ οι 22 (26,1%) δεν γνωρίζουν.

Σε ερώτημα σχετικά με τη γνώση ή μη των γονέων για την κατοχή κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των παιδαγωγών στην τάξη του παιδιού τους, οι 4 από τους 84 γονείς (4,7%) απάντησαν πως έχουν γνώση για το εάν η/ο παιδαγωγός έχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ οι 80 (95,2%) γονείς δε γνωρίζουν. Ο λόγος γίνεται για μεταπτυχιακό τίτλων σπουδών για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Στο παρακάτω γράφημα παρατηρούμε την καταγραφή των απαραίτητων προσόντων ενός καλού παιδαγωγού, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων.

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΕΝΟΣ ΚΑΛΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

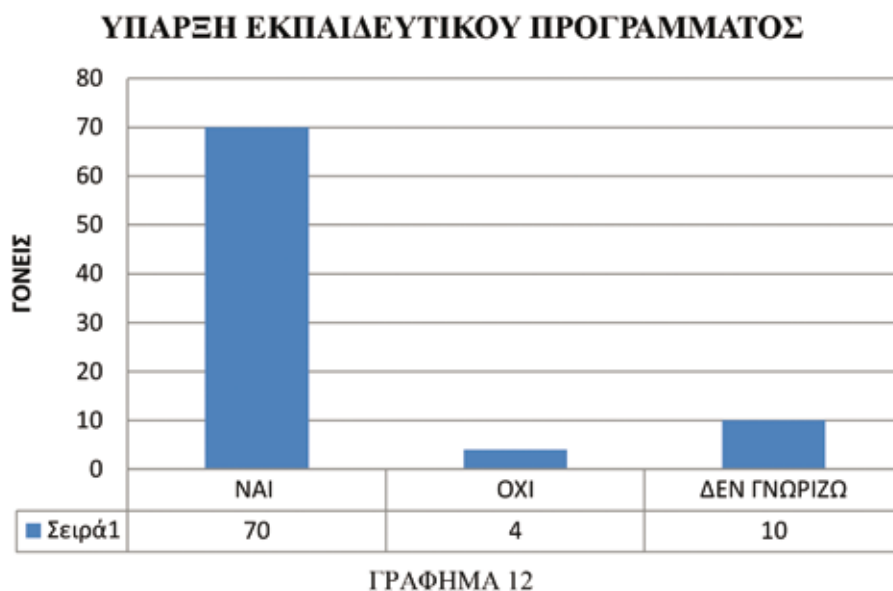


ΓΡΑΦΗΜΑ 11

Συμπεραίνουμε ότι 52 από τους 84 γονείς (61,9%) έχουν επιλέξει την καλή σχέση με τα παιδιά, 19 (22,6%) το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο, οι 32 (38%) την πολυετή προϋπηρεσία και 6 (7,1%) κάτι άλλο το οποίο περιλαμβάνει την προσωπικότητα, αμεσότητα, ψυχολογική σταθερότητα, γνώση παιδοψυχολογίας, ικανότητα να αντεπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις, την κλίση στον κλάδο, το ήθος και την ευγένεια.

Σε ερώτηση που αφορούσε στην καταγραφή της άποψης των γονέων για την αναγκαιότητα της ύπαρξης εκπαιδευτικού προγράμματος, πέραν της καθημερινής φροντίδας των βρεφών, οι 78 από τους 84 (92,8%) απάντησαν ΝΑΙ και οι 6 (7,2%) απάντησαν ΟΧΙ.

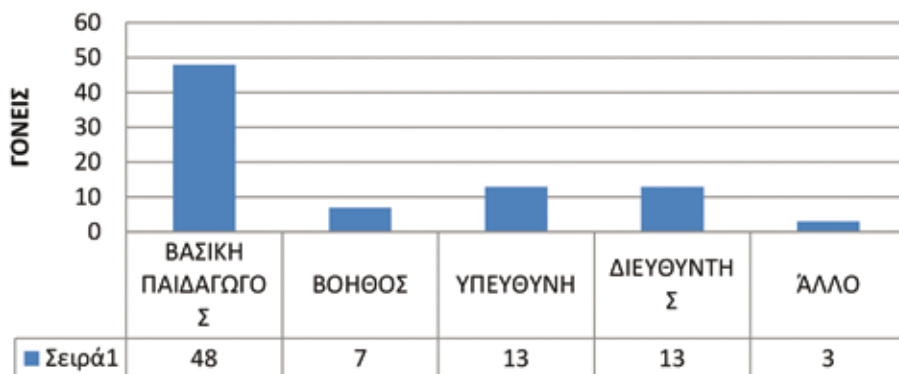
Στο γράφημα 12 απεικονίζεται η επιβεβαίωση ύπαρξης εκπαιδευτικού προγράμματος ή μη στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς όπου φοιτούν τα παιδιά των γονέων που απάντησαν στα ερωτηματολόγια.



Οι 70 γονείς από τους 84 (83,3%) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προγράμματος, ενώ οι 4 (4,7%) δεν την επιβεβαιώνουν και οι υπόλοιποι 10 (11,9%) δε γνωρίζουν.

Στο παρακάτω γράφημα παρατηρούμε την καταγραφή της άποψης των γονέων ως προς το ποιος θα έπρεπε να τους ενημερώνει σε περίπτωση ανάγκης.

ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ

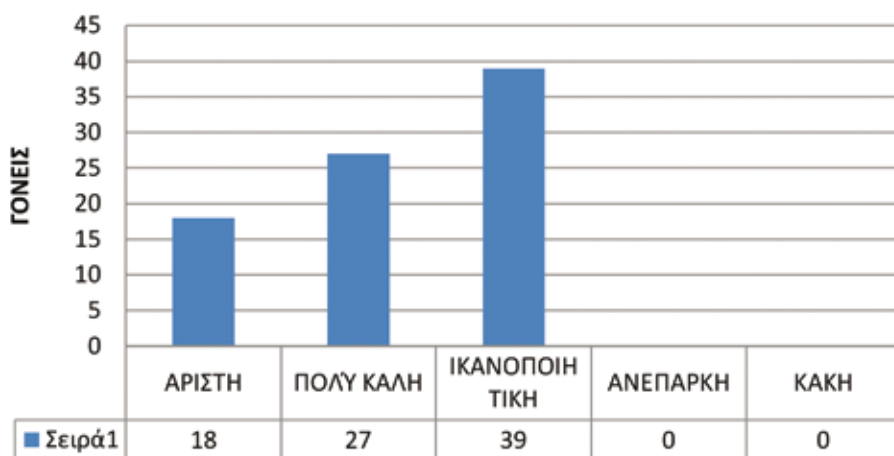


ΓΡΑΦΗΜΑ 13

Από τους 84 οι 48 (57,1%) επέλεξαν τη βασική παιδαγωγό, οι 7 (8,3%) τη βοηθό, οι 13 (15,4%) την υπεύθυνη της προσχολικής αγωγής του σχολείου, οι 13 (15,4%) το διευθυντή και οι 3 (3,5%) κάποιον άλλο.

Στο παρακάτω γράφημα βλέπουμε τα αποτελέσματα σχετικά με την αξιολόγηση που έκαναν οι γονείς για τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς της τάξης που φοιτούν τα παιδιά τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ



ΓΡΑΦΗΜΑ 14

Παρατηρούμε ότι, οι 18 από τους 84 (21,4%) έχουν άριστη σχέση με τους παιδαγωγούς των παιδιών τους, οι 27 (32,1%) πολύ καλή, και οι 39 (46,4%) ικανοποιητική.

Από το γράφημα 15 διαπιστώνουμε εάν οι γονείς γνωρίζουν ή όχι την ύπαρξη πρόσθετου προσωπικού στην τάξη των παιδιών τους.



ΓΡΑΦΗΜΑ 15

Από τους 84 γονείς οι 34 (40,4%) γνωρίζουν ότι υπάρχει πρόσθετο προσωπικό, οι 27 (32,1%) γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει, ενώ οι 23 (27,5) δε γνωρίζουν εάν υπάρχει.

Παρακάτω απεικονίζονται οι ειδικότητες του πρόσθετου προσωπικού στην τάξη του παιδιού τους.



ΓΡΑΦΗΜΑ 16

Από το γράφημα προκύπτει ότι, οι 4 (11,8%) από τους 34 γονείς έχουν προπονητρια ως πρόσθετο προσωπικό στην τάξη του παιδιού τους, οι 20 (58,8%) έχουν μουσικό και οι 10 (29,4%) έχουν υπεύθυνη θεατρικού παιχνιδιού.

Σε αυτό το γράφημα παρατηρούμε ποια είναι τα βασικά κριτήρια των γονέων για την επιλογή του βρεφονηπιακού σταθμού που στέλνουν το παιδί τους



ΓΡΑΦΗΜΑ 17

Ειδικότερα:

Το 10,7% (9 από τους 84 γονείς) έδωσε προτεραιότητα στην απόσταση από το σπίτι, στο πρόγραμμα και στο κόστος. Το 11,9% (10 από τους 84) στην απόσταση, στο κόστος και στο πρόγραμμα 8,3% (7 από τους 84) στο ωράριο, στο κόστος και στην απόσταση. Το 3,6% (3 από τους 84) στο κόστος και στο πρόγραμμα. Το 8,3% (7 από τους 84) στο πρόγραμμα και στην απόσταση. Το 7,1% (6 από τους 84) στην απόσταση και στο ωράριο. Το 3,6% (3 από τους 84) στο κόστος, στο ωράριο και στην απόσταση. Το 1,2% (1 από τους 84) στο κόστος, στο πρόγραμμα και στην απόσταση. Το 1,2% (1 από τους 84) στο πρόγραμμα, στο κόστος και στην απόσταση. Το 4,8% (4 από τους 84) στο κόστος και στην απόσταση. Το 22,6% (19 από τους 84) ανέφεραν την παρουσία του σταθμού, την καλή φήμη, την ύπαρξη νοσηλεύτριας, την καθαριότητα, τις εγκαταστάσεις, το καλό φαγητό και το ότι ήταν αγγλόφωνο. Τέλος, το 16,6% (14 από τους 84) δεν απάντησαν.

Αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίου παιδαγωγών.

Από τους παιδαγωγούς που ανταποκρίθηκαν στην έρευνά μας, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του σε τμήμα Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Επιπρόσθετα, από το δείγμα μας προκύπτει ότι κανείς δε διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι υπάρχει δραστηριοποίηση στην παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων κ.λ.π.

Ένα σημαντικό ποσοστό εργαζόταν ήδη 3-4 χρόνια σε Παιδικό Σταθμό, ενώ είχαμε και 4 παιδαγωγούς που εργάζονταν ήδη 28-30 χρόνια και μάλιστα στον συγκεκριμένο Παιδικό Σταθμό στον οποίο τις συναντήσαμε. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί είχαν σύμβαση αορίστου χρόνου και ο ρόλος τους στο τμήμα είναι αυτός του βασικού παιδαγωγού. Σε περίπτωση δε απουσίας τους, τις αντικαθιστά η βοηθός παιδαγωγός.

Παρατηρήσαμε ότι μόνο σε δύο (2) Παιδικούς Σταθμούς υπήρχε κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες. Το πρόσωπο ενημέρωσης για τις προγραμματισμένες συναντήσεις είναι είτε η βασική παιδαγωγός είτε η διεύθυνση, ενώ η βασική παιδαγωγός είναι αυτή που ενημερώνει κατά την υποδοχή / αποχώρηση των βρεφών. Ωστόσο, σε περίπτωση ειδικού συμβάντος η διεύθυνση είναι αυτή που έρχεται πρώτη σε επαφή με την οικογένεια και μετά η βασική παιδαγωγός. Επιπλέον, για την οργάνωση και υλοποίηση εορταστικών εκδηλώσεων διαπιστώνεται η συνεργασία της βασικής παιδαγωγού με τη βοηθό. Τέλος, σε γενικές γραμμές καταγράψαμε επιθυμητές αναλογίες βρεφών – παιδαγωγών στα τμήματα που επισκεφθήκαμε, με ελάχιστες ωστόσο εξαιρέσεις όπου ο αριθμός βρεφών διαπιστώθηκε να υπερβαίνει τον οριζόμενο από το νόμο.

Αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίου διευθυντών.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, οι διευθυντές που ανταποκρίθηκαν έχουν από ένα βρεφικό τμήμα κατά 60%, ενώ δύο βρεφικά τμήματα έχει το υπόλοιπο 40%. Στη συνέχεια, αξίζει να αναφερθεί ο αριθμός των βρεφών ανά τμήμα όπου έχουμε μέχρι οχτώ (8) βρέφη σε ποσοστό 20%, εννέα (9) έως δεκατέσσερα (14) βρέφη σε ποσοστό 40% και από δεκατέσσερα (14) και άνω έχει ένα ποσοστό της τάξης του 40%. Επιπλέον, άρρηκτα συνδεδεμένος με τα παραπάνω είναι ο αριθμός των παιδαγωγών που απασχολούνται στα βρεφικά τμήματα σε αναλογία με τον αριθμό των βρεφών. Έτσι, έχουμε στο 40% έναν παιδαγωγό και στο 60% δύο παιδαγωγούς. Επιπλέον, παρατηρούμε το ακαδημαϊκό υπόβαθρο της βασικής παιδαγωγού που στο 60% έχει

πτυχίο Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.), ενώ οι βοηθοί είναι απόφοιτοι Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να ευθυγραμμίζονται και με τα όσα ορίζονται από το σχετικό νόμο. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι κανένας από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τους ειδικούς στόχους και τις υποθέσεις της έρευνάς μας διαπιστώνουμε τα εξής.

Να διαπιστωθεί αν οι απόφοιτοι των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Επαγγελματικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) αποτελούν μέλη της παιδαγωγικής ομάδας και αν ναι, ποιος ο ρόλος τους σε αυτήν.

Σύμφωνα με τους γονείς που κλήθηκαν να δώσουν μια απάντηση σχετικά με το πτυχίο που κατέχει η παιδαγωγός του παιδιού τους αξίζει να αναφερθεί ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό έδωσε την απάντηση ότι ήταν απόφοιτοι των Τ.Ε.Ι. Το ποσοστό στο οποίο αυτό αντιστοιχεί είναι της τάξεως του 38,5% ως βασική παιδαγωγός και στο 61,1% ως βοηθός παιδαγωγού.

Ύστερα, με τη σειρά τους, από τους παιδαγωγούς που ρωτήθηκαν ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 15% είχαν πτυχίο Τ.Ε.Ι. Αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι ότι το 55% είχε πτυχίο Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).

Ολοκληρώνοντας θα αναφέρουμε ότι από τους πέντε (5) διευθυντές στους οποίους απευθυνθήκαμε οι τρεις (3) δήλωσαν πως η βασική παιδαγωγός στο βρεφικό τμήμα του παιδικού σταθμού έχει πτυχίο Τ.Ε.Ι. Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί ότι οι δύο (2) από τους πέντε (5) δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στους αποφοίτους των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής Τ.Ε.Ι. για τη στελέχωση του βρεφικού τμήματος.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι απόφοιτοι των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) αποτελούν μέλη της παιδαγωγικής ομάδας κατά ένα ποσοστό όχι ιδιαίτερα ικανοποιητικό.

Να διαπιστωθεί αν οι γονείς γνωρίζουν ποιες ειδικότητες σπουδών ορίζεται από το νόμο ως απαιτούμενη σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας ενός βρεφικού τμήματος.

Από τους γονείς που δέχτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας ένα ποσοστό της τάξης του 67% δήλωσε ότι ήξερε τι ορίζει ο νόμος για το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των παιδαγωγών που συνθέτουν την ομάδα ενός βρεφικού τμήματος.

Από αυτά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βασική παιδαγωγός ορίζεται, σύμφωνα με τη γνώμη των γονιών, να έχει πτυχίο πανεπιστημιακού τμήματος σε ποσοστό 35,7%, και πτυχίο σχετικού τμήματος των Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό 30,9%. Όσον αφορά στην βοηθό παιδαγωγού, το μεγαλύτερο ποσοστό (36,9%) δήλωσε ότι ο νόμος ορίζει πως η βοηθός θα πρέπει να είναι κάτοχος πτυχίου τμήματος Τ.Ε.Ι., ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (13,1%) πως θα πρέπει να είναι απόφοιτη Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι γονείς κατά ένα μεγάλο ποσοστό δε γνωρίζουν τι ακριβώς ορίζεται από τον νόμο ως απαιτούμενη σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας ενός βρεφικού τμήματος.

Να διαπιστωθεί αν οι γονείς γνωρίζουν ποιες ειδικότητες απασχολούνται στο βρεφικό τμήμα του παιδικού σταθμού στο οποίο είναι το παιδί τους.

Από τους ογδόντα τέσσερις (84) γονείς που δέχτηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιό μας, οι είκοσι έξι (26) δήλωσαν ότι γνώριζαν τι είδους πτυχίου κάτοχοι είναι οι παιδαγωγοί της τάξης του παιδιού τους. Οι υπόλοιποι δε γνώριζαν. Από το ποσοστό της τάξης του 30,9% αντιλαμβανόμαστε ότι οι περισσότεροι δε γνώριζαν, ωστόσο ο προβληματισμός τέθηκε και ευελπιστούμε να αποτελέσει η έρευνά μας αφορμή για μια πιο συνειδητοποιημένη στάση.

Να διαπιστωθεί ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων από τις υπηρεσίες του βρεφικού τμήματος του παιδικού σταθμού.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε από τους γονείς σε σχετική ερώτηση για το πώς αξιολογούν τη συνεργασία τους με τις παιδαγωγούς της τάξης του παιδιού τους, διαπιστώνουμε ότι σε ποσοστό 46,4% η σχέση κρίνεται ικανοποιητική. Αξίζει να σημειωθεί δε ότι σε ποσοστό 21,4% η συνεργασία κρίνεται ως άριστη, ενώ ως πολύ καλή σε ποσοστό 32,1%. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό που δηλώνει ικανοποιημένο από τις υπηρεσίες του παιδικού σταθμού.

Να διαπιστωθεί αν οι γονείς/διευθυντές/παιδαγωγοί θεωρούν ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο καλύπτει τις ανάγκες του παιδικού σταθμού ή έχει ελλείψεις.

Ξεκινώντας από τις απαντήσεις που λάβαμε από τους γονείς θα ήταν ενδιαφέρον να τονιστεί αρχικά ότι ένα μεγάλο ποσοστό δε γνώριζε τι ορίζει ο νόμος αναφορικά με τα βρεφικά τμήματα. Στη συνέχεια, έχοντας υπόψη το γεγονός αυτό, θα θέλαμε να επισημάνουμε την παρατήρηση των γονέων που έχει σχέση με την αναλογία παιδιών-παιδαγωγών. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των βρεφικών τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει εννέα έως δέκα έξι (9-16) παιδιά ανά τμήμα με δύο παιδαγωγούς σε αυτά, οι γονείς αναφέρουν ότι θα επιθυμούσαν να διαθέτει το τμήμα τους τρεις παιδαγωγούς για τον αριθμό αυτόν, επιθυμία η οποία βρίσκεται σε απόλυτη εναρμόνιση με τα όσα ορίζει η σχετική νομοθεσία.

Συνεχίζοντας με τους διευθυντές, διαπιστώνουμε ότι φαίνεται να αισθάνονται καλυμμένοι με το υπάρχον νομικό πλαίσιο όσον αφορά, αρχικά, στην αναλογία παιδιών-παιδαγωγών, αφού τηρούν το νόμο διατηρώντας αριθμό παιδιών εννέα με δέκα τέσσερα (9 με 14) και δύο παιδαγωγούς. Επιπλέον, κάνοντας λόγο για τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδαγωγών βρεφικών τμημάτων, δηλώνουν για τη μεν βασική παιδαγωγό την πτυχιούχο τμήματος Τ.Ε.Ι. και για τη βοηθό παιδαγωγού την απόφοιτο Ι.Ε.Κ., κάτι που αντιστοιχεί και σε αυτά που ορίζει ο νόμος.

Ολοκληρώνοντας, και αναφορικά με τις παιδαγωγούς, διαπιστώνουμε ότι παρά το γεγονός ότι το 55% των συμμετεχόντων έχει πτυχίο Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), δηλώνει βασική παιδαγωγός του βρεφικού τμήματος, γεγονός που δε συνάδει με τα όσα ορίζονται στο νόμο. Επιπλέον, το 95% έχει παρουσία άλλου παιδαγωγού μέσα στην τάξη με αριθμό παιδιών ως επί το πλείστον είκοσι με είκοσι δύο (20-22). Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι οι παιδαγωγοί φαίνεται να αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται από το υπάρχον νομικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι οι απόφοιτοι των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι) αποτελούν μέλη της παιδαγωγικής ομάδας κατά ένα ποσοστό όχι ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Επίσης, όπως ήταν η αρχική μας υπόθεση, οι γονείς

κατά το μεγαλύτερο ποσοστό δε γνωρίζουν τι ακριβώς ορίζεται από το νόμο ως προβλεπόμενη σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας ενός βρεφικού τμήματος. Μολονότι δε γνωρίζουν ποιες ειδικότητες απασχολούνται στο βρεφικό τμήμα του παιδικού σταθμού στο οποίο είναι το παιδί τους, δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες του παιδικού σταθμού. Επιπλέον, οι γονείς εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το υπάρχον νομικό πλαίσιο παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δε γνωρίζουν τι ορίζει. Όσον αφορά στους διευθυντές, δηλώνουν ότι καλύπτονται από το υπάρχον νομικό πλαίσιο, σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς όπου, από τα αποτελέσματα, φαίνεται να μην καλύπτονται.

Αναφορές – Βιβλιογραφία.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της ερευνάς δράσης. Μ. Δεληγιάννη (μφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bell, J. (20054). Doing your research project: a guide for first time researchers in education, health and social science. Maidenhead: Open University Press.

Bredenkamp, S. Copple, C. (2011). Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Cole, M., Cole, S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία. Β' τόμος. Σόλμαν Μ. (μετφ.), Μπαμπλέκου Ζ. (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Δαράκης – Χαντζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). Παιδικό σταθμοί και νηπιαγωγεία. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα, Έλλην.

Dimitriadi, S. (2011). Being Alike, being Different: An exploration in greek nurseries and pre-school centres. In Journal of Educational Chronicle, 2(1).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1997). Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας...από φορείς ιδιωτικού δικαίου κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα. Φ.Ε.Κ. 645/Β/31.07.1997. Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2002). Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Βρεφονηπιακών σταθμών...απόδημοτικές επιχειρήσεις...μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Φ.Ε.Κ. 1519/Β/04.12.2002. Εθνικό Τυπογραφείο.

Goffin, S. (1994). Curriculum models and early childhood education. New York: Macmillan Publ. Co.

Hucker, K. (2001). Research methods in health, care and early years. London: Heinemann.

Jaipaul L. Roopnarine – James E. Johnson, (2006). Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Παραδείγματα από την διεθνή πρακτική. Ε. Κουτσουβάνου, Κ. Χρυσάφιδης (επιμ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ.Ι. (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Lay-Dopyera, M. & Dopyera, J. (1992). "Strategies for teaching", in C. Seefeldt (ed.), The early childhood curriculum: A review of current research. New York: Teachers College Press.

MacNaughton, G. et al. (2004). Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice. London: OUP.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα,

Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Roberts – Holmes, G. (2006). Doing your early years research project. London: PCP.

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (2011). Οδηγός σπουδών. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκ. 2011 από: http://www.ecd.uoa.gr/pdf/odigos_spoudwn.pdf

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής (2012). Οδηγός σπουδών. Αθήνα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρ. 2012 από: <http://www.teiath.gr/userfiles/proshool/ODHGOS%20SPOUDVN.pdf>

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκ. 2011 από: <http://www.minedu.gov.gr/>

Abstract

Working with children under the age of three sparked the idea of a research project the aim of which was to identify the academic background of the pedagogical team in infant-toddler classrooms of the private sector.

Through the research practice of triangulation, data was collected from parents, early years teachers and school principals by means of questionnaires and structured interviews.

The basic findings of the research indicate that graduates of the departments of early childhood education and care of the Technological Educational Institutes (T.E.I.) of the country participate at a rather low rate in the pedagogical team of the infant-toddler classrooms, although they are intended to form the core of the pedagogical team.

Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Εφαρμογή και αξιοποίησή του από τους νηπιαγωγούς

Μπέση Μαρίνα

Σχ. Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 44ης εκπαιδευτικής περιφέρειας

1. Εισαγωγικά

Το θέμα της επίτευξης και της απόδοσης των παιδιών στο σχολείο έχει τύχει ιδιαίτερης μελέτης τα τελευταία χρόνια, όπως φαίνεται από τον όγκο και την ποικιλία της επιστημονικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται σε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης, αλλά και από τον αριθμό των κρατών που επιδιώκουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας. Έχει στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Είναι όχι μόνο μία διαδικασία πληροφοριακού ή διαγνωστικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Σε όλα σχεδόν τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης του εξωτερικού, η αξιολόγηση των νηπίων αποτελεί βασική συνιστώσα που χαρακτηρίζει την υψηλή ποιότητά τους (Ντολιοπούλου, 2000).

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, επειδή ο γραπτός λόγος είναι ασυμβίβαστος με την προσχολική ηλικία. Στο χώρο της προσχολικής αγωγής δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, καθώς τα μικρά παιδιά έχουν περιορισμένη προσοχή και συγκέντρωση, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους βρίσκονται σε διαρκή ανάπτυξη.

Εξάλλου, η αξιολόγηση εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική και ατομική υπόθεση, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002), δημιούργησε την ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τα παιδιά.

Η σύγχρονη παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικο-δομιστικής θεώρησης για την ανάπτυξη του παιδιού, δείχνει ότι η μάθηση είναι πολυδιάστατη και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και οι μορφές της αξιολόγησης πρέπει να είναι πολυδιάστατες. Δεν αξιολογούνται μόνο οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αλλά δίνεται έμφαση στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία και την κριτική σκέψη (Κόνσολας, 2010. Λουκέρης, κ.ά., 2010).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μαζί με το παιδί και αποτελεί μέρος της καθημερινότητας της τάξης. Βασίζεται σε αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και προϋποθέτει συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόδοό τους (Χαρίσης, 2006). Λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τις διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, τις επιθυμίες, τις ικανότητες, τις ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, τις ιδιαιτερότητες τους και επικεντρώνεται στην ατομική

πρόοδο κάθε παιδιού και όχι στη σύγκρισή του με τα άλλα.

Στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των παιδιών. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003), η αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, διαμορφωτική ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και με σαφήνεια προσανατολισμένη στην «ανατροφοδότηση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι δύο βασικότερες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης που περιγράφονται στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως οι πλέον αποτελεσματικές και αναπτυξιακά κατάλληλες για την προσχολική ηλικία, είναι η συστηματική παρατήρηση και ο φάκελος αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:159).

2. Ατομικός φάκελος αξιολόγησης

Ο ατομικός φάκελος αξιολόγησης αποτελεί την καρδιά της αξιολόγησης των μικρών μαθητών. Προτείνεται από τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006) σαν ένας ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, από τη συλλογή πληροφοριών μέσω διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως των μαθητικών εργασιών, των παρατηρήσεων, των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων. Δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουμε τον τρόπο που μαθαίνουν τα νήπια και την εξέλιξη των ταλέντων και των επιτευγμάτων τους.

Αλλά τι είναι ο ατομικός φάκελος αξιολόγησης; Είναι μια συστηματική συλλογή, αντιπροσωπευτική των εργασιών του παιδιού που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό με την ενεργό συμμετοχή του μικρού μαθητή και παρέχει πληροφορίες για τις προσπάθειές του, τις επιτυχίες και την πρόδοό του. Παρουσιάζει το μαθησιακό προφίλ του παιδιού και την εξέλιξή του σε όλους τους τομείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Kingore, 2010:21).

Συστηματική συλλογή σημαίνει ότι ο φάκελος δημιουργείται με ένα σκοπό και ακολουθεί μια διαδικασία. Οι εργασίες είναι αντιπροσωπευτικές. Δεν περιλαμβάνονται όλα τα έργα του, αλλά αυτά που δείχνουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Ως φάκελος επίδειξης του καλύτερου υλικού αποσκοπεί στην παρουσίαση των καλύτερων αποτελεσμάτων της επίδοσης του μαθητή.

Ο όρος «portfolio» περιλαμβάνει και τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών τόσο στη διαδικασία συλλογής των έργων τους, όσο και στην αξιολόγηση της επίδοσής τους και προϋποθέτει την άμεση σύνδεσή του με τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού και του προγράμματος γενικότερα (Ζωγράφου κ.ά., 2006). Τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επιλογής των εργασιών και μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, θέτουν στόχους και παρακινούνται να αποκτήσουν καλύτερα αποτελέσματα, κάνουν συλλογισμούς ανωτέρου επιπέδου και εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, ο μαθητής κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Έχει άποψη σχετικά με το τι και πώς επιθυμεί να κατακτήσει τη γνώση. Έτσι ενισχύεται η αυτονομία του μαθητή μέσα από τη συνειδητοποίηση των δικών του στρατηγικών εκμάθησης και την επιλογή των καταλληλότερων από αυτές για κάθε περίπτωση (Schwarz et al., 2008). Με αυτόν τον τρόπο ο φάκελος αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και της αυτοσυνείδησης του μαθητή, ενώ παράλληλα προσφέρει στον ίδιο την ευχέρεια της προσωπικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του (Λουκέρης κ. ά., 2010). Είναι επίσης ένα ευέλικτο πολύτιμο εργαλείο, που συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης αποκλειστικά ενδοσχολικού χαρακτήρα. (Λουκέρης κ. ά., 2010).

Οι φάκελοι αξιολόγησης πρέπει να δίνουν μια συνολική εικόνα των μαθησιακών προφίλ των παιδιών. Δεν χρειάζεται να είναι ογκώδεις. Πρέπει απλά να αποτυπώνουν την πρόοδο των παιδιών σε δεξιότητες και έννοιες. Ούτε μπορεί να είναι πανομοιότυποι. Αντικατοπτρίζουν τη μοναδικότητα που χαρακτηρίζει τους μαθητές. Δεν εστιάζουν στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών, αλλά στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί να κάνει. Στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003) αναφέρεται πως ο φάκελος εργασιών του παιδιού αποτελεί καταγραφή της διαδικασίας της μάθησης. Περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τι ενδιαφέρει το παιδί, τι έχει μάθει, πώς σκέφτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει και πώς αλληλεπιδρά κοινωνικά, συναισθηματικά, νοητικά με τους άλλους.

Οι ατομικοί φάκελοι αξιολόγησης βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και να ανακαλύπτει τα δυνατά τους σημεία, να εντοπίζει την κλίση και το δυναμικό τους. Είναι κατάλληλοι σε όλα τα παιδιά, είτε ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, είτε έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζωγράφου κ.ά., 2006).

3. Ο ρόλος των γονέων

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει την προσοχή της, στην εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης των παιδιών τους.

Οι γονείς αποτελούν σίγουρα πολύτιμη πηγή πληροφοριών, αφού γνωρίζουν πολύ περισσότερα για τα παιδιά τους, αλλά είναι και αυτοί που κυρίως ενδιαφέρονται να ακούσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Πολλοί παράγοντες επιδρούν στο πώς το παιδί μαθαίνει, όπως ο χαρακτήρας του, η καθημερινή οικογενειακή ζωή, οι οικογενειακές αξίες και οι παραδόσεις. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες, που μόνο οι γονείς μπορούν να δώσουν στο νηπιαγωγό.

Η συζήτηση λοιπόν που θα κάνουν με το νηπιαγωγό στην αρχή της χρονιάς, ή το ερωτηματολόγιο που θα τους ζητηθεί να συμπληρώσουν, έχει σκοπό να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για τα ενδιαφέροντα του παιδιού, να δώσει μια γενική εικόνα για την προσωπικότητά του, αλλά να ενημερώσει και για τις προσδοκίες τους, τις ανησυχίες τους ή και τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να εμπλακούν στο νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή των γονέων στη συλλογή στοιχείων συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και στον έγκαιρο εντοπισμό τυχόν προβλημάτων.

Είναι σημαντικό και μπορούν οι γονείς να συμμετέχουν και να παρέχουν σημαντική υποστήριξη στην προσπάθεια αυτή. Είναι ανάγκη να κατανοήσουν τη σημασία να παρακολουθούν την πορεία ανάπτυξης των παιδιών τους και να κινητοποιηθούν στην από κοινού ανάληψη δράσεων με το νηπιαγωγείο.

Ο ατομικός φάκελος θα πρέπει να είναι προσβάσιμος από τους γονείς και ο νηπιαγωγός θα πρέπει να τους ενημερώνει σε τακτικά χρονικά διαστήματα για τη συνολική πρόοδο του παιδιού (Ζωγράφου κ.ά., 2006). Είναι σημαντικό να οργανώνονται συναντήσεις με τους γονείς, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τους φακέλους των παιδιών τους και να παρατηρούν τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματά τους. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς τη διαδικασία και να ενημερώνονται για την εξέλιξη των παιδιών τους.

Το portfolio παρέχει άμεσα παρατηρήσιμα αποτελέσματα και κατανοητά στοιχεία για την επίδοση του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο πρόκειται για ένα πολύ καλό μέσο επικοινωνίας, έναν τρόπο κατανοητό από όλους τους γονείς, ακόμη και από γονείς διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας (Ζωγράφου κ.ά., 2006).

4. Ο ρόλος των νηπιαγωγών

Για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση που σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, διαρκής και συστηματική συγκέντρωση στοιχείων από τους νηπιαγωγούς, με τρόπους που καλύπτουν τις ποικίλες διαστάσεις των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών και καταγράφουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τη διαδικασία μάθησης (Erstein et al., 2004).

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά τον τρόπο που λειτουργεί κάθε παιδί όταν είναι μόνο του ή σε ομάδα, σε οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες και καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Η άμεση και συστηματική παρατήρηση και καταγραφή αυτών που πραγματοποιεί και καταφέρει κάθε παιδί θα τον βοηθήσουν να εστιάσει την προσοχή του στην μαθησιακή του εξέλιξη και σε εκπαιδευτικούς στόχους που θεωρεί σημαντικούς.

Η αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, ο τρόπος που συμπεριφέρεται και διεκδικεί στην τάξη, οι επιθυμίες ή οι ανασφάλειές του, η συναισθηματική του κατάσταση και ο τρόπος που εκφράζει τα συναισθήματά του, οι αντιδράσεις του, η συνεργατικότητα και η συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες, οι σχέσεις του με τους άλλους, θα οδηγήσουν τον νηπιαγωγό να αποκτήσει ολοκληρωμένη άποψη για το προφίλ κάθε παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τα πεδία που δυσκολεύεται ο μαθητής, αλλά και εκείνα που προσφέρονται για καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και δυνατοτήτων του. Αξιολογώντας και εκμεταλλεύόμενος τις πληροφορίες που έχει αντλήσει, μπορεί να σχεδιάσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα με αποτελεσματικές στρατηγικές, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα, παρακολουθώντας την πρόδοό τους σε καθημερινή βάση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 104).

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μικρούς μαθητές στην αξιολόγηση των εργασιών τους και καταγράφει τα λεγόμενά τους. Τους δίνει ερεθίσματα να σκεφτούν κάνοντας διερευνητικές ερωτήσεις, ώστε να μπορέσουν να στοχαστούν πάνω στα έργα τους. Με τον τρόπο αυτό δίνονται κίνητρα ώστε να γίνουν τα παιδιά ανεξάρτητοι ερευνητές της μάθησης και των γνώσεών τους.

Ακόμη, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εξετάζει τα έργα των παιδιών που επιλέχθηκαν για το φάκελο αξιολόγησης και να σημειώνει τη σπουδαιότητά τους στη μάθηση, ώστε να προσδιορίζει τη χρησιμότητά τους για όποιον εξετάζει τον φάκελο. Η ανάλυση των πληροφοριών πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα και να δίνει έμφαση στη θετική πλευρά του παιδιού.

Ένας καλά οργανωμένος φάκελος αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο της συζήτησης με τους γονείς στις συναντήσεις τους. Αποτελεί σημείο αναφοράς για να τεκμηριώσει ο εκπαιδευτικός τις αποφάσεις και τις πρακτικές του. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνει αποδεικνύουν την πρόοδο του παιδιού μέσα στο χρόνο. Ο νηπιαγωγός εξηγεί τους στόχους και τις εξατομικευμένες δραστηριότητες που εφάρμοσε και προτείνει τρόπους αξιοποίησης των πληροφοριών, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση και στο σπίτι. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:131).

5. Περιεχόμενο του ατομικού φακέλου αξιολόγησης

Η απόφαση για το τι στοιχεία θα τοποθετηθούν στο φάκελο αξιολόγησης, πρέπει να βασίζεται στο σκοπό του φακέλου, γεγονός που τον διαφοροποιεί από έναν απλό φάκελο εργασιών του παιδιού. Το portfolio υπάρχει για να έχουν νόημα οι εργασίες των παιδιών, προορίζεται να παρακινεί τους μαθητές για μάθηση μέσω του προβληματισμού και της αυτοαξιολόγησης.

Η συλλογή των στοιχείων γίνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και θα πρέπει να είναι αποκαλυπτικά σχετικά με την πρόοδο του παιδιού όταν εξετάζονται διαδοχικά (Grace, 1992). Είναι πολύ χρήσιμο να υπάρχουν σχέδια σε διαφορετικές χρονικές περιόδους που φανερώνουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Αυτά συλλέγονται αρχικά στο πρώτο διάστημα του σχολικού έτους και στη συνέχεια σε τακτά διαστήματα μέχρι τη λήξη του, ανάλογα με την πρόοδο και την εξέλιξη κάθε παιδιού. Έτσι αξιολογείται το ίδιο πράγμα με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (π.χ. ανθρωπάκι του μήνα, η αγαπημένη ιστορία).

Τα έργα των παιδιών που επιλέγονται πρέπει να εμπεριέχουν τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και την ανάπτυξη και εξέλιξή τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Γι' αυτό είναι καλύτερο να είναι αυθεντικά.

Είναι σημαντικό να βεβαιωθεί ο εκπαιδευτικός ότι υπάρχουν αρκετά δείγματα εργασίας των παιδιών που να είναι αντιπροσωπευτικά για το σκοπό της αξιολόγησης και να προέρχονται από διαφορετικές πηγές, μεθόδους και τρόπους εργασίας (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:123).

Η χρονολόγηση των έργων και η τακτοποίησή τους κατά χρονολογική σειρά είναι απαραίτητη, καθώς και η κατηγοριοποίησή τους σε τομείς ανάπτυξης ή γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά, πληροφορική, κ.ά.)

Οι φάκελοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν διάφορες μορφές πληροφοριών:

1) Ατομικά έργα των παιδιών. Υλικό έκφρασης και δημιουργίας (ελεύθερο σχέδιο, το ανθρωπάκι του μήνα, κατασκευές, εκτυπώσεις από Η/Υ), καθώς και υλικό γραπτού λόγου και μαθηματικής σκέψης (δείγματα γραφής, καταγραφές, φύλλα εργασίας κατασκευασμένα από το νηπιαγωγό κ.ά.).

2) Ομαδικές εργασίες των παιδιών (ιστογράμματα από projects, κατασκευές κ.ά.)

3) Φωτογραφίες και μαγνητοσκοπήσεις των παιδιών από τις δημιουργικές τους απασχολήσεις (δραματοποιήσεις, συμβολικό παιχνίδι, εξαιρετικά συμβάντα κ.ά.), συνοδευόμενες από σχετικά σχόλια του εκπαιδευτικού ή και του ίδιου του παιδιού, ώστε οι γονείς να μπορούν να κατανοήσουν την διαδικασία μάθησης μέσα στην τάξη.

4) Αφηγήσεις εμπειριών, ιστοριών κ.ά. και μαγνητοφωνήσεις τους όπου είναι δυνατόν, που αποτελούν δείγματα της εκφραστικής γλωσσικής ικανότητας του παιδιού.

5) Πρωτόκολλα παρατήρησης του νηπιαγωγού, με τις αξιολογήσεις τους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ή λίστες ελέγχου και κλίμακες διαβάθμισης, όπου τσεκάρονται από τον εκπαιδευτικό με σύντομο τρόπο η κατάκτηση εκπαιδευτικών στόχων και η απόκτηση δεξιοτήτων.

6) Ερωτηματολόγια με τις προτιμήσεις και δηλώσεις των παιδιών (φύλλα αυτοαξιολόγησης, φύλλα εκτίμησης...). Είναι από τους αποτελεσματικότερους και ευκολότερους τρόπους συλλογής πληροφοριών διατυπώνοντας άμεσες και ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά.

7) Ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις με τους γονείς με χρήσιμες πληροφορίες, παρατηρήσεις και σχόλια για την ομαλή προσαρμογή και φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Στον φάκελο αναγράφεται το ονοματεπώνυμο του νηπίου, η ηλικία, το νηπιαγωγείο και το σχολικό έτος. Περιλαμβάνει επίσης ένα σύντομο σημείωμα που πληροφορεί τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε. Σε κάθε εργασία υπάρχει το όνομα του παιδιού και η ημερομηνία εκτέλεσής της. Συνοδεύεται από περιληπτική περιγραφή, ενώ αναφέρονται και οι λόγοι που θεωρείται σημαντική ή και παρατηρήσεις του νηπιαγωγού.

Εκτός από τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, στον ατομικό φάκελο αξιολόγησης αναφέρονται και χαρακτηριστικά περιστατικά από τη σχολική ζωή του παιδιού, πιθανοί διάλογοι, οι επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες του.

6. Ενέργειες για την εφαρμογή του ατομικού φακέλου αξιολόγησης

Η αποτελεσματικότητα ενός φακέλου αξιολόγησης συνδέεται στενά με την προετοιμασία οργάνωσής του. Μια σειρά ενεργειών πρέπει να προηγηθούν από τον εκπαιδευτικό. Είναι απαραίτητο να έχει προαποφασίσει πώς θα τον εφαρμόσει, τι είδους έργα θα συμπεριλάβει, πιθανά έντυπα και ερωτηματολόγια για τους γονείς, ακόμη και τι μορφή θα έχει.

Στο νομό Άρτας έγινε μια σοβαρή προσπάθεια εφαρμογής του ατομικού φακέλου αξιολόγησης από τα νηπιαγωγεία. Σκοπός μας ήταν να οργανώσουμε τον φάκελο αξιολόγησης των νηπίων έτσι ώστε να βοηθηθούν οι νηπιαγωγοί στην αξιολόγηση κάθε παιδιού και της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να ανατροφοδοτείται και να διαμορφώνεται ανάλογα το πρόγραμμα. Επιδίωξή μας ήταν ακόμη τα παιδιά να ενισχυθούν θετικά στην ανάπτυξή τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των έργων τους, αλλά και οι γονείς να μπορούν να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους μέσα από αυτά.

Στην παρούσα εργασία θα περιγράψουμε αυτή μας την προσπάθεια. Αρχικά, όλοι οι νηπιαγωγοί επιμορφώθηκαν θεωρητικά για τη φιλοσοφία του φακέλου αξιολόγησης, το σκοπό της εφαρμογής του και τον τρόπο υλοποίησής του, με σεμινάριο που πραγματοποιήθηκε στην έναρξη του σχολικού έτους. Στη συνέχεια ακολούθησαν πολλές συσκέψεις ομάδων νηπιαγωγών με ανταλλαγή σκέψεων και επίλυση προβλημάτων και ερωτημάτων που προέκυπταν στην πορεία. Οι συνεδρίες αυτές είχαν πρώτιστα ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Αφιερώθηκαν πολλές ώρες συζήτησης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του από τους νηπιαγωγούς. Υπήρξε η διαβεβαίωση για αμέριστη υποστήριξη και βοήθεια από τη σχολική σύμβουλο κατά τη διάρκεια όλης της προσπάθειάς τους. Επιμορφωτικές συναντήσεις έγιναν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, όπου γίνονταν διευκρινίσεις και βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Είναι γεγονός ότι η οργάνωση των ατομικών φακέλων αξιολόγησης απαιτούν πρόσθετο χρόνο από το νηπιαγωγό. Μια σημαντική βοήθεια έρχεται όταν οι φάκελοι εντάσσονται στην καθημερινότητα της τάξης και δεν αντιμετωπίζονται ως πρόσθετη εργασία. Αντί να θεωρούνται δηλαδή ως αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού, γίνεται προσπάθεια της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εμπλοκής των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν μόνα τους τη διαδικασία της οργάνωσης και της διαχείρισης των φακέλων τους με τις κατάλληλες υποδείξεις των δασκάλων τους κι αυτό τα κάνει να αισθάνονται ιδιαίτερα περήφανα και κυρίως ενδυναμώνεται το κίνητρό τους για μάθηση. Έτσι, αποφασίστηκε η εφαρμογή του φακέλου αξιολόγησης να ενσωματωθεί στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Όσον αφορά τη μορφή του δόθηκαν κάποιες προτάσεις, αλλά αφέθηκε στην ευχέρεια του κάθε νηπιαγωγού να επιλέξει τον τρόπο οργάνωσής του σύμφωνα με τις δικές του πρακτικές και συνήθειες. Έτσι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του φακέλου διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της τάξης του νηπιαγωγείου.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην συλλογή, αλλά και το είδος των εργασιών που θα συγκροτούσαν τον φάκελο. Τονίστηκε η ανάγκη να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά και οι γονείς, τους σκοπούς του φακέλου. Αυτό θα εξασφάλιζε την ουσιαστική οργάνωσή του και να μην καταλήξει μια απλή συλλογή εργασιών.

Η επιλογή του υλικού γίνονταν με κριτήριο την πρωτοτυπία, την προσπάθεια και την εξέλιξη

που παρουσίαζαν σε σχέση με τα προηγούμενα έργα. Η αναγραφή της ημερομηνίας ήταν απαραίτητη, όπως επίσης και η συγκέντρωσή τους κατά χρονολογική σειρά.

7. Ενστάσεις και δυσκολίες που εξέφρασαν οι νηπιαγωγοί

Κατά την εφαρμογή των ατομικών φακέλων αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν διάφορες δυσκολίες. Στις αρχικές συναντήσεις εξέφρασαν αμφιβολίες για τη διαφορετικότητα του φακέλου και τη χρήση του. Υποστήριζαν ότι δεν είχε να προσφέρει κάτι καινούριο από τον φάκελο που ήδη υπήρχε για κάθε παιδί στο νηπιαγωγείο.

Από την άλλη υποστήριζαν ότι δεν είχε να προσφέρει στην καλύτερη γνωριμία των παιδιών. Αμφισβητούσαν δηλαδή τα οφέλη μιας πιο συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής των δράσεων και των συμπεριφορών των νηπίων. Εκ των υστέρων όμως αποδείχτηκε ότι πολλές φορές οι νηπιαγωγοί ανακάλυψαν ότι δεν είχαν επισημάνει και συνειδητοποιήσει αρκετά γεγονότα και συνήθειες των παιδιών.

Η οργάνωση και η λειτουργία ενός φακέλου αξιολόγησης απαιτεί διαθεσιμότητα χρόνου από τον εκπαιδευτικό, αλλά και συστηματική και μεθοδευμένη εργασία με την έννοια της οργάνωσης των δεδομένων. Αρκετοί δυσανασχέτησαν για τον επιπλέον χρόνο εργασίας που απαιτούσε η οργάνωση ενός ακόμη φακέλου και ιδιαίτερα απαιτητικού. Το πρόγραμμά τους επιβαρύνονταν πολύ. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε όταν εντάξαμε το portfolio στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης. Τα ίδια τα παιδιά ανέλαβαν την οργάνωση και διαχείριση του φακέλου τους. Τα ίδια τα παιδιά ανανέωναν τις εργασίες τους σ' αυτόν με πολύ χαρά. Ακόμη αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε τον φάκελο αξιολόγησης για πρώτη χρονιά μόνο στα νήπια και να εξαιρέσουμε τα προνήπια.

Ένα σημαντικό ερώτημα τέθηκε στο πώς θα υποβοηθούσαν τα παιδιά να αυτοαξιολογήσουν τα έργα τους. Η εμπλοκή των παιδιών στην όλη διαδικασία αποτελεί βασική συνιστώσα της αξιολόγησης και έχει στόχο να τα βοηθήσει να μάθουν να αυτοαξιολογούνται, να παρατηρούν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται καθώς εξελίσσονται σε διάφορους τομείς, να αισθάνονται περήφανα για τα έργα και την πρόδοό τους, να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους και να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους (Ζωγράφου, κ. ά., 2006). Οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν ενστάσεις για το αν θα μπορούσαν τα παιδιά να κρίνουν τα έργα τους. Η απάντηση ήταν πως μπορούσαν οι ίδιοι να τα υποβοηθήσουν με κατάλληλες ερωτήσεις, ώσπου να κατακτήσουν μόνα τους τη διαδικασία («Ποια εργασία σου αρέσει περισσότερο; Γιατί;», «Πώς την έφτιαξες; Τι διαδικασία ακολούθησες;» «Τι σε δυσκόλεψε όταν έκανες την εργασία;», «Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι τώρα;»). Οι νηπιαγωγοί φάνηκαν αρκετά ανασφαλείς για τις ερωτήσεις που θα μπορούσαν να απευθύνουν στους μαθητές. Έτσι αποφασίστηκε να συζητούν με κάθε παιδί χωριστά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και να απευθύνουν σ' αυτό προαποφασισμένες ερωτήσεις για τις εργασίες του. Γεγονός που αποδείχτηκε ότι βοήθησε αποτελεσματικά τα παιδιά να διατυπώσουν απόψεις και σκέψεις για τα έργα τους. Στη συνέχεια το θέμα αυτό εξαλείφτηκε, καθώς φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί ανέπτυξαν ευχέρεια να διατυπώνουν πιο ανοιχτές ερωτήσεις και τα νήπια εξοικειώθηκαν με αυτή τη διαδικασία.

Ίσως η σημαντικότερη δυσκολία εντοπίστηκε στην καταγραφή και διατύπωση των σχολίων πίσω από κάθε έργο του παιδιού, λόγω της κοινοποίησής τους στους γονείς. Ήταν ηθικό το ζήτημα, ποιες πληροφορίες και με ποιον τρόπο θα κοινοποιούσαν στους γονείς, ώστε να μην οδηγήσουν σε συγκρούσεις μεταξύ τους. Η απάντηση εδώ ήταν να καταγράφεται η επιτυχία κάθε φορά του παιδιού, γεγονός που σίγουρα θα ευχαριστούσε τους γονείς. Εξάλλου το σημείο

εκκίνησης του φακέλου αξιολόγησης είναι το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι οι αδυναμίες τους, ακολουθεί την επιτυχία του παιδιού και όχι την αποτυχία του (Grace, 1992). Οι σημειώσεις για το πού υστερούσε ο κάθε μαθητής αφορούσαν το νηπιαγωγό ώστε να προγραμματίσει τις κατάλληλες δραστηριότητες και να φτάσει στα επιθυμητά αποτελέσματα που θα κοινοποιούσε στους γονείς. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία συγκεντρώνουμε, αναλύουμε και κοινοποιούμε πληροφορίες χρήσιμες, που μας επιτρέπουν να εκτιμήσουμε, να κρίνουμε και να πάρουμε όλες τις δυνατές αποφάσεις προκειμένου να βοηθήσουμε το παιδί στη ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Γενικά, η αξιολόγηση απαιτούσε αρκετό χρόνο για να γίνει η επιλογή του υλικού, η συζήτηση για την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού και η καταγραφή των σχολίων, αλλά φάνηκε να αναγνωρίζεται η σπουδαιότητά του από όλους τους εμπλεκόμενους.

8. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του φακέλου

Η χρήση του portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, είναι αξιόπιστη αφού αντλεί το υλικό και τις πληροφορίες από αυθεντικές καταστάσεις. Αναγνωρίζει και σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης (Καρπάτση κ.ά., 2008)

Η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να το θέσουν σε εφαρμογή προέρχονταν κυρίως από το γεγονός ότι ήταν κάτι άγνωστο γι' αυτούς και ταυτόχρονα απαιτητικό από άποψη χρόνου και γνώσεων.

Οι νηπιαγωγοί βασίζονταν σε άτυπες μορφές παρατήρησης. Χρειάστηκε να γίνουν πολλές συζητήσεις ώστε να πειστούν σε μια πιο οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση των παιδιών. Δεν ήταν λίγες οι φορές που ανέφεραν ότι ένιωσαν έκπληξη από τα παιδιά για τον τρόπο που σκέφτονταν ή τον τρόπο που ενεργούσαν. Έτσι διαμόρφωσαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε παιδί. Μπορούσαν να γνωρίζουν λεπτομερέστερα την εξελικτική του πορεία σε κάθε τομέα χωριστά, γεγονός που τους οδήγησε σε μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση για το έργο τους. Τους βοήθησε επίσης να προγραμματίσουν σωστά τις επόμενες κινήσεις τους.

Τα φύλλα παρατήρησης και αξιολόγησης, που βασίζονταν σε ερωτήσεις, υπενθύμιζαν στους νηπιαγωγούς τα στοιχεία που έπρεπε να παρατηρήσουν και έκανε πιο μεθοδικό το έργο τους. Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν τροποποίησε τα φύλλα που δόθηκαν, ούτε και δημιούργησε δικό τους τρόπο καταγραφής πληροφοριών.

Η χρήση συγκεκριμένων εργασιών κατά τακτά χρονικά διαστήματα είχε σαν αποτέλεσμα να είναι συγκρίσιμα τα στοιχεία μεταξύ τους και να μπορούν να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα για την πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών.

Το ανθρωπάκι του μήνα ήταν η εργασία που έκαναν πιο πρόθυμα όλοι οι νηπιαγωγοί. Έτσι φάνηκε η εξέλιξη κάθε παιδιού και στη ζωγραφική, αλλά και στη γραφή του ονόματός του, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Παρ' όλες όμως τις υποδείξεις μας ελάχιστοι ήταν αυτοί που έκαναν το ίδιο και με την αφήγησης μιας ιστορίας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από τα παιδιά.

Η συλλογή πληροφοριών μέσω φωτογραφιών φάνηκε επίσης να λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό, σε αντίθεση με τις μαγνητοφωνήσεις και τις βιντεοσκοπήσεις. Υπήρχαν βέβαια και οι διαμαρτυρίες για την έλλειψη των μέσων αυτών, αλλά και το οικονομικό κόστος που απαιτούσαν.

Με την εφαρμογή του ατομικού φακέλου αξιολόγησης, ενισχύθηκε επίσης η συνεργασία

μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως έπειτα από τις επιμορφωτικές συναντήσεις των ομάδων. Επικοινωνούσαν μεταξύ τους και αντάλλαζαν απόψεις για τα επόμενα βήματά τους.

Το πιο σημαντικό που έκανε αυτό το φάκελο ξεχωριστό είναι ότι τα ίδια τα παιδιά συμμετείχαν στην επιλογή και την αξιολόγηση των έργων τους.

Τα παιδιά συμμετείχαν ως αξιολογούμενοι, αυτοαξιολογούμενοι και αξιολογητές των συμμαθητών τους. Έτσι καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη, ανέπτυξαν την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης και ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για τα επιτεύγματά τους.

Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη μεταγνωστική ικανότητα των νηπίων ήταν καθοριστική. Μέσα από τη συζήτηση για τα κριτήρια αξιολόγησης και με την υποβοήθηση του νηπιαγωγού, τα παιδιά απέκτησαν μέτρο σύγκρισης για τις εργασίες τους υποστηρίζοντας τις απόψεις τους. Η όλη διαδικασία φαίνεται ότι οδήγησε τα παιδιά σε μια πιο υπεύθυνη κριτική στάση και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, ενώ αυξήθηκαν σημαντικά τα κίνητρά τους για μάθηση.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών δυσκολεύτηκε, τουλάχιστον αρχικά, να αιτιολογήσει την απόφασή του να επιλέξει μία εργασία. Σταδιακά όμως έφτασαν στο σημείο να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν στην εργασία, να εντοπίζουν δυσκολίες, να χαίρονται με το αποτέλεσμα και να συγκρίνουν τα επιτεύγματά τους με προηγούμενα δίνοντας επιχειρήματα.

Κατανόησαν πλήρως τον σκοπό του φακέλου, πράγμα που φάνηκε από την επιλογή των έργων και την επιχειρηματολογία τους για να συμπεριληφθούν στον φάκελο αξιολόγησης. Επίσης καθώς ο φάκελος είναι ατομικός δεν δημιούργησε ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών.

Η συμμετοχή των γονέων περιορίστηκε στην παροχή γενικών πληροφοριών, που έδωσε μεν στους νηπιαγωγούς αρκετά στοιχεία, αλλά δεν εξασφάλισε την ουσιαστική συμμετοχή τους.

Ωστόσο αποτέλεσε συχνά το σημείο εκκίνησης και βάση για συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ο νηπιαγωγός και ο γονέας μπορούσαν να ελέγξουν συγκεκριμένα παραδείγματα της δουλειάς του παιδιού, αντί να προσπαθούν να συζητήσουν την πρόοδο του παιδιού κατά τρόπο αφηρημένο. Βλέποντας μόνο θετικά στοιχεία της προόδου των παιδιών τους, απέκτησαν θετικότερη εικόνα γι' αυτά. Έμαθαν να προσέχουν περισσότερο τις δραστηριότητες των παιδιών τους και να εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Είναι γεγονός ότι τα σχόλια όλων των γονέων υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά για το portfolio.

Συμπερασματικά, με τον ατομικό φάκελο αξιολόγησης προσφέρεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία η ευκαιρία δημιουργίας ενός παιδαγωγικού κλίματος περισσότερο επικοινωνιακού και ανατροφοδοτικού μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής απόψεων των προσώπων, το οποίο οδηγεί σε ένα ανοιχτό, δημοκρατικό και ποιοτικό σχολείο, όπου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο την διαφάνεια και την πρόοδο στην μαθησιακή διαδικασία (Λουκέρης, κ.ά., 2010).

Βιβλιογραφία

Cook, L. (2001). Portfolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation and reflection on its use. *Assessment Update*, 13 (4), 6-7.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Epstein, A.S., Schweinhart, L.J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K.B. (2004). *Preschool As-*

sesment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters*, 7 (<http://nicer.org/resources/policybriefs/7.pdf>)

Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Ελήφθη από την ιστοσελίδα <http://ericee.org/pubs/digests/1992/grace92.html>

Καρπάτση, Χ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Μπουρλιάκου, Θ. (2008). Η χρήση του portfolio σε Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Στο Δ.Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδκτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio), 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15 – 17 Ιανουαρίου 2010 με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης, σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών».

Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Μελλά, Α. (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του, *Μέντορας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 12, 77-86.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τ. Β' (335-371). Αθήνα: Ατραπός.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.

Schwarz, J., Volkwein, K., & Winter, F. (2008). *Portfolio im Unterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ. Κακανά, Κ.Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε.Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (589-598). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυροακίδη.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σελ. 239-246). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ABSTRACT

The issue of assessment in early childhood education, has given special attention over the last years. The assessment techniques appropriate for kindergarten school are the alternative ones, which are individualized and represent each student's progress. One type of this assessment is the "portfolio" which enables each and every child to develop his/her own personal way

and rhythm of learning avoiding comparison. The paper presented here will discuss the implementation and use of portfolio in the kindergarten schools in the prefecture of Arta. It focuses on the child's advantages and benefits in assessment. It also describes ways of its organizing. It also mentions the difficulties and problems the teachers faced during its implementation and examines possible ways of being improved, which could contribute positively to similar efforts.

Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του

Ε. Μουσένα

Δρ Εκπ/κης Πολιτικής, Σχολ. Σύμβουλος Π.Α., Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ Αθήνας

Μ. Ζέββα

Ειδικό Τεχνικό προσωπικό ΤΕΙ Αθήνας

Εισαγωγικά

Ένας από τους βασικούς συντελεστές της διαδικασίας της μάθησης είναι το παιδαγωγικό κλίμα. Στην παρούσα εργασία αναλύεται η σημασία της αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος, μέσω της πολυμεθοδικής παρατήρησης και καταγραφής, με κεντρικό στόχο την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών του. Ειδικότερα, αναλύεται η έννοια και οι διαστάσεις του παιδαγωγικού κλίματος, οι στόχοι και τα στάδια αξιολόγησής του και οι τρόποι παρατήρησης και καταγραφής. Παρουσιάζεται η προσέγγιση του Μωσαϊκού ως αποτελεσματική μέθοδος καταγραφών στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

Ως παιδαγωγικό κλίμα ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο βιώνονται οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στα παιδαγωγικά γεγονότα και φαινόμενα. Αναφέρεται κυρίως στα συναισθήματα και περιγράφει τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή, τόσο με το δάσκαλό του, όσο και με τους συμμαθητές του. Για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος ο εκπαιδευτικός, ως κύριος ρυθμιστής του, εφαρμόζει τεχνικές παρατήρησης και καταγραφών με σκοπό την αξιολόγηση και τη διαρκή βελτίωσή του.

Η συστηματική παρατήρηση και η καταγραφή γίνεται αντιληπτή ως πολυμεθοδική, ευέλικτη και προσαρμόσιμη μέθοδος, κατάλληλη να αποδώσει το νόημα των πολλαπλών διαστάσεων του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο. Απαιτούν από τον παιδαγωγό επιπρόσθετες δεξιότητες. Μέσα από ποικίλες τεχνικές καταγραφών, όπως γραπτές σημειώσεις, ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις κ.ά, είναι δυνατή η διασταύρωση και ο έλεγχος των δεδομένων, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε αξιολόγηση και βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος. Η συστηματική παρατήρηση, ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας, αποτελεί μέθοδο μελέτης και κατανόησης των ποικίλων μορφών έκφρασης των παιδιών και του παιδαγωγικού κλίματος γενικότερα.

1. Η σημασία του παιδαγωγικού κλίματος – Ορισμός

Το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της στρέφεται τις τελευταίες δεκαετίες στη σημασία του παιδαγωγικού κλίματος, καταδεικνύοντας ότι το θετικό παιδαγωγικό κλίμα προωθεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών (Center for Social and Emotional Education, 2007; Cohen, et al, 2009; Zins, et al, 2004).

Τι εννοούμε παιδαγωγικό κλίμα; Οι ορισμοί που έχουν δοθεί ποικίλουν, ωστόσο κοινό χαρακτηριστικό αυτών είναι ότι το παιδαγωγικό κλίμα συνδέεται με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, όπως τα βιώνουν οι συμμετέχοντες και κυρίως οι μαθητές. Η σχολική εμπειρία καταγράφεται ως διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν στη βάση λειτουργίας αρχών, κανόνων και αξιών που διέπουν τη διδασκαλία, τη μάθηση, τη

διοίκηση και τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον. Συναφείς και εναλλακτικοί όροι του παιδαγωγικού κλίματος χρησιμοποιούνται οι όροι «ψυχολογικό κλίμα», «σχολικό κλίμα», «παιδαγωγική ατμόσφαιρα». Υιοθετούμε στην παρούσα εργασία τον όρο «παιδαγωγικό κλίμα», και το ορίζουμε ως τον τρόπο με τον οποίο βιώνονται οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στα παιδαγωγικά γεγονότα και φαινόμενα. Αναφέρεται κυρίως στα συναισθήματα και περιγράφει τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή, τόσο με το δάσκαλό του, όσο και με τους συμμαθητές του. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών και των επιστημόνων δείχνουν ότι το κλίμα στο σχολείο, στην ουσία, αντικατοπτρίζει την ατομική εμπειρία στο σχολείο (Cohen, 2006).

Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως ευχάριστο, δυσάρεστο, θετικό, αρνητικό, βαρετό, εύφορο, μεταβαλλόμενο, ανοικτό, κλειστό, επικοινωνιακό, ενδιαφέρον, ψυχρό, κ.ά. Από τους παραπάνω χαρακτηρισμούς διακρίνονται εκείνοι με θετική φόρτιση όπως: θετικό, ευχάριστο, εύφορο, ανοικτό, επικοινωνιακό, ενδιαφέρον. Ως όρος ομπρέλα όλων αυτών απαντάται συχνότερα στη βιβλιογραφία ο όρος «θετικό». Θετικό παιδαγωγικό κλίμα υπάρχει όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και άνεση σε ένα περιβάλλον όπου ευνοείται η αλληλεπίδραση με τη φροντίδα και την υποστήριξη των ενηλίκων. Ένα τέτοιο περιβάλλον επηρεάζει όλους όσους έχουν σχέση με το σχολείο, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και ευρύτερη κοινότητα. Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών σε κοινωνικό-πολιτικό, συναισθηματικό, ηθικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Cohen, 2007). Είναι μια επικοινωνιακή βιωματική διαδικασία που προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Για την διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος ο εκπαιδευτικός στηρίζει τους μαθητές, εκφράζει υψηλές προσδοκίες, επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις, δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, αποτιμά θετικά την επιτυχία, διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες, προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στην εργασία, εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη στους μαθητές (Witcher 1993, Stevens and Sanchez 1992:125) .

Προϋποθέσεις για την ύπαρξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος, τις οποίες θα πρέπει να διασφαλίζει ο εκπαιδευτικός, είναι:

- Ο περιβάλλον χώρος, ο οποίος είναι ευχάριστος και προκαλεί ερεθίσματα για δράση και μάθηση.
 - Η ικανότητα λεκτικής, μη λεκτικής και συμβολικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων στη διαδικασία μάθησης.
 - Η κάλυψη των βιολογικών, συναισθηματικών και διερευνητικών αναγκών των μαθητών.
 - Οι παιδοκεντρικές μέθοδοι και ενέργειες διδασκαλίας.
 - Η γνώση και η κατανόηση των μαθητών ατομικά και ως ομάδα.
 - Η παρατήρηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών.
 - Οι διερευνήσεις του οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών.
 - Η ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού.
 - Η ικανότητα εξουδετέρωσης των αρνητικών παραγόντων κατά τη διαδικασία της μάθησης και τέλος,
 - Η ανάπτυξη και υποστήριξη των θετικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν το αίσθημα της κοινωνικής συνοχής στο σχολικό πλαίσιο.
- Ως προς τη διαδικασία της μάθησης, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενεργοποιεί τα κίνητρα και

τη διάθεση προς τη μάθηση. Μάθηση εκτός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος είναι αδύνατη τόσο ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα όσο και ως προς τη διαδικασία. Αξίζει να τονιστεί ότι το παιδαγωγικό κλίμα που βιώνει ο παιδί στην εκκίνηση της μαθητικής του διαδρομής, κατά την προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο χτίζει την μαθησιακή ικανότητα και εμπειρία.

Το παιδαγωγικό κλίμα δύναται να διαταραχθεί από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι ορισμένα φυσικά γεγονότα (πχ. σεισμός, έντονα καιρικά φαινόμενα, κά) ή κοινωνικά γεγονότα (διαμάχη, απώλεια, γέννηση κά) ή εσωτερικούς παράγοντες, όπως π.χ. η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του υπόλοιπου προσωπικού, ο αριθμός των μαθητών, η σύνθεση της ομάδας, η είσοδος τρίτων στο χώρο διδασκαλίας, ένα ατύχημα μέσα στην τάξη, κά. Στις περιπτώσεις όπου η διαταραχή είναι απειλητική για τους συμμετέχοντες γίνεται λόγος για κατάσταση κρίσης. Για την αντιμετώπιση των καταστάσεων κρίσης στα σχολεία απαιτείται η λήψη μέτρων, όπως η ετοιμότητα του σχολείου, η γνωστική και συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας, στοιχεία για την οικογενειακή κατάσταση και την υγεία των μαθητών, η καλή συνεργασία με τις δομές της εκπαίδευσης, τους γονείς, της διεύθυνσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών, οι σαφείς και προαποφασισμένοι κανόνες δράσης. Σύμφωνα με τη Marshall, το παιδαγωγικό κλίμα επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες:

- Τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών.
- Το περιβάλλον του σχολείου, όπως τα φυσικά κτίρια, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα διαθέσιμα για χρήση υλικά, αλλά και η αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για αυτό.
- Την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.
- Το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (2004).

Το παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς της σχολικής εμπειρίας. Το θετικό σχολικό κλίμα έχει συσχετισθεί με λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Kupertminc et al., 1997). Η δέσμευση στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και η θετική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν δύο πτυχές του παιδαγωγικού κλίματος που επηρεάζουν τη σχολική εμπειρία και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Hoge, et. al, 1990). Επιπλέον, ειδική έρευνα για το παιδαγωγικό κλίμα σε αστικά περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου δείχνει ότι το θετικό και υποστηρικτικό παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να διαμορφώσει σημαντικά το βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Haynes & Comer, 1993). Άλλη έρευνα δείχνει ότι η θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και η αύξηση ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές σε όλα τα δημογραφικά περιβάλλοντα μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα επιτυχίας και να μειώσουν την επικίνδυνη συμπεριφορά (McEnoy & Welker, 2000). Όσον αφορά τους ρόλους του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, οι Taylor και Tashakkori (1995) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολείο συνδέεται με την αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία για το προσωπικό του σχολείου. Τέλος, η προοπτική της μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη επηρεάζεται σημαντικά από το παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο. Η φοίτηση σε ένα νέο σχολείο μπορεί να προκαλεί άγχος στους μαθητές και αυτό επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης. Ως εκ τούτου, η έρευνα έχει δείξει ότι ένα θετικό και υποστηρικτικό παιδαγωγικό κλίματος στο σχολείο για τους μαθητές είναι σημαντικό για την ομαλή μετάβαση σε ένα νέο σχολείο (Freiberg, 1998).

2. Διαστάσεις και στάδια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι υπάρχουν ποικίλα στοιχεία που συνθέτουν το κλίμα του σχολείου, παρότι, δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του στοιχείων. Μια ανασκόπηση των ερευνών δείχνει ότι υπάρχουν δέκα βασικές διαστάσεις που διαμορφώνουν την ατομική εμπειρία στο σχολείο, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Ασφάλεια (φυσική, κοινωνική και συναισθηματική).
2. Διδασκαλία και μάθηση (ποιότητα της διδασκαλίας, κοινωνικές, συναισθηματικές και ηθικές δεξιότητες για μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ηγεσία)
3. Διαπροσωπικές σχέσεις (σεβασμός στη διαφορετικότητα, αίσθηση κοινότητας και συνεργασίας, αίσθηση συνοχής)
4. Περιβάλλον (χώρος, υλικά και χρόνος) (Cohen, 2006, Freiberg, 1999).

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για τη διασφάλιση των θετικών χαρακτηριστικών του. Το περιβάλλον μάθησης θεμελιώνεται στο κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον του σχολείου, το οποίο αντανακλά στο παιδαγωγικό κλίμα. Αν και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών παραδοσιακά αποτιμάται κυρίως σε σχέση με την ανάγνωση, τα μαθηματικά, την επιστημονική γνώση, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς συνειδητοποιούν ότι οι παραπάνω δείκτες δεν αποδίδουν συνολικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα δεδομένα από την αποτίμηση του παιδαγωγικού κλίματος χρησιμοποιούνται τελευταία ως συμπληρωματική μορφή αξιολόγησης (Cohen et al., 2008/ 2009).

Η αξιολόγηση αναφέρεται σε πτυχές ή στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου. Σε σχέση με το χρόνο πραγματοποίησής της διακρίνεται σε αρχική ή προκαταρκτική, ενδιάμεση ή διαμορφωτική και σε αθροιστική ή τελική. Τα αποτελέσματα της τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τον επόμενο προγραμματισμό. Επίσης, διακρίνεται σε εξωτερική, όταν ο αξιολογητής είναι εξωτερικός και σε εσωτερική, όταν ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το έργο που αξιολογείται (Eurydice, 2001). Η εσωτερική αξιολόγηση ορίζεται ως συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής, από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, με στόχο την απόκτηση έγκυρης γνώσης για το παραγόμενο στο σχολείο εκπαιδευτικό έργο και τη δραστηριοποίηση των εμπλεκομένων για την αναβάθμιση της ποιότητάς του. (Σολομών, 1999)

Αξιολόγηση σημαίνει καθορισμός κριτηρίων. Τα κριτήρια στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης καθορίζονται από τους αξιολογητές, ανάλογα με το βαθμό δικαιοδοσίας τους στο συγκεκριμένο έργο, και παρουσιάζουν σχετική ομοιομορφία για τα υποκείμενα της αξιολόγησης. Στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης υπάρχουν δύο ενδεχόμενα. Εάν η αξιολόγηση έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας, το προσωπικό του σχολείου συμμετέχει ενεργά στον καθορισμό των κριτηρίων. Εάν, όμως, τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως πηγή για εξωτερική αξιολόγηση, τότε καθορίζονται από τον εξωτερικό αξιολογητή (Eurydice, 2001, Μουσένα, 2006). Στη χώρα μας με το Νόμο 2525/1997 καθιερώνεται νομοθετικά η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για τη διαδικασία της ταυτόχρονης αξιολόγησης όλων των παραγόντων, που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για την αποτελεσματική διαδικασία της αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος σύμφωνα με NSCC, τίθενται οι εξής στόχοι:

- Η σχολική κοινότητα έχει κοινό όραμα και σχέδιο για την προώθηση και ενίσχυση του θετικού κλίματος στο σχολείο.
- Η σχολική κοινότητα καθορίζει πολιτικές προώθησης α) της κοινωνικής, συναισθηματικής, ηθικής, πολιτικής και διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών και β) ενός ολοκληρωμένου συστήματος αντιμετώπισης των εμποδίων στη μάθηση και τη διδασκαλία.
- Οι πρακτικές της σχολικής κοινότητας υλοποιούν τις καθορισμένες πολιτικές.
- Η σχολική κοινότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου όλα τα μέλη αισθάνονται ασφαλή και δημιουργικά σε κοινωνικό, συναισθηματικό, σωματικό και διανοητικό επίπεδο.
- Η σχολική κοινότητα αναπτύσσει ουσιαστικές δεσμευτικές πρακτικές και κανόνες που προωθούν την κοινωνική και πολιτική ευθύνη και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η διαδικασία της αξιολόγησης και βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος είναι μια απαιτητική διαδικασία η οποία νοείται ως κυκλική διαδικασία πέντε σταδίων, όπως φαίνεται και παρακάτω (Σχήμα 1):

Πρώτο στάδιο: Προετοιμασία και σχεδιασμός της αλλαγής στηριζόμενοι στο τι έχουμε κάνει στο παρελθόν και ποιοι είναι οι στόχοι μας για τη βελτίωση.

Δεύτερο στάδιο: Αξιολόγηση – εκτίμηση των πλεονεκτημάτων, των αναγκών και των αδυναμιών.

Τρίτο στάδιο: Κατανόηση των πορισμάτων της αξιολόγησης και ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης.

Τέταρτο στάδιο: Εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

Πέμπτο στάδιο: Επαναξιολόγηση του τι έχουμε καταφέρει και ανάπτυξη της επόμενης φάσης βελτίωσης του κλίματος.

Η διαδικασία είναι παρόμοια με την αξιολόγηση του μαθητή, όπου αξιολογούμε τις δυνατότητες και τις ανάγκες του, θέτουμε στόχους μάθησης, εφαρμόζουμε μια σειρά από κατάλληλες και υποστηρικτικές δραστηριότητες μάθησης και στη συνέχεια αξιολογούμε σε ποιο βαθμό οι στόχοι μάθησης που έχουμε θέσει έχουν επιτευχθεί, περνώντας σε έναν νέο κύκλο καθορισμού στόχων, οι οποίοι βασίζονται στην κατανόηση της διαδικασίας αξιολόγησης που προηγήθηκε (Cohen, 2007).



Σχήμα 1. Διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος
Πηγή: National School Climate Center (NSCC)

Το παιδαγωγικό κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο αποτελούν ένα από τα πέντε πεδία αξιολόγησης του προγράμματος της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), που υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη διετία 2010-12, σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι δείκτες μέτρησης του συγκεκριμένου πεδίου με τα ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας είναι:

1. Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ποιότητα επικοινωνίας, δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση, τακτικές συναντήσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών με έμφαση σε παιδαγωγικά/διδακτικά θέματα).

2. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών (Παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών, σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών, συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή).

3. Σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων (Αποτελεσματικοί μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, ποιότητα πληροφοριών που ανταλλάσσονται με τους γονείς, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων).

4. Σχέσεις μεταξύ σχολείου – φορέων (επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικές αρχές και φορείς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, -σχυότητα, περιεχόμενο και ποιότητα της επικοινωνίας).

Η αξιολόγηση των δεικτών στηρίζεται σε δεδομένα τα οποία συλλέγονται με τη χρήση ποιοτικών

και ποσοτικών μεθόδων και εργαλείων παρατήρησης και καταγραφής, όπως: το αρχείο του σχολείου, τα βιβλία πράξεων του συλλόγου διδασκόντων, το ημερολόγιο σχολικής ζωής, ημερολόγιο εκπαιδευτικού, φόρμες καταγραφής δεδομένων του σχολείου, ερωτηματολόγια, σχέδια συνέντευξης, σχέδια παρατήρησης σε διάφορες χρονικές περιόδους του προγράμματος κ.ά. (ΥΠΔΒΜΘ, ΚΕΕ, ΑΕΕ). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΑΕΕ ακολουθείται η κυκλική διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος, όπως προαναφέρθηκε, και αυτή την περίοδο από τις σχολικές μονάδες αναπτύσσονται τα σχέδια δράσης. Η πρώτη περίοδος εφαρμογής του προγράμματος ΑΕΕ ολοκληρώνεται τον Ιούνιο του 2012.

3. Τρόποι παρατήρησης και καταγραφής

Η αξιολόγηση συνιστά μεθοδική και συστηματική διαδικασία με σκοπό τον έλεγχο της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας ενός πράγματος. Ενέχει τη λογική της έρευνας και αναπτύσσεται ως τμήμα ενός σύνθετου συστήματος κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων. Για την αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφοροι τρόποι, μέθοδοι παρατήρησης, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ανάλυση περιεχομένου συζητήσεων, φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, έρευνες δράσης οι οποίες εστιάζουν σε ομάδες ή κατηγορίες συμμετεχόντων. Η Cohen et al., (2009) προτείνουν ως καλύτερη επιστημονική μέθοδο εκείνη που πληροί δύο κριτήρια: α) το σεβασμό στην προσωπική άποψη των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών του σχολείου, και β) την αξιολόγηση όλων των διαστάσεων που διαμορφώνουν τη διαδικασία της μάθησης και της εμπειρίας στο σχολικό περιβάλλον. Αν και υπάρχουν εκατοντάδες έρευνες αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος, λίγες είναι εκείνες που ανταποκρίνονται στα δύο αυτά κριτήρια.

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών είναι μέθοδος που έχει αναπτυχθεί παράλληλα με την επιστημονική μελέτη της εξέλιξής τους, από τα μέσα του 18ου αιώνα. Είναι η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, ενώ οι παρατηρήσεις μεγάλου αριθμού παιδιών οδήγησε στην ανάπτυξη της συστηματικής παρατήρησης ως επιστημονικής μεθόδου (Cohen et al, 2001). Η παρατήρηση ορίζεται ως σκόπιμη και επιλεκτική μορφή της αντίληψης, η οποία στρέφεται προς συγκεκριμένα δεδομένα, παραβλέποντας κάποια άλλα. Συγκριτικά με τη συνηθισμένη αντίληψη η παρατήρηση είναι προγραμματισμένη και εστιασμένη, χαρακτηρίζεται από μια στάση αναζήτησης και είναι προσανατολισμένη στη δυνατότητα αξιοποίησης των παρατηρούμενων. Έχει σαφώς καθορισμένους στόχους, ακολουθεί προσδιορισμένη διαδικασία, πραγματοποιείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες, προβλέπονται τρόποι και μέσα μεθοδευμένης καταχώρισης και αποτύπωσης των παρατηρήσεων (Δημητρόπουλος, 2007).

Η συστηματική παρατήρηση και η καταγραφή γίνεται αντιληπτή ως πολυμεθοδική, ευέλικτη και προσαρμόσιμη μέθοδος, κατάλληλη να αποδώσει το νόημα των πολλαπλών διαστάσεων του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο. Απαιτείται η εφαρμογή ιδιαίτερων τεχνικών. Η καταγραφή με γραπτές σημειώσεις μπορεί να αποδώσει σ' ένα βαθμό μια παρατηρούμενη κατάσταση. Η φωτογράφιση έχει τα πλεονεκτήματα της εικόνας, «μια εικόνα χίλιες λέξεις», και μέσω αυτής είναι δυνατή η αποτύπωση οπτικών μηνυμάτων (Φωτογραφία 1). Η ηχογράφηση είναι κατεξοχήν τεχνική καταγραφής του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων και απαιτείται στη συνέχεια η ανάλυση του περιεχομένου των συζητήσεων ή συνεντεύξεων. Η βιντεοσκόπηση, στην οποία συνδυάζεται εικόνα και ήχος, έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα, αλλά και μεγάλες απαιτήσεις για την εφαρμογή της, με βασικότερη τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών (Α-

trichter et al, 2001, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Μέσα από ποικίλες τεχνικές καταγραφών είναι δυνατή η διασαύρωση και ο έλεγχος των δεδομένων, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε ερμηνεία και βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος. Για τις δομές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης η πολυμεθοδική προσέγγιση καταγραφών είναι κατάλληλη, καθώς καλύπτει τις αδυναμίες χειρισμού του προφορικού λόγου των μικρών μαθητών (Ζέρβα, 2006, Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008). Ιδιαίτερα, οι παρατηρήσεις παιδιών που βρίσκονται σε προγλωσσικό στάδιο είναι σημαντικές, καθώς μας δίνουν τη δυνατότητα να «ακούσουμε» τη γλώσσα του σώματός τους.

Η χρήση μιας τεχνικής εξαρτάται από τα στοιχεία που παρατηρούμε και θέλουμε να καταγράψουμε. Ο συνδυασμός των τεχνικών επιφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης. Η Alison Clark και ο Peter Moss εφάρμοσαν την προσέγγιση του «Μωσαϊκού», η οποία υιοθετεί τον συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών παρατήρησης και καταγραφών, σε κέντρο προσχολικής αγωγής, σε υποβαθμισμένη και πολυπολιτισμική περιοχή του Λονδίνου. Η έρευνά τους έδειξε πως μπορεί να αξιοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος ως μέσο συνδιαμόρφωσης νόηματος μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό τα παιδιά εκλαμβάνονται ως δρώντα υποκείμενα και εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία διαμόρφωσης του περιβάλλοντός των. Τα παιδιά έχουν «φωνή», που είναι οι ποικίλοι τρόποι έκφρασής τους και τους οποίους οι ενήλικες ακροώνται μέσα από κατάλληλες τεχνικές. Μέσα από παρατηρήσεις, φωτογραφήσεις, ξεναγήσεις, χάρτες και συζητήσεις, οι ερευνητές συνετέλεσαν ώστε να βρεθούν πρακτικοί τρόποι που συμβάλλουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και της ποιότητας των υπηρεσιών, που ανατροφοδοτούνται από τη «φωνή» των παιδιών και αναγνωρίζουν την αξία τους. Η μελέτη δίνει μεγάλη προσοχή στη σχέση θεωρίας, εννοιών και πρακτικής, καθώς έχει τη δυνατότητα τόσο να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης όσο και να ενσωματωθεί στην προσχολική πρακτική. Αναδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η σημασία του ρόλου του παιδαγωγού ως ερευνητή (Clark and Moss, 2010).

Φωτογραφία 1.



Η χρήση περισσότερων του ενός εργαλείου καταγραφής παρέχει μεγάλες δυνατότητες συλλογής και διασταύρωσης των δεδομένων. Η συγκέντρωση διαφορετικών απόψεων από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει τη βάση για χρήσιμες συζητήσεις και διαμόρφωση νοήματος. Προφανείς αντιφάσεις, αλλαγές οπτικής και έλλειψη κατανόησης διαφόρων παραμέτρων της σχολικής εμπειρίας μπορούν να συζητηθούν και να επανεκτιμηθούν από όλους.

Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο περιπτώσεις καταγραφής του παιδαγωγικού κλίματος σε αίθουσα ολόημερου προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης.

A) Στην πρώτη περίπτωση καταγράφονται, από μη συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρητή, δύο στιγμιότυπα παρατήρησης κατά την εργασία των παιδιών σε οργανωμένη δραστηριότητα. Η ομάδα των παιδιών είναι η ίδια στα δύο στιγμιότυπα ενώ ο νηπιαγωγός δεν είναι το ίδιο πρόσωπο. 1ο Στιγμιότυπο: Σε αίθουσα νηπιαγωγείου ο Ανδρέας περιφέρεται φωνάζοντας και ενοχλώντας τα άλλα παιδιά που εργάζονται στα τραπέζια. Ο νηπιαγωγός από απόσταση και επιτακτικά του φωνάζει: Ανδρέα πήγαινε να τελειώσεις την εργασία σου σε παρακαλώ! 2ο Στιγμιότυπο: Στην ίδια αίθουσα νηπιαγωγείου ο Ανδρέας βάφει με μεγάλο πινέλο ένα ξύλινο τελάρο μαναβικής, ενώ τα άλλα παιδιά εργάζονται στα τραπέζια. Ο νηπιαγωγός περιφέρεται διακριτικά παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών και την εξέλιξη των δραστηριοτήτων.

B) Στη δεύτερη περίπτωση καταγράφονται, από τους νηπιαγωγούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως συμμετοχικοί παρατηρητές, δύο στιγμιότυπα κατά την εργασία της ομάδας παιδιών. Η ομάδα των παιδιών είναι η ίδια στα δύο στιγμιότυπα ενώ ο νηπιαγωγός – παρατηρητής σε κάθε ένα από αυτά δεν είναι το ίδιο πρόσωπο. 1ο Στιγμιότυπο: Ο Χρήστος έρχεται σε αντιπαράθεση με τα άλλα παιδιά, είναι αρνητικός να εργασθεί μαζί μας, θέλει να φύγει από το σχολείο και κλωτσά την πόρτα της τάξης μας. Έχω κλειδώσει την εξωτερική πόρτα του σχολείου και προσπαθεί να την ανοίξει. Σήμερα δε θέλει με τίποτα να ενταχθεί σε κάποια ομάδα εργασίας. Του δίνω να κάνει μια πασχαλινή κατασκευή και φεύγει μακριά από τα υπόλοιπα παιδιά. Τον έχω διαρκώς δίπλα μου προκειμένου ν' αποτρέψω πάλι δυσάρεστες καταστάσεις. 2ο Στιγμιότυπο: Η Φωτεινή φέρνει παπαρούνες και επάνω υπάρχει ένα μικρό σαλιγκάρι. Ο Χρήστος έρχεται και παρατηρεί προσεκτικά μαζί με τους άλλους, το λέει και στα άλλα παιδιά. Είναι ο μόνος που θέλει να το αγγίξει για να δει τι θα κάνει το σαλιγκάρι. Οι άλλοι λένε «όχι» αλλά εκείνος το πιάνει. Τον φωνάζω για τη χειροτεχνία, έρχεται και τη φτιάχνει. «Είδες τι φτιάξαμε;», «Έλα να δεις», μου λέει. Πηγαίνω κοντά, κοιτάζω και δείχνω θαυμασμό. «Θα τη βγάλεις φωτογραφία;» μου ζητάει. Τη βγάλαμε φωτογραφία.

Οι ενδεικτικές αυτές καταγραφές δείχνουν σημαντικά στοιχεία για το παιδαγωγικό κλίμα, έτσι όπως το βιώνουν οι μικροί μαθητές αφενός, και για τις δεξιότητες ρύθμισής του που έχει ο κάθε νηπιαγωγός, αφετέρου. Η συλλογή δεδομένων και η διασταύρωσή τους είναι μια απαιτητική διαδικασία, ταυτόχρονα αποτελεσματική ως προς τους στόχους αξιολόγησης και βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος και της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα.

Σύνοψη

Εν κατακλείδι, το παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί βασική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η σχολική εμπειρία βιώνεται σύμφωνα με το υπάρχον φυσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον και αποδίδει αναλόγως σε μαθησιακό επίπεδο. Για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος ο εκπαιδευτικός, ως κύριος ρυθμιστής του, εφαρμόζει τεχνικές

παρατήρησης και καταγραφών με σκοπό την αξιολόγηση και τη διαρκή βελτίωσή του. Η αξιολόγηση νοείται ως κυκλική ανατροφοδοτική διαδικασία, η οποία λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξετάζει όλες τις διαστάσεις της.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση της ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο μπορεί να βελτιωθεί ουσιαστικά κυρίως όταν κατανοείται και αξιολογείται εσωτερικά από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εσωτερική αξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό επιπρόσθετες δεξιότητες, ενώ η εμπειρία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την καταγραφή δεδομένων της παιδαγωγικής τους πράξης. Η συλλογή των δεδομένων με ποικίλες μεθόδους αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο εκπαιδευτικού ερευνητή, ιδιότητα που είναι σύμφυτη με την παιδαγωγική πράξη. Στα περιβάλλοντα αγωγής και εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας η διαδικασία συλλογής δεδομένων έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ποικίλες «γλώσσες» έκφρασης των παιδιών. Ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών παρατήρησης και καταγραφής είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος διασταύρωσης των δεδομένων, ερμηνείας τους και καθορισμού στόχων για κάθε επόμενη φάση αξιολόγησης.

Αναφορές

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Center for Social and Emotional Education. (2007). School climate research summary. New York: Author. Available: http://nsc.csee.net/effective/school_climate_research_summary.pdf

Clark, A., Moss, P. (2010). Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά, Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού», Αθήνα, ΕΑΔΑΠ.

Cohen, D.H., Stern, V., Balaban, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών, Αθήνα, Gutenberg

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.

Cohen, J., Terry Pickeral, T. and McCloskey, M., (2009). The Challenge of Assessing School Climate, *Educational Leadership*, December 2008/January 2009. Vol66.N.4

Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: pp. 180-213.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αθήνα, Γρηγόρη

Eurydice (May 2001). National reports on approaches to the evaluation of schools providing compulsory education, <http://www.eurydice.org>

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Haynes, N. M., Emmons, C., & Comer, J. P. (1993). Elementary and middle school climate survey. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.

Hoge, D.R., Smit, E.K. & Hanson, S.L. (1990). School experiences predict changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. *J. Educational Psychology*, 82, 117-127.

Ζέββα, Μ. (2005). Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία έξω από την τάξη: Τα παιδικά

φεστιβάλ, στο Η Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά συνεδρίου Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (158-166).

Kuperminc, G., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and problem behaviors in middleschool students: The protective function of a positive educational environment. *Journal of Applied Developmental Science*, 1, 76–88.

Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences [white paper, electronic version]. Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management, website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.

Μουσένα, Ε. (2006). Εσωτερική αξιολόγηση πολιτιστικών δραστηριοτήτων προγράμματος Προσχολικής Αγωγής, ΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ... ΟΧΙ ΜΟΝΟ, τ. 6, σελ. 7-13.

NSCC (National School Climate Center) <http://www.schoolclimate.org/>

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική, Αθήνα, Gutenberg

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.

Σιδηροπούλου, Φ., & Τσαούλα, Ν. (2008). Παιδικός σταθμός και έρευνα. Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας. Αθήνα: Ύψιλον.

Σολομών Ι., (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (2003). Perceptions of parents and community members as measures of school climate. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments* (124-147). New York: Routledge Falmer.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Διαδικασίες και Εργαλεία.

Witcher, A. E. (1993). Assessing school climate: An important step for enhancing school quality. *NASSP Bulletin*, 77(554), 1-5.

Zins, J., Weissberg, R. W., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Summary

One of the key factors in the process of learning is the pedagogical climate. This paper analyzes the importance of evaluation of educational change, through multi-method observation and recording, with the aim of feedback and reinforcement of positive characteristics. In particular, the concept and dimensions of educational change are analyzed, the objectives and stages of evaluation and methods of observation and recording. The Mosaic approach is presented as

an effective method of recording on pre-school structures.

The pedagogical climate is defined as how the interactions of participants in educational events and phenomena are experienced. It mainly refers to feelings and describes the student's interpersonal relationships with both the teacher and with peers. For creating a positive educational climate, the teacher, as principal regulator, applies observation and recording techniques for the assessment and its continuous improvement.

The systematic observation and recording is perceived as multi-method, flexible and adaptable method, suitable to convey the sense of multiple dimensions of teaching climate in the school. Require additional skills from the educator. Through various recording techniques, such as written notes, audio recordings, photographs, video etc., it is possible to cross and verify data, which can lead to evaluation and improvement of the educational climate. The systematic observation, especially for early childhood educators, is a method for studying and understanding the various forms of expression of children and the educational climate in general.

Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;

Καραγιάννη Στυλιανή

Νηπιαγωγός, ΜΑ στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ΦΠΨ Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η συζήτηση για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είχε ξεκινήσει στον Αγγλοσαξονικό χώρο στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και έφτασε στο αποκορύφωμά της στη δεκαετία του 1960 (Ozga, 1988: xi). Στην Ελλάδα, το συγκεκριμένο ζήτημα τέθηκε με σχετική καθυστέρηση στα μέσα της δεκαετίας του 1990, συνδέοντας αναδιαρθρώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης με αλλαγές στο πεδίο του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν αναφέρεται με άμεσο τρόπο στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Όμως, οι άμεσες αναφορές διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ 1996: 1-20) και οι βασικές υποθέσεις, που προκύπτουν από τις νομοθετικές ρυθμίσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, παραπέμπουν στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ως ιδεολογία και πρακτική. Με το νόμο 2525/97 καταργείται η ετετηρίδα και θεσμοθετείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ ως τρόπος πρόσβασης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο. (Νόμος 2525/1997, 1997:6671-6677). Ο διαγωνισμός συνδέθηκε με το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. (ΟΟΣΑ, 1996:4). Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θα αναβάθμιζε την εργασία των εκπαιδευτικών και την κοινωνική τους θέση. Στον αντίποδα, υποστηρίχθηκε ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θα συνέβαλλε στην ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία των εκπ/κων. (Πρακτικά βουλής, 1997:948-958).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί αν και σε πιο βαθμό ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών σε σχέση με την αυτονομία, η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελματιών. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί, πως όταν αναφερόμαστε στην αυτονομία, εννοούμε τη σχετική αυτονομία που έχουν οι εκπ/κοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο. (Apple, 1992:22, Apple, 1993:121).

Τα κριτήρια, που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, είναι το θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα που υπάρχει σε ότι αφορά το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς, επίσης, και η απουσία θεωρητικών και εμπειρικών μελετών που να διερευνούν το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Τα δύο παραπάνω καταδεικνύουν, συγχρόνως, τη δυσκολία και την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης.

Όπως, ήδη, αναφέραμε, μέσα από αναφορές οργανισμών, αλλά, και επίσημα έγγραφα του ΥΠΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:31) τονίζεται η αναγκαιότητα για μετασχηματισμό του ρόλου των νηπιαγωγών σε επαγγελματικό. Ως βασικές μεταβλητές του επαγγελματισμού τους παρουσιάζονται η γνώση των σταδίων της εξελικτικής ψυχολογίας του παιδιού και η μετάδοση των ευρωπαϊκών ιδεωδών. (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:31). Από αυτή την άποψη, η ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού θα παρέχει ενδείξεις για τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι επαγγελματίες νηπιαγωγοί, σύμφωνα με το κράτος, αλλά και για τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να μεταδίδονται και να καλλιεργούνται στο νηπιαγωγείο.

Το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας των νηπιαγωγών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά η εξέλιξη του θεσμού της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, της εντός υπηρεσίας επιμόρφωσης και τα μέχρι σήμερα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ο αυστηρά συγκεντρωτικός τρόπος οργάνωσης του ελληνικού συστήματος (Γ.Μαυρογιώργος, 1997: 169-172).

Όπως, ήδη, επισημάνθηκε ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 6 του νόμου 2525/97. Ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε μια απόπειρα για συνολική μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να συγκλίνει με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ενωμένης Ευρώπης. Σχετικά με το άρθρο 6, υποστηρίχθηκε από την επίσημη ρητορική ότι η επετηρίδα αποτελούσε ένα αναχρονιστικό θεσμό που δεν ήταν πια λειτουργικός, αφού το μεγάλο ποσοστό εγγεγραμμένων καθιστούσε αδύνατο το διορισμό τους σε εύλογο χρονικό διάστημα (ΥΠΕΠΘ 1997: 27-28). Υποστηρίχθηκε, επίσης, ότι ο διαγωνισμός θα αναβάθμιζε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και συνδέθηκε με την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 1996:4). Στον αντίποδα υποστηρίχθηκε ότι ο διαγωνισμός έθετε τις προϋποθέσεις για επισφαλείς εργασιακές σχέσεις, περαιτέρω εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, μετάθεση των ευθυνών της ανεργίας των εκπαιδευτικών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ενίσχυση του κρατικού έλεγχου στην εργασία τους. (Πρακτικά Βουλής 1997: 948-952, Διδασκαλικό Βήμα, 1998:3-5, Νούτσος, 1997: 12-13, Μαυρογιώργος, 1997: 22, Σωτήρης, 2002:38).

Ο διαγωνισμός έχει γίνει έξι φορές μέχρι σήμερα. Στην πορεία και ως αποτέλεσμα των πιέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας διαμορφώθηκε ένα διπολικό σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών με βάση τους επιτυγχόντες στο διαγωνισμό και την προϋπηρεσία. Αξίζει να επισημανθεί ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, ο μεγάλος αριθμός επιτυγχόντων και ο μικρός αριθμός διορισθέντων.

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτέλεσε μέρος μιας γενικότερης προσπάθειας για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό το πρίσμα αυτό, θα γίνουν ορισμένες επισημάνσεις που θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του πλαισίου στο οποίο εγγράφεται η θεσμοθέτηση του διαγωνισμού. Από το 1980 μέχρι το 1997 είχαν επιχειρηθεί αποσπασματικές ρυθμίσεις, που αφορούσαν θέματα είτε σε επίπεδο διοικητικό είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου, όχι, όμως, με τη μορφή μιας συνολικής μεταρρύθμισης. (Μαυρογιώργος, 1993: 134). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση για την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και στο διεθνή ανταγωνισμό, ως τα νέα δεδομένα που επέβαλλαν την αναδιάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρακτικά βουλής, 1997:998). Η εξασφάλιση της συναίνεσης συντελέστηκε, επίσης, μέσα από την εισαγωγή των ιδεολογιών του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και του ευρωπαϊσμού (Γρόλλιος, 1999:43-71).

Η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού απευθύνεται στις ευρύτερες μάζες με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ο « Ευρωπαϊσμός (γενική ιδεολογία) αξιοποιείται κυρίως για την άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών, περιφερειακών και κρατικών αντιθέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της Ε.Ε και για τη συνολική νομιμοποίηση της» (Γρόλλιος, 1999:143). Το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αφορά σε αναδιարθώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο το μετασχηματισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών σε επάγγελμα. Οι αλλαγές

αυτές μεταφράζονται σε αναδιάρθρωση της διοίκησης και της κουλτούρας των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1999:124-128). Ο επαγγελματισμός αποτελεί μια εντελώς καινούργια διάσταση της εργασίας τους για τον ελληνικό χώρο και για την πληρέστερη κατανόησή του είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός των εννοιών επάγγελμα και επαγγελματισμός με βάση την παράδοση.

Επαγγελματισμός: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Το επάγγελμα, ως τύπος διάκρισης της εργασίας, συναντάται στον Αγγλοσαξονικό χώρο, απ' όπου και η προέλευση του, ενώ η διάκριση αυτή δεν συντηρείται στις Ανατολικές χώρες (Jackson, 1970:8). Η ρίζα της λέξης ανιχνεύεται στην πρωταρχική σημασία του ρήματος *profess* που σημαίνει μυώ, χειροτονώ. (Bennet and Hokenstand, 1973:26). Ο θρησκευτικός προσδιορισμός είναι ενδεικτικός των χαρακτηριστικών με τα οποία περιβλήθηκαν τα παραδοσιακά επαγγέλματα. Ως παραδοσιακά επαγγέλματα διακρίθηκαν αυτά των γιατρών, των δικηγόρων και του ιερατείου, αλλά, και τα μέλη των συντεχνιών.

Ως επάγγελμα ορίζεται ένας τύπος οργάνωσης και προσανατολισμού της εργασίας και μια υψηλή αποτελεσματική διαδικασία ελέγχου των ομάδων συμφερόντων, με κύρια χαρακτηριστικά την υψηλού επιπέδου τεχνική και πνευματική εμπειρία, αυτονομία στις προσλήψεις και πειθαρχία και δεσμεύσεις απέναντι στη δημόσια υπηρεσία. (Scott and Marshall, 2005:523, Jary and Jary :570). Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί με στόχο να καθοριστεί το τι είναι επάγγελμα και έχουν γίνει αρκετές μελέτες στο συγκεκριμένο πεδίο, που αντανακλούν ένα πλήθος διαφορετικών τάσεων, καθώς, επίσης, και τη δυσκολία στο να χαρακτηριστεί μια εργασιακή ομάδα, εκτός των παραδοσιακών, ως επάγγελμα (Jackson, 1970:3). Στην πορεία, αρκετές εργασιακές ομάδες επεδίωξαν να επαγγελματοποιηθούν, προσβλέποντας στο κύρος και τα οικονομικά οφέλη των παραδοσιακών επαγγελμάτων και αυτό άνοιξε ένα καινούργιο πεδίο μελέτης στην κοινωνιολογία των επαγγελμάτων. Μια από αυτές τις ομάδες είναι και αυτή των εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως, ήδη, επισημάνθηκε, τέθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα στον Αγγλοσαξονικό χώρο. Στη μελέτη του διαμορφώθηκαν τρεις κύριες προσεγγίσεις (McDonald, 1999:2-47).

Η πρώτη είναι η δομολειτουργική προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκαν δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη μελετά τα επαγγέλματα σε σχέση με το κράτος. Σύμφωνα μ' αυτή την κατεύθυνση, τα επαγγέλματα θεωρούνται ολόκληρες, οι οποίες διασφαλίζουν την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή (McDonald, 1999:2). Στο πεδίο της εκπαίδευσης διαμορφώθηκαν μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με το ίδιο το κράτος να αποτελεί εγγυητή των συμφερόντων των εκπαιδευτικών (Hatcher, 1994:55). Τα μοντέλα αυτά, γνωστά ως ενσωματωμένος επαγγελματισμός, εκτείνονται χρονικά από το 1960 μέχρι σήμερα (Furlong, 2001: 118, Furlong, Barton, Miles, Whiting and Whitty, 2000:19-20). Αρχίζοντας με το μοντέλο του αυτόνομου επαγγελματία, που θεμελιώθηκε στη γενική γνώση που αποκτούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική τους εκπαίδευση και στην απουσία Εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, η εργασία των εκπαιδευτικών τεχνικοποιείται, σε σχέση πάντα με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές, και οικονομικές συνθήκες, καταλήγοντας στο μοντέλο του " νέου επαγγελματισμού ". Το μοντέλο αυτό δομείται στην εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στην ενισχυμένη θέση των *managers*, στο μειωμένο και αυστηρά καθορισμένο ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης και στην αυξημένη λογοδοσία (Furlong, 2001:126). Για το σκοπό της μελέτης αξίζει να επισημανθεί

ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, επιστημονικοί κλάδοι όπως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ιστορία της εκπαίδευσης, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης κ.α. δεν θεωρούνται απαραίτητα να εμπεριέχονται στα προγράμματα εκπαίδευσης των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα επιστημονικά πεδία της διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής (Sacks, 1997:268-272, Barton, Barret, Miles, Whitty and Furlong, 1994:536-537).

Η δεύτερη κατεύθυνση ονομάζεται “ προσέγγιση των χαρακτηριστικών “. Στο πλαίσιο της επιχειρείται η σύγκριση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και των παραδοσιακών επαγγελμάτων. Διερευνάται, επίσης, η διαδικασία της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών, η οποία ορίζεται ως προσπάθεια από συγκεκριμένες εργασιακές ομάδες, που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς, για την πλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων, προκειμένου να χαρακτηριστούν ως επαγγελματικές (Legatt, 1973:30). Υποστηρίζεται, από τους εκπροσώπους της συγκεκριμένης κατεύθυνσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ημιεπαγγελματίες και, αυτό, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού γυναικών που απασχολούνται στον κλάδο, της ανομοιογενούς σύστασης του πληθυσμού, της χαλαρής οργάνωσης και του ιεραρχικού τρόπου διοίκησης (T. Legatt, 1973: 122-123).

Η δομολεειτουργική προσέγγιση επικρίθηκε ως προϊόν θετικιστικών αντιλήψεων (McDonald, 1999:2). Ειδικότερα, διατυπώθηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι εκπρόσωποι της δεν κατέληξαν σ’ ένα καθολικά αποδεκτό ορισμό και ότι εξέταζαν τα επαγγέλματα ως ολότητες που λειτουργούν ανεξάρτητα μέσα σε μια ουδέτερη κοινωνία, χωρίς να επηρεάζονται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Heraud, 1973: 85, Ozga and Lawn, 1981:33, Apple, 1993: 122-123).

Η Μαρξιστική προσέγγιση ερμηνεύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών από διαφορετική σκοπιά. Προσεγγίζει τα επαγγέλματα μέσα από τη σχέση τους με το κράτος και υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ιδεολογία που αποκρύπτει την εισαγωγή των νόμων της αγοράς στην εκπαίδευση, τη μείωση της αυτονομίας τους και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε διαμεσολαβητές των συμφερόντων των προνομιούχων στρωμάτων. Στη διαδικασία της επαγγελματοποίησης αντιπαραθέτει αυτή της προλεταριοποίησης, υποστηρίζοντας ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται με την προλεταριοποίησή τους, αφού οδηγεί στην τεχνικοποίηση της εργασίας τους, μέσα από τον περιορισμό της γνωστικής τους βάσης και στην μείωση της αυτονομίας τους με την εισαγωγή Εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και αυστηρών συστημάτων αξιολόγησης (Dale, 1997:273-279, Ball, 1990:68, Ball, 1988:292, Ball, 1994:89, Hatcher, 1994:41-61, Apple, 1993:51).

Η βεμπεριανή προσέγγιση διερευνά το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως μια αυτοενδιαφερόμενη στρατηγική των ομάδων συμφερόντων, προκειμένου να αποκτήσουν ισχύ μέσα από διαστάσεις κύρους, εξουσίας, συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων (Blackledge and Hunt, 1995:423). Στο πλαίσιο της παρούσας προσέγγισης υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεκδικήσουν την επαγγελματοποίησή τους μέσα από τη διερεύνηση της γνωστικής τους βάσης (Mc Donald, 1999:10).

Ενώ στον Αγγλοσαξονικό χώρο έχουν διαμορφωθεί ποικίλες προσεγγίσεις στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, δεν συμβαίνει το ίδιο στην Ελλάδα. Οι μελέτες, που έχουν διεξαχθεί, διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους ως εξής: Υπάρχουν αυτές που αντιμετωπίζουν τον επαγγελματισμό ως στρατηγική αναβάθμισης της εργασίας των

εκπαιδευτικών και αυτές που υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί μια ιδεολογία που συμβάλλει στη μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η μαρξιστική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση της σχέσης του ζητήματος του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών και του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, υπό το πρίσμα των ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων.

Οι θεωρητικές παραδοχές της παρούσας μελέτης είναι:

- Το σχολείο αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που υπόκειται σε άμεσες και έμμεσες μορφές κρατικού ελέγχου.
- Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στη δυνατότητά τους να επιλέγουν το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Η εκπροσώπηση του συνόλου των Επιστημών της Αγωγής στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη γνωστική βάση, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις βαθύτερες σχέσεις του εκπαιδευτικού τους έργου και των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών και να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους και πρακτικές τους.

Η έρευνα

Αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και του κρατικού ελέγχου. Με βάση τις θεωρητικές παραδοχές και τη στοχοθεσία της έρευνας διατυπώθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που όπως προκύπτει από τα θέματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, χρειάζεται να διαθέτουν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο;
2. Διευρύνεται ή όχι η σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών στη διδακτική πράξη, με βάση τα θέματα του διαγωνισμού;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τη βάση της ακόλουθης υπόθεσης:

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν ενισχύει τον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών, αλλά διευρύνει τον κρατικό έλεγχο στην εργασία τους.

Υλικό της μελέτης αποτέλεσαν τα θέματα των διαγωνισμών που διεξήχθησαν μέχρι σήμερα. Για την πληρέστερη διερεύνηση του υλικού χρησιμοποιήθηκαν το Α.Π. και επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ που υποδείκνυαν τις σωστές απαντήσεις. Ως ενδειγμένη μέθοδος για τη διερεύνηση του υλικού μας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου ποσοτική και ποιοτική. Οι κατηγορίες ανάλυσης είναι οι εξής:

1. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και η αντιπροσώπευση των κλάδων των Επιστημών της Αγωγής.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν δύο υποκατηγορίες:

I. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και η ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη.

II. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και οι κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου.

2. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ορίστηκαν επίσης δύο υποκατηγορίες:

I. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.

II. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ο/η νηπιαγωγός ως επαγγελματίας.

Παρουσίαση και ανάλυση ευρημάτων

1. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Επιστήμες της Αγωγής

Στην κατηγορία αυτή εφαρμόστηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με μονάδα καταγραφής τους κλάδους των Επιστημών της Αγωγής. Τα ευρήματα, που πρόεκυψαν από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, είναι τα ακόλουθα:

Οι κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής αντιπροσωπεύονται άνισα στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη και ακολουθούν ερωτήσεις από το πεδίο της γενικής και ειδικής διδακτικής. Ένα ελάχιστο ποσοστό κατέχουν οι ερωτήσεις από το επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας. Απουσιάζουν ερωτήσεις από τα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας της παιδείας, φιλοσοφίας της παιδείας, ιστορίας της παιδείας, δημογραφίας της παιδείας κ.α.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι γνώσεις που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι, προκειμένου να διοριστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο περιορίζονται στο πεδίο της διδασκαλίας. Συνεπώς, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι γνώσεις των υποψηφίων για το διαγωνισμό τους στερούν τη δυνατότητα να συνδέουν το μετέπειτα εκπαιδευτικό τους έργο με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Διαφαίνεται, δηλαδή, μια τάση για τεχνικοποίηση της εργασίας των νηπιαγωγών που, σύμφωνα με μελέτες, οδηγεί στον περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα κατηγορία έχει δύο υποκατηγορίες στις οποίες πραγματοποιήθηκε θεματική, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω:

I. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού και η ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη.

Η πρώτη υποκατηγορία, που διερευνά τη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης, μας παρέχει τις ακόλουθες ενδείξεις:

1. Το μοντέλο της ψυχοπαιδαγωγικής, που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό σύμφωνα με το κράτος, έχει δεχτεί τις επιδράσεις της γνωστικής και μπιχεβιοριστικής ψυχολογίας. Έχει, όμως, επισημανθεί, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο επιτρέπει την άσκηση έμμεσων μορφών έλεγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών, αφού η διδασκαλία στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται να ερμηνευτεί ως ψυχολογικό γεγονός και ελάχιστα δίνεται σημασία στην κοινωνική της διάσταση. Από αυτή την άποψη, διδακτικές και κοινωνικές συμπεριφορές ποσοτικοποιούνται και μετατρέπονται σε μετρήσιμα γεγονότα. Έτσι, ελέγχεται ευκολότερα η εργασία των εκπαιδευτικών και μειώνεται η αυτονομία τους που αποτελεί χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελματιών.

II. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και οι κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου.

Στη δεύτερη υποκατηγορία, οι ενδείξεις, που προκύπτουν από τη διερεύνηση της σχέσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου, είναι οι εξής:

1. Οι γνώσεις, που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες στο διαγωνισμό, σχετικά με τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, προέρχονται από τα πεδία της γνωστικής και μητχεβιοριστικής ψυχολογίας.

2. Η χρήση του όρου 'προσαρμογή' συνδέεται με τον αξιακό χαρακτήρα των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου, επιβεβαιώνοντας την επίδραση του γνωστικού μοντέλου.

3. Ο γνωσιακός χαρακτήρας των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου περιορίζεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, που στοχεύουν στην προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό.

Τα παραπάνω δεν δημιουργούν μόνο ερωτήματα για σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου, αλλά, έρχονται και σε αντίθεση με το σκοπό του νηπιαγωγείου, όπως αυτός ορίζεται από το νόμο 1566, ο οποίος αναφέρει ότι σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών.

Με βάση τα ευρήματα αυτής της υποκατηγορίας, είναι δυνατόν να διατυπωθεί ότι μέσα από τη γνώση, που ορίζεται από το κράτος ότι πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για μείωση της αυτονομίας των νηπιαγωγών, αφού ο κοινωνικοποιητικός τους ρόλος περιορίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης και προετοιμασίας για το δημοτικό.

2. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στην κατηγορία αυτή διερευνάται η σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και του Αναλυτικού Προγράμματος. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, όπως αυτά ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ. Προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

1. Τα γνωστικά αντικείμενα, που πρέπει να γνωρίζουν να διδάσκουν οι υποψήφιοι/ες νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων, παρουσιάζουν συνάφεια με αυτά που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

2. Το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη γλώσσα και ακολουθούν αυτές που αναφέρονται στα μαθηματικά.

3. Οι υποψήφιοι θα πρέπει να έχουν επίσης γνώσεις πληροφορικής.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες:

1. Οι υποψήφιοι/ες θα πρέπει να γνωρίζουν να εφαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

2. Η υπεροχή των ποσοστών, που αναφέρονται στη γλώσσα και τα μαθηματικά, συνδέονται, πρώτον, με την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και, δεύτερον, με ενδεχόμενη μείωση της αυτονομίας των νηπιαγωγών, αφού αυτή η άνιση κατανομή επηρεάζει την διαμόρφωση των ωρολόγιων προγραμμάτων.

I. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.

Σ' αυτή την υποκατηγορία, που διερευνά τη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και της διδασκαλίας, εφαρμόστηκε θεματική ποιοτική ανάλυση με μονάδα καταγραφής τις αρχές, και τις μεθόδους διδασκαλίας που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι/ες για το διαγωνισμό.

Από τη συστηματική διερεύνηση του υλικού προέκυψε ότι οι υποψήφιοι/ες πρέπει να γνωρίζουν τις αρχές και μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεπώς, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις εκείνες που πιθανόν να οδηγήσουν σε τεχνικοποίηση της εργασίας των νηπιαγωγών, αφού τους στερείται η ευχέρεια να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τη διδασκαλία βασιζόμενοι στις ανάγκες της τάξης τους. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι πιθανόν να ασκηθεί ευκολότερα έλεγχος στην εργασία τους.

II. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός.

Η υποκατηγορία αυτή μας παρέχει ενδείξεις που βοηθούν στη σκιαγράφηση του προφίλ του/της επαγγελματία νηπιαγωγού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συντακτών των θεμάτων του διαγωνισμού. Οι ενδείξεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός πρέπει να εφαρμόζει πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
2. Ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός πρέπει να γνωρίζει να χρησιμοποιεί παιδοκεντρικά και δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, προερχόμενα από το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας.
3. Ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός θα πρέπει να επιλύει προβλήματα μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Από τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, διαφαίνεται μια τάση για μείωση της αυτονομίας των νηπιαγωγών, αφού προκαθορίζονται οι αντιδράσεις τους ακόμα και σε καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη.

Συμπεράσματα

Πρέπει να επισημανθεί ότι η μελέτη αυτή αποτελεί μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης του διαγωνισμού και τα ευρήματά της δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις.

Τα ερωτήματά μας απαντήθηκαν. Ειδικότερα, σε σχέση με το πρώτο ερώτημα, που αναφέρεται στη γνώση που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες, προέκυψε ότι οι γνώσεις τους περιορίζονται στη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Το δεύτερο ερώτημα, που αφορά στη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και της αυτονομίας των νηπιαγωγών στην εκπαιδευτική πράξη απαντήθηκε επίσης.

Σύμφωνα με τις ενδείξεις, που προέκυψαν, διαφαίνεται ότι μέσα από την τεχνικοποίηση της εργασίας των νηπιαγωγών διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις εκείνες που, ενδεχομένως, θα επιτρέψουν την άσκηση έμμεσων μορφών ελέγχου στην εργασία τους. Επομένως, η αυτονομία των νηπιαγωγών, που αποτελεί βασικό κριτήριο των κατά παράδοση επαγγελματιών, μειώνεται. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η βασική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, αλλά ενισχύει τον κρατικό έλεγχο στην εργασία τους.

Abstract

The issue of teachers' professionalism was posed in the mid 90's in Greece and connected with the change of teachers' induction in State Schools and, particularly, with the ASEP competition. The main features of traditional professions are general and technical knowledge, autonomy and responsibility to public service.

The present study aims to explore, if and to what extent, the ASEP competition contributes to the promotion of preschool education teachers' professionalism, as the official rhetoric demonstrates, in relation to the criterion of autonomy, or if it eventually forms a trend for technicalisation of their work, which is possible to allow the exertion of indirect control on teaching.

The findings, arisen by the analysis of data, are the following:

1) The Sciences of Education are represented unequally in the content of the topics of ASEP competition. In particular, the questions referred to the sciences of General and Special Didactics and Psychopedagogy, dominate the content of topics. In contrast, a total absence is recorded, relatively to the questions associated with the scientific fields of Sociology of Education, Philosophy of Education, History of Education, Ethnology of Education e.t.c.

2) The content of topics of ASEP competition coincides thoroughly with the principles, methods and content of teaching as they are defined by the National Curriculum.

Based on the above indications, the following conclusions are arisen:

A trend for technicalisation of preschool education teachers' work is traced in the content of the topics of ASEP competition through confining teachers' knowledge to the field of Didactics and the application of predefined knowledge included in the National Curriculum. Consequently, it is possible to exert indirect state control on teachers' educational task.

* ASEP: Superior Council for Staff Selection.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Apple, M.W (1993) Εκπαίδευση και εξουσία, Θεσσαλονίκη: παρατηρητής.

Apple, M.W (2002) Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blackledge, D. και Hunt, B. (1995) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα: Έκφραση.

Γρόλλιος, Γ. (1999) Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.

Δ.Σ.ΔΟΕ (1998) «Έκθεση Πεπραγμένων, Περιληπτική έκθεση του Δ.Σ της ΔΟΕ κατά το συνδικαλιστικό έτος 1997 – 1998», Διδακταλικό βήμα, Απρίλιος – Μάιος 1998, 66.4-11.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος 2525/97, τευχ. 1, Αρ. Φύλλου 188, 23 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 6671-6677.

Jary, D. & Jary, J. Collins Dictionary of sociology, λεξικό όρων κοινωνιολογίας, Αθήνα: Φλώρος

Μαυρογιώργος, Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1997) Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση, Αθήνα Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Νούτσος, Μπ. (1997) « Η ποιότητα στην εκπαίδευση», Σύγχρονα θέματα, τευχ. 5, σσ .12-13.

ΟΟΣΑ (1996) « Έκθεση ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» <http://www.edu.voc.gr/poreia/docs/oosa>, 29-11-2007.

ΥΠΕΠΘ (1997) Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Σωτήρης, Π (2002) «Πολιτική διορισμών: Τα αδιέξοδα παραμένουν», Αντιπετράδια της εκπαίδευσης, τευχ. 62, σσ .37-38.

Ξενόγλωσση

Apple, M.W (1992) Teachers and Texts: A political Economy of class and Gender Relation in Education, N.Y: Routledge.

Barton, L. , Barrett, E. , Whitty, G. , Miles, s. & Furlong, J. (1994) «Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues», British journal of sociology of education, vol.15, No 4, σσ 529-543.

Ball, S. (1988) «staff relation during the teachers industrial action: context, conflict and proletarianization », British journal of sociology of education, vol 9, No 3, σσ. 289-309.

Ball, S. (1990) Politics and policy – making in education: exploration in policy, London: Routledge.

Ball, S.J. (1994) Education reform: a critical and post structural approach, Buckingham: Open University Press.

Bennet, W.S. Fr. & Hokenstand, M.C. (1973) « Full-time people workers and conceptions of the “ Professional ” », στο P. Halmos (ed) Professionalization and social change, Keele: Keele University, σσ .21-45.

Dale, R. (1997) «The state and the Governance of education: An analysis of the restructuring of the state – education relationship», στο A.H. Hasley, H. Lauder, D. Brawn & A.S.Wells (eds) Education - Culture economy – society, N.Y.: Oxford University Press, σσ. 273-282.

Furlong, J. (2001) «Reforming teacher education, re-forming teachers», στο J. Furlong & R. Philips (eds) Education, Reform and the state, London: Routledge Falmer, σσ. 118-135.

Furlong, J. , Barton, L, Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000) Teacher Education in Transition re-forming professionalism? Buckingham: Open University Press.

Hatcher, R. (1994) «Market, Relationships and the management of teachers», British journal of sociology of education, vol 15, No 1, σσ. 41-61.

Heraud, B.G. (1973) «Professionalism, radicalism and social change», στο P. Halmos (ed) Professionalization and social change, Keele: Keele University, σσ. 85-101.

Jackson, J.A. (1970) Professions and Professionalization, London: Cambridge University Press.

Legatt, T. (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) Professions and Professionalization, London: Cambridge University Press, σσ. 155-177.

Ozga, J. & Lawn, M. (1981) Teachers professionalization and class, London: Falmer.

Ozga, J. (1988) «Teaching professionalism and work », στο J. Ozga (ed) Schoolwork, approaches to the process of teaching, Stratford: Open University, σσ. IX-XV.

Sacks, J. (1997) « Reclaiming the Agenda of teacher Professionalism: An Australian experience », *Journal of education for teaching*, vol 23, No 3, σσ. 263-275.

Scott, J. & Marshall, G. (2005) *Oxford dictionary of sociology*, N.Y.: Oxford University Press.

Αξίες Ζωής στην Προσχολική Εκπαίδευση: ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την παιδική ηλικία

Ιωαννίδου Π. Μαρία
Νηπιαγωγός

Σαμαρά Γραμματική
Νηπιαγωγός

Περίληψη της εργασίας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης χαρακτήρα, το οποίο εκπονήθηκε στο 19ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-11.

Σκοπός του προγράμματος είναι η αμυντική ψυχική θωράκιση του παιδιού με αρχές και αξίες, η οποία κρίνεται απαραίτητη στη σύγχρονη κοινωνία. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεν αποτελούν ικανοποιητικά εφόδια ζωής, αν οι πολίτες που βγαίνουν από το σχολείο δεν έχουν εφοδιαστεί με ένα βασικό σύστημα αξιών που κατευθύνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές του ανθρώπου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε τέσσερις αξίες: Αγάπη, Προσφορά, Υπευθυνότητα, Συνεργασία.

Βασική αρχή του προγράμματος αποτελεί το γεγονός ότι οι αξίες εμπεδώνονται περισσότερο μέσα από τη βίωση παρά με τη διδασκαλία. Έτσι, χρησιμοποιούνται ποικιλία μεθόδων και δράσεων, καθώς και τεχνικές που διευκολύνουν την έκφραση και την επικοινωνία. Το περιεχόμενο και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι η ατομική συνέντευξη παιδιού, η οποία έγινε πριν την εφαρμογή του προγράμματος και μετά τη λήξη του, οι καταγραφές των παιδιών, η παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς και το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς.

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι τα παιδιά διέυρναν το εννοιολογικό πεδίο των αξιών αυτών, όσον αφορά στο περιεχόμενο, τους τρόπους εκδήλωσης και τις μορφές τους. Η σαφήνεια των απαντήσεών τους και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, στις τελικές συνεντεύξεις σε σύγκριση με τις αρχικές, παρουσίασε σημαντική βελτίωση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν. Υπήρξε θετική επίδραση του προγράμματος στη συμπεριφορά, στην αυτοεκτίμηση και στην όλη προσωπικότητα των παιδιών.

Τα συμπεράσματα οδηγούν σε προτάσεις για επέκταση του προγράμματος τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες.

Title: Values of life at preschool education: an innovative program for childhood

Abstract

An innovative program of educating character is presented in this paper. The program was held in the 19th Kindergarden of Kalamaria, Thessaloniki, Greece, during the academic year 2010-11.

The main objective of the program is to shield the child's soul with basic values; such a shielding is essential nowadays. Knowledge and skills, alone, are not considered enough for a successful life; the grown-ups, coming out from school, have to be supplied with a basic values system. The latter guide the human thoughts, feelings and behaviour. The program enables children to explore and develop four basic values: Love, Offer, Responsibility and Cooperation.

The main principle of the proposed program is that the aforementioned values are more consolidated through experience and less through teaching. Thus, we have used a variety of methods and actions as well as techniques which facilitate self-expression and communication. The content and the objectives of the program are connected to all the subjects of the Curriculum.

The methods used in order to evaluate the program were observation by the teachers, personal interviews of the children, children's records, and a questionnaire filled in by parents. The interviews were held twice, once at the beginning of the program and once more after the program had finished.

The results reveal that children have broadened the conceptual field of the aforementioned values, regarding content, ways and forms of expressing them. Moreover the clarity of their answers and the vocabulary they used at the final interview were considerably improved compared to those of the initial interview. Furthermore, the children developed their empathy and the relationships among them were improved. Children's behaviour, their self-esteem and their personality were affected positively.

Findings suggest that the present program may be widely implemented in preschool education as well as in other educational levels.

Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς

Τα τελευταία χρόνια κοινωνιολόγοι, φιλόσοφοι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί και πολιτικοί αναλυτές συμφωνούν ότι κοινωνικοί θεσμοί όπως το κράτος, η εκκλησία, τα Μ.Μ.Ε, το σχολείο, η οικογένεια βρίσκονται σε κρίση. Στη σημερινή κρίση και παρακμή, κοινωνία και άτομα έχουν χάσει τον προσανατολισμό τους, οι ανθρωπιστικές και πολιτισμικές αξίες έχουν χάσει το νόημά τους, οι ηθικοί κανόνες στο αξιακό σύστημα των πολιτών έχουν διαβρωθεί. Συχνά, η σύγχυση και η δυσκολία επιλογών οδηγεί στην απόγνωση και αποδιοργάνωση που εκφράζεται με διάφορες μορφές: παραβατικότητα, βία και επιθετικότητα, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Χαραλάμπους, 2010). Η ευθύνη για την κατάσταση που περιγράφηκε ανήκει σε όλους τους θεσμούς και στον καθένα μας ξεχωριστά και καθώς η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας είναι αμφίδρομη, θα πρέπει η εκπαίδευση να αναθεωρήσει το ρόλο της. Οι στόχοι της πρέπει να αναπλαισιωθούν και να δοθεί προτεραιότητα στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη παρά στις ακαδημαϊκές γνώσεις.

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η αγορά εργασίας απαιτεί άτομα δημιουργικά, με κριτική σκέψη και κοινωνικές δεξιότητες, ολοκληρωμένους ανθρώπους που αξιοποιούν στο έπακρο τις ικανότητές τους, έχουν γνώση του βάρους του χαρακτήρα τους, της ολότητας της προσωπικότητάς τους και του τι πιστεύουν ότι είναι σημαντικό στη ζωή (Drake, 1999). Στο σημερινό σχολείο διαπιστώνουμε μια αντίφαση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ενώ στα Προγράμματα, υποστηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη, στην πράξη, παραμελείται η εκπαίδευση σε αξίες, στάσεις, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Η κατάσταση που περιγράφηκε παραπάνω οδήγησε στην ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτήρα, τα οποία προωθούν ανθρώπινες αξίες και στάσεις

ζωής. Αυτά στοχεύουν στην υγεία του ατόμου και στην οικοδόμηση ισχυρού προσωπικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Kagan, οι αρετές του χαρακτήρα αποτελούν κλειδιά για επιτυχία στη σταδιοδρομία και τη ζωή (Kagan, 2005). Η θετική επιρροή αυτών των προγραμμάτων σε τομείς όπως η ακαδημαϊκή μάθηση, οι σχέσεις στο σχολείο, η σχολική ατμόσφαιρα, η ψυχική ισορροπία μαθητών και εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται από πληθώρα ερευνών (Beninga et al., 2006, Hawkes, 2009).

Ο Διεθνής Οργανισμός για τις Αξίες Ζωής στην Εκπαίδευση (Living Values Education, 2010), έχει οργανώσει το διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αξίες ζωής», το οποίο υποστηρίζεται από την UNESCO και από πληθώρα άλλων οργανισμών. Παρέχει θεωρητικό υπόβαθρο και πλούτο βιωματικών δραστηριοτήτων και πρακτικών μεθοδολογιών μέσα από την εξερεύνηση δώδεκα προσωπικών και κοινωνικών αξιών: ειρήνη, σεβασμός, αγάπη, υπευθυνότητα, ευτυχία, εργασία, τιμότητα, ταπεινότητα, ανεκτικότητα, απλότητα και ενότητα.

Επίσης, στην Κύπρο εφαρμόζεται το πρόγραμμα APETH, για παιδιά 11-15 χρονών, ως προϊόν συνεργασίας του Παρατηρητηρίου για τα παιδιά Κύπρου, του Επιστημονικού Υπεύθυνου Δρ Ν. Χαραλάμπους και του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης. Στοχεύει στην ανάπτυξη καλού χαρακτήρα μέσα από τη βίωση πυρηνικών αξιών ζωής, στην πρόληψη προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων, στη συναισθηματική και ηθική αμυντική θωράκιση των παιδιών. Περιλαμβάνει έξι ενδοπροσωπικές (αγάπη, υπευθυνότητα, ειρήνη, απλότητα, τόλμη, ελευθερία) και έξι διαπροσωπικές (συνεργασία, προσφορά, σεβασμός, δικαιοσύνη, ηγεσία, πολιτότητα) αξίες (Χαραλάμπους, 2010).

Ο χαρακτήρας συνθέτεται από τρία άρρηκτα δεμένα στοιχεία: γνώση, συναίσθημα, συμπεριφορά (Lickona, 1991). Οικοδομείται από αξίες που αποτελούν τη βάση για υγιείς σχέσεις, προλαμβάνουν τη ζημιά στο άτομο και το σύνολο και διαμορφώνουν μια δημοκρατική κοινωνία (Heenan). Η εκπαίδευση χαρακτήρα στοχεύει στις τρεις αυτές βασικές πλευρές: γνωρίζω, επιθυμώ, πράττω. Δεν αρκεί το παιδί να «μάθει» για τις αξίες και να τις επιθυμεί, αλλά είναι απαραίτητο να τις κάνει πράξη στην καθημερινότητά του, να κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Αν οι αξίες δεν αποτελούν καθημερινό βίωμα για το παιδί, τότε πρόκειται για ένα στερεότυπο μάθημα, για διδασκισμό και όχι για πρόγραμμα εκπαίδευσης χαρακτήρα. Επιπλέον, αυτό επιτυγχάνεται με συστηματική, σκόπιμη και αποτελεσματική παρέμβαση που απευθύνεται στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά (Χαραλάμπους, 2010).

Οι Lickona και Davidson περιγράφουν δύο βασικές πλευρές του χαρακτήρα αναπόσπαστα δεμένες. Η μία πλευρά (performance character) συνδέεται με την εργασία και συνίσταται στη σκληρή προσπάθεια, ικανότητα στην εκτέλεση της εργασίας, επιμονή, τιμότητα, αυτοπειθαρχία, απαραίτητα στοιχεία για να αξιοποιήσει κανείς στο έπακρο το δυναμικό του, σε οποιοδήποτε χώρο, όπως το σχολείο ή η εργασία. Η άλλη πλευρά, ο ηθικός χαρακτήρας (moral character), συνδέεται με την ικανότητα να αγαπάμε και περιλαμβάνει την ακεραιότητα, δικαιοσύνη, ενδιαφέρον, σεβασμό, υπευθυνότητα, συνεργασία, ενσυναίσθηση, γενναιοδωρία. Αυτά είναι απαραίτητα για επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις και ηθική συμπεριφορά. Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη και των δύο πλευρών του χαρακτήρα, αν θέλει να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν το δυναμικό που έχουν (CEP, 2008, Lickona & Davidson, 2005).

Η εκπαίδευση χαρακτήρα για να έχει ουσιαστική επίδραση, πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως ένα ακόμη μάθημα, αλλά ως «ήθος, κουλτούρα, περιβάλλον» του σχολείου, που τοποθετεί τις αξίες, όχι μόνο στην καρδιά του εκπαιδευτικού περιεχομένου, στο τι διδάσκουμε, αλλά και

στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο «πώς», στον τρόπο με τον οποίο πορεύεται η εκπαίδευση (Drake, 2007).

Η φιλοσοφία αυτή οδηγεί στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που δίνει έμφαση στον πλούτο και την ολότητα κάθε ατόμου, μιας σχολικής ατμόσφαιρας που στηρίζεται στις αξίες και πλαισιώνεται από αξίες. Οι μαθητές, δηλαδή, αισθάνονται αγάπη, ασφάλεια, αισθάνονται ότι αξίζουν, ότι τους καταλαβαίνουν και τους σέβονται. Για τη δημιουργία αυτής της ατμόσφαιρας απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες: έμφαση στις σχέσεις, ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, ενεργητική ακρόαση, συνεργατικοί κανόνες, επίλυση συγκρούσεων, πειθαρχία βασισμένη στις αξίες, έμφαση στην προσπάθεια (Tillman, 2002). Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, ώστε ο κάθε μαθητής να βιώνει τη μοναδική του αξία και χρησιμότητα, ενισχύει ιδιαίτερα αυτή την ατμόσφαιρα.

Η δημιουργία ασφαλούς, θετικού σχολικού κλίματος κατέχει μια θέση κλειδί στην επιτυχία όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτή. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές (Cohen et al, 2009).

Επιπλέον, σημαντική θέση στα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζει, κατέχει η στάση των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να έχουν συνείδηση των δικών τους σκέψεων και συναισθημάτων, η συμπεριφορά τους να καθοδηγείται από αξίες και οι ίδιοι να αναστοχάζονται για το δικό τους σύστημα αξιών (Tillman, 2002). Έτσι, οδηγούνται σε μια προσέγγιση που αποτελεί περισσότερο εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική, παρά περιορισμένο και προκαθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα με συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, ενημερώνουν για το πρόγραμμα τους γονείς, όλο το προσωπικό του σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε οι αξίες να κατευθύνουν τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων ατόμων.

Αφού εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις που περιγράφηκαν, ακολουθεί η ενσωμάτωση των αξιών στους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος (Drake, 2007).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται, εκτός από τις αρετές του χαρακτήρα, αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και καλλιεργούν δεξιότητες σκέψης, οι οποίες τα βοηθούν να προσαρμόζονται σε άγνωστες καταστάσεις του αύριο. Αυτά τα τρία στοιχεία αποτελούν τις βασικές διαστάσεις ενός Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Kagan, 2005). Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ορίζεται μέσα από πέντε διαστάσεις: την αυτεπίγνωση των συναισθημάτων, τον έλεγχό τους, την προσωπική παρώθηση, την ενσυναίσθηση, τις δεξιότητες σχέσεων (Goleman, 1998, Kagan, 2005).

Όλες οι αρχές, οι στόχοι και οι αξίες που αναφέρθηκαν πλαισιώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται. Οι δραστηριότητές του σχετίζονται κυρίως με τις ενδοπροσωπικές αξίες της αγάπης και υπευθυνότητας και τις διαπροσωπικές αξίες της προσφοράς και συνεργασίας.

Η αγάπη αποτελεί απαραίτητη δημιουργική δύναμη για οποιαδήποτε αλλαγή (Μπουσκάλια, 1988). Βασική ανάγκη του ανθρώπου είναι να δίνει και να παίρνει αγάπη. Για να μπορεί το άτομο να δίνει αγάπη, θα πρέπει πρώτα να αγαπάει τον εαυτό του. Η αγάπη δεν περιορίζεται μόνο σε πρόσωπα, αλλά επεκτείνεται στο περιβάλλον, στη μάθηση, στην ίδια τη ζωή. Μέσα από αυτό το πρίσμα και με την πεποίθηση ότι η αγάπη, εμπεριέχει όλες τις αξίες και «μαθαίνεται», αποτέλεσε τη βασική αξία του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από μια στάση πλήρους αποδοχής και επιδοκμασίας των παιδιών, είναι οι διευκολυντές, ώστε να

βιώσουν τα παιδιά την αγάπη (Nolte & Harris, 2007).

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μέσο που οδηγεί στη βίωση πολλών αξιών. Καθώς τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες, έχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους, δείχνουν ενδιαφέρον ο ένας για τη μάθηση του άλλου, επιτυγχάνουν με τη βοήθεια των φίλων τους. Έτσι εκτιμούν την αξία της συνεργασίας και κατανοούν την αναγκαιότητά της. Παράλληλα, βιώνουν την αξία της προσφοράς, γιατί καλλιεργούν τη δεξιότητα της αίτησης και παροχής βοήθειας και μαθαίνουν να προσφέρουν στους φίλους τους (Johnson & Johnson, 1994).

Επιπλέον, κατά την εργασία τους σε ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους, λαμβάνουν αποφάσεις, βιώνουν θετικές εμπειρίες μέσω των αλληλεπιδράσεων με ενήλικες και συνομηλίκους, κατανοούν τον εαυτό τους ως σημαντικό άτομο που το σέβονται οι άλλοι, αυτονομούνται. Έτσι, αποκτούν θετική αυτοεικόνα, ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον και οι ικανότητές τους, παίρνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, συμμετέχουν ενεργά στις κοινότητές τους και γίνονται περισσότερο υπεύθυνα. Για να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται την υπευθυνότητα, πρέπει πρώτα να τους δοθεί. Στην καθημερινή ζωή του σχολείου, τα παιδιά κινητοποιούνται με δημοκρατικά μέσα, αναλαμβάνουν ρόλους, απολαμβάνουν αυτό το γεγονός, αποκτούν σιγουριά και νιώθουν ότι αξίζουν (Ντινκμέγιερ & ΜακΚέι, 2009).

Η εκπαίδευση αξιών πρέπει να ενσωματώνει όχι μόνο δραστηριότητες που σχετίζονται με προσωπικές αξίες και συναισθήματα, αλλά επίσης δραστηριότητες που εμπεριέχουν προσφορά στους άλλους, γιατί έτσι η ζωή αποκτά νόημα. Η προσφορά αποτελεί δείκτη νοητικής, σωματικής υγείας και ευτυχίας, μειώνει την κατάθλιψη των εφήβων και τον κίνδυνο αυτοκτονίας, ενδυναμώνει και οδηγεί τους μαθητές σε ψυχική ισορροπία (Nielsen, 2010). Ο Nielsen επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας και ενός Αναλυτικού Προγράμματος της Προσφοράς και θεωρεί ότι αυτή μπορεί να ενσωματωθεί σχεδόν σε κάθε κατάσταση. Διακρίνει τέσσερις διαστάσεις της, που αποτελούν μια πορεία του ατόμου προς τον αλτρουισμό, μια πορεία από το μικρόκοσμο, στο μακρόκοσμο. Οι διαστάσεις αυτές είναι: προσφέρω στον εαυτό μου, προσφέρω στις σχέσεις, που αποτελεί ένα πέρασμα από την κουλτούρα του «εγώ», στην κουλτούρα του «εμείς», προσφέρω στην κοινότητα, προσφέρω στην ίδια τη ζωή. Τα παιδιά μέσα από την καθημερινή προσφορά, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εξαιρετικά συναισθήματα, τα οποία δε θα ένιωθαν ποτέ μέσω της θεωρητικής μάθησης, γιατί πολλά παιδιά έχουν οτιδήποτε ζητήσουν, εκτός από καθημερινές ευκαιρίες να είναι κάτι για τους άλλους (Nielsen, 2011: 151-165).

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται εφαρμόστηκε στο 19ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς, Ν. Θεσσαλονίκης, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-11. Τα παιδιά ήταν 21:11 νήπια και 10 προνήπια. Η εφαρμογή του συνεχίζεται κατά το τρέχον σχολικό έτος. Δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν σε βιωματικό σεμινάριο για το πρόγραμμα εκπαίδευσης χαρακτήρα ΑΡΕΤΗ, υπό την επιστημονική επίβλεψη του Δρ Ν. Χαραλάμπους.

Η βίωση των αξιών έγινε μέσω δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο διαθεματικό πρόγραμμα και εμπεριέχουν επιμέρους στόχους που συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία τρόπων και μεθόδων για το σκοπό αυτό, όπως: παιχνίδια (σε ζευγάρια, ομαδικά, συνεργατικά, επαφής, εμπιστοσύνης, ρόλων), λογοτεχνία, προφορική παράδοση, εικαστική έκφραση, δραματική τέχνη, μουσική, μαθηματικές δραστηριότητες, πειράματα από τις φυσικές επιστήμες, αναζήτηση πληροφοριών σε έντυπο υλικό και στο διαδίκτυο και καταγραφή τους, επισκέψεις, εθελοντικές δράσεις.

Δύο βασικές μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η μέθοδος project (Katz & Helm, 2002), η οποία οδηγεί τα παιδιά στο να παίρνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και έτσι γίνονται περισσότερο υπεύθυνα και η συνεργατική μέθοδος «Μαθαίνοντας μαζί» (Johnson & Johnson, 1994).

Τα παιδιά εργάστηκαν σε σταθερές, ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες συγκροτήθηκαν με κριτήρια, όπως ηλικία, φύλο, στοιχεία της προσωπικότητάς τους, επίπεδο δεξιοτήτων τους και φιλίες. Οι τελευταίες διερευνήθηκαν μέσω της παρατήρησης και της μεθόδου του κοινωνιογράμματος. Η ανομοιογένεια των ομάδων ήταν «μετρημένη», γιατί αυτό επιτρέπει την ενίσχυση της ομαδικής σκέψης και εμποδίζει την αναζήτηση εύκολης ομοφωνίας (Baudrit, 2007). Στην πρώτη φάση, έγιναν παιχνίδια, με όλη την ομάδα, με στόχο τη δημιουργία θετικού συγκινησιακού κλίματος, την ανάπτυξη συναισθημάτων ασφάλειας, εμπιστοσύνης, τη βίωση θετικών εμπειριών και χαράς, την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής και ενθάρρυνσης. Στη δεύτερη, τα παιδιά δούλεψαν σε εταιρικές ομάδες, στην τρίτη σε ομάδες τριών ατόμων.

Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, τα παιδιά έβλεπαν τις εκπαιδευτικούς του σχολείου να συνεργάζονται και να παίρνουν κοινές αποφάσεις. Ακόμη, έβλεπαν το σχολείο τους να ανοίγει προς την κοινωνία, να συνεργάζεται με άτομα και φορείς, όπως οι γονείς, ο Δήμος και εθελοντικές οργανώσεις.

Η αξία της αγάπης προσεγγίστηκε με βάση τους παρακάτω άξονες, που τέθηκαν από τα παιδιά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς: μορφές αγάπης (αγάπη προς τον εαυτό, την έρευνα και τη μάθηση, το περιβάλλον, την οικογένεια, το βιβλίο, μητρική και φιλική αγάπη) και τρόποι έκφρασης της αγάπης.

Η βίωση της αξίας της προσφοράς στηρίχτηκε κυρίως στις εθελοντικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν και γονείς των παιδιών. Καθώς η αξία της αγάπης και της προσφοράς συνδέονται άμεσα, οι παραπάνω άξονες μας οδήγησαν στο πεδίο των δράσεών μας, οι οποίες ήταν ποικίλες: καθαρισμός γειτονιάς και παιδικής χαράς, προσφορά γυαλιών όρασης μέσω του Δήμου, ανακύκλωση, συγκέντρωση τροφίμων για το Χαμόγελο του Παιδιού και για άπορους συνανθρώπους, συγκέντρωση φαρμάκων για την εθελοντική οργάνωση Γιατροί της καρδιάς, επίσκεψη στη «Δανηλίδειο» Στέγη Ηλικιωμένων, επίσκεψη των παιδιών της Σχολής Τυφλών στο σχολείο μας και συμμετοχή σε κοινό πρόγραμμα.

Η αξία της υπευθυνότητας συνδέθηκε με τις δράσεις που αναφέρθηκαν. Τα παιδιά, ως υπεύθυνοι πολίτες, πρότειναν τρόπους προσφοράς προς το περιβάλλον. Επίσης, η αξία αυτή βιώθηκε στην καθημερινότητά τους, καθώς αναλάμβαναν ρόλους υπευθυνότητας μέσα στην τάξη.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η αρχική και τελική με ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών και ερωτηματολόγιο προς τους γονείς και η διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διάρκειά του.

Οι ατομικές συνεντεύξεις στόχευαν στη διαπίστωση των γνώσεων των παιδιών για τις έννοιες της αγάπης, της προσφοράς, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας. Κλήθηκαν να συνεχίσουν τις φράσεις: «Αγάπη /Προσφορά είναι όταν...», «Υπεύθυνος είμαι όταν...», «Όταν συνεργάζομαι τι κάνω;» και ακολούθησαν συμπληρωματικές ερωτήσεις: «Ποιους αγαπάς;», «Τι κάνεις όταν αγαπάς κάποιον;», «Τι /Σε ποιους προσφέρουμε;». Σε σχέση με τις αξίες της συνεργασίας και της υπευθυνότητας, δεν έγιναν ατομικές συνεντεύξεις την πρώτη χρονιά της εφαρμογής του προγράμματος, αλλά στην αρχή του επόμενου σχολικού έτους.

Το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς διερευνούσε τις προσδοκίες και τα συναισθήματά

τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τις εντυπώσεις τους από αυτό, τις δικές τους παρατηρήσεις για τη στάση και συμπεριφορά των παιδιών εκτός σχολείου.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίχτηκε στη συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών. Παρατηρούσαν τις σχέσεις, τις συμπεριφορές που ανέπτυσσαν τα παιδιά, τα σχόλιά τους, τον τρόπο που επίλυαν συγκρούσεις. Επιπλέον, στηρίχτηκε στις ατομικές καταγραφές των παιδιών (ζωγραφιές, γραπτός λόγος) που αποκαλύπτουν στοιχεία σχετικά με την ενσωμάτωση των αξιών στην καθημερινότητά τους. Οι φωτογραφίες και η βιντεοσκόπηση, φανερώνουν στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως στάσεις σώματος, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, που παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις σχέσεις τους και το σχολικό κλίμα. Τέλος, βασικό στοιχείο αυτού του δεύτερου τύπου αξιολόγησης αποτέλεσε η έννοια του αναστοχασμού που διαπερνούσε όλο το πρόγραμμα. Συχνά, γινόταν ανατροφοδοτικές συζητήσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη, που οδηγούσαν σε αναστοχασμό και βοηθούσαν στην εκτίμηση της πορείας και την αναδιαμόρφωση του προγράμματος. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί έθεταν αναστοχαστικές ερωτήσεις, σχετικά με τη δράση των παιδιών, τα συναισθήματά τους, τα συναισθήματα των άλλων, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και τον τρόπο με τον οποίο τις ξεπερνούσαν.

Ευρήματα

Στην αρχική συνέντευξη, σχετικά με την αξία της αγάπης, αρκετά παιδιά δεν απαντούν και επαναλαμβάνουμε την ερώτηση με διάφορους τρόπους. Πολλά δυσκολεύονται να προσδιορίσουν την αγάπη με σαφήνεια και απαντούν με ταυτολογίες και επαναλήψεις. Αρκετά αναφέρονται στις αγκαλιές και τα φιλιά ως τρόπους εκδήλωσής της και λίγα βάζουν και άλλες διαστάσεις του θέματος, όπως βοήθεια, προσφορά υλικών αγαθών σε φίλους. Όσον αφορά στο πού απευθύνεται η αγάπη, οι απαντήσεις τους περιορίζονται μόνο σε πρόσωπα.

Στην τελική συνέντευξη, κανένα παιδί δεν απαντά με ταυτολογίες. Έχουν εμπλουτίσει τις απαντήσεις τους, όσον αφορά στους τρόπους εκδήλωσης της αγάπης. Αναφέρουν το να μοιραζόμαστε πράγματα, τη βοήθεια προς τους άλλους, την ευγένεια, τη συντροφιά, την προσφορά. Όσον αφορά στο πού απευθύνεται η αγάπη, περιλαμβάνουν επιπλέον στις απαντήσεις τους τη φύση και τα βιβλία. Έχουν προσθέσει την έννοια της συνεργασίας («Αγάπη είναι να συνεργαζόμαστε»), της φροντίδας, της προσεκτικής ακρόασης («Αγάπη είναι να προσέχουμε, να ακούμε τους άλλους»), της φιλίας και της ενσυναίσθησης («Αγάπη είναι να χαιρόμαστε, όταν κερδίζει ο άλλος/ να νοιάζεσαι για τους άλλους»).

Σε σχέση με την αξία της προσφοράς, τα μισά παιδιά στην αρχική συνέντευξη δε γνωρίζουν τη λέξη προσφορά. Μετά από διευκρινίσεις των εκπαιδευτικών, όλα αναφέρονται μόνο σε υλικά αγαθά (ρούχα, τρόφιμα), δύο παιδιά μιλούν για φιλιά και αγκαλιές και ένα για αγάπη, ως ένδειξη προσφοράς. Όσον αφορά στο πού απευθύνεται η προσφορά, όλα αναφέρονται μόνο σε οικεία πρόσωπα και κάποια παιδιά «στους φτωχούς».

Στην τελική συνέντευξη, όλα τα παιδιά, εκτός από ένα, γνωρίζουν τη λέξη προσφορά και την προσδιορίζουν με σαφήνεια. Στα υλικά αγαθά που μπορούμε να προσφέρουμε έχουν προσθέσει τα βιβλία, τα παιχνίδια και τα φάρμακα. Επιπλέον, αναφέρονται και σε μη υλικά αγαθά, όπως αγάπη, φιλία, συντροφιά, συγκίνηση, παρέα, μουσική, χορό, τραγούδια, καλοσύνη, φροντίδα. Συγκινητικός είναι ο τρόπος που εκφράζονται: προσφορά είναι «να χαρίζουμε παιχνίδια, βιβλία, αγκαλιά, φιλιά, συντροφιά, συγκίνηση, προσφέραμε πράγματα, φάρμακα, αγάπη, ζωγραφίες με ευχές», «...χορό, τραγούδια, συντροφιά, συγκίνηση, χαρά, ευγένεια, καλοσύνη». Σε σχέση

με το πού απευθύνεται η προσφορά, όλα τα παιδιά έχουν προσθέσει στις απαντήσεις τους και άλλες ομάδες ατόμων, εκτός των συγγενών και φίλων, όπως οι ηλικιωμένοι και συγκεκριμένες εθελοντικές οργανώσεις. Πολλά αναφέρονται και σε πράξεις προσφοράς απέναντι «στο περιβάλλον, τη φύση, το δάσος, τα φυτά, τα ζώα, τη γειτονιά μας».

Όσον αφορά στην αξία της συνεργασίας, μόνο ένα από τα δώδεκα παιδιά του τμήματος που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα την προηγούμενη χρονιά, τη γνωρίζει και την περιγράφει με παραδείγματα από την καθημερινότητά του. Αντίθετα, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, γνωρίζουν την έννοια αυτή και θεωρούν ότι συνεργασία είναι να δίνεις, να βοηθάς, να σε βοηθούν, να κάνεις κάτι μαζί με κάποιον άλλον, να λύνεις ευκολότερα τα προβλήματα.

Σε σχέση με την αξία της υπευθυνότητας, κανένα από τα παιδιά του τμήματος που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα την προηγούμενη χρονιά, δε γνωρίζει την έννοια. Τα υπόλοιπα γνωρίζουν όλα την έννοια αυτή και αναφέρονται στην τακτοποίηση παιχνιδιών και υλικών στο σπίτι και στο σχολείο, στη φροντίδα για ζώα, βιβλία και παιχνίδια, στο σεβασμό απέναντι σε υλικά αντικείμενα και ανθρώπους και θεωρούν ότι η υπευθυνότητα συνδέεται με την ανάληψη ρόλων, όπως υπεύθυνος στο μαγείρεμα φαγητού στο σπίτι, υπεύθυνος ησυχίας στο σχολείο.

Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών την ώρα του παιχνιδιού και του διαλείμματος, φανερώνει ότι τα παιδιά άρχισαν να συνδέουν το πρόγραμμα με καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο. Για παράδειγμα, σε καταστάσεις διενέξεων ανάμεσα σε δύο παιδιά, παρενέβαινε ένα τρίτο και τους έλεγε: «Είναι αυτό αγάπη;», «Είναι αυτό το σχολείο της αγάπης και της φιλίας;». Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου, ένα αγόρι, μονολογούσε: «Την αγάπη μας την αγαπάμε, τη φιλία μας την αγαπάμε, το σχολείο μας το αγαπάμε, όλους τους αγαπάμε ακόμα και τα κορίτσια». Επιπλέον, οργάνωσαν ένα παιχνίδι, στο ιατρείο της τάξης, κατά το οποίο ήταν εθελοντές γιατροί και προσέφεραν υπηρεσίες στα παιδιά που είχαν ανάγκη. Σε άλλο παιχνίδι, στα πλαίσια ενός project, για τα αεροπλάνα, οργάνωσαν αεροπορικό ταξίδι στην Αφρική για να βοηθήσουν τα παιδιά που ζουν εκεί.

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά και ενθουσιασμό στο πρόγραμμα και ιδιαίτερα στις εθελοντικές δράσεις του σχολείου, τις οποίες περίμεναν με ανυπομονησία. Εκδήλωσαν ποικιλία συναισθημάτων, που εκφράστηκαν με πλούσιο λεξιλόγιο. Αναφέρονται ενδεικτικές απαντήσεις σε αναστοχαστικές ερωτήσεις για το πώς ένιωσαν, μετά την επίσκεψη στη Στέγη Ηλικιωμένων: «Ευτυχία, γιατί χαρίσαμε κουλουράκια», «Λύπη, για τη γιαγιά που είχε σπυράκι στο πρόσωπο», «Χαρά, γιατί χορέψαμε και χάρηκαν οι παππούδες», «Συγκίνηση, γιατί μας έκαναν μια αγκαλιά», «Συγκίνηση, γιατί τους κάναμε να συγκινηθούν κι αυτοί».

Αρκετά παιδιά, είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, έκαναν διάφορες καταγραφές (ζωγραφική-γραπτός λόγος) που εμπειρείχαν στοιχεία από το πρόγραμμα και τις έδιναν στους φίλους τους, ως έκφραση αγάπης.

Πριν από την παρακολούθηση του θεατρικού έργου «Το τραγούδι της γης», συζήτησαν για τις προσδοκίες τους από το έργο. Ανέφεραν, ότι μπορεί αυτό να περιλαμβάνει τραγούδια «με λόγια αγάπης για τη γη». Επίσης, πριν τη θεατρική παράσταση «Ο μεγαλύτερος θησαυρός του κόσμου», συζήτησαν για το ποιος μπορεί να είναι αυτός. Κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε σε υλικά αγαθά, ενώ οι προτάσεις τους εμπειρείχαν μια ποικιλία ιδεών που σχετίζονται με αξίες (ο μεγαλύτερος θησαυρός του κόσμου μπορεί να είναι η αγάπη, το γέλιο, η χαρά, η προσφορά, ένα τριαντάφυλλο, η ευτυχία, η γη μας, το φιλί, τα τραγούδια, η φαντασία).

Σε σχέση με την αξία της συνεργασίας, τα παιχνίδια με όλη την τάξη και τα παιχνίδια σε ζευγάρια, βοήθησαν στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Τα παιδιά σταδιακά άρχισαν να

κατανοούν την έννοια της ομάδας και να συντονίζουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη του κοινού στόχου. Συνεννοούνταν πριν ξεκινήσουν τη δουλειά σε ομάδες για τους ρόλους που θα αναλάμβαναν. Συχνά ένα μέλος μιας ομάδας, βοηθούσε άλλη ομάδα σε δύσκολο έργο ή πρότεινε λύσεις σε πρόβλημα που αντιμετώπιζαν. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός διατακτικού παιδιού που στην πρώτη φάση δε λειτουργούσε συνεργατικά και δε μιλούσε σε καμία δραστηριότητα. Άρχισε σταδιακά να συμμετέχει, να προτείνει ιδέες, να αναλαμβάνει ρόλους στην ομάδα και συχνά το ρόλο του παρουσιαστή.

Σε παιχνίδι, σχετικά με την αγάπη προς τον εαυτό, τα παιδιά ανέφεραν θετικά στοιχεία του εαυτού τους. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση ενός παιδιού που ήρθε στο νηπιαγωγείο με χαμηλή αυτοεκτίμηση: «μπορώ να κάνω τους άλλους ευτυχισμένους».

Η μελέτη των φωτογραφιών και των βιντεοσκοπήσεων αποκαλύπτει στοιχεία για το κλίμα της τάξης. Οι εκφράσεις του προσώπου των παιδιών δείχνουν χαρά και περηφάνια γι' αυτό που κάνουν, οι στάσεις του σώματός τους άνεση και εξοικείωση με το έργο που έχουν αναλάβει. Επιπλέον, ο τόνος της φωνής τους, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο που χρησιμοποιούν στις παρουσιάσεις δείχνουν ότι εκτιμούν τις προσπάθειες των άλλων.

Μελετώντας τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια, παρατηρούμε ότι όλοι καταγράφουν το έλλειμμα αξιών της σύγχρονης κοινωνίας, θεωρούν την προσχολική ηλικία, ως την καταλληλότερη για την απόκτηση αξιών και εκφράζουν τη βεβαιότητα ότι αυτό θα συμβεί μέσα από το πρόγραμμα. Αναφέρονται σε συναισθήματα χαράς, ευχαρίστησης, ευτυχίας και ικανοποίησης για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτό.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν στη στάση των παιδιών σε σχέση με τη στενή και ευρύτερη οικογένεια και τους φίλους αποκαλύπτουν ότι όλα τα παιδιά άλλαξαν στάση. Έγιναν περισσότερο εκδηλωτικά, διαλλακτικά, υπομονετικά, στοργικά, υπεύθυνα, κοινωνικά, επικοινωνιακά, διεκδικητικά και λιγότερο εγωκεντρικά. Έμαθαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν ευκολότερα σχέσεις, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους και ανέπτυξαν κριτήρια για την επιλογή φίλων.

Επίσης, έχει αλλάξει η αντιμετώπιση από τα παιδιά των άγνωστων ανθρώπων (τρίτη ηλικία, παιδιά τρίτου κόσμου, αδύναμοι άνθρωποι). Απέκτησαν περισσότερη ενσυναίσθηση, ευγένεια, καλοσύνη, σεβασμό, συμπόνια. Ακόμη, ευαισθητοποιήθηκαν για σύγχρονα προβλήματα και απέκτησαν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στα βιβλία και τη μάθηση, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους, διαφοροποιήθηκε ο τρόπος προσέγγισης των βιβλίων και ανέπτυξαν κριτήρια για την επιλογή τους. Άρχισαν να εκδηλώνουν περισσότερη αγάπη και επιθυμία για τη μάθηση, τα βιβλία και να διατυπώνουν περισσότερες ερωτήσεις..

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον, τα παιδιά άρχισαν να το αντιλαμβάνονται σαν τα ίδια να είναι μέρος αυτού, να εκδηλώνουν αγάπη για τα ζώα και τη φύση, επιθυμία να την προστατεύσουν, υπεύθυνη συμπεριφορά, την οποία απαιτούσαν και από τους γονείς τους και ευαισθητοποιήθηκαν σε περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως τα σκουπίδια.

Οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά ένιωθαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα συναισθήματα «χαράς, ενθουσιασμού, ευχαρίστησης, ευτυχίας, ικανοποίησης και περηφάνιας» τόσο για τη δική τους συμμετοχή, όσο και για τη συμμετοχή των γονέων τους στις δράσεις.

Τέλος, όλοι εκδηλώνουν την επιθυμία αυτό να συνεχιστεί και στα επόμενα χρόνια και να επεκταθεί η εφαρμογή του, θεωρούν ότι είχε «καταλυτική επίδραση», ότι βοήθησε όχι μόνο

το παιδί, αλλά και την ίδια την οικογένεια. Θεωρούν ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι οι ίδιοι συμμετείχαν «έμπρακτα» στο πρόγραμμα και κάποιοι μάλιστα πιστεύουν ότι αυτό αποτελεί «σωτηρία και ελπίδα» για το μέλλον.

Συζήτηση

Το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση σε όλες τις πλευρές του χαρακτήρα που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο: τη σκέψη, το συναίσθημα, την πράξη.

Τα παιδιά καλλιέργησαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Ανέπτυξαν βασικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση και διαχείριση πληροφοριών, η επιχειρηματολογία, η επίλυση προβλημάτων, ο αναστοχασμός, η μεταγνώση. Έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον μέσα στην τάξη, έκαναν ερωτήσεις και έγιναν πιο υπεύθυνα για τη μάθησή τους.

Η συγκριτική μελέτη των αρχικών και τελικών συνεντεύξεων φανερώνει ότι διέυρναν το εννοιολογικό τους πεδίο για την αξία της αγάπης, σε σχέση με τους τρόπους εκδήλωσής της, τις μορφές αγάπης και το πού απευθύνεται. Σε ό,τι αφορά την αξία της προσφοράς, έχουν προσθέσει, εκτός από τα υλικά αγαθά, συναισθήματα, προσωπικό χρόνο και κόπο που αφιερώνει κάποιος όταν προσφέρει. Σχετικά με τις αξίες της συνεργασίας και της υπευθυνότητας, τα παιδιά που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα δε γνωρίζουν το εννοιολογικό περιεχόμενό τους.

Η συμμετοχή των παιδιών, η δράση τους, η διάθεσή τους την ώρα της εργασίας, τα έργα τους δείχνουν ότι αποτέλεσε θετική και εποικοδομητική εμπειρία. Βίωσαν ποικιλία συναισθημάτων και έμαθαν να τα αναγνωρίζουν, να τα κατανοούν και να τα εκφράζουν. Κατάφεραν να περιορίσουν τον εγωκεντρισμό τους και έδειχναν περισσότερη ενσυναίσθηση. Έμαθαν να αυτοπειθαρχούν, ανέπτυξαν την αυτονομία τους και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους.

Η επίδραση του προγράμματος ήταν ουσιαστική, γιατί φάνηκε στην πράξη, στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι αξίες ενσωματώθηκαν στην καθημερινότητά τους. Οι σχέσεις βελτιώθηκαν και αναπτύχθηκε αμοιβαίος σεβασμός. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε δημοκρατικό κλίμα, έδιναν ευκαιρίες στα παιδιά για ηθική δράση, ενίσχυαν τις κατάλληλες συμπεριφορές και τα βοηθούσαν συνειδητά να διευθετούν μόνα τους τη συμπεριφορά τους.

Τα παιδιά ανέπτυξαν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, έμαθαν να συνεργάζονται και βίωναν θετικά την εμπειρία της συνεργασίας. Αναπτύχθηκε θετική αλληλεξάρτηση, ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και στις ομάδες μεταξύ τους. Αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να πετύχουν, μόνο αν πετύχουν και τα άλλα μέλη της ομάδας. Οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων, που στηρίζονταν στη βοήθεια και την ενίσχυση της προσπάθειας των φίλων τους και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Κατανόησαν την έννοια της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στη δουλειά σε ομάδες. Καλλιεργήθηκαν βασικές συνεργατικές δεξιότητες, όπως ενεργητικής ακρόασης, εκ περιτροπής συμμετοχής στη συζήτηση, ανάληψης ευθύνης, αίτησης και παροχής βοήθειας, παρουσίασης, διαπραγμάτευσης, επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η τελευταία είναι από τις πιο σημαντικές ικανότητες στο πραξιακό επίπεδο του χαρακτήρα.

Η θετική επίδραση του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα του χαρακτήρα των παιδιών, επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις που εκφράζουν οι γονείς στα ερωτηματολόγια.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι δημιουργήθηκε θετικό σχολικό κλίμα. Το πρόγραμμα βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν περιβάλλον ασφαλές, που νοιάζεται για τα παιδιά, τα βοηθάει να νιώσουν αίσθηση ενότητας και ένα αίσθημα «ανήκειν» στην ομάδα. Ένα περιβάλλον που στηρίζεται σε αξίες και οδηγεί σε ποιοτική μάθηση, μέσα στο οποίο τα παιδιά οικοδομούν προσωπικές, κοινωνικές και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Κρίνεται απαραίτητη, η επέκταση αυτών των προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε να έχουν μονιμότερες επιδράσεις και να βοηθούν στη δημιουργία ενός βασικού συστήματος αξιών ζωής στο παιδί, που κατευθύνει τις σκέψεις, το συναίσθημα, τη συμπεριφορά του. Η φιλοσοφία των προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτηρίρα έρχεται σε αντίφαση με το ανταγωνιστικό κλίμα, το οποίο κυριαρχεί στην εκπαίδευση στη χώρα μας. Έτσι, δεν αρκεί μόνο η επέκτασή τους, αλλά προϋπόθεση για την επίτευξή τους, είναι η εξάλειψη αυτού του ανταγωνιστικού κλίματος και η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που διευκολύνουν το πέρασμα από το άτομο στην ομάδα.

Βιβλιογραφία

- Baudrit, A.** (2007). Ομαδοσυνεργατική μάθηση, Αθήνα, Κέδρος.
- Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P. and Smith, K.** (2006). Character Academics: What Good Schools Do. In Phi Delta Caban, vol.87, no.6, 448-452.
- CEP** (Character Education Partnership). (2008). Performance Values: Why They Matter and What Schools Can Do to Foster Their Development. Retrieved March 2012 from: http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/Performance_Values.pdf
- Cohen, J., McCabe, L., Mighelli, N. & Pickeral, T.** (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. In Teachers College Record, vol.111, no1, 180-213.
- Drake, C.** (1999). Learning about values, Paper for the Sixteenth Annual Conference of the Hong Kong Educational Research Association "Exploring New Frontiers in Education", Hong Kong, China. Retrieved March 2012 from: <http://www.livingvalues.net/reference/learning.html>
- Drake, C.** (2007). The importance of a values-based environment. The Journal of Moral Education Trust, A Day on Moral Education, 27th June 2007, Institute of Education, London.
- Goleman, D.** (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, J. & Katz, L.** (2002). Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Hawkes, N.** (2009). Evidence of the impact of Values Education. Retrieved March 2012 from: <http://www.livingvalues.net/research.html>
- Heenan, J.** Making Sense of Values. Retrieved March 2012 from: <http://www.valuesense.html>
- Johnson, T. R. & Johnson, W. D.** (1994). An overview of cooperative learning, in Thousand J., Villa A., and Nevin A. (Eds.), Creativity and Collaborative Learning, Brookes Press, Baltimore. Retrieved March 2012 from: http://www.co-operation.org/?page_id=65
- Kagan, S.** (2005). With Over 200 Cooperative Structures, Where Do I Begin? Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), Συνεργατικά Μοντέλα, Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης και Δημιουργική σκέψη, 13-45. Λευκωσία. Πρακτικά Β΄ Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης Λευκωσία, Νοέμβριος, 2005. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Lickona, T.** (1991). Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. N.Y., Bantam.
- Lickona, T. and Davidson, M.** (2005). Smart & Good High Schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/Washington, D.C.: Character Education Partnership.

Living Values Education, 2010. Overview. Retrieved March 2012 from: <http://www.livingvalues.net>

Μπουσκάλια, Λ.(1988). Να ζεις, να αγαπάς και να μαθαίνεις, Αθήνα, Γλάρος.

Nielsen, T. (2010). Giving makes us happy, Canberra Times, June 14, 2010. Retrieved March 2012 from: <http://thomaswnielsen.net/node/14>

Nielsen, T. (2011). A curriculum of giving for student wellbeing and achievement– ‘How to wear leather sandals on a rough surface’. In Wright, D., Camden-Pratt, C.& Hill, S. (Eds), Social ecology: Applying ecological understanding to our lives and our planet, 151-164. UK: Hawthorn Press.

Nolte, D. & Harris, R. (2007). Τα Παιδιά Μαθαίνουν Αυτό που Ζουν, Αθήνα, Θυμάρι.

Ντινκμέγιερ, Ν. & ΜακΚέι, Γ. (2009). Το Υπεύθυνο Παιδί, Αθήνα, Θυμάρι.

Tillman, D. (2002). Theoretical Background and Support for Living Values: An Educational Program. Retrieved March 2012 from: <http://www.livingvalues.net/reference.html>

Χαραλάμπους, Ν. (2010). Πρόγραμμα ΑΡΕΤΗ: Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτή, Λευκωσία.

Abstract

A character education program, which has been conducted with preschool children, is presented in this paper. The main objective of the program is to help children to explore and develop core personal and social living values that guide the human thoughts, feelings and behaviour, such as Love, Responsibility, Giving, and Cooperation. The program fosters the development of these values more through experience, activity and doing and less through teaching, by integrating them into every aspect of the curriculum and by creating a values-based atmosphere. Findings reveal the positive impact of the program in different areas, such as student academic diligence, relationships, school climate and student wellbeing.

«Το χαρτί αντέχει τα πάντα» - απόψεις και προτάσεις φοιτητριών Βρεφονηπιοκομίας για την ενσωμάτωση στοιχείων της προσέγγισης του Reggio Emilia.

Ιωαννίδου Αικατερίνη

*Εργαστηριακή συνεργάτης τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης,
τελειόφοιτη ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.*

Dr. Καπουλίτσα – Τρούλου Θωμαΐς

Καθηγήτρια Εφαρμογών τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

Η πορεία ανάδυσσης των απόψεών τους πραγματοποιείται σε τρία (3) στάδια. Αρχικώς οι φοιτήτριες εισάγονται σε κεντρικές θεωρητικές αρχές της προσέγγισης, που σχετίζονται με την αρχιτεκτονική και την οργάνωση του χώρου στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia, τον ρόλο του προσωπικού που τα στελεχώνει (παιδαγωγοί, atelieriste, pedagogiste), τη λειτουργία της διαδικασίας της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης (documentazione), καθώς και την πορεία οργάνωσης και εφαρμογής project. Στο δεύτερο στάδιο, προχωρούν στην οργάνωση project με γενικό τίτλο «Το χαρτί αντέχει τα πάντα». Ο διακτινισμός το θέματος αποτελεί τη βάση για την οργάνωση γωνιάς χαρτιού, στα πρότυπα του mini atelier, στους παιδικούς σταθμούς στους οποίους οι φοιτήτριες πραγματοποιούν την εργαστηριακή τους άσκηση. Τα στοιχεία της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης των φοιτητριών παρουσιάζονται, συγκρίνονται και συζητώνται, με στόχο την αξιολόγηση τη διεξαγωγή συμπερασμάτων από την εφαρμογή του project για τις ιδιότητες του χαρτιού. Το τελικό στάδιο περιλαμβάνει την ανάλυση των εμπειριών των φοιτητριών και την ανάδειξη των απόψεών τους αναφορικά με τα στοιχεία εκείνα της προσέγγισης, που επιθυμούν να εισάγουν στις μελλοντικές τους διδασκαλίες. Πραγματοποιούν προτάσεις για τη δημιουργία ενός «σχολείου – εργαστήριο», με τη χρήση πρωτογενών υλικών και εργαλείων από την καθημερινή ζωή, την αποτελεσματική και αισθητικά άρτια οργάνωση υλικών, μέσων και χώρου και τη διερεύνηση πραγματικών ερωτημάτων των παιδιών. Επισημαίνουν ακόμα τις απαραίτητες απορρέουσες αλλαγές στο ρόλο των παιδαγωγών και στον τρόπο εργασίας τους, καθώς και τη σημασία της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των project ενός τέτοιου σχολείου.

The current essay refers the thematic of “Innovative approaches for childhood”. The purpose of the study is to present the views and perceptions of the students attending the class “Contemporary Trends in Early Childhood Education” of the Department of Early Childhood Care & Education at the Technological Educational Institute of Thessaloniki, concerning the potentials of implementation and integration of key aspects of the Reggio Emilia approach in the Greek preschool educational context.

Student’s opinions emerge during a three stage process. Key features of the Reggio Emilia approach were introduced to the students, concerning the architectural designing and the spatial organization of the Reggio preschools, the role of their members of the staff (pedagogues, atelieriste, pedagogiste), the process of the pedagogical documentation (documentazione) and it’s functions, as well as the steps concerning the organization and implementation of a project. The following step consisted of the implementation of the project under the name “Paper

endures everything". The prior knowledge and experience of the students becomes the basis for mini atelier inspired presentation of means and materials, incorporated in the classrooms of the preschool centers they attend weekly for empirical pedagogical praxis. The findings of their documentation are presented and compared aiming to reveal conclusions concerning the fulfilled project. During the final stage an analysis of the student's experience takes place in order to underline the features of the Reggio Emilia approach they wish to incorporate in their future teachings. Their proposals concentrate on the view of a preschool as a laboratory, with the use of means and materials from everyday life, the affective and aesthetic organization (spatial and material) as well as the exploration of original issues and questions deriving from children's experiences. Students also comment on the alternative role of preschool pedagogues in such a context and the supportive role of documentation.

Μαθησιακές επιδιώξεις και μεθοδολογία του εργαστηρίου.

Κατά τον σχεδιασμό του εργαστηριακού σκέλους του μαθήματος, ορίστηκε μια σειρά συγκεκριμένων προς κατάκτηση μαθησιακών επιδιώξεων. Ως ευρύτερος στόχος ορίζεται η γνωριμία των φοιτητριών με θεμελιώδη και κομβικά σημεία της παιδαγωγικής προσέγγισης του Reggio Emilia. Εντούτοις, η πρακτική φύση του μαθήματος, οδηγεί επιπλέον σε περισσότερο ειδικούς στόχους, σύστοιχου προσανατολισμού. Επιδιώκεται έτσι η πρακτική άσκηση των φοιτητριών στην οργάνωση και παρουσίαση υλικού για αλληλεπίδραση και πειραματισμό από πλευράς των παιδιών, η εισαγωγή και η άσκηση στη διαδικασία της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, η παρουσίαση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εγχειρήματός τους, όπως και η διατύπωση σαφών προτάσεων αναφορικά με την ενσωμάτωση στοιχείων της προσέγγισης του Reggio Emilia στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

Η μεθοδολογική οργάνωση του μαθήματος, απορρέει από τις ανάγκες που προβάλλουν οι ανωτέρω στόχοι και διακρίνεται στα κάτωθι επιμέρους στάδια:

1. Τη θεωρητική κατάρτιση των φοιτητριών.
2. Τον ορισμό του θέματος της πρακτικής παιδαγωγικής τους παρέμβασης και τη διερεύνησή του.
3. Την προετοιμασία και την οργάνωση των παρεμβάσεων.
4. Την εφαρμογή τους στους παιδικούς σταθμούς, στους οποίους ασκούνται οι φοιτήτριες.
5. Στην παρουσίαση και κριτική αποτίμηση των διαπιστώσεών τους.
6. Στην διατύπωση προτάσεων για την ποιοτική αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της προσχολικής αγωγής, με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την παρακολούθηση του μαθήματος.

Τα μέσα του μαθήματος συμπεριλαμβάνουν αυθεντικό πληροφοριακό υλικό από τα σχολεία βρεφικής, προ-νηπιακής και νηπιακής αγωγής του Reggio Emilia (φωτογραφίες, κείμενα, έργα παιδιών, σχέδια μαθημάτων, ποικίλες μορφές τελικών αρχείων παιδαγωγικής τεκμηρίωσης κ.ο.κ.).

Αναλυτική παρουσίαση των μεθοδολογικών σταδίων.

Στάδιο 1ο – Η θεωρητική κατάρτιση των φοιτητριών στην παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia.

Έχοντας ολοκληρώσει τα πρώτα δύο (2) έτη των σπουδών τους οι φοιτήτριες του τμήματος, αν έχουν συναντήσει στοιχεία της προσέγγισης του Reggio Emilia – ιδίως στο υποχρεωτικό μάθημα

των Εικαστικών, όπου γίνονται αναφορές για τις «Εκατό γλώσσες των παιδιών» σε σχέση με την εικαστική δημιουργία – δεν έχουν σχηματίσει μια σαφή και δομημένη εικόνα για τα κεντρικά χαρακτηριστικά που τη δομούν. Το γεγονός αυτό πρακτικά οδηγεί στην ανάγκη παρουσίασης και εξέτασης μιας σειράς εξ αυτών, ώστε να αποκτήσουν οι φοιτήτριες μια συνολική αντίληψη αναφορικά με το πλαίσιο – παιδαγωγικό, ιστορικό και κοινωνικό – στο οποίο θεμελιώνεται η εν λόγω προσέγγιση. Οι τέσσερις (4) πρώτες διαλέξεις του μαθήματος στοχεύουν ακριβώς σε αυτό.

Επιλέγεται η εισαγωγή των φοιτητριών στο θέμα με την παρουσίαση των ιδιοτήτων του χώρου στα κέντρα αγωγής παιδιών 0-6 ετών. Η επιλογή αυτή στηρίζεται στην άποψη, πως ο χώρος γενικά, μα ιδιαίτερα ο παιδαγωγικός χώρος, είναι φορτισμένος με μια σειρά από υποδηλώσεις και προεκτάσεις, οι οποίες τελικώς στοιχειοθετούν με τον πιο εύγλωπτο και σαφή τρόπο όχι μόνο τις παιδαγωγικές και κοινωνικές ιδέες αναφορικά με την αγωγή στην προσχολική ηλικία, μα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η άποψη αυτή αποκρυσταλλώνεται από τους/τις παιδαγωγούς του Reggio Emilia στη θέση πως ο χώρος είναι στην ουσία «ο τρίτος δάσκαλος» (Gandini, 1998: 177) στα πλαίσια της προσέγγισής τους. Οι παράγοντες της υλικής δομής, κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος, τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, επίπλωση – εξοπλισμός, εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002: 89, Μασσαγούρας, 2003: 78), δεν περιορίζονται απλώς στο να συν-οικοδομούν μια παιδαγωγική κουλτούρα σε ανοιχτό διάλογο με την αρχιτεκτονική, μα ουσιαστικά προχωρούν στην υλοποίηση και πραγμάτωση μιας θεώρησης κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής (Rinaldi, 1998: 114). Όπως μάλιστα σημειώνει ο Bruner (1998: 137) αναφερόμενος στους χώρους της προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia, πρόκειται για χώρους που στοχεύουν σε μια πραγματικά ολόπλευρη ανάπτυξη, (νοητική, συναισθηματική και κοινωνική) στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινότητας, αυτή της πόλης. Με βάση την κάτοψη του σχολείου Diana οι φοιτήτριες εξετάζουν την οργάνωση και λειτουργία των επιμέρους χώρων (είσοδος, τάξεις των παιδιών 3,4 και 5 ετών, mini atelier, atelier, piazza, τραπεζαρία, κουζίνα, εσωτερικοί κήποι) μα και την οσμωτική μεταξύ τους σχέση. Ο παράγοντας χώρος συνδέεται και με τις παιδαγωγικές του υποδηλώσεις, υποστηρίζοντας την μέθοδο project, τη βιωματική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, ενώ συγχρόνως υποβοηθά και την ενσωμάτωση, διαμέσου της οργάνωσής του, της αισθητικής δηλαδή και της διαρρύθμισής του (Γερμανός, 2002: 96), κοινωνικο-κονστрукτιβιστικών πρακτικών και στοιχείων ανακαλυπτικής μάθησης.

Θέμα της 2ης διάλεξης αποτελεί ο ρόλος των παιδαγωγών στους χώρους αγωγής, όπως αυτοί εξετάστηκαν προηγουμένως. Το σύνολο του παιδαγωγικού έργου διακρίνεται πρώτα στις επιμέρους όψεις από τις οποίες συν-αποτελείται, για να μελετηθούν ξεχωριστά, ώστε να σχηματιστεί τελικώς η κατά το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα χρονοδιαγράμματα εργασίας των παιδαγωγών καθώς και μια πρώτη σκιαγράφηση του προφίλ τους, όπως αυτό απορρέει από τον τρόπο κατανομής του έργου τους στα πλαίσια μιας εργάσιμης εβδομάδας και συνολικότερα, ενός σχολικού έτους (Giudici et al., 2001: 349-350). Σε σύνδεση με την προηγούμενη διάλεξη οι φοιτήτριες εισάγονται αρχικά στο ρόλο των παιδαγωγών σε σχέση με την οργάνωση του χώρου του «σχολείου – εργαστηρίου» (scuola laboratorio) (Branzi, 1998: 121). Επισημαίνεται η συνεργασία με το υπόλοιπο παιδαγωγικό προσωπικό, τον/την atelierista, το βοηθητικό προσωπικό και τον/την pedagoga προς την κατεύθυνση αυτή, ώστε να διασφαλίζεται η απερίσπαστη εργασία των παιδιών κατά την ολοκλήρωση των εκάστοτε project (Hertzog, 2001), η επιλογή – οργάνωση – παρουσίαση των απαραίτητων υλικών και η

εξασφάλιση των απαραίτητων εκείνων ερεθισμάτων, για την ανάπτυξη των «εκατό γλωσσών», όπως είναι το φως, οι σκιές, τα χρώματα, τα ακουστικά, οσφρητικά και απτικά ερεθίσματα (Vecchi, 1998: 133-134). Οι ενέργειες τούτες επισημαίνεται πως προάγουν και τη διασφάλιση του απαραίτητου κλίματος δημιουργικότητας, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε «εργοτάξιο πολιτισμού και γνώσης» (Rinaldi, 2008). Ομοίως κρίσιμος είναι ο ρόλος των παιδαγωγών αναφορικά με την ενίσχυση των σχέσεων, για την ομαλή λειτουργία ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, όπου η «ωφέλιμη ανομοιογένεια» των μελών των ομάδων δομεί ένα κοινωνικό περιβάλλον πλούσιο και σύνθετο, το οποίο ασκεί τα παιδιά τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικά, οξύνοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες (McClellan & Kinsey, 1999). Άλλες κρίσιμες πτυχές της μεθόδου project επιτελούνται επίσης με ιδιαίτερο τρόπο από το εκεί παιδαγωγικό προσωπικό, όπως αυτή του σχεδιασμού ή αλλιώς *progettazione*, όπως καλείται στο Reggio Emilia και αυτή της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης (*documentazione*).

Η 3η διάλεξη συνδέει το περιεχόμενο των προηγούμενων στην παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου project, από τα αρχικά στάδια της προετοιμασίας του έως την τελική παρουσίασή του. Στο project μια επερχόμενη έκθεση του έργου του εικαστικού Alberto Burri, μετατρέπεται σε μια παιδαγωγική πρόκληση για παιδιά από 9 μηνών ως και παιδιά δημοτικών σχολείων για την σε βάθος προσέγγισή του (Vecchi & Giudici, 2004: 8). Η διάλεξη εστιάζει στο κομμάτι εκείνο που υλοποιείται από τα βρεφικά, προνηπιακά και νηπιακά τμήματα. Συζητείται η γνωριμία του προσωπικού – παιδαγωγών και *atelieriste/-i* – με το έργο του καλλιτέχνη, η επιλογή του απαραίτητου για την υλοποίηση υλικού από τον οργανισμό ReMida, οι στόχοι και η μεθοδολογία του (ό.π: 17-37). Για κάθε επιμέρους στάδιο του project παρουσιάζεται και το αντίστοιχο φωτογραφικό υλικό για την αποσαφήνιση της λειτουργίας και οργάνωσης του χώρου, του ρόλου των παιδαγωγών μα κυρίως για το σχολιασμό του τρόπου λειτουργίας των παιδιών. Οι φοιτήτριες εστιάζουν στο πως εισάγονται τα παιδιά σε νέα υλικά και πως πειραματίζονται με αυτά για την ανακάλυψη των ιδιοτήτων και των περιορισμών τους, ώστε με βάση την γνώση αυτή να προχωρήσουν σε αυθεντικό, πρωτότυπο και δημιουργικό έργο, ατομικό σε πρώτη φάση και ακολούθως ομαδικό. Εντοπίζονται ακόμα τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν την πρακτική εφαρμογή στην διάρκεια του project της ιδέας του Malaguzzi αναφορικά με τις εκατό εκφραστικές γλώσσες των παιδιών. Υπογραμμίζεται τέλος, το πώς η βιωματική εμπειρία οδηγεί τα παιδιά στην αποτελεσματική ανάγνωση και κατανόηση του έργου του καλλιτέχνη.

Η 4η και τελευταία θεωρητική διάλεξη παρουσιάζει και περιγράφει τα μέσα, τις λειτουργίες και τους ποικίλους στόχους της διαδικασίας της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης (*documentazione*). Παρουσιάζεται στις φοιτήτριες αυθεντικό υλικό παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, όπως αυτό έχει παραχθεί και οργανωθεί από παιδαγωγούς στο Reggio Emilia και παρατηρούν τις οργανωτικές διαφορές του, ενώ αναφέρεται και η ιστορική του διαδρομή και η εξελικτική του τροποποίηση με βάση την πορεία της προσέγγισης του Reggio Emilia στον χρόνο. Συζητείται η θέση πως πρόκειται για την οπτικοποίηση της «παιδαγωγικής του ακούει» ένας τρόπος δηλαδή να μελετηθούν οι στρατηγικές μάθησης των παιδιών (Edwards et.al. 2007). Εξετάζεται η ανάγκη για τα διαφορετικά μέσα (λεκτικά, γραφικά, απεικονιστικά) για την πραγματοποίησή της (Rinaldi, 2001Q: 84-85) και ο τρόπος οργάνωσης και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Κυρίως ωστόσο η συζήτηση αφορά στην ανάγκη συνεργασίας παιδαγωγών, γονέων και ειδικών για την ερμηνεία των στοιχείων της καταγραφής (Schroeder, 2008: 36-37) και την μεγιστοποίηση του οφέλους τόσο για τις παιδαγωγούς, τους γονείς και το project κυρίως για τα ίδια τα παιδιά, ως ξεχωριστές προσωπικότητες μα και ως μέλη ομάδων (Strozzi, 2001: 68-75).

Στάδιο 2ο – Ο ορισμός του θέματος της πρακτικής παιδαγωγικής παρέμβασης και η διερεύνησή του.

Η επιλογή του θέματος προκύπτει τόσο από τη στοχοθεσία του εργαστηριακού μαθήματος, όσο και από τους χρονικούς περιορισμούς που απορρέουν από τον αριθμό των μαθημάτων στα πλαίσια των οποίων αυτό προβλέπεται να ολοκληρωθεί. Δεδομένου του ότι οι φοιτήτριες παρίστανται στους παιδικούς σταθμούς μια μόνο φορά την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του κάθε εξαμήνου, κρίθηκε σκόπιμο να μην επιχειρηθεί η εφαρμογή project, διότι η αποσπασματική παρουσία των φοιτητριών θα οδηγούσε μοιραία σε εσφαλμένες εντυπώσεις και διαπιστώσεις κατά τη φάση της κριτικής αποτίμησης. Ταυτόχρονα έπρεπε να συνητολογιστεί μια επιπλέον τεχνική δυσκολία. Δεδομένου ότι έκαστη φοιτήτρια ασκείται είτε σε διαφορετικό παιδικό σταθμό της πόλης, είτε σε διαφορετικό τμήμα του ίδιου παιδικού σταθμού και ταυτοχρόνως στα πλαίσια της εργαστηριακής τους άσκησης στους παιδικούς σταθμούς για το Ε' εξάμηνο προβλέπεται από τις ίδιες να εφαρμόσουν ένα ημερήσιο πρόγραμμα, με ελεύθερο θέμα, σε συνεργασία και συνεννόηση ωστόσο με την υπεύθυνη παιδαγωγό της τάξης, τα θέματα αυτών ευλόγως βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά. Οι δυσκολίες αυτές καθιστούν την εφαρμογή κοινού για όλες project ακόμα πιο έντονες.

Αντ' αυτού επομένως, προτιμήθηκε η δημιουργία μιας γωνιάς, σύμφωνα με τα πρότυπα του mini-atelier, που πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κάθε τάξης στα σχολεία του Reggio Emilia, συμπληρωματικά του κοινού, κεντρικού atelier. Η γωνιά αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει την παιδαγωγική πρόταση των φοιτητριών για το κομμάτι της ελεύθερης απασχόλησης, το οποίο συμπεριλαμβάνεται στην οργάνωση του παιδαγωγικού προγράμματος ημερησίων δραστηριοτήτων. Οι θεματικές διαφοροποιήσεις ανά παιδικό σταθμό αποφασίζεται να αντιμετωπιστούν με την οργάνωση της γωνιάς στη βάση ενός υλικού, αντί ενός θέματος. Η επιλογή αυτή οδηγεί με πολύ άμεσο τρόπο στην γεφύρωση του θεματικού χάσματος, καθώς τα υλικά, ως μέσα δημιουργίας ανεξαρτήτως θέματος, δεν υπόκεινται σε τέτοιου είδους περιορισμούς, αντιθέτως, παρέχουν τη δυνατότητα σε κάθε μια από τις φοιτήτριες να τα εντάξουν εξίσου αποτελεσματικά στον σχεδιασμό και την οργάνωσή τους, παρά το γεγονός ότι ασκούνται σε διαφορετικές τάξεις.

Η επιλογή αυτή ωστόσο, συνδέεται άμεσα και με την ίδια την προσέγγιση του Reggio Emilia. Δεδομένου ότι κεντρικό στόχο του μαθήματος αποτελεί η εξέταση της δυνατότητας ενσωμάτωσης των στοιχείων της προσέγγισης στην ελληνική πραγματικότητα, ένα mini-atelier γύρω από ένα υλικό, μπορεί να παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για τις δυνατότητες ένταξης του ίδιου στην ελληνική τάξη, το επίπεδο αισθητικής εμπειρίας των παιδιών και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, το κατά πόσο αξιοποιούνται οι «εκατό γλώσσες των παιδιών», με ποιον τρόπο και αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, όπως άλλωστε επιτρέπει και την ανίχνευση των στρατηγικών προσέγγισης, πειραματισμού και επίλυσης προβλήματος από πλευράς των παιδιών σε ατομικό και ομαδοσυνεργατικό επίπεδο.

Συγκεκριμένα τα ανωτέρω ως κεντρικό στοιχείο της γωνιάς επιλέγεται το χαρτί. Η επιλογή τούτη θεμελιώνεται στο γεγονός ότι τα διάφορα είδη χαρτιού αποτελούν βασικό υλικό των εκφραστικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς, τόσο των δισδιάστατων όσο και των τρισδιάστατων. Επιπλέον, ερευνητικά αποτελέσματα με δείγμα τις φοιτήτριες του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης δείχνουν πως τα ποικίλα είδη χαρτιού και χαρτονιών λογίζονται από τις ίδιες ως πολύ απαραίτητο υλικό. Τέλος, στην θεματική του ουδετερότητα, προστίθεται και ένα επιπλέον πλεονέκτημα, το γεγονός ότι

είναι ιδιαίτερος οικείο στα παιδιά, επιδέχεται χρήση τόσο σε συνδυασμό με εργαλεία, όσο και χωρίς αυτά, ενώ οι ιδιότητές του και οι περιορισμοί που θέτει ως υλικό, μπορούν να εξεταστούν πειραματικά από τα παιδιά και με τη λογική της ανακαλυπτικής μάθησης, ατομικής ή και ομαδικής, δίχως να απαιτείται η προηγούμενη εκπαίδευση των παιδιών σε τεχνικά ζητήματα, γεγονός το οποίο θα μπορούσε ομοίως να οδηγήσει σε εσφαλμένες διαπιστώσεις.

Από τη στιγμή που ορίστηκε το θέμα, κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή του πρώτου βήματος της μεθόδου project, αυτού της εξακτίνωσής του σύμφωνα με την πρότερη γνώση και εμπειρία, της αναζήτησης επιπρόσθετων, νέων πληροφοριών και της από κοινού συζήτησής τους, ώστε να επιτευχθεί έτσι η εξισορρόπηση του πολιτισμικού και γνωστικού κεφαλαίου του συνόλου των φοιτητριών. Το χαρτί εξετάζεται γλωσσολογικά και γλωσσικά, δι-ιστορικά, εντοπίζονται εκφράσεις και παροιμίες σχετικές με αυτό, διάφορα είδη χαρτιού και οι διαφορετικές τους χρήσεις, η λειτουργία του στην καθημερινή ζωή, τα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτό. Αναζητούνται ακόμα τα ίχνη του στους χώρους της λογοτεχνίας, της ποίησης, της μουσικής και του κινηματογράφου και της εικαστικής δημιουργίας. Ιδιαίτερη έμφαση, σύμφωνα και με τους στόχους της διδάσκουσας, δίνεται σε τεχνικές που εφαρμόζονται, όπως αυτή της χαρτοδιπλωτικής και του origami, του φροτάζ, του κολάζ και του papier colle, του ντεκουπάζ, του quilling, της χαρακτικής, της δημιουργίας και χρήσης papier mache και άλλων. Ταυτόχρονα, με βάση την προηγούμενη γνώση και εμπειρία των φοιτητριών από τα μαθήματα των Εικαστικών Ι και ΙΙ, εστιάζουμε στις συνθέσεις με βάση το χαρτί και τις ιδιότητές του (χρώμα, υφή, κατεύθυνση ινών, ήχος, φωτοδιαπερατότητα, απορροφητικότητα, κ.α) καθώς στις βασικές, πρώτες ενέργειες για τη διερεύνηση των ιδιοτήτων του χαρτιού (στρίβω, τσακίζω, διπλώνω, σχίζω) που οδηγούν πρακτικά σε μια σειρά από «μεταμορφώσεις» του, οι οποίες οδηγούν στην εικαστική δημιουργία. Με βάση τα στοιχεία της εξακτίνωσης προκύπτουν οι κεντρικοί άξονες για την πρακτική άσκηση των φοιτητριών.

Δίδεται ένας κεντρικός τίτλος στην προσπάθειά τους, «Το χαρτί αντέχει τα πάντα», εμπνευσμένος από την αντίστοιχη Κροατική παροιμία "Papir trpi sve", ενώ ταυτόχρονα οι φοιτήτριες χωρίζονται σε μικρές επιμέρους ομάδες των 5-6 ατόμων, καθεμιά εκ των οποίων καλείται να επικεντρωθεί σε έναν από τους κεντρικούς άξονες, όπως αυτοί προέκυψαν από τη διερεύνηση του χαρτιού. Οι ομάδες που σχηματίζονται είναι οι εξής:

1. «Το χαρτί αντέχει το βάρος». Οι φοιτήτριες εξετάζουν την ανθεκτικότητα των χαρτιών, όπως αυτή προκύπτει από τη σύσταση και τη δομή των διαφορετικών ειδών χαρτιού, όπως και τις διαφορές βάρους ανάμεσα σε αυτά, πάλι λόγω της διαφορετικότητάς τους δομής.

2. «Το χαρτί αντέχει το φως». Εξετάζεται η φωτοδιαπερατότητα και οι δυνατότητες αντανάκλασης και απορρόφησης του φωτός, όπως ακόμα ζητήματα φωτοσκίασης.

3. «Το χαρτί αντέχει τις μεταμορφώσεις». Επίκεντρο ενδιαφέροντος αποτελούν οι ενέργειες που περιγράφονται ανωτέρω (στρίβω, τσακίζω, διπλώνω, σχίζω).

4. «Το χαρτί αντέχει τις παραμορφώσεις». Εδώ οι πειραματισμοί αφορούν στις τεχνικές που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν.

5. «Το χαρτί αντέχει το νερό». Οι φοιτήτριες αυτής της ομάδας εργασίας εξετάζουν την απορροφητικότητα, την ανθεκτικότητα του χαρτιού ακόμα και τον ενδεχόμενο αποχρωματισμό του εξαιτίας του νερού, όπως και σύνθετες έννοιες όπως η βύθιση και η δυνατότητά του να επιπλέει.

6. «Το χαρτί αντέχει τον αέρα». Εξετάζονται οι αλληλεπιδράσεις του υλικού σε σχέση με τον αέρα για την παραγωγή διαπιστώσεων αναφορικά με το βάρος, τον όγκο, την βαρύτητα και την

κίνηση.

Τα μέλη των ομάδων αυτών καλούνται να πραγματοποιήσουν στις τάξεις όπου ασκούνται πρακτικά, την αντίστοιχη γωνιά για το κομμάτι της ελεύθερης απασχόλησης των παιδιών στα πλαίσια ενός ημερήσιου παιδαγωγικού προγράμματος και να καταγράψουν με τα μέσα και τη λογική της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης τις παρατηρήσεις τους.

Στάδιο 3ο - προετοιμασία και οργάνωση των παρεμβάσεων.

Το αμέσως επόμενο βήμα μετά τον χωρισμό των ομάδων αποτελεί το ζήτημα της οργάνωσης των γωνιών. Ορίζονται κοινοί στόχοι για τα μέλη της κάθε ομάδας, οι οποίοι σχετίζονται με την ελεύθερη, μη καθοδηγούμενη αλληλεπίδραση των παιδιών για τη διερεύνηση συγκεκριμένων ιδιοτήτων και περιορισμών του υλικού. Οι στόχοι δεν αλλάζουν ακόμα και αν τα μέλη των ομάδων ασκούνται σε τάξεις με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, οπότε σε αυτές τις περιπτώσεις το ζήτημα της οργάνωσης της γωνιάς καθίσταται ακόμα κρισιμότερο καθώς θα αποτελέσει και το κλειδί για την αναγκαία παραμετροποίηση της γωνιάς με βάση τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών.

Οι φοιτήτριες επιλέγουν στη συνέχεια, με βάση τους στόχους τους το σημείο εκείνο της αίθουσας του παιδικού σταθμού στο οποίο θα οργανώσουν τη γωνιά. Ο ορισμός και η επιλογή του προκύπτουν από την ταυτόχρονη συνεξέταση των χωροταξικών συνθηκών καθώς και των απαιτήσεων που προβάλλουν από τη θεματική της γωνιάς, το αν δηλαδή απαιτείται φως ή όχι, αν είναι καλό να είναι κοντά σε παράθυρα ή σε κάποιο τοίχο, αν υπάρχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις σε ελεύθερο χώρο κ.ο.κ. Παράλληλα εξετάζεται και ο υπάρχων εξοπλισμός και η επίπλωση της τάξης και το ενδεχόμενο προσαρμογής τους για τις ανάγκες λειτουργίας της γωνιάς.

Ακολούθως οι φοιτήτριες προχωρούν στην επιλογή των απαραίτητων εκείνων υλικών και εργαλείων, που θα επιτρέψουν και θα διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων που έχουν ορίσει. Η επιλογή των υλικών, των διαφορετικών δηλαδή ειδών χαρτιού έρχεται ως απόρροια της προσωπικής τους αλληλεπίδρασης με αυτό, ώστε να διαπιστωθεί η καταλληλότητά του. Η αυτή λογική εφαρμόζεται και αναφορικά με τα εργαλεία, δίνοντας έμφαση στην επιλογή εργαλείων από την καθημερινή ζωή, ώστε να προχωρήσουν τα παιδιά σε μια σύνδεση της γνώσης του σχολείου στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους και να αποκτήσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη χρήση εργαλείων σε διαφορετικά πλαίσια. Κάποια από τα εργαλεία που επιλέγονται είναι ενδεικτικά τα εξής: φωτοτράπεζες (κατασκευασμένες από τις ίδιες τις φοιτήτριες, ύστερα από την συζήτηση αναφορικά με τη χρήση τους στα πλαίσια του Reggio Emilia), φακοί, λαμπάτες, σύριγγες, καλαμάκια, καλοριφέρ, λεκάνες, πλαστικά μπουκάλια, πινέλα, χτένες, κέρματα κ.ά.

Ειδική μέριμνα λαμβάνεται για την παρουσίαση των υλικών, ώστε πέραν του ζητήματος της αισθητικής, να προβάλλονται από την τοποθέτησή του, οι απαραίτητες εκείνες υποδηλώσεις, που θα κινητοποιήσουν τη σκέψη των παιδιών και θα καθοδηγήσουν σε ένα πρώτο στάδιο των τρόπων με τον οποίον θα προσεγγίσουν τα εργαλεία και τα υλικά, ώστε μέσα από τον πειραματισμό να καταλήξουν σε διαπιστώσεις – όπως αυτές ορίζονται από τους στόχους των φοιτητριών. Κρίνεται επιθυμητό, καθώς πρόκειται για γωνιά ελεύθερης απασχόλησης, να μην υπάρχουν λεκτικές οδηγίες, επομένως η κατάλληλη παρουσίαση των υλικών είναι δυνατόν να λειτουργήσει αντισταθμιστικά.

Στάδιο 4ο - εφαρμογή στους παιδικούς σταθμούς.

Τα μέλη της κάθε ομάδας πραγματοποιούν την παιδαγωγική τους παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια αυτής καταγράφουν τους τρόπους προσέγγισης από πλευράς των παιδιών, το αν σχηματίζονται ομάδες και ποιες οι μεταξύ τους σχέσεις και ο τρόπος λειτουργίας τους, τις μεταξύ τους συνομιλίες, τις ιδέες που εκφράζονται και τις παύσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και τις σωματικές αντιδράσεις, το κατά πόσο και πότε μια ατομική διαπίστωση ή πρόταση κινητοποιεί την ομάδα, το αν το αποτέλεσμα της πειραματικής αλληλεπίδρασης καταλήγει σε σαφείς διαπιστώσεις, το πώς αυτές δηλώνονται λεκτικά και μια σειρά άλλων ζητημάτων. Οι καταγραφές των φοιτητριών είναι χειρόγραφες σε δομημένα ή ελεύθερα φύλλα παρατήρησης που κατασκευάστηκαν από τις ίδιες.

Η κάθε φοιτήτρια καλείται να προχωρήσει τελικώς σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις, συμπεράσματα και υποθέσεις, που θα συζητήσει και θα συγκρίνει με την υπόλοιπη ομάδα, ώστε να προκύψει ένα ενιαίο σώμα παρατηρήσεων και διαπιστώσεων από τις διαφορετικές εμπειρίες των μελών της.

Στάδιο 5ο – παρουσίαση και κριτική αποτίμηση των διαπιστώσεων.

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει την παρουσίαση στο σύνολο της τάξης των αποτελεσμάτων της, ανακοινώνοντας τις καταγραφές και τα συμπεράσματά της ενώ φροντίζει για την παροχή εποπτικού υλικού (φωτογραφιών ή σκίτσων), ώστε να γίνεται κατανοητό το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις των μελών της.

Τα κεντρικά συμπεράσματα των φοιτητριών συνοψίζονται στις παρακάτω θέσεις:

- Τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία ή γνώση στις ιδιότητες του χαρτιού, γεγονός που αποκαλύπτεται από τον τρόπο που περιγράφουν λεκτικά τις διαπιστώσεις τους.

- Από τις αντιδράσεις τους φαίνεται ταυτόχρονα πως δεν είχαν και εμπειρία σε πειραματικές και ανακαλυπτικές δραστηριότητες.

- Όσο μεγαλύτερης ηλικίας ήταν μάλιστα τα παιδιά, τόσο περισσότερο αδυνατούσαν να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα με τα υλικά και τα εργαλεία, δίχως σαφείς οδηγίες.

- Τα μεγαλύτερα παιδιά έτειναν να προσεγγίζουν διστακτικά την γωνιά και να αναζητούν με βλεμματική επαφή την επιβεβαίωση από πλευράς των φοιτητριών πως μπορούν όντως να πειραματιστούν ελεύθερα με τα υλικά και τα εργαλεία. Φαίνεται δηλαδή πως έχουν ενσωματώσει από τις εμπειρίες τους στους παιδικούς σταθμούς μια δασκαλοκεντρική διδακτική λογική, με τις δραστηριότητες να ελέγχονται εξολοκλήρου και σαφώς από την υπεύθυνη παιδαγωγό.

- Παρατηρήθηκε έντονο έλλειμμα στις δυνατότητες χρήσης των εργαλείων από την καθημερινή ζωή, καθώς σε πολλές περιπτώσεις πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με αυτά και όχι μόνο δεν κατάφεραν να τα χρησιμοποιήσουν με εναλλακτικό τρόπο, μα δε γνώριζαν καν τον συνήθη τρόπο χειρισμού τους.

- Οι προσεγγίσεις γίνονταν κυρίως ατομικά, ωστόσο η διατύπωση λεκτικών διαπιστώσεων και ιδεών κινητοποιούσε σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα παιδιά που εργάζονταν στη γωνιά και έδιναν νέα τροπή στη δράση τους.

- Οι παραπάνω αδυναμίες έτειναν να περιορίζουν το χρόνο απασχόλησης των μεγαλύτερων παιδιών στη γωνιά στις περιπτώσεις όπου οι διαπιστώσεις απαιτούσαν έντονο πειραματισμό.

- Παιδιά μικρότερης ηλικίας προχωρούσαν σε περισσότερο ελεύθερη αλληλεπίδραση με τα

υλικά και τα εργαλεία.

- Υλικά και εργαλεία με έντονο αισθητηριακό χαρακτήρα (νερό, φως, αέρας) προκάλεσαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό στα παιδιά.

- Οι φοιτήτριες επισήμαναν πως θα προτιμούσαν να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά περισσότερο δομημένα φύλλα παρατήρησης καθώς η διαδικασία της καταγραφής, λόγω της μη προηγούμενης εμπειρίας τους, σε ελεύθερα φύλλα τους φάνηκε ιδιαίτερος περίπλοκη, ενώ δυσκολεύτηκαν να καταγράψουν το σύνολο των παρατηρήσεων που ήθελαν.

- Σημειώνουν ταυτόχρονα ωστόσο, πως τα στοιχεία των καταγραφών τους θα τους βοηθούσαν σημαντικά στην περίπτωση που επιχειρούσαν ξανά την οργάνωση της συγκεκριμένης γωνιάς, ώστε να επιτύχουν καλύτερα τους στόχους τους.

Στάδιο 6ο - διατύπωση προτάσεων για την ποιοτική αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της προσχολικής αγωγής, με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού εξαμήνου το σύνολο των φοιτητριών κλίθηκε να καταγράψει τις προτάσεις – επιθυμίες της αναφορικά με το πλαίσιο της προσχολικής αγωγής στο οποίο επιθυμεί να εργαστεί ως πτυχιούχος βρεφονηπιοκόμος. Ένα 41% των φοιτητριών δηλώνουν πως επιθυμούν να πραγματοποιήσουν το παιδαγωγικό τους έργο σε ένα σχολείο εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία της προσέγγισης του Reggio Emilia, ενώ ταυτόχρονα ένα 25% επικεντρώνεται σε ευρύτερες παιδαγωγικές θεωρήσεις, χαρακτηρίζοντας το επιθυμητό σχολείο ως «παιδοκεντρικό» με βάση τις θέσεις του κινήματος της Νέας Αγωγής. Ταυτόχρονα το 65% κρίνει την εφαρμογή της μεθόδου project ως την αποτελεσματικότερη για την ουσιαστική ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την καλύτερη μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια.

Οι φοιτήτριες –συνεπείς στη λογική των προηγούμενων απαντήσεών τους - φαίνεται να προτείνουν και αλλαγή στον ρόλο των παιδαγωγών, με ένα 48% να εστιάζει στον ερευνητικό τους ρόλο και τη συμμετοχή τους μέσω του καθημερινού τους έργου στην πραγματοποίηση παιδαγωγικής έρευνας, με κύριο εργαλείο την παιδαγωγική τεκμηρίωση, όπως αυτή συναντάται στην προσέγγιση του Reggio Emilia. Ένα εξίσου σημαντικό 30% κρίνει πως οι παιδαγωγοί χρειάζεται να αναπτύξουν μια περισσότερο συνεργατική λογική. Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με αυτό παρουσιάζονται παρακάτω. Ιδιαίτερος μικρό το ποσοστό (6%) των φοιτητριών που αναφέρεται στην υποχρέωση των παιδαγωγών να ενημερώνονται για τις παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές εξελίξεις. Αναφορικά με τις λειτουργίες των παιδαγωγών ένα 64% εστιάζει σε προτάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή δραστηριοτήτων, επισημαίνοντας πως χρειάζεται η ανίχνευση των ενδιαφερόντων και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών για την οργάνωση της τάξης και των project με κύρια εργαλεία την θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και την παιδαγωγική τεκμηρίωση. Τα υλικά, τα εργαλεία και οι γωνιές χρειάζεται να επιλέγονται στοχευμένα και προσεκτικά, ενώ ένας όρος που χρησιμοποιεί το 45% των φοιτητριών στις συγκεκριμένες προτάσεις του είναι ο όρος «υποστηρικτικός». Ακόμα οι φοιτήτριες κρίνουν πως μέσα από τέτοιες ενέργειες ενθαρρύνεται η λήψη αποφάσεων και ενισχύεται η αυτονομία των παιδιών.

Ως προς το ζήτημα των συνεργασιών οι φοιτήτριες προτείνουν σε ποσοστό 40% την ποιοτική αναβάθμιση της συνεργασίας με τους γονείς, ώστε η αγωγή να είναι συνεχής στα διαφορετικά πλαίσια της ανάπτυξης του παιδιού. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται και στην συνεργασία με το υπόλοιπο

παιδαγωγικό προσωπικό των παιδικών σταθμών (22%), ώστε μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τις διαφορετικές προσεγγίσεις και θεάσεις να εξετάζεται σε βάθος η ανάπτυξη των παιδιών και οι μηχανισμοί της μάθησης. Ένα 20% εστιάζει σε συνεργασίες με ειδικούς όπως σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Αναφορικά με τις συνεργασίες με την κοινότητα προτείνονται συνεργασίες με μουσεία, εκθέσεις, gallery, βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, μουσικούς, θέατρα και κουκλοθέατρα, πραγματικούς χώρους εργασίας, επιχειρήσεις και καταστήματα για την αποτελεσματικότερη και βιωματική ανάπτυξη των «εκατό γλωσσών του παιδιού».

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται αναφορικά με τα εργαλεία και τα υλικά με τις φοιτήτριες σε ποσοστό 57% να προτείνουν τη χρήση πρωτογενών υλικών και σε 25% υλικών και εργαλείων από την καθημερινή ζωή. Η χρήση τους οφείλει να στοχεύει αρχικά στην παρατήρηση και κατανόηση των ιδιοτήτων και των λειτουργιών τους και σταδιακά τα παιδιά να οδηγούνται έτσι στην αισθητική ανάπτυξη και την αισθητική εμπειρία. Ιδιαίτερα υπογραμμίζεται η ανάγκη για εναλλαγή υλικών και εργαλείων με βάση τις ανάγκες του project, μα και των ίδιων των παιδιών.

Συμπεράσματα – Συζήτηση.

Η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία του μαθήματος φαίνεται να είχε σημαντικά αποτελέσματα, τόσο για τις φοιτήτριες, όσο και για την ίδια τη διδάσκουσα. Οι φοιτήτριες ενημερώθηκαν για σύγχρονες και καινοτόμες ιδέες στο χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής, γεγονός που τις κινητοποίησε και τις δραστηριοποίησε γενικότερα, ώστε να υπερβούν τα όποια στεγανά της παιδαγωγικής τους σχέσης. Σε συνδυασμό μάλιστα με το θεωρητικό μέρος του μαθήματος είχαν την ευκαιρία να εξετάσουν και να συγκρίνουν διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρήσεις, ώστε να δραστηριοποιηθούν εξελικτικά για τη διαμόρφωση της προσωπικής τους παιδαγωγικής αντίληψης. Ο ταυτόχρονος πειραματισμός τους σε επιμέρους στοιχεία της προσέγγισης του Reggio Emilia, υπογράμμισε μια αναντίρρητη πραγματικότητα. Το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις διαμορφώνονται σε σημαντικότατο βαθμό από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και κατ' επέκταση δεν είναι δυνατή, ούτε άλλωστε και επιθυμητή, η αυτούσια μεταφορά τους στην ελληνική πραγματικότητα. Η όλη εμπειρία προβλημάτισε τις φοιτήτριες με τρόπο γόνιμο και παραγωγικό, έτσι ώστε να μην μείνουν στην αντίληψη ότι «τα πράγματα δεν αλλάζουν», «εδώ δεν μπορούν να γίνουν αυτά». Χρειάστηκε να επιστρατεύσουν μια κριτική προσέγγιση του ζητήματος και να αναζητήσουν τις αιτίες πίσω από τα προβλήματα, ώστε σταδιακά να επιχειρήσουν ρεαλιστικές αλλαγές στην προοπτική εκσυγχρονισμού της προσχολικής αγωγής στην χώρα μας. Τέλος, το σημαντικότερο ενδεχομένως στοιχείο από την εφαρμογή του όλου εγχειρήματος είναι η ανάδειξη της σημασίας της καθημερινής παιδαγωγικής έρευνας, από τις ίδιες τις παιδαγωγούς, σε πραγματικές συνθήκες στην κατεύθυνση αυτή. Αυτή ενδεχομένως να είναι και η κεντρική εκείνη πτυχή της προσέγγισης του Reggio Emilia, η υιοθέτηση της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στην καθημερινή πρακτική και ο συντονισμένος διάλογος μεταξύ των παιδαγωγών αναφορικά με τα πορίσματά της, με τη συμβολή των τμημάτων Βρεφονηπιοκομίας, κρίνεται πως θα μπορούσε να συμβάλει με τον πιο άμεσο τρόπο στην υλοποίηση της διαρκούς επιδίωξης της προσχολικής αγωγής, αυτή της ολόπλευρης ανάπτυξης του κάθε παιδιού, με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές και τις εμπειρίες του και πάντα σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, δραστηριοποιείται και ερμηνεύει τον κόσμο.

Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δ., (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., (2003). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.

Branzi, A. (1998). Educazione e spazio relazionale. In Ceppi, G. Zini, M. (Eds.), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children s.l.r., pp. 121-127.

Bruner, J., (1998). Scuole dell'infanzia: alcune specifiche per lo spazio. In Giulio Ceppi, Michele Zini (Eds.) *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l., p. 137.

Edwards, P.C., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones – Branch, J., Marvin, C. & Ruper, M. (Fall 2007). Students Learn About Documentation Throughout Their Teacher Education Program, *Early Childhood Research and Practice*, Vol.2, No.2. Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/edwards.html> [πρόσβαση 29/3/2012]

Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections (second edition)* (pp. 161-178).

Greenwich, CT: Ablex.

Giudici, C. Krechevsky, M. Rinaldi, C., (Eds.) (2001). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children s.l.r., appendix D

Hertzog, B. N. (Spring 2001). Reflections and Impressions from Reggio Emilia: "It's Not About Art!", *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 3, No. 1. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html> [πρόσβαση στις 29/3/2012].

McClellan, E.P. & Kinsey, J.S., (Spring 1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed – Age or Same Age Classrooms, *Early Childhood Research and Practice*, Vol.1, No.1. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>. [πρόσβαση 2/9/2011]

Rinaldi, C., (1998). L'ambiente dell'infanzia. In Giulio Ceppi, Michele Zini (Eds.) *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l., pp.114-121.

Rinaldi, C., (2001). Documentation and Assessment: What is the relationship?. In Giudici, C. Krechevsky, M. Rinaldi, C. (Eds.), *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children s.r.l., pp. 78-89.

Rinaldi, C., (2008). Documentation as an Act of Democracy. Σημειώσεις από την εισήγησή της στο International Center Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, 10-14/11.

Schroeder, Y.G., (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia Approach, *Teaching Artist Journal*, Vol.6, No.2, pp.34-42.

Strozzi, P., (2001). Daily life at school: Seeing the extraordinary in the ordinary. In Giudici, C. Krechevsky, M. Rinaldi, C. (Eds.), *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children s.r.l., pp.58-77.

Vecchi, V., (1998). Quale spazioso per abitare bene una scuola?. In Ceppi, G. & Zini, M. (Eds.), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l., pp.128-135.

Vecchi, V. Giudici, C., (2004). Children, Art, Artists. The Expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri.

Abstract.

The current essay refers the thematic of “Innovative approaches for childhood”. The purpose of the study is to present the views and perceptions of the students of the Department of Early Childhood Care & Education at the Technological Educational Institute of Thessaloniki, concerning the potentials of implementation and integration of key aspects of the Reggio Emilia approach in the Greek preschool educational context. Student’s opinions emerge during a three stage process combining theory and praxis. Their proposals concentrate on the view of a preschool as a laboratory, with the use of means and materials from everyday life, the affective and aesthetic organization (spatial and material) as well as the exploration of original issues and questions deriving from children’s experiences. Students also comment on the alternative role of preschool pedagogues in such a context and the supportive role of documentation.

«Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών»

Λυκομήτρου Σόνια

Υπομ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Στην παρούσα ανακοίνωση σκοπός μας είναι να αναδείξουμε, πώς η παιδική ηλικία περιγράφεται (κατασκευάζεται κοινωνικά) στον παιδαγωγικό λόγο των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα εστιάζουμε στη διερεύνηση του λόγου των νηπιαγωγών γιατί πιστεύουμε α) πως αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζεται η παιδική ηλικία, ένα πλαίσιο στο οποίο φαίνονται οι ιδεολογικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά και β) πως ο λόγος αποτελεί μια κοινωνική πρακτική (Fairclough, 1989, Fairclough, 1995, Chouliaraki & Fairclough 1999), που κατασκευάζει τα ίδια του τα υποκείμενα και συγκροτεί, παράγει ή μετασχηματίζει τις ιδεολογίες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές ταυτότητες.

Ο σκοπός της έρευνας προκύπτει από το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της Νέας Κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία, σύμφωνα με το οποίο αναδεικνύεται ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται κοινωνικά και ότι οι ταυτότητες δεν υπάρχουν, αλλά κατασκευάζονται μέσα από λόγους και πρακτικές (Fairclough, 1989). Στηριζόμενοι στην υπόθεση ότι υπάρχουν ισχυρές (διαχρονικές και αμετάβλητες) εικόνες-οπτικές για την παιδική ηλικία σχετικά με την αθωότητα, τα μειονεκτικά-ελλειμματικά χαρακτηριστικά των παιδιών που απαιτούν την προστασία, φροντίδα και καθοδήγηση των ενηλίκων και την ομοιομορφία των χαρακτηριστικών αυτών μέσα στο χώρο και το χρόνο, η μελέτη μας εστιάζει στην κατασκευή των οπτικών-εικόνων στο λόγο των νηπιαγωγών.

Η μελέτη αυτή αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό της από την κοινωνική μελέτη των θεωρητικών της Νέας Κοινωνιολογίας James, Jenks & Prout (1998), οι οποίοι προτείνουν τέσσερις κοινωνιολογικούς λόγους για την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούν στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας για να συζητήσουν α) εάν το παιδί είναι παθητικό υποκείμενο ή φορέας κοινωνικής δράσης, που συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες δόμησης της ταυτότητας του, β) αν η παιδική ηλικία παρουσιάζεται ίδια ή διαφοροποιημένη και γ) αν το παιδί θεωρείται ότι έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους περισσότερους ενήλικες και έτσι κατασκευάζεται η διαφορά του από αυτούς ή στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή θεωρείται πως έχει όμοια ή κοινά χαρακτηριστικά με την πλειοψηφική ομάδα των ενηλίκων και τότε κατασκευάζεται η ομοιότητα σε σχέση με αυτούς. Με βάση αυτά τα στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας, προχωρούν σε μία συζήτηση για την παιδική ηλικία που πραγματοποιείται μέσα από τη θεώρηση των τεσσάρων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για:

Το **«κοινωνικά δομημένο»** παιδί (social structural child), όπου σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η παιδική ηλικία θεωρείται μια καθολική και ομογενοποιημένη κατηγορία, με ορισμένο κοινωνικό status και με χαρακτηριστικά γνωρίσματα που είναι αναγνωρίσιμα και μόνιμα μέσα σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα.

Το **«μειονεκτικό»** παιδί (the minority child), που συνδέεται με την άποψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια ελλειμματική κοινωνική κατηγορία που απαιτεί την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων και στηρίζεται στον αναπτυξιακό και τον κοινωνικοποιητικό λόγο.

Το **«φυλετικό»** παιδί (the tribal child), που αναδεικνύει τη διαφορετικότητα της παιδικής ηλικίας από την ενήλικη ζωή, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που κατασκευάζουν τα ίδια τα παιδιά.

Το **«κοινωνικά κατασκευασμένο»** παιδί (the socially constructed child), που βασίζεται στην άποψη ότι η παιδική ηλικία είναι μεταβλητή και κατασκευάζεται ανάλογα με τον χώρο και το χρόνο. Το παιδί κατανοείται ως προϊόν της εποχής του και των υλικών συνθηκών που διαβιώνει, παρουσιάζεται ως ύπαρξη μέσα στους κυρίαρχους λόγους που υπάρχουν σχετικά με την ηλικία, την εξάρτηση, την ανάπτυξη, την οικογένεια ή την εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή αντλεί επίσης το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την κριτική ανάλυση λόγου - η οποία αποτελεί μια σύγχρονη εκδοχή της ερμηνευτικής ποιοτικής έρευνας της κοινωνικής γλωσσολογίας- που δίνει έμφαση στις πρακτικές λόγου και στα γλωσσικά ρεπερτόρια και παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται και κατασκευάζεται νοηματικά η κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι η ανάλυση του λόγου μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη των τρόπων τους οποίους χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να κατασκευάσουν την περιγραφή της ταυτότητας των παιδιών και να παράγουν συγκεκριμένα νοήματα μέσα από την ομιλία και τα κείμενα τους.

Η κριτική ανάλυση λόγου που έχει επιλεγεί δεν περιορίζεται σε μία γλωσσολογική ανάλυση αλλά αντλεί στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που έθεσαν οι James et. Al (1998), επιδιώκοντας ν' αναδείξει πώς διαφορετικοί λόγοι για την παιδική ηλικία έχουν συνέπειες σε καθημερινές πρακτικές για τα ίδια τα παιδιά αλλά και πώς οι πρακτικές αυτές αναπαράγουν λόγους χειραγώγησης ή χειραφέτησης των παιδιών αντίστοιχα.

Πολύ χρήσιμη, για ν' αναδείξουμε ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται μέσα από λόγους και κοινωνικές πρακτικές, είναι η βασική παραδοχή της κριτικής ανάλυσης λόγου, πως η ταυτότητα κάποιου δεν είναι κάτι δεδομένο αλλά κάτι που παράγεται κοινωνικά μέσω της τοποθέτησης του ανθρώπου κατά τη διάρκεια της ζωής του σε ποικίλες θέσεις υποκειμένου που καθιερώνονται από ποικίλα είδη λόγου (Fairclough 1989). Μάλιστα οι θέσεις του υποκειμένου των κυρίαρχων ειδών λόγου, ένας απ' αυτούς είναι και ο παιδαγωγικός, μπορούν να φυσικοποιηθούν, δηλαδή να γίνουν αντιληπτές ως φυσικές και αυτονόητες.

Και επειδή η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εκφράζεται ο θεσμοθετημένος παιδαγωγικός λόγος, που είναι ρυθμιστικός και χειραγωγεί, διότι προσδιορίζει τα άτομα με γενικούς κανόνες που ισχύουν για όλους (Foucault, 1991, Σολομών, 1992), μας ενδιαφέρει δηλ. να δούμε πως ο παιδαγωγικός λόγος ορίζει και τοποθετεί τα παιδιά σε συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένων και περιμένει απ' αυτά να συμπεριφέρονται ανάλογα με τους κανόνες

που τους επιβάλλονται και πως οι οπτικές των εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία αντανακλώνται μέσα στον παιδαγωγικό τους λόγο και διαφαίνονται μέσα από την υιοθέτηση των καθημερινών πρακτικών τους.

Επίσης χρήσιμη είναι και η παραδοχή ότι τα υποκείμενα χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες μορφές λόγου π.χ. τον αναπτυξιακό ή τον κοινωνικοποιητικό λόγο ή επιλέγουν συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές για να επιχειρηματολογήσουν στη θέση υποκειμένου που δίνουν στο παιδί, π.χ. ότι λόγω της ελλιπούς νοητικής ανάπτυξης δε μπορεί να λάβει αποφάσεις.

Στη συνέχεια, προκειμένου να μελετήσουμε πως τοποθετείται το παιδί ως υποκείμενο στο λόγο των νηπιαγωγών, προσανατολίζουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούν, με ποιες γλωσσικές πρακτικές περιγράφεται η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία¹ και τι υποδηλώνουν αυτές οι γλωσσικές πρακτικές (δομή και περιεχόμενο) ως προς τις εικόνες της παιδικής ηλικίας που αναδύονται από τα κείμενα².

Μεθοδολογικό πλαίσιο – ερευνητικά εργαλεία

Η τρέχουσα μελέτη υιοθέτησε την ανάλυση 60 γραπτών κειμένων, ζητώντας από τις νηπιαγωγούς για να περιγράψουν την παιδική ηλικία (1ο ερώτημα) και να κρίνουν για τη δυνατότητα των παιδιών να λαμβάνουν αποφάσεις (2ο ερώτημα). Επιπλέον, 40 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τις ίδιες νηπιαγωγούς που τις ζητούν να συγκρίνουν την παιδική ηλικία μέσα στο χρόνο και να συζητήσουν τους λόγους για τις πιθανές ομοιότητες και διαφορές³. Η κριτική ανάλυση λόγου χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό πλαίσιο αναφοράς προκειμένου να αναλυθούν και το περιεχόμενο και η μορφή των κειμένων μας.

Τα γραπτά κείμενα αναλύθηκαν με βάση τη γλωσσολογική προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου (Critical Discourse Analysis) (Fairclough, 1989 & 1992)⁴ και με βάση την ανάλυση λόγου για την ανάδειξη της κατασκευής του πραγματικού (σύμφωνα με το μοντέλο γλωσσικής δράσης των Edwards & Potter, 1992⁵ και άλλα γλωσσολογικά στοιχεία τα οποία αποτελούν σημεία τροπικότητας, που προτείνουν οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999)⁶.

Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν, αντλώντας θεωρητικά μέσα από το μοντέλο γλωσσικής δράσης των Edwards & Potter (1992), ενώ επικεντρωθήκαμε κυρίως στο περιεχόμενο τους, με σκοπό να αναδείξω πως οι γλωσσολογικοί αυτοί μηχανισμοί μεσολαβούν για την κατασκευή του περιεχομένου των λόγων των νηπιαγωγών.

Συμπεράσματα της έρευνας με βάση τα γραπτά κείμενα

1. Μας ενδιαφέρει δηλ. να ερευνήσουμε ποιες δηλαδή είναι οι ρητορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχουσες στα κείμενά τους για να περιγράψουν την παιδική ηλικία.

2. Μας ενδιαφέρει δηλ. να ερευνήσουμε ποια είναι η εξουσία του ενηλίκου να ορίσει την παιδική ηλικία, ποιες εικόνες της παιδικής ηλικίας προκύπτουν μέσα στα κείμενα, εάν οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν την ομογενή ή τη διαφοροποιημένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας κι αν συμβαίνει αυτό που οφείλεται, εάν τα παιδιά παρουσιάζονται με χαρακτηριστικά δρώντων ή παθητικών υποκειμένων και τι επιχειρήματα χρησιμοποιούν για να παρουσιάσουν την παιδική ηλικία.

Στα γραπτά κείμενα των νηπιαγωγών παρατηρήσαμε πως, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν ποικίλες ρητορικές στρατηγικές και γλωσσικά ρεπερτόρια, προκειμένου να εκφραστούν γλωσσικά και να παρουσιάσουν τις εκδοχές τους.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που οι νηπιαγωγοί αποδίδουν στην παιδική ηλικία, οι εικόνες για την παιδική ηλικία, παρουσιάζονται με τη χρήση των γλωσσικών μορφών α) της λίστας (π.χ. αριθμημένη λίστα που περιλαμβάνει π.χ. μόνο ουσιαστικά ή ουσιαστικοποιήσεις) και β) της περιγραφής, όπου τα κείμενα έχουν μία σύνθετη μορφή, παρουσιάζουν δηλαδή μία ποικιλία γλωσσικών στοιχείων, όπως λίστες, ουσιαστικοποιήσεις, κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, επιρρήματα, προσδιορισμούς, κ.ά.

Η χρήση της μορφής της λίστας ως συγκεκριμένος γλωσσικός μηχανισμός, έχει σκοπό να παρουσιάσει μια εκδοχή της παιδικής ηλικίας ως πλήρη και αντιπροσωπευτική και να πείσει ότι αυτή η λίστα ανταποκρίνεται σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας. Ένα παράδειγμα αριθμημένη λίστας που εδώ περιλαμβάνει αποκλειστικά και μόνο ουσιαστικά για να αποδώσει τα χαρακτηριστικά των παιδιών είναι το παρακάτω:

Απόσπασμα 2 (Νηπιαγωγός, αρ. 34/2008)

«- Παιχνίδι

- Κίνηση

- Αυθορμητισμός

- Περιέργεια

- Μάθηση

- Συγκεκριμένη σκέψη

- Εγωκεντρισμός

- Δημιουργικότητα

3. Τα ερωτήματα της συνέντευξης που έθεσα ήταν τα παρακάτω α) Θα ήθελα να σκεφτείτε στην αρχή της καριέρας σας ποια ήταν τα συναισθήματα, οι πρώτες σας αντιδράσεις και οι σκέψεις σας σε σχέση με τα παιδιά που είχατε τότε στην τάξη. Αν σας ζητούσαμε να θυμηθείτε τα παιδιά, όπως τα έχετε βιώσει, στην αρχή της καριέρας σας, ποια χαρακτηριστικά θα χρησιμοποιούσατε και γιατί;

β) Τελικά πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν τα παιδιά του χθες και του σήμερα;

γ) Γιατί νομίζετε ότι μοιάζουν ή διαφέρουν; Που οφείλονται οι διαφορές αυτές;

4. Η ανάλυση των κειμένων της έρευνας βασίστηκε πάνω σε δύο επίπεδα που ο Fairclough (1989) προτείνει για την κριτική ανάλυση λόγου. Στο πρώτο επίπεδο, αυτό της περιγραφής, αναζητούμε τα τυπικά στοιχεία του κειμένου που σχετίζονται με το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη συντακτική δομή του, ενώ το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης των κειμένων είναι ερμηνευτικό, εξετάζουμε δηλαδή, το περιεχόμενο, τη σημασία της έκφρασης για να δούμε μέσα από ποιες λέξεις-έννοιες οι νηπιαγωγοί υπονοούν οπτικές για την παιδική ηλικία, ποια επιχειρήματα χρησιμοποιούν, από πού αντλούν τους λόγους τους για την παιδική ηλικία. (Fairclough, 1989: 140-166). Στη συνέχεια επιδιώκω να συνδέσω το επίπεδο των μορφικών-γλωσσολογικών χαρακτηριστικών των κειμένων των νηπιαγωγών με το επίπεδο του περιεχομένου τους μέσα σ' ένα πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου. Το κείμενο αποτελεί λοιπόν τον τόπο και τον τρόπο μιας κοινωνικής κατασκευής.

5. Οι κυριότεροι γλωσσικοί μηχανισμοί, σύμφωνα με τους Edwards & Potter (1992), είναι η ρητορική του επιχειρήματος, οι διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης, η συναίνεση και επιβεβαίωση, οι λίστες και οι αντιπαραβολές

6. Τα γλωσσολογικά στοιχεία σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτης (1999) που αναλύθηκαν μέσα στα κείμενα είναι η έγκλιση του ρήματος, η χρήση του καθολικού ενεστώτα, το είδος του ρήματος, τα τριτοπρόσωπα ρήματα και εκφράσεις, η επιστημική τροπικότητα, η ουσιαστικοποίηση, η χρήση α' πληθυντικού προσώπου, η άρνηση, και η συνεκτικότητα του κειμένου, σύμφωνα με τους Halliday και Hasan (1976).

- Φαντασία

- Παρορμητικότητα.»

Το παραπάνω κείμενο, μέσα από την αριθμημένη λίστα των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας δε δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αντιληφθεί τύπους σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες καθώς και συνθήκες και διαδικασίες σχηματισμού της παιδικής ταυτότητας. Η λίστα αναδεικνύει την τυπολογία για το παγκόσμιο παιδί, στο οποίο αποδίδονται κοινά κι αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά στο χώρο και στο χρόνο, ενώ η ομιλήτρια κάνει μια αόριστη περιγραφή, παράγοντας ένα γενικό και αποστασιοποιημένο λόγο.

Από την άλλη μεριά η χρήση της μορφής της περιγραφής αποτελεί πληρέστερο ποσοτικά και ποιοτικά τρόπο για να επιχειρηματολογήσουν οι νηπιαγωγοί στην άποψη τους και να γίνουν πειστικότερες. Ανάλογα με τη ρητορική των επιχειρημάτων και τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται, η περιγραφή μπορεί να οδηγήσει στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο, ως κατηγορία με καθολικά ή διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, (π.χ. σε διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης όπως: όλα τα παιδιά, η παιδική ηλικία γενικά κ.τ.λ. κατασκευάζεται η καθολική εικόνα/ σε αναφορές ή συγκρίσεις, όπως: κάποια, περισσότερα, μερικά παιδιά, κ.τ.λ. κατασκευάζεται η διαφοροποιημένη εικόνα). Για παράδειγμα:

Απόσπασμα 7 (Νηπιαγωγός, αρ. 6/2008)

«Στην παιδική ηλικία δεν μπορούν να κρίνουν και να αποφασίσουν για θέματα που τους αφορούν. Δε μπορούν ούτε όλη μέρα να παίζουν, ούτε να τρώνε ότι θέλουν, ούτε να τους παρέχονται απεριόριστα υλικά αγαθά (παιχνίδια, ρουχισμός). Δε μπορούν να αποφασίζουν για την ώρα του ύπνου, ούτε τι θα δουν στην τηλεόραση.

Μπορούν ίσως να αποφασίσουν για την ποσότητα του φαγητού, ή το να βρίσκονται ή όχι σε χώρους που δε θέλουν ή που δε νιώθουν καλά (παιδικός σταθμός, σπίτι συγγενών).

Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες (ψυχοσωματικές) των παιδιών και να παίρνουν αποφάσεις που να είναι όσο το δυνατόν καλύτερες και ανώδυνες για την ψυχική και σωματική ισορροπία των παιδιών».

Στο παραπάνω κείμενο για παράδειγμα η νηπιαγωγός υποστηρίζει πως τα παιδιά «Στην παιδική ηλικία δεν μπορούν να κρίνουν και να αποφασίσουν για θέματα που τους αφορούν». Αναφέρεται γενικά σε μια οικουμενική κατηγορία, η οποία είναι αποδεκτή και αναγνωρισμένη απ' όλους. Εκφράζει μια αρνητική άποψη για τις ικανότητες των παιδιών να κρίνουν ή να λαμβάνουν αποφάσεις, άποψη που αναδεικνύει χαρακτηριστικά ενός μειονεκτικού παιδιού και μιας ηλικιακής κατηγορίας της οποίας οι νοητικές ικανότητες δεν είναι ακόμα ανεπτυγμένες - «δεν μπορούν»: δηλώνει ανυπαρξία ικανότητας, απουσία γνωστικής-νοητικής ικανότητας - «να κρίνουν και να αποφασίσουν»: δηλώνουν γνωστικές-νοητικές ικανότητες - (Ενδεικτικά, βλέπε την ανάλυση του παραπάνω κειμένου στο **παράρτημα 1**).

Σχετικά με το αν τα παιδιά μπορούν να κρίνουν ή και να αποφασίσουν για θέματα που τους αφορούν, διαπιστώθηκε πως οι νηπιαγωγοί απαντούν περιγραφικά,

με χρήση ποικίλων γλωσσικών στοιχείων και χρησιμοποιώντας κάποια από τις παρακάτω ρητορικές στρατηγικές: **α)** ξεκινούν το λόγο τους με εκφράσεις όπως: πιστεύω, νομίζω, θεωρώ, αναδεικνύοντας το υποκειμενικό στοιχείο του κειμένου και εκφράζοντας την υποκειμενική θετική ή αρνητική άποψη, π.χ.

«Νομίζω ότι πολλά παιδιά μπορούν να κρίνουν σωστά ή και ν' αποφασίσουν για θέματα που τα αφορούν. Τα περισσότερα ξέρουν τι θέλουν. Λίγα παιδιά, αυτά που είναι «μαζεμένα» κάπως και θέλουν ενθάρρυνση, αυτά δε μπορούν να αποφασίσουν».

β) απαντούν με θετικό προσανατολισμό στην ικανότητα κρίσης του παιδιού (μπορούν, χρήση κατάφασης, ρήματα ικανότητας), δίνοντας έμφαση στο παιδί ως ενεργό φορέα και όμοιο με τους ενήλικες,

γ) απαντούν με αρνητικό προσανατολισμό (χρήση άρνησης, ρημάτων με αρνητική χροιά) και αιτιολόγηση για ποια θέματα δε μπορούν να κρίνουν και για ποιο λόγο, τονίζοντας μειονεκτικά χαρακτηριστικά,

δ) χρησιμοποιούν την αντιπαραβολή των εκφράσεων «ναι για απλά ή ασήμαντα θέματα», «όχι για σοβαρά και σημαντικά», με αιτιολόγηση ή χωρίς, τονίζοντας το ρόλο των ενηλίκων και τα μειονεκτικά χαρακτηριστικά του παιδιού, κατασκευάζοντας έτσι τη διαφορά του από αυτούς, π.χ.

«ΟΧΙ για σημαντικά θέματα που αφορούν την υγεία τους, τη σωματική τους ακεραιότητα, η ζωή τους γενικά, διότι τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δε διαθέτουν την απαιτούμενη κρίση και λογική και ότι άλλο απαιτείται για την αποφυγή ατυχημάτων ή άλλων κινδύνων που τα απειλούν

ΝΑΙ για ασήμαντα πράγματα, όπως τι ρούχα θα φορέσουν, τι παιχνίδι θα παίξουν, κ.τ.λ.»

ε) απαντούν θετικά ή αρνητικά, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις «εξαρτάται από», «ανάλογα με», για να δηλώσουν τους παράγοντες οι οποίοι αποτελούν τις προϋποθέσεις της ικανότητας ή της ανικανότητας κρίσης των παιδιών, αναδεικνύοντας την τυπολογία για το «κοινωνικά κατασκευασμένο παιδί» και την οπτική για την κατασκευή της παιδικής ηλικίας ανάλογα με τον τόπο, τον χρόνο ή τις συνθήκες

στ) διαφοροποιούν τα παιδιά σε αυτά που μπορούν και αυτά που δε μπορούν να κρίνουν (π.χ άλλα μπορούν, άλλα όχι)

ζ) απαντούν στο ερώτημα κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο των ενηλίκων (π.χ. δάσκαλοι και γονείς πρέπει..., η καθοδήγηση των γονέων και δασκάλων είναι απαραίτητη), θεωρώντας την σημαντική για να τεκμηριώσουν το λόγο τους, θέτοντας με αυτόν τον τρόπο το ζήτημα εξουσίας του ενήλικου να ορίσει την παιδική ηλικία.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας για τα γραπτά κείμενα έχουμε να προσθέσουμε ακόμη τα εξής:

Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το λόγο των αναπτυξιακών θεωριών (Piaget 1973) τον κοινωνικοποιητικό λόγο (Durkheim, 1982, Parsons, 1951, όπ. αναφ. στο Μακρυγιώτη, 2001:13), και το λόγο για το «μειονεκτικό» παιδί (James et al, 1998), για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και την ικανότητα των

παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Αντλούν δηλ. από το λόγο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν την άποψη τους (π.χ. εγωκεντρισμός, συγκεκριμένη σκέψη, η σκέψη των νηπίων δεν είναι λογική» (51/2008)), υπονοώντας την ελλιπή και ανώριμη σκέψη των παιδιών ως στάδιο της παιδικής ηλικίας και παρουσιάζοντας αυτήν ως μια χρονική περίοδο ανωριμότητας σε σχέση με την ενήλικη ζωή.).

Επίσης μέσα από τη χρήση λέξεων που δηλώνουν αδυναμία, ανάγκη, ανικανότητα και αρνητικό προσανατολισμό σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών (π.χ. «ανάγκη αγάπης, ασφάλειας, σταθερού κλίματος», ή «σ' αυτή την ηλικία δεν επικρατεί πολύ η λογική και η κρίση, όσο πρέπει, όσο στους μεγάλους» οι νηπιαγωγοί αιτιολογούν και επισημαίνουν τη σημασία της παρέμβασης και της καθοδήγησης των ενηλίκων, προβαίνοντας σε έμμεσες ή άμεσες αναφορές σχετικά με την αναγκαιότητα του ρόλου τους.

Ιδιαίτερα με τη χρήση τριτοπρόσωπων εκφράσεων, όπως: «πρέπει», «είναι ανάγκη», «είναι απαραίτητο» αντλούν από το λόγο της κοινωνικοποίησης και κατασκευάζουν την έννοια του παιδιού ως άτομο εν τω γίνεσθαι. Το «μειονεκτικό» παιδί ενυπάρχει μέσα στον αναπτυξιακό και κοινωνικοποιητικό λόγο και τα χαρακτηριστικά και οι δράσεις που του αποδίδονται δηλώνουν μειωμένο κοινωνικό γόητρο, κατ' επέκταση αναδεικνύονται σχέσεις εξουσίας των ενηλίκων προς τα παιδιά και της εξάρτησης των παιδιών από τους ενήλικες και έτσι νομιμοποιείται η παρέμβαση τους (π.χ. «Όσο είναι μικρό το παιδί η επίβλεψη των μεγάλων είναι απαραίτητη» (42/2008)).

Χρησιμοποιούν το λόγο του «Αναλυτικού προγράμματος» και του «Οδηγού της Νηπιαγωγού» για να δώσουν κύρος και φερεγγυότητα στο δικό τους λόγο και να κατοχυρώσουν την αληθοφάνεια των οπτικών που εκφέρουν για τα παιδιά, π.χ. ο σκοπός του Νηπιαγωγείου, όπ. αναφ. στο ΔΕΠΠΣ (2002, σ. 586): «Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα».

Οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν έναν αποστασιοποιημένο λόγο στα κείμενα τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα στο λόγο τους ως επαγγελματίες. Με τον αποστασιοποιημένο λόγο που υιοθετούν διαπραγματεύονται με ασφάλεια την ταυτότητα των παιδιών, χωρίς να προβαίνουν σε ιδιαίτερες αιτιολογήσεις και αξιολογικές κρίσεις, αλλά παράλληλα διαπραγματεύονται και τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα, αντλώντας από τον επιστημονικό λόγο. Ο αόριστος και γενικευμένος λόγος των νηπιαγωγών, αναπτύσσει δικλείδες ασφαλείας για μία πιθανή αξιολόγηση για τις οπτικές που παρουσιάζουν, ενώ η ουδετερότητα στο λόγο, αποτελεί και μια στρατηγική που βασίζεται στην ιδιότητα που έχει κάθε νηπιαγωγός να μιλήσει ως επαγγελματίας- επιστήμονας, αντικειμενικά σε σχέση με τα παιδιά.

Οι νηπιαγωγοί βάζουν περιορισμούς προκειμένου να δώσουν έμφαση και ένταση στην επιστημονική τους ιδιότητα, χρησιμοποιούν παραδείγματα για να γίνουν πιο πειστικές και αξιόπιστες σε όσα καταθέτουν μέσα από την επαγγελματική τους εμπειρία.

Μέσα από τους περιορισμούς που θέτουν, παρουσιάζουν ρητορικές επιχειρημάτων, οι οποίες αναδεικνύουν ζητήματα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε παιδιά και ενηλίκους. Για παράδειγμα για να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με την οπτική τους ότι τα παιδιά μπορούν να αποφασίζουν για «μικροπράγματα», «ασήμαντα θέματα», «απλά ή πολύ απλά θέματα», στηρίζονται σε διατυπώσεις που παραπέμπουν σε ένα λόγο για το «μειονεκτικό» παιδί και το «φυσικά και κοινωνικά αναπτυσσόμενο», όπως π.χ.

«κάτω από τη δική μας υπόδειξη και βοήθεια ίσως και να καταφέρουν να πάρουν αποφάσεις», «Όσο είναι μικρό το παιδί η επίβλεψη των μεγάλων είναι απαραίτητη», «δεν είναι όμως σε θέση να αποφασίσουν το καλύτερο για θέματα που τα αφορούν γιατί σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες και γνωρίζουν λιγότερα πράγματα», «Δε μπορούν όμως λόγω ανωριμότητας να κρίνουν και να αποφασίσουν για όλα τα θέματα» (έμμεση αναφορά :23/2008).

Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί, μέσα από τις απαντήσεις που δίνουν και στα δύο ερωτήματα του γραπτού κειμένου, παρουσιάζουν μία συνεκτικότητα και συνέπεια στο λόγο τους σχετικά με την εικόνα που έχουν για την παιδική ηλικία. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις, απαντώντας και στα δύο ερωτήματα, δείχνουν μία ασυνέπεια ως προς την οπτική που παρουσιάζουν. Για παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, μια ενιαία και καθολική εικόνα για τα παιδιά, αφού στο μεν α' ερώτημα χρησιμοποιούν έναν γενικόλογο λόγο μέσα από ουσιαστικοποιήσεις ή λίστες χαρακτηριστικών, στο δε β' ερώτημα που καταθέτουν τις απόψεις τους μέσα από κείμενο, δεν προβαίνουν σε γλωσσικές διαφοροποιήσεις, αλλά αντίθετα δίνουν έμφαση στην καθολικότητα μέσα από φυσικοποιήσεις, τη χρήση τριτοπρόσωπων εκφράσεων, διατυπώσεων ακραίας περίπτωσης και χρήση του καθολικού ενεστώτα.

Συμπεράσματα της έρευνας με βάση τις συνεντεύξεις

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τις ίδιες ρητορικές στρατηγικές με διαφορετικό περιεχόμενο. Έτσι χρησιμοποιούν συγκεκριμένους γλωσσολογικούς μηχανισμούς, με βάση τους οποίους κατασκευάζεται το πραγματικό, όπως η ζωντανή περιγραφή, η αφήγηση, η ρητορική των επιχειρημάτων τους, οι διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης, η συναίνεση και η επιβεβαίωση, αλλά με διαφορετικό περιεχόμενο, π.χ. για να παρουσιάσουν την παιδική ηλικία ως καθολική ή διαφοροποιημένη κατηγορία. Οι νηπιαγωγοί περιγράφουν στον προφορικό τους λόγο την παιδική ηλικία ως α) καθολική και παγκόσμια, β) αναγνωρίζουν ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές μέσα στο χρόνο και γ) παρουσιάζουν την διαφοροποιημένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας μέσα στο χώρο και το χρόνο. Θα αναφέρω ενδεικτικά κάποια παραδείγματα:

Απόσπασμα 14 (παρουσιάζουν την καθολική και παγκόσμια εκδοχή της παιδικής ηλικίας)

«Τα παιδιά του χθες και του σήμερα, όπως τα βίωσα εγώ, θα έλεγα όχι δε διαφέρουνε, είναι τα ίδια παιδιά, έχουν τις ίδιες ανάγκες, ανάγκες για επικοινωνία, ανάγκες για γνώση, για έρευνα, ανάγκες να σκέφτονται, τα παιδιά είναι ίδια σε όλες τις εποχές» (Νηπ/γός, αρ.18/2008).

Ο λόγος αυτός συνηγορεί στην καθολικότητα της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας με χαρακτηριστικά που είναι ίδια και επαναλαμβάνονται, αποδέχεται, αναδεικνύει την ύπαρξη αναγκών που προσδιορίζουν την παιδική ηλικία και την παγκοσμιοποιημένη εκδοχή της μέσα στο χρόνο, μέσα από την παραδοχή ότι «τα παιδιά είναι ίδια σε όλες τις εποχές».

Απόσπασμα 21 (αναγνωρίζουν ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές μέσα στο χρόνο)

«Τότε τα παιδιά ήταν πιο γνήσια παιδιά, αληθινά, και τώρα που συζητάμε τακτικά και με τις συναδέλφισσες είναι παιδιά της τηλεόρασης, είναι μόνο δέκτες και δεν αντιδρούνε, δεν αντιδρούνε, χρειάζεται κόπος για να σου απαντήσουν το πιο απλό πράγμα. Η μεγαλύτερη διαφορά αυτή είναι στα 30 χρόνια υπηρεσίας. Κι αυτό είναι αποτέλεσμα της τηλεόρασης, με τα θετικά και τα αρνητικά. Μα δε μπορεί όταν είναι το παιδί όλη την ημέρα συνέχεια βομβαρδίζεται με πληροφορίες αλλά δεν αντιδρά, δε αντιδρά και στις δικές μας τις πολύ απλές ερωτήσεις, αυτή είναι η μεγαλύτερη διαφορά.

Παλιότερα τα παιδιά ήταν γνήσια παιδιά, με τον αυθορμητισμό τους, με το παιχνίδι τους το έξω, κι όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Τελικά πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν τα παιδιά του χθες και του σήμερα;

Αυτό είναι σχετικό, αυτό είναι σχετικό πόσο μοιάζουν, δεν παύουν να είναι παιδιά πάντα, παιδιά και κείνα, παιδιά κι αυτά». (Νηπ/γός, αρ.29/2008).

Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί όρους του αληθινού και του γνήσιου και τους αποδίδει στα παιδιά του χθες. Το γνήσιο και το αληθινό το ορίζει με αναγνωρίσιμα και καθολικά χαρακτηριστικά με τα οποία ταυτίζει την παιδική ηλικία όπως π.χ. το παιχνίδι και ο αυθορμητισμός. Αναγνωρίζει τη διαφορά της παθητικής συμπεριφοράς στα σημερινά παιδιά, αλλά στο τέλος επισημαίνει την παγκοσμιοποιημένη εκδοχή για την παιδική ηλικία ως καθολική κατηγορία, με τη χρήση ενός λόγου που αναφέρει ότι «δεν παύουν να είναι παιδιά πάντα, παιδιά και κείνα, παιδιά κι αυτά».

Απόσπασμα 23 (παρουσιάζουν την διαφοροποιημένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας μέσα στο χώρο και το χρόνο).

«Καταρχήν εγώ φυσικά δεν είμαι ίδια όπως ήμουν τότε, κι εγώ ήμουν πολύ αγχωμένη την πρώτη χρονιά που πήγα στο σχολείο, εκείνα τα παιδιά με κοιτούσαν με δέος, είχα πάρα πολύ καλά παιδιά, πάρα πολύ ήσυχα παιδιά, πολύ ευγενικά, υπάκουα, ενώ τώρα είναι όχι ακριβώς το αντίθετο, υπάρχουν παιδιά που είναι έτσι κι αλλιώς, αλλά τα περισσότερα με θράσος, αυτή είναι η διαφορά, αυτό βλέπω. Τα παιδιά σήμερα εγώ προσωπικά δεν τα συγκρίνω με τα παιδιά τότε. Πιο υπάκουα, πιο ευγενικά, πιο ήσυχα, πιο ήρεμα ήταν τότε.

Ερευνήτρια: Τελικά πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν τα παιδιά του χθες και του σήμερα;

Εγώ πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά» (Νηπ/γός, αρ.24/2008).

Ο λόγος αυτός αναδεικνύει την εικόνα της παιδικής ηλικίας ως μεταβλητή, ως εμπειρία που αλλάζει μέσα στο χρόνο. Η ομιλήτρια κατασκευάζει στο λόγο της τη διαφορά για τα παιδιά του χθες και του σήμερα, τονίζοντας αντιθετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Οι διαφορές που εντοπίζει αφορούν θετικά-επιθυμητά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς από τους ενήλικους που είχαν παλιότερα τα παιδιά, κυρίως απέναντι στο δάσκαλο, όπως η υπακοή, η ησυχία, η ευγένεια, η ηρεμία και αρνητικά-μη επιθυμητά χαρακτηριστικά στα σημερινά παιδιά, π.χ. με θράσος και ακριβώς τα αντίθετα χαρακτηριστικά με αυτά που προαναφέρθηκαν. Ο λόγος που υιοθετεί η νηπιαγωγός προάγει την ευταξία που συνδέεται με τα συμφέροντα των ενηλίκων και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Σχετικά με τους λόγους που πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι μοιάζουν ή διαφέρουν τα παιδιά, πού δηλαδή πιστεύουν ότι οφείλονται οι ομοιότητες ή οι διαφορές που αναφέρουν, συγκέντρωσα πληροφορίες για τις οπτικές που παρουσιάζουν σε σχέση με το ποιος θεωρούν ότι αλλάζει, ποιος διαδραματίζει ενεργό ρόλο και επιφέρει αλλαγές στην καθημερινή πραγματικότητα και κατ' επέκταση ποιος δύναται να συμμετέχει, να παίρνει αποφάσεις, να διαπραγματεύεται και να ερμηνεύει, βάζοντας τους δικούς του όρους.

Οι οπτικές που παρουσιάζουν οι νηπιαγωγοί στον προφορικό τους λόγο σχετικά με το ποιος θεωρούν ότι επιφέρει αλλαγές στην καθημερινή πραγματικότητα αναδεικνύουν λόγους που κατασκευάζουν την παιδική ηλικία με καθολικά χαρακτηριστικά και το παιδί ως παθητικό υποκείμενο, διαφορετικό από τους ενήλικες, με μία σχέση εξαρτημένη από αυτούς. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι (α) οι αλλαγές δε συμβαίνουν στα παιδιά, στο πέρασμα του χρόνου, αλλά σε αυτές τις ίδιες (π.χ. ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και ως προς την επιστημονική τους κατάρτιση) (β) οι αλλαγές δεν υφίστανται όταν οι ίδιες έχουν περιορισμένη εργασιακή εμπειρία, (γ) οι αλλαγές οφείλονται στην ύπαρξη ή την αλλαγή κάποιων θεσμών (π.χ. οικογένεια, σχολείο, τηλεόραση) και (δ) εξωτερικών παραγόντων (π.χ. ανάλογα με τον τόπο), ενώ (ε) η ομοιομορφία οφείλεται στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά.

Η συμβολή της έρευνας

Η συμβολή αυτή της έρευνας στο λόγο της Νέας Κοινωνιολογίας είναι ότι δείχνει συγκεκριμένους τρόπους (μορφή και περιεχόμενο), όπου η παιδική ηλικία συγκροτείται στους κυρίαρχους λόγους που υπάρχουν για την ηλικία, την εξάρτηση, δείχνει τους τρόπους με τους οποίους η παιδική ηλικία τοποθετείται στο λόγο των νηπιαγωγών.

Με βάση την παραδοχή ότι ο παιδαγωγικός λόγος είναι κανονιστικός, ρυθμιστικός λόγος, η γνώση των τρόπων συγκρότησης της παιδικής ηλικίας δίνει την ευκαιρία για συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά και συνεργασίες με σκοπό την αποδόμηση της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας, τη στροφή του ενδιαφέροντος στην εμπειρία του να είσαι παιδί και την καλύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά είναι και μπορούν να θεωρηθούν ως δρώντα

υποκείμενα.

Η παρούσα έρευνα, ελπίζουμε να συμβάλλει στο επιστημονικό διάλογο σχετικά με την ομογενοποιημένη ή διαφοροποιημένη εικόνα της παιδικής ηλικίας, την ικανότητα των παιδιών να κρίνουν ή και να αποφασίσουν για θέματα που τους αφορούν και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα τους καθημερινούς λόγους και πρακτικές των ενηλίκων-παιδαγωγών, τροφοδοτώντας νέες έρευνες που θα διερευνούν ζητήματα για την παιδική ηλικία με βάση την κατανόηση του παραδείγματος της Νέας Κοινωνιολογίας.

Τέλος ελπίζουμε η παρούσα έρευνα να συμβάλλει στη δημιουργία νέων προβληματισμών που θα οδηγήσουν σε μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα εντάσσουν την παιδική ηλικία ως κυρίαρχο ερευνητικό ζήτημα που χρήζει ενδιαφέροντος και μελέτης και όχι ως μία περιφερειακή οπτική που εντάσσεται μέσα σε άλλες θεματικές, όπως π.χ. μέσα στην οικογένεια ή στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ. (2002). Μεθοδολογικά Ζητήματα στην Έρευνα της Παιδικής Ηλικίας. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Θ' (34), 59-82.

Βιδάλη, Α. (2000). Νεωτερικότητα, Αγωγή και Προσχολική Ηλικία. Αθήνα: Καστανιώτη.

Chouliaraki L.& Fairclough N.(1999). Discourse in Late Modernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Fairclough, N. (1989). Language and Power. Longman London and New York.

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of language, Longman, London.

Foucault, (1989). Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Ράππα

Foucault, M. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας. Ύψιλον.

James, A. (2003). Αφηγήσεις για το παιδί: χρονικές διαδικασίες στην παιδική ηλικία. Στο: Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.), Κόσμοι της Παιδικής ηλικίας (Τοπικά δ'). Αθήνα : Νήσος.

James, A., Jenks, C & Prout, A. (1998), Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2001). Παιδική ηλικία. Αθήνα: Νήσος.

Salkid, N. (1998). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αθήνα: Πατάκη.

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο: Πειθαρχία και γνώση (Τοπικά α'), Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Fairclough N., The Dialectics of Discourse. Στο: http://74.125.77.132/search?q=cache:b484cQFe_bkJ:www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc+Norman+Fairclough,+The+Dialectics+of+Discourse&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr .

Ημ. Προσβ.:5/12/2008

Παράρτημα 1

Παράδειγμα ανάλυσης κειμένου

Απόσπασμα 7 (Νηπιαγωγός, αρ. 6/2008)

Στην πρώτη παράγραφο η ομιλήτρια χρησιμοποιεί τρεις φορές το ρήμα «δε μπορούν», ως το βασικό ρήμα των κύριων προτάσεων και την αποφατική σύζευξη με το σύνδεσμο «ούτε», δηλώνοντας ότι δεν ισχύει η ικανότητα κρίσης για κανένα από τα συνδεόμενα στοιχεία. Προκειμένου η νηπιαγωγός να δηλώσει ακόμη εντονότερα την αποφατική σύζευξη (Κλαίρης – Μπαμπινιώτης, 2001:247-248) και να προβάλλει το μήνυμα των συνδεόμενων στοιχείων με έμφαση χρησιμοποιεί κατ' επανάληψη την άρνηση «ούτε» (αποτελεί συνεκτικό κρίκο μέσα στην πρόταση): «...ούτε όλη μέρα να παίζουν, ούτε να τρώνε ότι θέλουν, ούτε να τους παρέχονται απεριόριστα υλικά αγαθά (παιχνίδια, ρουχισμός). Δε μπορούν να αποφασίζουν για την ώρα του ύπνου, ούτε τι θα δουν στην τηλεόραση». Οι προτάσεις: «Δε μπορούν ούτε όλη μέρα να παίζουν, ούτε να τρώνε ότι θέλουν,..... ούτε τι θα δουν στην τηλεόραση» αποτελούν λίστα προτάσεων με μορφή ασύνδετου σχήματος, προκειμένου να παρατάξει όλα όσα η ομιλήτρια επιδιώκει για να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη εκδοχή (λόγος που παρουσιάζει το «εγώ» ως στοιχείο ανεξέλεγκτο και γι' αυτό πρέπει να συγκρατηθεί: λόγος για το «ασυνείδητο» παιδί). Το ρήμα «δε μπορούν» και το ρήμα «ν' αποφασίσουν» αποτελεί επανάληψη μέσα στην παράγραφο και ανάμεσα στις προτάσεις που συμβάλλει στη συνεκτικότητα μεταξύ τους.

Στην πρώτη παράγραφο η ομιλήτρια υποδεικνύει ξεκάθαρα πως υπάρχουν κάποιοι κανόνες και όρια που αφορούν το παιχνίδι, το φαγητό, την παροχή υλικών αγαθών (παιχνίδια και ρούχα), τον ύπνο και την παρακολούθηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων, τους οποίους βάζουν οι ενήλικες. Τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να τους δεχτούν, εφόσον οι ενήλικες διαθέτουν την κρίση και την ωριμότητα σκέψης για να αποφασίζουν το καλό των παιδιών, στοιχεία που όπως φάνηκε παραπάνω δε διαθέτουν τα παιδιά.

Οι δευτερεύουσες προτάσεις της πρώτης παραγράφου εκφέρονται με υποτακτική και άρνηση: «ούτε να παίζουν όλη μέρα, ούτε να τρώνε ότι θέλουν, ούτε να τους παρέχονται ...», στοιχείο που δείχνει κάτι που η ομιλήτρια περιμένει και επιθυμεί να μη γίνει, δηλαδή τα παιδιά να μην παίζουν όλη μέρα, να μην τρώνε ότι θέλουν, να μην αποφασίζουν τι ώρα θα κοιμηθούν, ούτε τι θα δουν στην τηλεόραση. Αυτές οι αναφορές δηλώνουν ακόμη μία ξεκάθαρη άποψη ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, που βασίζονται στις επιθυμίες (να παίζουν όλη μέρα, να τρώνε ότι θέλουν), την υπερβολή («όλη μέρα», «ότι θέλουν» (δηλαδή οτιδήποτε), «απεριόριστα υλικά αγαθά» αποτελούν διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης) και δε βασίζονται στην ώριμη σκέψη και κρίση, που υπονοούνται πως είναι οι επιλογές με μέτρο.

Στη δεύτερη παράγραφο η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί το επίρρημα ίσως (μετριάζει τον απόλυτο ισχυρισμό της), γιατί εκτιμά ότι το μήνυμα της ενδέχεται να είναι αληθές (Κλαίρης – Μπαμπινιώτης, 2001:174), δεν είναι σίγουρη δηλαδή ότι τα παιδιά μπορούν να αποφασίζουν για την ποσότητα του φαγητού που θα φάνε ή την παραμονή τους ή μη σε μέρη που δεν τους ευχαριστούν. Με επιφύλαξη και διστακτικότητα υποστηρίζει τη δυνατότητα των παιδιών να πάρουν κάποιες αποφάσεις για πράγματα που δε θέλουν και δεν τους αρέσουν. Οι δύο πρώτες παράγραφοι έχουν τη χροιά ενός διδακτικού λόγου που προβαίνει σε εξαγγελίες και ηθικολογίες του τύπου τι δε μπορούν ή ίσως

μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Ο λόγος αυτός δεν αιτιολογεί, ούτε επιχειρηματολογεί, απλώς παραθέτει λίστες για πράγματα που δε μπορούν ή ίσως μπορούν να πάρουν αποφάσεις τα παιδιά.

Η τρίτη παράγραφος ακολουθεί ως συμπέρασμα και κατακλείδα των προηγούμενων δύο και συμβουλεύει με έναν καθοδηγητικό και επιτακτικό τόνο τους γονείς και τους δασκάλους. Η δήλωση της νηπιαγωγού ότι «Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες... και να παίρνουν αποφάσεις... καλύτερες και ανώδυνες για την ...ισορροπία των παιδιών» είναι μία δήλωση επιτελεστική, είναι δηλαδή πράξη εξουσίας με το λόγο. Ο λόγος αποτελεί πράξη, επειδή ο πομπός της είναι εκπρόσωπος της κοινωνικής εξουσίας. Εδώ η ομιλήτρια ως εκπαιδευτικός έχει την αρμοδιότητα να προφέρει τις λέξεις αυτές(να συμβουλεύει τι πρέπει να κάνουν οι γονείς και οι ίδιοι οι δάσκαλοι) και άρα την εξουσιοδότηση και το κοινωνικό δικαίωμα να πράττει με λέξεις. Όπως υποστηρίζει ο Bourdieu (Φραγκουδάκη,1993:153), ο ομιλητής μπορεί να αντικαταστήσει την πράξη με το λόγο του όταν και επειδή ασκεί ρόλο εξουσίας στο όνομα ολόκληρης της κοινωνικής ομάδας.

Το επιτακτικό ρήμα «πρέπει» φανερώνει τη σιγουριά των λεγόμενων της ομιλήτριας και αποκλείει ταυτόχρονα την αμφισβήτηση τους από τον αναγνώστη. Η χρήση του απρόσωπου «πρέπει» αποτελεί μία διατύπωση που στηρίζεται στη συγκεκριμένη λέξη- αξία και όχι σε επιχειρήματα και αποδείξεις, άρα περιέχει λανθάνουσα την ηθική καταδίκη του δέκτη που ενδέχεται να διαφωνήσει (Φραγκουδάκη,1993:162). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος «πρέπει», στην τρίτη παράγραφο είναι τα ουσιαστικά «Γονείς και δάσκαλοι» (λόγος για το «έμφυτο» παιδί). Η χρήση της υποτακτικής έγκλισης δηλώνει επίσης την επιθυμία της ομιλήτριας να συμβεί το γεγονός που υποδεικνύει «να λαμβάνουν υπόψιν» «να παίρνουν αποφάσεις» (δηλώνουν νοητικές και υλικές διαδικασίες). Η πρόταση «που να είναι όσο το δυνατόν καλύτερες και ανώδυνες για την ψυχική και σωματική ισορροπία των παιδιών» είναι αναφορική και αναφέρεται στο «αποφάσεις». Στο λόγο αυτό η ομιλήτρια παρουσιάζει το παιδί ως ατελές ον, εν δυνάμει ενήλικο, όπου οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι και ικανοί να φροντίσουν το σώμα και την ψυχή του (λόγος για «κοινωνικά αναπτυσσόμενο» παιδί).

Ο λόγος της τρίτης παραγράφου παραπέμπει σε βιολογικές και αναπτυξιακές θεωρίες, καθώς δηλώνεται ότι οι ενήλικοι έχουν την υποχρέωση («πρέπει») φροντίδας και καθοδήγησης των παιδιών, ώστε να τα οδηγήσουν σε ψυχική και σωματική ισορροπία. Ξεκάθαρος και σαφής παρουσιάζεται ο ρόλος των ενηλίκων, να σκέφτονται δηλαδή για τα παιδιά, π.χ «τις ανάγκες τους» και «να παίρνουν τις καλύτερες και τις πιο ανώδυνες αποφάσεις»(υπονοείται το παιδί ως ευαίσθητο, εύθραυστο, «φυσικά» και «κοινωνικά» αναπτυσσόμενο). Σαφής είναι και η μορφή εξουσίας που έχουν πάνω στα παιδιά, γεγονός που επιβεβαιώνει τα χαρακτηριστικά ενός «μειονεκτικού παιδιού», που δε μπορεί και δεν είναι ικανό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για θέματα που το αφορούν.

Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί δύο ρητορικές στο λόγο της, α) τη ρητορική του «δε μπορούν», δηλώνοντας επιστημική τροπικότητα, που σχετίζεται με τη γνώση της ομιλήτριας (ως επαγγελματίας – επιστήμονας) και συγκεκριμένα με το βαθμό

βεβαιότητας της σχετικά με την αλήθεια αυτού που λέει και β) τη ρητορική του «πρέπει» δηλώνοντας δεοντική τροπικότητα, όχι δηλαδή αυτό που πραγματικά είναι ανάγκη να γίνει αλλά αυτό που η ομιλήτρια πιστεύει ότι πρέπει να γίνει. Οι ρητορικές αυτές στηρίζονται σε μία διακήρυξη, από τη μια μεριά, για όσα πράγματα κυρίως δε μπορούν και όσα πιθανώς να μπορούν να κάνουν τα παιδιά και από την άλλη για όσα πρέπει να μεριμνούν οι ενήλικες για τα παιδιά.. Εδώ το παιδί εμφανίζεται α) ως δομή, ως παθητικός δέκτης που οι ενήλικες καθορίζουν τη συμπεριφορά του («κοινωνικά δομημένο» παιδί, β) με μειονεκτικά χαρακτηριστικά, γ) ως «κοινωνικά αναπτυσσόμενο» που έχει την ανάγκη της φροντίδας, της καθοδήγησης και της παρέμβασης των ενηλίκων και άρα δ) διαφορετικά κατασκευασμένο από τον ενήλικα (δίπολο διαφορετικό – όμοιο).

Περίληψη

Ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει, πώς η παιδική ηλικία περιγράφεται στο λόγο των νηπιαγωγών. Ειδικότερα στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια προσεγγίζεται ο λόγος των νηπιαγωγών, ως κοινωνική πρακτική όπου κατασκευάζεται η ταυτότητα της παιδικής ηλικίας. Το παράδειγμα της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας έχει συζητήσει την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή στις καθημερινές γλωσσικές πρακτικές. Αντλώντας από την υπόθεση ότι υπάρχουν ισχυρές εικόνες/οπτικές της παιδικής ηλικίας σχετικά με το αθώο, με το παθητικό - μειονεκτικό ή με το παιδί ως φορέας δράσης, η μελέτη μας εστιάζει στην κατασκευή αυτών των εικόνων, στο λόγο των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας.

Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε την ανάλυση 60 γραπτών κειμένων, ζητώντας από τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν την παιδική ηλικία και να κρίνουν σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν αποφάσεις. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 40 συνεντεύξεις με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ζητώντας τους να συγκρίνουν την παιδική ηλικία μέσα στο χρόνο και να συζητήσουν τους λόγους για τις πιθανές ομοιότητες και διαφορές. Η κριτική ανάλυση λόγου χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό πλαίσιο αναφοράς μας, προκειμένου να αναλυθούν και το περιεχόμενο και η μορφή κειμένων μας.

Η ανάλυσή μας έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί περιγράφουν την παιδική ηλικία ως μια ομοιογενή κατηγορία. Οι περιγραφές των νηπιαγωγών σχετικά με την ανωριμότητα των παιδιών και την έμφαση στο σημαντικό ρόλο των ενηλίκων για να καθοδηγήσουν τη λήψη απόφασης των παιδιών, στηρίζονται στη χρησιμοποίηση των καθιερωμένων θεωριών της κοινωνικοποίησης και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που κατασκευάζουν την εικόνα ενός παιδιού με μειονεκτικά χαρακτηριστικά. Η παιδική ηλικία παρουσιάζεται επίσης ως μια καθορισμένη και παθητική περίοδος ζωής, στην περιγραφή των ομοιοτήτων μεταξύ των παιδιών στη διάρκεια του χρόνου ή στον συλλογισμό των πιθανών διαφορών ανάλογα με τις αλλαγές στην ανατροφή των παιδιών και της οικογένειας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με τον κανονιστικό και ρυθμιστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού λόγου.

Abstract

Constructing childhood in early childhood teachers' discourse

The aim of this research is to show how childhood is described in early childhood teachers' discourse. The paradigm of the new sociology of childhood has discussed childhood as a social construction in daily discursive practices. Drawing from the assumption that there are powerful images of childhood concerning the innocent, the minor and the agent child, our study focuses on the construction of those images in early childhood teachers' discourse.

The current study employed the analysis of 60 written texts, asking teachers to describe childhood and make a judgment on children's ability to make decisions. In addition, 40 interviews were conducted with the same teachers asking them to compare childhood through time and discuss the reasons for possible similarities and differences. Critical discourse analysis was used as our methodological frame of reference in order to analyze both content and form of our texts.

Our analysis showed that teachers describe childhood as a homogeneous state. Teachers' descriptions of children's immaturity and the important role of the adult to guide children's decision making are accomplished by using well established theories of socialization and developmental psychology, constructing the image of a minor child. Childhood is also presented as a determined and passive period of life in the description of similarities among children through time or the reasoning of possible differences according to changes in parenting and family. Moreover, results are discussed in relation to the normative and regulatory character of educational discourse.

Οι Απόψεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τα Αγορίστικα και Κοριτσίστικα Βιβλία-Αντικείμενα και η Επίδραση των Βιβλίων Αυτών στη Διατήρηση των Έμφυλων Στερεοτύπων

Λιάκου Ειρήνη

Νηπιαγωγός – Μ.Εδ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Π.Θ.

Τσιλιμένη Τασούλα

Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

1. Το παιδικό βιβλίο ως φορέας της ιδεολογίας του φύλου

Είναι κοινός τόπος μεταξύ των μελετητών της παιδικής λογοτεχνίας ότι το παιδικό βιβλίο καταλαμβάνει μια σημαντική θέση στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών και αποτελεί φορέα ιδεολογικών θέσεων κάθε τύπου, που αναφέρονται μέσα από τη διπλή, λεκτική και εικονική, γλώσσα του. Ειδικότερα, όσον αφορά στα θέματα έμφυλων ταυτοτήτων, θεωρητικές απόψεις και ερευνητικές εργασίες καταδεικνύουν ότι τα παιδικά βιβλία συμβάλλουν στην αποδοχή, αφομοίωση και εσωτερίκευση ό,τι και όσων θεωρούνται τυπικά και κοινωνικά αποδεκτά για το κάθε φύλο (Μαραγκουδάκη, 2000). Ο Connell (2006:41) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι τα βιβλία βοηθούν στη δημιουργία και διάδοση της έμφυλης διαφοράς, προβάλλοντας συμπεριφορές που αποτελούν παραδείγματα ανδρισμού και θηλυκότητας.

Ανάλογη είναι και η τοποθέτηση των Peterson & Lach, (1990), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδικά βιβλία καθορίζουν τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες για την ανάπτυξη των ανδρών και των γυναικών. Η αντίληψη των παιδιών για τη σημασία του φύλου αλλάζει, επηρεάζεται και συνδέεται με τον κόσμο της κοινωνίας μέσα από βιβλία γραμμένα από τους μεγάλους γι' αυτά. Βιβλία, στα οποία τον πρωταγωνιστικό ρόλο έχει το παιδί, κορίτσι ή αγόρι, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου των παιδιών, γιατί τους επιτρέπουν να ταυτιστούν απευθείας με ήρωες της ηλικίας τους και να αναπτύξουν τις προσδοκίες του ρόλου του φύλου τους (Παπαντωνάκης, 2007).

Ιδεολογικές θέσεις στο θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων επικοινωνούν τόσο οι λέξεις όσο και οι εικόνες που περιέχονται στα παιδικά βιβλία. Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1998) υπογραμμίζει ότι οι εικόνες, συνήθως, παρουσιάζονται με έναν ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο και αποτυπώνονται στην παιδική μνήμη, με αποτέλεσμα η εμπέδωση των ιδεολογικών μηνυμάτων που περιέχουν να ενισχύεται και γίνεται αβίαστα αποδεκτή από τα παιδιά. Για παράδειγμα, πολύ συχνά σεξιστικά μηνύματα παρεισδύουν στις εικόνες, όταν οι γυναίκες παρουσιάζονται εξαιρετικά «καλλωπισμένες» με πληθώρα κοσμημάτων, εξεζητημένα ρούχα και με ιδιαίτερα τονισμένο το απόλυτο φετίχ όλων των όμορφων γυναικών, τις υπερβολικά μακριές και γυριστές βλεφαρίδες, ακόμη και αν αυτές ανήκουν στα εξανθρωπισμένα ζώα ή φυτά. Η υιοθέτηση επίσης στο περιεχόμενο διαφορετικών μελανιών για την αναγραφή των γυναικείων και αντρικών

ονομάτων (ροζ για τα κορίτσια και γαλάζιο για τα αγόρια) αναπαράγει σεξιστικά στερεότυπα και διαιωνίζει φυλετικές διαφοροποιήσεις (Γιαννικοπούλου, 2004).

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα παιδικά βιβλία που απευθύνονται σε αναγνώστες συγκεκριμένου φύλου και δεν είναι άλλα από τα αγορίστικα (boy books) και κοριτσίστικα βιβλία (girl books). Μελέτες καταδεικνύουν ότι ο διαχωρισμός των παιδικών βιβλίων σε βιβλία για αγόρια και σε βιβλία για κορίτσια υφίσταται και στις μέρες μας και αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως (Doiron, 2003).

Η Λιάκου (2008) παρατηρεί ότι τα παιδικά βιβλία ως αντικείμενα διαθέτουν ορισμένα φυσικά-μορφικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως είναι το σχήμα, το χρώμα, η εικονογράφηση, τα διακοσμητικά μοτίβα και τα διάφορα μικροαντικείμενα ή εξαρτήματα που τα συνοδεύουν, που λειτουργούν ως έμφυλοι οροθέτες¹ και προσδίδουν στα βιβλία μία αγορίστικη ή κοριτσίστικη αντίστοιχα ταυτότητα. Σ' αυτά τα μορφικά στοιχεία των βιβλίων εγγράφεται η διαφοροποίηση των φύλων και αναπαράγονται στερεότυπα με κυρίαρχα εκείνο του τολμηρού, επιθετικού, έξυπνου, δημιουργικού και χωρίς συναισθηματισμούς άνδρα που αναζητά την περιπέτεια και εκείνο της όμορφης, σαγηνευτικής, ευάλωτης και παθητικής γυναίκας που επιζητά την ασφάλεια.

Καταδεικνύεται λοιπόν ότι το σύγχρονο παιδικό βιβλίο έχει φύλο και μάλιστα έντονα χρωματισμένο, γεγονός που έρχεται να ενισχύσει τη διαπίστωση της Dutro (2002), ότι ο κόσμος των παιδικών βιβλίων είναι εξαιρετικά έμφυλος.

2. Μέθοδος

2.1. Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των νηπίων για τα αγορίστικα και κοριτσίστικα βιβλία-αντικείμενα². Ειδικότερα εξετάζει ποια από τα μορφικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων-αντικειμένων προσλαμβάνουν τα νήπια ως έμφυλα κριτήρια για το διαχωρισμό των βιβλίων σε αγορίστικα και κοριτσίστικα και κατά πόσο αυτά συμβάλλουν στη διατήρηση των στερεοτύπων για το φύλο.

1. Ο όρος έμφυλοι οροθέτες είναι δάνειο από την Κ. Γκουγκουλή, η οποία σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Παλαιά Φώκεια Απτικής διαπίστωσε ότι οι κούκλες, ανεξάρτητα από τη μορφή και κατ' επέκταση το συμβολικό περιεχόμενό τους, λειτουργούν ως ισχυροί έμφυλοι οροθέτες. Βλ. σχετικά στο Κλειώ Γκουγκουλή, «Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι. Χρήσεις και χρήστες». Στο Κ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (επιμ.), Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 408.

2. Οι Λιάκου και Τσιλιμένη (2009) επιχειρούν έναν περιγραφικό εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «παιδικό βιβλίο-αντικείμενο». Σύμφωνα με αυτόν τα μορφικά χαρακτηριστικά της υλικής υπόστασης του παιδικού βιβλίου, όπως το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα, η εικονογράφηση, τα διακοσμητικά στοιχεία, η τυπογραφική αισθητική και τα τυχόν συνοδευτικά αντικείμενα ή αξεσουάρ που αποτελούν μια οπτική και απτική εμπειρία για τον αναγνώστη, συνιστούν το παιδικό βιβλίο-αντικείμενο. Βλ. σχετικά στο Ε. Λιάκου, Τ. Τσιλιμένη, «Τα παιδικά βιβλία-αντικείμενα: ο διαχωρισμός τους σε βιβλία για αγόρια και βιβλία για κορίτσια (boy/girl books) και η επίδραση αυτών στη διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων». Στο Α. Τριλιανός και Ι. Καραμηνάς (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, τ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία κινήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι:

- Ποια από τα μορφικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων-αντικειμένων προσλαμβάνουν τα νήπια ως έμφυλα κριτήρια για το διαχωρισμό των βιβλίων σε αγορίστικα και κοριτσίστικα;
- Τα έμφυλα μορφικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων-αντικειμένων συμβάλλουν στη διατήρηση των στερεοτύπων για το φύλο;
- Τα έμφυλα μορφικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων-αντικειμένων επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην επιλογή ενός παιδικού βιβλίου;
- Ο παράγοντας φύλο υπεισέρχεται και διαμορφώνει την τελική επιλογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην επιλογή ενός παιδικού βιβλίου;
- Αγόρια ή κορίτσια επιλέγουν να διαβάσουν βιβλία που είναι τυπικά του άλλου φύλου;

2.3. Διαδικασία

2.3.1. Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού στο συνδυασμό δύο διαφορετικών ποιοτικών μεθόδων, της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Κύρια πηγή άντλησης του ερευνητικού υλικού αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα νήπια, ενώ η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά ως υποστηρικτική μέθοδος με σκοπό να ενισχύσει, αλλά και να συνδέσει τα στοιχεία των συνεντεύξεων.

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η «βολική» ή σκόπιμη δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1994:130). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 νήπια, 13 αγόρια και 11 κορίτσια, που φοιτούσαν στο κλασικό και στο ολοήμερο τμήμα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου ημιαστικής περιοχής του Ν. Μαγνησίας. Ο μέσος όρος ηλικίας των νηπίων ήταν τα 5,7 έτη και σχεδόν στο σύνολό τους ήταν παιδιά οικογενειών μέσου προς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής επιφάνειας.

2.3.2. Υλικά

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 14 σύγχρονα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας, τα οποία επιλέχτηκαν με ιδιαίτερη προσοχή. Φροντίσαμε στο δείγμα των βιβλίων να περιέχονται τόσο βιβλία έμφυλου προσανατολισμού, αγορίστικα και κοριτσίστικα όσο και ουδέτερα, που να απευθύνονται και στα δύο φύλα.

3. Αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση

Από την καταγραφή των παρατηρήσεων συγκεντρώθηκε ένας μεγάλος όγκος ερευνητικού υλικού. Από την επεξεργασία και τη μελέτη αυτού, με βάση τους ερευνητικούς άξονες, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες/κατηγοριοποιήσεις:

1. Η αλληλεπίδραση των νηπίων με τα βιβλία της έρευνας

Ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών ήταν έκδηλη για τα βιβλία της έρευνας

και από την πρώτη στιγμή άρχισαν να διαφαίνονται οι προτιμήσεις τους για ορισμένα από αυτά. Αγόρια και κορίτσια περιεργάζονταν το υλικό σώμα των βιβλίων και επενεργούσαν σ' αυτό με όλες τους τις αισθήσεις. Χάιδευαν τα μαλακά εξώφυλλα και τα πολυτελή υλικά, παρατηρούσαν τις εικόνες, κινούσαν με προσοχή τα κινούμενα μέρη και τις τρισδιάστατες εικόνες των βιβλίων, ανοιγόκλειναν τα «μαγικά» παράθυρα και ανακάλυπταν με χαρά μικροεκπλήξεις πίσω από αυτά.

2. Αλληλεπιδράσεις και διαδράσεις μεταξύ των νηπίων

Μια πλούσια πηγή πληροφοριακού υλικού αποτέλεσαν οι διαδράσεις τόσο μεταξύ ομοφύλων νηπίων όσο και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στα αγόρια που «τόλμησαν» να παραβούν τους έμφυλους άγραφους κανόνες και επέλεξαν να ασχοληθούν με βιβλία του αντίθετου φύλου. Το τίμημα για τους «παραβάτες» ήταν η είσπραξη εκφράσεων αποδοκιμασίας και ειρωνικών, περιπαικτικών σχολίων, γεγονός που καταμαρτυρούν οι διάλογοι που ακολουθούν.

Διάλογος μεταξύ ομόφυλων νηπίων

Δημήτρης: Γιώργο, κορίτσι είσαι και παίρνεις τις γοργόνες; (γελάει ειρωνικά). Εγώ παίρνω μόνο με αγόρια.

Γιώργος: Απλά κοιτάω. Δεν είμαι κορίτσι. Λες βλακείες! (με θυμό)

Διάλογος μεταξύ ετερόφυλων νηπίων

Κατερίνα: Αυτό είναι κοριτσίστικο!

Μάνθος: Γιατί πειράζει;

Κατερίνα: Πειράζει! (με αυστηρό τόνο)

Μάνθος: Κοιτάζω το βιβλίο, γιατί μ' αρέσει η νύφη. Εγώ δεν θα πάρω μια γυναίκα όταν μεγαλώσω; Εσύ δεν θα πάρεις έναν άντρα;

Κατερίνα: Είσαι κορίτσι, είσαι κορίτσι! (κοροϊδευτικά)

Μάνθος: Γιατί; Αγόρι είμαι! Δεν με βλέπεις;

Κατερίνα: Είσαι κορίτσι, είσαι κορίτσι! (επιμένει κοροϊδευτικά).

Μάνθος: Δεν είμαι κορίτσι! Δεν με βλέπεις; Ε; Δε με βλέπεις; (με φανερό εκνευρισμό)

3. Η έμφυλη σχηματική ελαστικότητα (gender schematic flexibility)

Ο όρος αυτός αναφέρεται στη μονογραφία των Serbin, Powlisha, και Gulko (1993) και περιγράφει το βαθμό ελαστικότητας που παρουσιάζουν τα δύο φύλα αναφορικά με την κοινωνική προσαρμογή των παραδοσιακών ρόλων των φύλων. Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι τα αγόρια είναι πιο αυστηρά και «δύσκαμπτα» στις αντιλήψεις για το φύλο και το ρόλο τους από ότι τα κορίτσια, τα οποία εμφανίζονται περισσότερο ελαστικά.

Τις ερευνητικές αυτές διαπιστώσεις ενισχύουν και οι συμπεριφορές των νηπίων που καταγράφηκαν με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Παρατηρήθηκε ότι σε αντίθεση με τα κορίτσια που στην πλειοψηφία τους φάνηκαν ιδιαίτερα δεκτικά απέναντι στα αγορίστικα βιβλία, δείχνοντας έντονο ενδιαφέρον γι' αυτά, τα αγόρια,

σχεδόν στο σύνολό τους, απέφευγαν συστηματικά να ασχοληθούν με τα κοριτσίστικα βιβλία, εφαρμόζοντας την ακόλουθη τακτική. Στο μόνο που αρκέστηκαν ήταν να ρίχνουν συχνές, κλεφτές ματιές στα «απαγορευμένα» βιβλία που περιεργάζονταν τα κορίτσια δίπλα τους.

Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη σκηνή που καταδεικνύει το «άγχος» που βίωσε ο πρωταγωνιστής της, εξαιτίας μιας τυχαίας παραβίασης των έμφυλων διαχωριστικών γραμμών.

2/4/2008: Ο Χρήστος περιεργάζεται τα βιβλία με τη σειρά. Κάποια στιγμή παίρνει στα χέρια του το βιβλίο Γοργόνες, (σημείωση: το εξώφυλλο του τυγχάνει να είναι γαλάζιο), λέγοντας «Για να δω κι αυτό». Το ξεφυλλίζει, του ρίχνει μερικές γρήγορες ματιές και μόλις αντιλαμβάνεται ότι είναι για κορίτσια μονολογεί: «Αα, πα, πα, όχι! Αυτό είναι γυναικείο. Ας το καλύτερα!». Το κλείνει βιαστικά, ρίχνει μια ματιά γύρω του, το τοποθετεί στο ράφι και στρέφεται αμέσως σε άλλο βιβλίο.

4. Σενάρια παιχνιδιών

Τα βιβλία της έρευνας πυροδοτήσαν τη φαντασία των νηπίων, με αποτέλεσμα τα πιο ευφάνταστα και ευρηματικά από αυτά να προχωρήσουν στην παραγωγή σεναρίων παιχνιδιών, εμπλέκοντας το υλικό σώμα των βιβλίων στο παιχνίδι τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το σενάριο που ακολουθεί, όπου το κάθε παιδί αναλαμβάνει κι από έναν ρόλο, δίνοντας τη δική του ώθηση στην εξέλιξη παιχνιδιού.

9/4/2008: Στη γωνιά του βιβλιοπωλείου βρίσκονται ο Θοδωρής, ο Νίκος και η Νεφέλη. Ο Θοδωρής ασχολείται με το βιβλίο Το κόκκινο φορηγό, που έχει σχήμα φορηγού, προσποιούμενος ότι το οδηγεί. Ο Νίκος ξεφυλλίζει Το Μεγάλο Βιβλίο των Πειρατών και βρίσκεται στη σελίδα που ξεπροβάλλει ένα τρισδιάστατο πειρατικό καράβι. Η Νεφέλη «οδηγεί» Το πυροσβεστικό μου όχημα, που διαθέτει κινούμενο τιμόνι με ήχο. Ξαφνικά στρέφεται προς τον Θοδωρή που «οδηγεί» το φορηγό και του λέει «Σε κυνηγάω τώρα με την πυροσβεστική μου». Ο Θοδωρής αρχίζει να «τρέχει» γρήγορα με το φορηγό του και να καλεί σε βοήθεια. Ο Νίκος του φωνάζει «Ανέβα στο πειρατικό μου πλοίο να σωθείς». Ο Θοδωρής προσποιείται ότι πηδάει στο καράβι και σώζεται. Ο Νίκος τον καθησυχάζει, λέγοντάς του: «Σώθηκες τώρα. Έλα να γίνεις βοηθός πειρατή». Ο Θοδωρής αφήνει το δικό του βιβλίο στην άκρη και παρέα με το Νίκο διαβάζουν Το Μεγάλο Βιβλίο των Πειρατών και αρχίζουν να πλέκουν νέα σενάρια.

4. Αποτελέσματα από τη συνέντευξη

Στην παρούσα μελέτη, ο κύριος όγκος του ερευνητικού υλικού, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αντλήθηκε από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα νήπια. Στην εισαγωγική ερώτηση «Ποιο από τα βιβλία σου αρέσει πιο πολύ;», παρατηρήθηκε γενικά ότι το φύλο του κάθε παιδιού παρείσφρεε και επηρέαζε την τελική του επιλογή, καθώς στο σύνολό τους τα νήπια προτίμησαν βιβλία συμβατά με το φύλο τους. Κομβικό σημείο στη συνέντευξη με τα παιδιά ήταν η στιγμή που τους παρουσιάζαμε ένα βιβλίο που απευθυνόταν στο αντίθετο φύλο και τα ρωτούσαμε αν θα το επέλεγαν.

Στην πλειοψηφία τους, αγόρια και κορίτσια απάντησαν αρνητικά με κατηγορηματικό τρόπο. Όταν τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την άρνησή τους για το συγκεκριμένο βιβλίο, στο σύνολό τους τα νήπια κατέφυγαν σε έμφυλους χαρακτηρισμούς, όπως π.χ. «Είναι κοριτσίστικο» ή «Είναι για αγόρια και δεν μου αρέσουν αυτά».

Στον τελευταίο ερευνητικό άξονα της συνέντευξης ζητήθηκε από τα νήπια να αξιολογήσουν ποια από τα βιβλία της έρευνας ταιριάζουν στα κορίτσια και ποια στα αγόρια και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Πράγματι τα παιδιά προχώρησαν στο διαχωρισμό των βιβλίων σε βιβλία για αγόρια και βιβλία για κορίτσια. Διαπιστώθηκε ότι οι αξιολογικές κρίσεις των νηπίων αναφορικά με τα κοριτσίστικα βιβλία ταυτίζονταν, ενώ αντίθετα οι απόψεις τους αναφορικά με το ποια από τα βιβλία ήταν αγορίστικα δίσταντο.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα νήπια και κυρίως τα αγόρια είχαν την τάση να οικειοποιούνται ουδέτερα βιβλία και να τα χαρακτηρίζουν ως αγορίστικα. Αυτό συνέβη, διότι ορισμένα νήπια απομόνωναν κάποια μορφικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, εστίαζαν σ' αυτά και μόνο και διατύπωναν τις ανάλογες κρίσεις. Η ανάλυση των αποκρίσεων των νηπίων καταδεικνύει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αξιολογούν ένα παιδικό βιβλίο ως αγορίστικο ή κοριτσίστικο με βάση:

1. Το γένος των απεικονιζόμενων ανθρώπινων μορφών και ζώων

Στο σύνολό τους τα νήπια αναφέρθηκαν στο φύλο τόσο των ανθρώπινων χαρακτήρων όσο και των ζώων που απεικονίζονταν στα βιβλία για να χαρακτηρίσουν ένα βιβλίο αγορίστικο ή κοριτσίστικο αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, ένα βιβλίο είναι για αγόρια, γιατί: «ο ιππότης είναι αγόρι», «έχει άντρα πολεμιστή με άλογο», «έχει μπαμπάδες», «έχει μόνο άντρες και γάτους», «το γουρουνάκι και ο λύκος είναι αγόρια», «οι δεινόσαυροι είναι άντρες», «η κάμπια μου μοιάζει για αγόρι».

Αντίστοιχα ένα βιβλίο είναι για κορίτσια, διότι «Οι γοργόνες είναι κορίτσια», «δείχνει μια νύφη και ένα κοριτσάκι», «έχει κορίτσια επάνω», «έχει γυναίκες», «έχει μπαλαρίνες». Ορισμένα νήπια εστίασαν και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φύλου των κεντρικών ηρώων των βιβλίων, όπως στην ενδυμασία «Έχει μια νεράιδα που φοράει φουστάνι», «έχει μια γυναίκα που φοράει καλσόν», «έχει μια νύφη που φοράει νυφικό» και στο μήκος των μαλλιών, «Οι δεινόσαυροι είναι αγόρια, γιατί δεν έχουν μακριά μαλλιά».

2. Τα χρώματα του εξώφυλλου

Από τις απαντήσεις των νηπίων διαφάνηκε ότι τα χρώματα ενός βιβλίου και κυρίως του εξώφυλλου του λειτουργούν ως δείκτες για τον προσδιορισμό της έμφυλης ταυτότητας των βιβλίων. Ένα βιβλίο για αγόρια, «έχει αγορίστικα χρώματα, πράσινο και λίγο μπλε», «έχει γκρι και μπλε», «έχει γαλάζιο που είναι για αγόρια», «έχει μαύρο που είναι για τ' αγόρια». Ένα βιβλίο, όμως, που «είναι πολύ ροζ και φούξια», «είναι ροζ και χρυσαφί» και «έχει ροζ με έντονα χρώματα» απευθύνεται μόνο σε κοριτσίστικο κοινό.

3. Το σχήμα του βιβλίου

Ένα βασικό επίσης κριτήριο για την αξιολόγηση ενός βιβλίου ως αγορίστικου ή

κοριτσίστικου είναι και το σχήμα του. Όταν το βιβλίο «μοιάζει με αυτοκίνητο» και «είναι σαν φορητό», προορίζεται για τα αγόρια, ενώ όταν «Μοιάζει με τσάντα» ή «Είναι σαν τσάντα που κρατάνε οι γυναίκες», έχει ως μοναδικό αποδέκτη τα κορίτσια.

4. Τα συνοδευτικά εξαρτήματα και περιεχόμενα αντικείμενα

Τα νήπια δήλωσαν ότι ένα βιβλίο που «έχει μέσα βαφτικά, αυτά που βάφεται», «έχει αυτό για το λαιμό», «έχει μέσα σκουλαρίκια, κολιάδες (εννοεί τα κολιέ) και άλλα τέτοια κοριτσίστικα» ταιριάζει σαφώς στα κορίτσια, σε αντίθεση με το βιβλίο που «έχει τιμόνι, «έχει αυτοκίνητα» και απευθύνεται σε αγόρια.

5. Διακοσμητικά στοιχεία και εικονογραφικές λεπτομέρειες

Σύμφωνα με τις απόψεις των νηπίων διακοσμητικά μοτίβα, όπως «λουλουδάκια», «καρδούλες», «πεταλούδες» και «αστέρια», εικονογραφικές λεπτομέρειες, όπως ο «καθρέφτης», καθώς και ό,τι περιβάλλεται με λάμψη, «έχουν γυαλιστερά» είναι δηλωτικά της γυναικείας φύσης και χαρακτηρίζουν τα κοριτσίστικα βιβλία.

6. Η βία, η αγριότητα και ο φόβος

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα περισσότερα νήπια και κυρίως τα κορίτσια αξιολόγησαν ως αγορίστικα όσα βιβλία, κατά τη γνώμη τους, παρέπεμπαν σε βίαιες καταστάσεις, σε αγριότητες και απεικόνιζαν φοβικά αντικείμενα. Πιο κάτω παρατίθενται μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις των νηπίων στο ερώτημα, «Γιατί πιστεύεις ότι το βιβλίο αυτό είναι μόνο για αγόρια» Διότι: «Στα αγόρια αρέσει να κάνουν αγώνες και να πέφτουν και να σκοτώνονται οι άνθρωποι», «Έχει στρατιώτες και δράκους», «Έχει το πλοίο που πυροβολάει», «Έχει σκιές», «Οι δεινόσαυροι είναι άγριοι και σ' αγόρια αρέσουν τα άγρια», «Έχει τέρας και τα τέρατα είναι μόνο για αγόρια», «Επειδή έχει δεινόσαυρους με μεγάλα δόντια και τ' αγόρια δεν τους φοβούνται».

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι στην πλειοψηφία τους τα νήπια είχαν την τάση να τοποθετούνται με ένα στερεοτυπικό τρόπο σε θέματα σχετικά με το φύλο τους και να προχωρούν σε γενικεύσεις, όπως «Τα αγόρια δεν φοράνε φούστα. Τα κορίτσια φοράνε φουστάνια», «Τα αγόρια δεν φοβούνται τους δεινόσαυρους», «Το φορητό το οδηγούν μόνο οι άντρες», «Το ροζ και το πορτοκαλί είναι για τα κορίτσια», «Στα αγόρια αρέσουν τα άγρια».

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι τα νήπια δεν παραβλέπουν την υλική υπόσταση και τη φυσική εμφάνιση του παιδικού βιβλίου, αλλά επικεντρώνουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα μορφικά χαρακτηριστικά του, τα οποία προσλαμβάνουν ως έμφυλους δείκτες προσδιορισμού των παιδικών βιβλίων σε αγορίστικα (boy books) και κοριτσίστικα (girl books).

Σύμφωνα με τις αναφορές των νηπίων, η εικονογράφηση και οι συνιστώσες της λειτουργούν ως έμφυλοι οροθέτες. Ειδικότερα, τα νήπια αξιολογούν ένα παιδικό βιβλίο ως αγορίστικο ή κοριτσίστικο με βάση το γένος των απεικονιζόμενων ανθρώπων

μορφών και ζώων και τη φυσική τους εμφάνιση, όπως το μήκος των μαλλιών, τα ενδύματα, τα στολίδια κ.λπ., τα οποία συμβάλλουν στη διαφοροποίηση του αρσενικού από το θηλυκό.

Ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης της έμφυλης ταυτότητας του βιβλίου αποτελεί για τα νήπια και το χρώμα, το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές Pomerleau et al. (1990) μία από τις λειτουργίες που επιτελεί είναι να επικοινωνεί πληροφορίες που σχετίζονται με το φύλο, αντανακλώντας συχνά φυλετικά στερεότυπα.. Τα νήπια προχωρούν σε μονομερείς στερεοτυπικές συνδέσεις των βιβλίων με συγκεκριμένα χρώματα, όπως το ροζ για τα κοριτσάκια και το γαλάζιο για τα αγοράκια.

Επίσης, τα διακοσμητικά μοτίβα που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος, όπως και τα πολυτελή υλικά που κοσμούν το εξώφυλλο ή τις περιεχόμενες σελίδες του βιβλίου προσλαμβάνονται από τα νήπια ως στοιχεία που ενισχύουν το διαχωρισμό των παιδικών βιβλίων σε αγορίστικα και κοριτσίστικα. Βιβλία που περιβάλλονται με λάμψη, πασπαλισμένα με χρυσόσκονη και ασημόσκονη και βρίθουν από καρδούλες, αστεράκια, λουλουδάκια, πεταλούδες χαρακτηρίζονται από τα νήπια ως κοριτσίστικα.

Το σχήμα του βιβλίου, όπως και τα αντικείμενα ή εξαρτήματα που το συνοδεύουν χαράσσουν και αυτά, σύμφωνα με τις αξιολογικές κρίσεις των νηπίων, τις δικές τους έμφυλες διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα παιδικά βιβλία και ενισχύουν την πόλωση σε βιβλία για αγόρια και βιβλία για κορίτσια. Για παράδειγμα ένα παιδικό βιβλίο με σχήμα φορτηγού το κατατάσσουν στα αγορίστικα βιβλία, ενώ ένα βιβλίο με σχήμα τσάντας θεωρούν ότι είναι αποκλειστικά για τα κορίτσια.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις αναφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναδύθηκε και έτερο κριτήριο προσδιορισμού της έμφυλης ταυτότητας του παιδικού βιβλίου, που δεν συνδέεται με την υλικό του σώμα. Τα νήπια χαρακτηρίζουν ως αγορίστικα, όσα βιβλία απεικονίζουν φοβικά αντικείμενα, πρόσωπα ή ζώα που συνδέονται με τη βία και την αγριότητα, όπως για παράδειγμα, σκίες, τέρατα, μεγάλα και σουβλερά δόντια. Είναι έκδηλο ότι η βία και η αγριότητα έχουν εγγραφεί στη συνείδηση των παιδιών ως «ανδροποιημένες» (Πολίτης, 2005) και θεωρούνται συνώνυμες του ανδρισμού. Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό αναφορικά με το σχηματισμό της ανδρικής ταυτότητας και τα δομικά της στοιχεία.

Διαφάνηκε επίσης ότι τα έμφυλα μορφικά χαρακτηριστικά της υλικής υπόστασης των παιδικών βιβλίων και εν γένει ο παράγοντας φύλο επηρεάζει καθοριστικά τις προτιμήσεις των νηπίων στην επιλογή ενός παιδικού βιβλίου, καθώς σχεδόν στο σύνολό τους τα παιδιά προχώρησαν σε επιλογές βιβλίων τυπικών του φύλου τους. Από την έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι τα προαναφερόμενα έμφυλα μορφικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων επηρεάζουν σε υψηλότατο βαθμό τις προτιμήσεις των νηπίων στην επιλογή ενός βιβλίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν στο σύνολό τους επέλεξαν να «διαβάσουν» βιβλία τυπικά του φύλου τους, γεγονός που καταδεικνύει ότι ο παράγοντας φύλο και οι κοινωνικές του επιταγές παρεισφρέουν και λειτουργούν καταλυτικά, κατευθύνοντας τις επιλογές και την εν γένει συμπεριφορά των νηπίων, με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του φύλου τους.

Διαπιστώθηκε ότι τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς την ευελιξία των επιλογών τους, με τα κορίτσια να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ελαστικότητα (gender

schematic flexibility) και να ασχολούνται με βιβλία του άλλου φύλου, σε αντίθεση με τα αγόρια που τήρησαν μια αρνητική και άτεγκτη στάση απέναντι στα κοριτσίστικα βιβλία. Όσα από τα αγόρια εκδήλωσαν μια αποκλίνουσα για το φύλο τους συμπεριφορά, παραβιάζοντας τα έμφυλα όρια των παιδικών βιβλίων εισέπραξαν την αποδοκιμασία και τα ειρωνικά, περιπαικτικά σχόλια των ομοφύλων τους και μη.

Το ερευνητικό αυτό εύρημα συγκλίνει με τις διαπιστώσεις παλαιότερων μελετών, σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια απορρίπτουν πράγματα που συνδέονται γραμμικά με τα κορίτσια και τις γυναίκες, όπως για παράδειγμα «κοριτσίστικα» παιχνίδια, βιβλία κ.λπ, σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πιο δεκτικά και ευέλικτα σε ο,τιδήποτε αγορίστικο. Αυτό παρατηρείται, διότι τα αγόρια, όπως αναφέρει η Badinter (1994), αντιλαμβάνονται από νωρίς στη ζωή τους ότι τα θηλυκά πράγματα είναι απαξιωτικά και υποτιμητικά από την κοινωνία και γι' αυτό επιδιώκουν να προσδιορίζουν τους εαυτούς τους αντίθετα από αυτά.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδικά βιβλία ως αντικείμενα προσφέρουν πολλαπλά πλαίσια για το κοινωνικό φύλο και αναδύονται σε μια από τις αναρίθμητες πολιτιστικές πηγές εκμάθησης φυλετικών στερεοτύπων για το φύλο, καθότι «περιέχουν έμφυλες συμβάσεις» (Connell, 2006:258). Στα μορφικά χαρακτηριστικά των έμφυλων παιδικών βιβλίων εγγράφεται η διαφοροποίηση των φύλων και αναπαράγονται φυλετικά και σεξιστικά στερεότυπα, που γίνονται αβίαστα αποδεκτά και φυσικοποιούνται μέσα από τη διεργασία της ταύτισης των μικρών παιδιών με τους ομόφυλους ήρωες και ηρωίδες των βιβλίων.

Τα στερεότυπα αυτά με την πάροδο του χρόνου εξελίσσονται σε έμφυλους μύθους, εγκλωβίζοντας από την προσχολική ακόμη ηλικία τα νεαρά αγόρια και κορίτσια σε επικίνδυνες και ζημιογόνες για την εν γένει εξέλιξή τους συμπεριφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Badinter, E.** (1994). ΧΥ. Η ανδρική ταυτότητα. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Cohen, L., & Manion, L.** (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, R. W** (2006). Το κοινωνικό φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γιαννικοπούλου, Α.** (2004). Γυναίκα πρόσωπα στο παιδικό βιβλίο. Στο Ε. Θεοδωροπούλου & Ε. Tatlidil (Επ.), Ελληνοτουρκικές προσεγγίσεις. Επαναπροσδιορίζοντας τη γυναικεία ταυτότητα, τομ. ΙΙ . Αθήνα: Ατραπός.
- Γκουγκουλή, Κ.** (2000). Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι. Χρήσεις και χρήστες. Στο Κ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (επιμ.), Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.** (1998). Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των δύο Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Doiron, R.** (2003). Boy Books, Girl Books: Should We Re-organize Our School Library Collections? School Library Collection Teacher Librarian, 30(3), 14-16.
- Dutro, E.** (2002). "But that's a girls' book". Exploring gender boundaries in children's reading practices. The Reading Teacher, 55(4), 376-384.
- Λιάκου, Ε.** (2008). Η διερεύνηση των απόψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα

βιβλία-αντικείμενα (boy/girl-book) και η συμβολή των βιβλίων αυτών στη διατήρηση των στερεοτύπων για το φύλο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λιάκου Ε., & Τσιλιμένη Τ. (2009). Τα παιδικά βιβλία-αντικείμενα: ο διαχωρισμός τους σε βιβλία για αγόρια και βιβλία για κορίτσια (boy/girl books) και η επίδραση αυτών στη διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων. Στο Α. Τριλιανός και Ι. Καραμηνάς (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, τ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας (α' έκδοση 1991).

Παπαντωνάκης, Γ. (2007). Λογοτεχνία και παιδική λογοτεχνία. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανακτήθηκε στις 25/11/2007 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ppe.aegean/personel/papantonakis.

Peterson, S., & Lach, M.A. (1990). Gender Stereotypes in Children's Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, Vol.2, No 21, 186-197.

Πολίτης, Φ. (2006). Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., and L. Cossette. (1990) Pink or Blue: Environmental Gender Stereotypes in the First Two Years of Life. *Sex Roles*, v.22, p.359-367.

Serbin, L. Gulko, J., & Powlishta, K. (1993). The Development of Sex Typing in Middle Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, (2), p.p. 1-95.

Παιδικά Βιβλία

Stickland, H. (2005). Δεινόσαυροι...πολλοί δεινόσαυροι! Αθήνα : Σαββάλας.

Γεωργέλλη, Κ. (2004). Το μικρό μαύρο καλαμαράκι και οι φίλοι του. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brierley, J. (2006). Οδηγώ το πυροσβεστικό μου όχημα και δίνω μαθήματα οδικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Σαββάλας.

Fields, S. (2006). Ιππότες. Αθήνα : Σαββάλας.

Stitch, F. (2005). Η νεραϊδοσάντα της ομορφιάς. Αθήνα : Άμμος.

Gibb, S. (2004). Η Σόφι παρανυφάκι. Αθήνα : Λιβάνη.

Thomson, E. (2003). Η νεράιδα Ευτυχία-Επιθυμία : Μυστικά και εκπλήξεις. Αθήνα: Λιβάνη.

Finsterbusch, M. (2007). Η πριγκίπισσα Κρινονεράιδα, η μικρή μπαλαρίνα. Αθήνα: Πατάκη.

Watt, F. (2006). Γοργόνες. Αθήνα: Μίνωας.

Carle, E. (2006). Μια κάμπια πολύ πεινασμένη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Floyd, C. (2005). Αγώνας ταχύτητας. Αθήνα : Σαββάλας.

Mc Naughton, C. (1997). Ξαφνικά! Αθήνα: Παπαδόπουλος.

χ.ό. (2007). Το μεγάλο βιβλίο των πειρατών. Αθήνα: Ψυχογιός

Χ.ό. (2006): Το κόκκινο φορτηγό. Αθήνα: Κουτσουμπός Π.

Abstract

This study explores the views of young children regarding boys' and girls' books-objects. Specifically, it considers which of the morphological characteristics of children's books-objects preschoolers perceive as gender criteria in the classification of books into boys' and girls' books. According to analysis of the preschoolers' reports, a children's book is characterized as boyish or girlish by: a) the gender of the depicted human figures and animals and their physical appearance, b) the colors of the book cover, c) the shape, d) the objects or components that accompany the book, e) the frills and the iconographic details and f) the depicted phobic objects, people or animals associated with violence and cruelty. In conclusion, preschoolers focus their attention on specific book form features, which document gender differentiation and reproduce sexist stereotypes.

Ο ρόλος του φύλου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας τυπικώς αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Κουσομπίνα Βασιλική

Δρ. Ειδικής αγωγής Παν/μίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Απ' τις αρχές του 20ου αι. έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τα χαρακτηριστικά της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού. Υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των θεωριών, αλλά και σημεία διαφωνίας. Ορισμένες βασίζονται σε δύο ακραίες απόψεις. Απ' τη μια πλευρά υπάρχει η άποψη η οποία στηρίζει ότι ο εγκέφαλος του παιδιού όταν γεννιέται μοιάζει με "άγραφο χαρτί" και οι δυνατότητές του αποκτώνται μέσω της εξάσκησης, της μάθησης και της εμπειρίας. Η Zimmer (2007, σ. 67) περιγράφει την περιβαλλοντική θεωρία στηριζόμενη στα δεδομένα του Watson (2000) και αναφέρει ότι: <<Η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί αντίδραση σε εμπειρίες και βιώματα, τα οποία χαρακτηρίζονται ως ερεθίσματα, ενώ η κληρονομικότητα διαδραματίζει έναν μάλλον υ-ποδεέστερο ρόλο>>. Η περιβαλλοντική προσέγγιση δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα των πρώιμων περιβαλλοντικών εμπειριών και της πρώιμης διέγερσης στην ανάπτυξη, μέσω των ερεθισμάτων που παρέχονται απ' το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον (McBryde, Ziviani & Cuskelly, 2006).

Απ' την άλλη πλευρά, επικρατεί η άποψη ότι όλες οι ικανότητες βρίσκονται απ' τη γέννηση μέσα στον εγκέφαλο του παιδιού και καθώς ο εγκέφαλος εξελίσσεται, αποκάλυπται σταδιακά το προκαθορισμένο σχήμα ανάπτυξης για κάθε άτομο (Holt, 1977). Η θεωρία της ωρίμανσης η οποία θεωρεί την ανάπτυξη ως μια εξολοκλήρου βιολογική διαδικασία, τονίζει τη σύμφυτη ικανότητα του νευρικού συστήματος και αρνείται την επιρροή των περιβαλλοντικών εμπειριών (Zimmer, 2007 Τσίκουλας, 1983). Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, οι κινητικές ικανότητες είναι κατά ένα μεγάλο μέρος γενετικά καθορισμένες και επηρεάζονται ελάχιστα από την εξάσκηση και την εμπειρία.

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ωρίμανση του νευρικού συστήματος και η επίδραση του περιβάλλοντος αλληλοσυνδέονται και αλλη-λοσχετίζονται (Καραμπατζάκη, 2002 Cech, & Martin, 1995). Η θεωρία λοιπόν της αλ-ληλεπίδρασης, η οποία έχει επηρεαστεί από τη γνωστική θεωρία του Piaget, υποστηρίζει ότι η σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία της ανάπτυξης συντελείται μέσα από μια διαρκή ανταλλαγή και μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ κληρονομικότητας και περι-βαλλοντικών συνθηκών. Το παιδί στην πορεία της ανάπτυξής του αντιμετωπίζει το πε-ριβάλλον του και συμμετάσχει ενεργά στη διαμόρφωσή του (Zimmer, 2007). Οι κινητι-κές επιδόσεις ενός παιδιού δεν καθορίζονται μόνο από έμφυτους μηχανισμούς, αλλά είναι αποτέλεσμα πολλαπλών μαθησιακών εμπειριών. Τα πιο πρόσφατα μοντέλα ερμη-νεύουν την κινητική ανάπτυξη ως μια συνεχή αλλαγή, κατά την οποία η κινητική συμ-περιφορά του παιδιού διαφοροποιείται συνεχώς, εξαιτίας των ενεργών αντιπαραθέσεων του με το περιβάλλον (Zimmer, 2007).

Οι Beckung, Steffenburg & Uvebrant (1997), στηριζόμενοι στην άποψη του Forss-

berg (1992), θεωρούν την ωρίμανση εξειδικευμένων νευρωνικών μηχανισμών και τη δράση τους, σε συνδυασμό με την αισθητηριακή επανατροφοδότηση, απαραίτητες προϋποθέσεις της κινητικής ανάπτυξης. Η στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ ωρίμανσης και μάθησης ανατακτάται απ' το γεγονός ότι ο οργανισμός δε μπορεί να μάθει και να εκ-τελέσει μια δεξιότητα, μέχρι που το σύστημα να είναι έτοιμο να μάθει, ώσπου δηλαδή ο εγκέφαλος να φτάσει σ' ένα βαθμό ωρίμανσης (Cech, & Martin, 1995). Με βάση λοιπόν τη συγκεκριμένη θεωρία, η ετοιμότητα αποτελεί μια γνωστική οντότητα η οποία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση της διανοητικής ωριμότητας του παιδιού και των ειδικών μαθησιακών του εμπειριών (McBryde, Ziviani & Cuskelly, 2006). Η ποσότητα και ο τύπος των μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες εξαρτώνται απ' το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, επηρεάζουν σημαντικά το ρυθμό της ωρίμανσης (Cech, & Martin, 1995).

Μέθοδος

Στόχος

Στόχος της έρευνάς μας είναι να εξετάσει αν και κατά πόσο ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τόσο τις επιδόσεις των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων Χ.Η. 7-9 ετών καθώς και των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας στα έργα λεπτής κινητικότητας. Θέλουμε δηλαδή να ελέγξουμε αν οι μέσες κι-νητικές επιδόσεις των αγοριών στα έργα λεπτής κινητικότητας διαφέρουν απ' τις αντίστοιχες των κοριτσιών τόσο στην ομάδα των νοητικά καθυστερημένων όσο και στις ο-μάδες των τυπικών παιδιών.

Δείγμα

Στην έρευνά μας συμμετείχαν συνολικά 129 άτομα (63 Αγόρια και 66 Κορίτσια), Χ.Η. 4-9 ετών. Την πειραματική μας ομάδα αποτέλεσαν 43 παιδιά (21 Α και 22 Κ) με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. 50-75 σύμφωνα με το WISC III). Η Χρονολογική τους Ηλικία κυμαίνονταν από 6.9 έως 9.1 έτη (Μ.Ο: 7.99 και Τ.Α: 0.71) και η Νοητική τους Ηλικία κυμαίνονταν από 3.8 έως 6.38 έτη (Μ.Ο: 4.97 και Τ.Α: 0.70). Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Ιωαννίνων, Πρεβέζης, Λευκάδος και Αχαΐας. Τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά εξισώθηκαν ως προς τη Χρονολογική τους Ηλικία και το Φύλο με μια ομάδα 43 τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας και ως προς τη Νοητική τους Ηλικία (δηλ. το γενικό γνωστικό εξελικτικό τους επίπεδο) και το Φύλο με μια ομάδα 43 τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά που αποτέλεσαν τις δύο ομάδες ελέγχου του δείγματός μας φοιτούσαν κανονικά σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία των αντίστοιχων Νομών.

Εργαλεία εκτίμησης

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση εξετάστηκαν σε δύο ξεχωριστές πειραματικές συνεδρίες διάρκειας περίπου 1 ώρας η καθεμιά. Η πρώτη περιλάμβανε την αξιολόγηση του νοητικού τους δυναμικού με το τεστ Νοημοσύνης WISC III και η δεύτερη περιείχε την εκτίμηση των λεπτών αντιληπτικό-κινητικών τους δεξιοτήτων με

μια συσ-τοιχία 32 έργων την οποία δομήσαμε με στόχο των έλεγχο των υποθέσεων της έρευνάς μας. Τα αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας, μας έδειξαν ότι η συστοι-χία έργων που κατασκευάσαμε αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο ($\alpha=0.902$). Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά συμμετείχαν μόνο στην πειραματική συνεδρία που στόχευε στην αξιολόγηση των λεπτών αντιληπτικο-κινητικών τους δεξιοτήτων.

Στατιστική ανάλυση

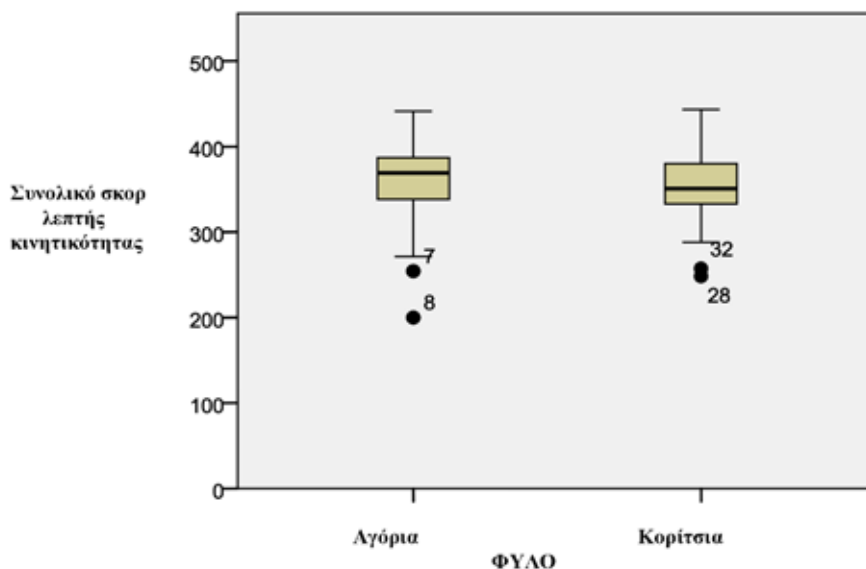
Σύγκριση λεπτών κινητικών επιδόσεων νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών

Στόχος μας είναι να εξετάσουμε αν και κατά πόσο ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις επιδόσεις των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτής κινητικότητας. Θέλουμε δηλαδή να ελέγξουμε αν οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών στα έργα λεπτής κινητικότητας διαφέρουν απ' τις αντίστοιχες των κοριτσιών.

Πίνακας 1. Μέσες κινητικές επιδόσεις ελαφρά νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών

	Διαφορές Φύλου στο συνολικό κινητικό σκορ					
	Αγόρια			Κορίτσια		
	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση
Νοητικώς καθυστερημένα 7-9 ετών	356,62	200-441	61,442	348,86	248- 443	48,348

Στην ομάδα των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών φαίνεται ότι οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών (Μ.Τ. 356.62, Τ.Α: 61.44) διαφέρουν ελάχιστα απ' τις μέσες κινητικές επιδόσεις των κοριτσιών (Μ.Τ. 348.86, Τ.Α: 48.34).



Γράφημα 1. Μέσες κινητικές επιδόσεις ελαφρά νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η.7-9 ετών.

Βάση το παραπάνω γράφημα, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά επιδόσεων των δύο φύλων στην ομάδα των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Προκειμένου να εξετάσουμε αν όντως υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων κινητικών επιδόσεων αγοριών-κοριτσιών στην ομάδα των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η.7-9 ετών, προχωρήσαμε σε έλεγχο ισότητας δύο μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα με το T-test¹.

1. H₀: Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών είναι ίσες.

H₁: Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών δεν είναι ίσες.

* Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$.

Πίνακας 2. Test Levene ισότητας διακυμάνσεων και T-τεστ ισότητας των μέσων κινητικών επιδόσεων των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η.7-9 ετών.

Τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα										
		Levene's Test για ισότητα διακυμάνσεων		T-test για Ισότητα Μέσων Όρων						
		Τιμή F	Σημαντικότητα	t	Βαθμοί Ελευθερίας	Σημ.(αμφιπλ.κατ.)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο
Συνολικό σκορ	Υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων	1,055	,310	,461	41	,647	7,755	16,818	-26,209	41,719
	Μη υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων			,459	37,990	,649	7,755	16,912	-26,482	41,993

Τα αποτελέσματα του T-test μας δίνουν $p\text{-value}=0.647>0.05$, επομένως δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση ότι δηλ. οι μέσες τιμές είναι ίσες. Προκύπτει λοιπόν, ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Η παρατηρούμενη μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο μέσων κινητικών επιδόσεων μπορεί να αποδοθεί στο τυχαίο της δε-ιγματοληψίας και δεν είναι συστηματική. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η επίδοση των ήπια νοητικά καθυστερημένων αγοριών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων είναι παρόμοια με την επίδοση των κοριτσιών που ανήκουν στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Φαίνεται επομένως, ότι ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις επιδόσεις των ελαφρά νοητικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτής κινητικότητας.

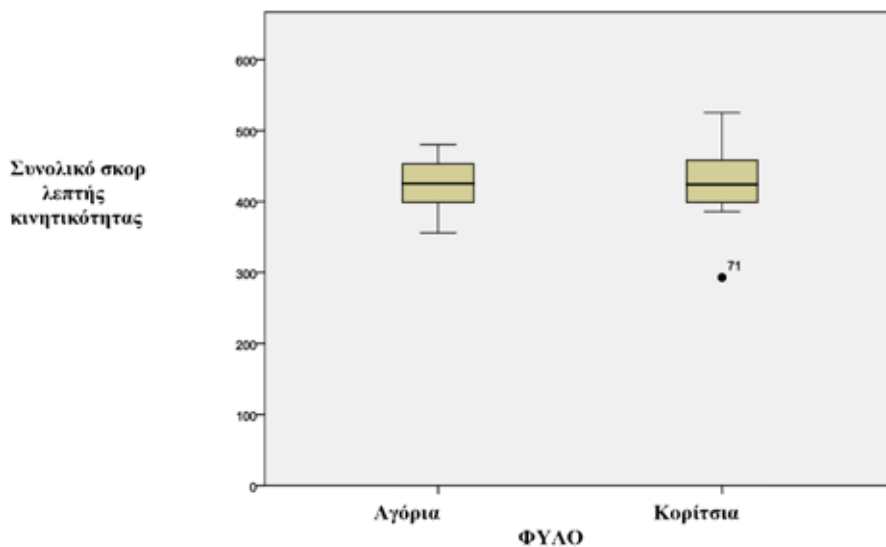
Σύγκριση λεπτών κινητικών επιδόσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών

Στόχος μας είναι να εξετάσουμε κατά πόσο ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτής κινητικότητας. Θέλουμε δηλαδή να ελέγξουμε αν οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών στα έργα λεπτής κινητικότητας διαφέρουν απ' τις αντίστοιχες των κοριτσιών.

	Διαφορές Φύλου στο συνολικό κινητικό σκορ							
	Αγόρια				Κορίτσια			
	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέτρησης	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέτρησης
Τυπικός αναπτυσσόμενος 7-9 ετών	421,95	356-480	35,415	7,728	426,32	293-526	46,323	9,876

Πίνακας 3. Μέσες κινητικές επιδόσεις τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών

Στην ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών φαίνεται ότι οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών (Μ.Τ: 421.95, Τ.Α: 35.415) διαφέρουν ελάχιστα απ' τις μέσες κινητικές επιδόσεις των κοριτσιών (Μ.Τ: 426.323, Τ.Α: 46.323).



Γράφημα 2. Μέσες κινητικές επιδόσεις τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών

Με βάση το παραπάνω γράφημα, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στην ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας. Προκειμένου να εξετάσουμε αν όντως υπάρχουν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων κινητικών επιδόσεων αγοριών-κοριτσιών, προχωρήσαμε σε έλεγχο ισότητας δύο μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα με το T-test².

Πίνακας 4. Test Levene ισότητας διακυμάνσεων και T-τεστ ισότητας των μέσων κινητικών επιδόσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η.7-9

Τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα										
		Levene's Test για ισότητα διακυμάνσεων		T-test για Ισότητα Μέσων Όρων						
										95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη διαφορά
		Τιμή F	Σημαντικότητα	t	Βαθμοί Ελευθερίας	Σημ.(αμφιπλ.κατευθ.)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο
Συνολικό σκορ	Υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων	,279	,600	-,346	41	,731	-4,366	12,619	-2,985E1	2,112E1
	Μη υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων			-,348	39,171	,730	-4,366	12,541	-2,973E1	2,100E1

ετών

Τα αποτελέσματα του T-test μας δίνουν $p\text{-value}=0,731>0.05$, επομένως δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση ότι δηλ. οι μέσες τιμές είναι ίσες. Προκύπτει λοιπόν ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τις μέσες επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Η παρατηρούμενη μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο μέσων κινητικών επιδόσεων μπορεί να αποδοθεί στο τυχαίο της δειγματοληψίας και δεν είναι συστηματική. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η επίδοση των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων είναι παρόμοια με την επίδοση των κοριτσιών που ανήκουν στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει την επίδοση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα λεπτής κινητικότητας.

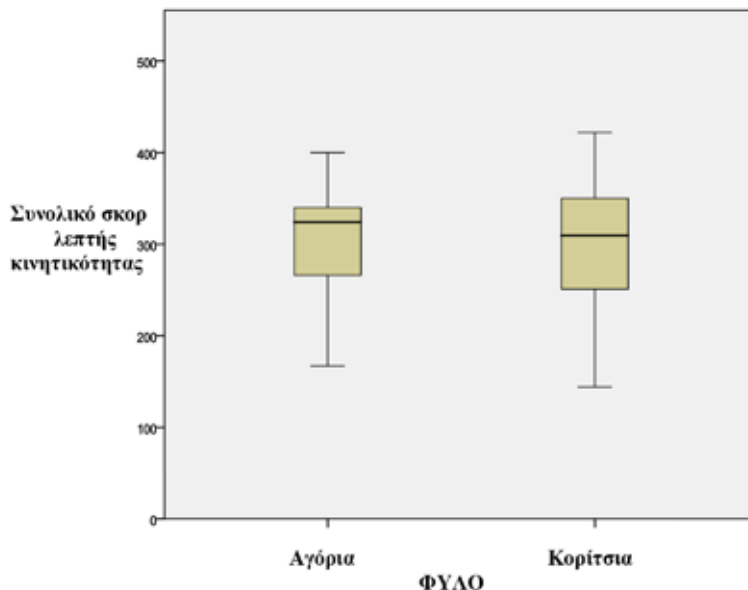
Σύγκριση λεπτών κινητικών επιδόσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών προσχολικής ηλικίας

Στόχος μας είναι να εξετάσουμε κατά πόσο ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών Χ.Η. 4-6,5 ετών στα έργα λεπτής κινητικότητας. Θέλουμε δηλαδή να ελέγξουμε αν οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών στα έργα λεπτής κινητικότητας διαφέρουν απ' τις αντίστοιχες των κοριτσιών.

	Διαφορές Φύλου στο συνολικό κινητικό σκορ							
	Αγόρια				Κορίτσια			
	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέτρησης	Μέση Τιμή	Εύρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέτρησης
Τυπικός αναπτυσσόμενος νήπια	301,71	167-400	68,329	14,911	305,14	144-422	68,280	14,557

2. H_0 : Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών είναι ίσες
 H_1 : Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 7-9 ετών δεν είναι ίσες
 * Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0.05$.

Πίνακας 5. Μέσες κινητικές επιδόσεις τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 4-6,5 ετών



Στην ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών Χ.Η. 4-6.5 ετών, φαίνεται ότι οι μέσες κινητικές επιδόσεις των αγοριών (Μ.Τ: 301.71, Τ.Α: 68.329) διαφέρουν ελάχιστα απ' τις μέσες κινητικές επιδόσεις των κοριτσιών (Μ.Τ: 305.14, Τ.Α: 68.280).

Γράφημα 3. Μέσες κινητικές επιδόσεις τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 4-6,5 ετών

Με βάση το παραπάνω γράφημα, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στην ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα		
Levene's Test για ισότητα διακυμάνσεων	T-test για Ισότητα Μέσων Όρων	
		95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη διαφορά

		Τιμή F	Σημ.	t	Βαθμοί Ελευθερίας	Σημ.(αμφιπλ.κατευθ.)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο
Συνολικό σκορ	Υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων	,027	,870	-,164	41	,870	-3,422	20,838	-4,551E1	3,866E1
	Μη υποτιθέμενη ισότητα διακυμάνσεων			-,164	4,090E1	,870	-3,422	20,838	-4,551E1	3,866E1

Πίνακας 6. Test Levene ισότητας διακυμάνσεων και T-τεστ ισότητας των μέσων κινητικών επιδόσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 4-6,5 ετών

Προκειμένου να εξετάσουμε αν όντως υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων κινητικών επιδόσεων αγοριών-κοριτσιών, προχωρήσαμε σε έλεγχο ισότητας δύο μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα με το T-test³. Τα αποτελέσματα του T-test μας δίνουν p-value=0.870>0.05, επομένως δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση ότι δηλ. οι μέσες τιμές είναι ίσες. Προκύπτει λοιπόν, ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τις μέσες επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Η παρατηρούμενη μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο μέσων κινητικών επιδόσεων μπορεί να αποδοθεί στο τυχαίο της δειγματοληψίας και δεν είναι συστηματική. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η επίδοση των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών προσχολικής ηλικίας στα έργα λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων είναι παρόμοια με την επίδοση των κοριτσιών που ανήκουν στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Με βάση όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας φύλο δεν ασκεί καμιά σημαντική επιρροή στις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λεπτών αντιληπτικό-κινητικών δεξιοτήτων.

3. H₀: Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 4-6.5 ετών είναι ίσες

H₁: Οι μέσες κινητικές επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών-κοριτσιών Χ.Η. 4-6.5 ετών δεν είναι ίσες

* Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας p<0.05.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο Rapick αναφέρει ότι απ' τη δεκαετία 1960-70 οι κινητικές ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων εκτιμήθηκαν με τεστ κινητικής επίδοσης παρόμοια με εκείνα που χρησιμοποιούνταν για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι ηλικιακές διαφορές και οι διαφορές φύλου στην ομάδα των ελαφρά και μέτρια νοητικά καθυστερημένων είναι παρόμοιες με εκείνες των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών στις περισσότερες δοκιμασίες των κινητικών τεστ.

Στην έρευνά μας τα αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας δύο μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα με το T-test έδειξαν ότι στην ομάδα των νοητικά καθυστερημένων δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ($p\text{-value}=0,647>0,05$) στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα έργα λεπτής κινητικότητας σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Κατά παρόμοιο τρόπο, στην έρευνα των Di Blasi, Elia & Buono (2007) δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ομάδα των παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση στις δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού (όπως εκτιμήθηκαν με το Bender-Gestalt Test). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των McKinlay, Bradley, Hindle & Ehrhard (1987) η οποία εξέτασε δεξιότητες κινητικού συντονισμού με τα τεστ του Gubbay (1978) σε 885 παιδιά ηλικίας 6-11 ετών με μέτριες δυσκολίες μάθησης. Εξίσου στην έρευνα των Γιαγκάζογλου, Κατσιμάνη, Σιδηροπούλου & Ματέρη (2009) που συμμετείχαν 34 έφηβοι με μέτρια νοητική καθυστέρηση ηλικίας 16-22 ετών δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών στην εκτέλεση των λεπτών κινητικών τους δεξιοτήτων.

Στην έρευνά μας, η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μέσων επιδόσεων αγοριών-κοριτσιών στα έργα λεπτής κινητικότητας, παρατηρήθηκε εξίσου και στις δύο ομάδες των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών πρωτοσχολικής (7-9 ετών) και προσχολικής ηλικίας (4-6,5 ετών).

Αντίστοιχα, στις έρευνες των Καμπά, Αγγελούση, Προβιαδάκη, Ταξιλδάρη & Μαυρομάτη (2002), Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas (2008) δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των κινητικών επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών σε διαφο-ρετικές ηλικιακές ομάδες κατά την προσχολική ηλικία, έπειτα από αξιολόγησή τους με το κινητικό τεστ MOT 4-6 (Zimmer & Volkammer, 1987). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Venetsanou, Aggeloussis, Christoforidis, Taxildaris, & Mavromatis (2008) η οποία αξιολόγησε τις κινητικές επιδόσεις 430 παιδιών προσχολικής ηλικίας με το Democritus-Psychomotor Assessment Tool for Pre-school Children (PAT-PRE) (Καμπάς και συν., 2003). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα προηγούμενων μελετών (Henderson & Sugden, 1992· Zimmer & Volkammer, 1987· Fjortoft, 2000· Thomas, 2000), οι οποίες υποστηρίζουν ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβεία δεν υπάρχει καμιά σημαντική επίδραση του φύλου στα τεστ κινητικής επιδεξιότητας και η κινητική επίδοση των δύο φύλων είναι σχεδόν η ίδια.

Συνάμα παρατηρείται τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αγόρια μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας να μη διαφοροποιούνται ως προς τις λεπτές αντιληπτικο-κινητικές τους επιδόσεις απ' συνομήλικα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα

των Parush, Sharoni, Markowitz & Katz (2000) όπου συμμετείχαν 40 παιδιά ηλικίας 6-8 και 10-12 ετών αντίστοιχα, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου αντιληπτικο-κινητικής εκτέλεσης αγοριών και κοριτσιών, όπως εκτιμήθηκε με το τεστ οπτικο-αντιληπτικών δεξιοτήτων (TVPS), το αναπτυξιακό τεστ οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης VMI, και ορισμένα επιλεγμένα υποτεστ του Bruininks-Oseretsky. Αντίστοιχα, η έρευνα των Panagoroulou, Nakou, Giannakoulia, & Serbezis (2008), η οποία αξιολόγησε τον κινητικό συντονισμό 150 παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με τη συστοιχία KTK των Kiphart & Schilling (2007), δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι έρευνες των Ελληνούδη (2007), Ελληνούδη και συν. (2008), οι οποίες αξιολόγησαν τις κινητικές επιδόσεις τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών 9-12 ετών με το κινητικό τεστ Movement ABC (Henderson & Sugden, 1992), έδειξαν ότι στην ηλικία των 9-10 ετών τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δε διαφέρουν ως προς τις λεπτές κινητικές τους επιδόσεις. Τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών συμφωνούν με αυτά παλαιότερων μελετών (Roth & Winter, 1994, Zimmer & Volkammer, 1987).

Απ' την άλλη, σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα, οι Chui et al. (2007) μέσα από συμπεράσματα διαπολιτισμικών ερευνών που διεξήγαγαν, τονίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας είναι υπαρκτές και εντοπίζονται τόσο σε ανατολικούς όσο και σε δυτικούς πληθυσμούς. Πράγματι, δεν είναι λίγα τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνητικών αναφορών που υποστηρίζουν την υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών ως προς τις λεπτές κινητικές τους επιδόσεις.

Συγκεκριμένα, ο Καμπάς (1998) αναφέρει ότι τα κορίτσια επιτυγχάνουν ένα χρόνο νωρίτερα απ' τα αγόρια τη δυναμική τριποδική λαβή (Saida & Miyashita, 1979), προηγούνται στην κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης όπως το ντύσιμο, το δέσιμο των κορδονιών, το κούμπωμα των κουμπιών (Anastasi, 1976), καθώς και στη μίμηση κινήσεων με τα χέρια όπως π.χ. άγγιγμα του δείκτη με τον αντίχειρα και ταυτόχρονη διάταση των υπολοίπων δακτύλων (Ingram, 1975). Οι Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas (2008) τονίζουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας των Schneider (1993) & Καμπά (2001) φανερώνουν την υπεροχή των κοριτσιών σε έργα λεπτής κινητικότητας. Πράγματι τα κορίτσια πλεονεκτούν έναντι των αγοριών σε έργα χειρωνακτικής επιδεξιότητας (McPhillips & Jordan-Black, 2007, Ελληνούδης, Κουρτέσης, Κυπαρρίση & Παπαλεξοπούλου, 2008), στο συντονισμό των μικρών μυϊκών τους ομάδων κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων και ειδικότερα κατά το 5ο-6ο έτος (Duger, Bumin, Uyanik, Aki & Kayihan, 1999), στον οπτικοκινητικό έλεγχο όπου εν μέρει συνεισφέρει ο λεπτός κινητικός έλεγχος (Chui et al., 2007) και στον αμφίπλευρο συντονισμό των άνω άκρων ιδιαίτερα στην ηλικία των 5 ετών (Hazel Mei Yung Lam & Schiller, 2001). Επίσης, οι Σέμογλου, Χατζηνικολάου, Ζηκούλη & Κόλλιας (2003) α-ναφέρουν ότι με βάση αρκετά ερευνητικά δεδομένα τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών τόσο στα ποιοτικά (π.χ. σχηματισμός γραμμάτων) (Blote & Hamstra-Bletz, 1991, Hamstra-Bletz & Blote, 1990) όσο και στα ποσοτικά (π.χ. ταχύτητα) χαρακτηριστικά (Graham, Berninger, Weintraub, & Schafer, 1998, Zivianni, 1984) των γραφοκινητικών δεξιοτήτων (Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001).

Απ' την άλλη, πολλές ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια σημειώνουν

καλύτερες επιδόσεις απ' τα κορίτσια στη δύναμη, την ταχύτητα τρεξίματος, την ευκινησία (Hazel Mei Yung Lam & Schiller, 2001), στο δυναμικό συντονισμό ματιού-χειριού (Williams, Temple & Loyson, 1972), στην ισορροπία, στο χρόνο αντίδρασης σ' ένα οπτικό ερέθισμα, στο πήδημα, σε δεξιότητες ρίψης και σύλληψης μπάλας (Duger, Bumin, Uyanik, Aki & Kayihan, 1999· Chui et al., 2007· Liljestrang, Jeremy, Wu, Ferriero, Escobar & Newman, 2007· Ελληνούδης, 2007, 2008) και ταχύτητας αντίδρασης (Chui et al., 2007). Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι τα αγόρια σημειώνουν καλύτερες αδρές κινητικές επιδόσεις απ' τα κορίτσια, ήδη απ' την προσχολική ηλικία, και συνεχίζουν να βελτιώνουν την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Παρ' όλα αυτά στην έρευνά μας οι επιδόσεις των νοητικά καθυστερημένων και τυπικώς αναπτυσσόμενων αγοριών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε έργα λεπτής κινητικότητας είναι παρόμοιες με αυτές των κοριτσιών. Το εύρημά μας αυτό αντιπύθεται με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών τα οποία υποστηρίζουν την υπεροχή των κοριτσιών σε έργα τα οποία απαιτούν επιδεξιότητα χειριού και δακτύλων. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί απ' το γεγονός ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση, παρακολουθούν τα ίδια θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα (Γιαγκάζογλου, Κατσιμάνη, Σιδηροπούλου & Ματέρη, 2009) και επομένως έχουν ίδιες πιθανότητες βελτίωσης των λεπτών αντιληπτικό-κινητικών τους δεξιοτήτων. Η εξάσκηση, η ποσότητα του χρόνου που διατίθεται για την ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες και η εμπειρία, πράγματι βοηθούν στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων (Ελληνούδης, 2007, 2008). Έχει βρεθεί ότι το 31-60 % του σχολικού χρόνου του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού διατίθεται σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, με τα γραφοκινητικά έργα και τις δραστηριότητες λεπτού κινητικού ελέγχου μολυβιού-χαρτιού να προεξέχουν των υπολοίπων (McHale & Cermak, 1992). Τα περισσότερα παιδιά σήμερα ανεξαρτήτως φύλου, και ιδιαίτερα αυτά των αστικών περιοχών, από πολύ μικρή ηλικία φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, κέντρα καθημερινής φροντίδας και κέντρα δημιουργικής απασχόλησης. Επομένως, έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ταχύτερη ανάπτυξη των λεπτών κινητικών τους δεξιοτήτων μέσα απ' την χρήση του κατάλληλου εξοπλισμού και παιδαγωγικού υλικού αντίστοιχου της χρονολογικής τους ηλικίας, το οποίο αποτελεί πηγή αισθητηριακών πληροφοριών (Giagazoglou, Kyrapos, Fotiadou, Angeloroulou, 2007). Τα κοινά παιχνίδια των παιδιών στην προσχολική ηλικία όπως παζλ, ξύλινα τουβλάκια, ξύλινα ενσφηνώματα, πλαστελίνη, πηλός, πασαλάκια, καρφάκια, σβούρες, κουρδιστά παιχνίδια, lego, παιχνίδια συναρμολόγησης, χάντρες, ξυλομπογιές, πινέλα, δακτυλομπογιές, stencil, κ.τ.λ. καθώς και η συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, χρωμάτισμα, χαρτοκολλητική, κατασκευές, αποτύπωση σχεδίων με στάμπτο, βάψιμο σχεδίων με πινέλο, κόψιμο με το ψαλίδι, τακτοποίηση αντικειμένων, προετοιμασία για το κολασιό κ.ά, τους προσφέρουν την ευκαιρία για εξάσκηση των λεπτών κινητικών τους δεξιοτήτων και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιδεξιότητας των χειριών τους (Ελληνούδης, Κουρτέσης, Κυπαρρίσης, & Παπαλεξοπούλου, 2008· Monica et al., 2003 Γιαγκάζογλου, 2001). Παράλληλα, όλα τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εξασκούν τις γραφοκινητικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικοκινητικού συντονισμού και οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης μέσα απ' τη συμμετοχή τους σε

προγραφικές ασκήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν, λαβυρίνθους, ένωση κουκκίδων, σχεδίαση γραμμών και γεωμετρικών σχημάτων, συμπλήρωση ημιτελών σχεδίων κ.τ.λ.

Φαίνεται επίσης ότι παράγοντες όπως, οι κοινωνικο-πολιτιστικές επιρροές (Duger, Bumin, Uyanik, Aki & Kayihan, 1999), οι προσδοκίες ρόλων, οι κοινωνικές στάσεις για την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο (Liljestrand et al., 2007), η κοινωνική αποδοχή, και οι πρακτικές ανατροφής του παιδιού (Plimpton & Regimbal, 1992), έχουν τροποποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Οι γονείς διαθέτουν όλο και περισσότερο χρόνο για ενασχόληση, κοντινή επαφή και συνεργασία με τα παιδιά τους, μεγιστο-ποιώντας έτσι τις ευκαιρίες στο σπίτι για ψυχαγωγικές δραστηριότητες (μέσω της χρήσης παιδαγωγικού υλικού και παιχνιδιών) τη χρονική στιγμή που τα παιδιά είναι έτοιμα να τα απολαύσουν και να τα αξιοποιήσουν (Marg, Cermak, Coehn, & Henderson, 2004). Η γονική επιλογή των παιχνιδιών, οι συνθήκες κάτω απ' τις οποίες εκτυλίσσεται το παιχνίδι, οι αντιδράσεις των γονέων απέναντι στη συμπεριφορά των παιδιών τους, δε διαφέρουν και δεν αντανακλούν πολιτισμικά επηρεασμένες προσδοκίες ρόλων οι οποίες σχετίζονται με το φύλο του παιδιού, όπως γινόταν παλιότερα (Duger, Bumin, Uyanik, Aki & Kayihan, 1999). Επίσης οι γονείς, προκειμένου να προάγουν την αυτονομία και ανεξαρτησία των παιδιών τους, από πολύ νωρίς παροτρύνουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια: **α)** να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (ένδυση, αποένδυση, λήψη τροφής και υγρών, χειρισμός οικιακών σκευών, σωματική καθαριότητα) **β)** να καθαρίζουν και να τακτοποιούν τα προσωπικά τους αντικείμενα και το χώρο τους **γ)** να βοηθούν στις δουλειές του σπιτιού **δ)** να συμμετάσχουν στη διαδικασία της μαγειρικής.

Το γεγονός ότι όλα τα παιδιά σήμερα, ανεξαρτήτως φύλου, έχουν πρόσβαση στο ίδιο παιδαγωγικό υλικό, παίζουν με τα ίδια παιχνίδια, αλληλεπιδρούν κοινωνικά κάτω απ' τις ίδιες συνθήκες παιχνιδιού και συμμετάσχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες στο σχολείο και στο σπίτι, μπορεί να μας δώσει μια καλή απάντηση στο γιατί τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αναπτύσσουν εξίσου καλά την επιδεξιότητα των χεριών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Γιαγκάζογλου, Π., Κατσιμάνη, Γ., Σιδηροπούλου, Μ., Ματέρη, Δ. (2009). Εκτίμηση της κινητικής ανάπτυξης και των διαφορών φύλου σε εφήβους με μέτρια νοητική κα-θυστέρηση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 43, 3-17.

Ελληνούδης, Θ. (2007). Εφαρμογή της δέσμης κινητικής αξιολόγησης <<Movement Assessment Battery for Children>> σε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας. *Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.*

Ελληνούδης, Θ., Κουρτέσης, Θ., Κυπαρρίσης, Παπαλεξοπούλου, Ν. (2008). Κινη-τική αδεξιότητα σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών στην Ελλάδα-μια επιδημιολογική μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6 (3), 280-289.

Καμπάς, Α. (1998). Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών

δεξιο-τήτων στην προσχολική ηλικία. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Καμπάς, Α., Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., Ταξιλδάρης, Κ., Μαυρομάτης, Γ. (2002). Πιλοτική στάθμιση της δέσμης αξιολόγησης της κινητικής ανάπτυξης MOT 4-6, σε ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας. *Άθληση και Κοινωνία*, 30, 28-37.

Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). Πρώιμη ανίχνευση και αναγνώριση της αναπτυξιακής δι-αταραχής του ψυχοκινητικού συντονισμού σε παιδιά ηλικίας 4–8 ετών. Διδακτορική Δι-ατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Κουτσομπίνα, Β. (2010). Εκτίμηση λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων παιδι-ών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Σέμογλου, Κ., Χατζηνικολάου, Κ., Ζηκούλη, Α., & Κόλλιας, Κ. (2003). Μάθηση γραφο-κινητικών δεξιοτήτων: Επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας. *Σύγχρονες προσεγγίσεις*, 1, 191-204.

Τσίκουλας, Ι. (1983). Μελέτη της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των Ελληνοπαίδων από τη Νεογονική μέχρι τη σχολική ηλικία με το Denver Developmental Screening Test (D.D.S.T.). Στάθμιση του (D.D.S.T.) στην Ελλάδα. *Θεσ/νίκη*.

Ξένη

Beckung, E., Steffenburg & Uvebrant, P. (1997). Motor and sensory dysfunctions in children with mental retardation and epilepsy. *Seizure*, 6, 43-50.

Cech, D., & Martin, S. (1995). Functional movement development across the life span. U.S.A: W.B. Saunders Company.

Chui, M., M.Y. Ng, Agnes., Fong, A., Lin, L & W.F.Ng., Miranda. (2007). Differences in the fine motor performance of children in Hong – Kong and the United States on the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 17(1), 1-9.

Di Blasi, F., Elia, F., Buono, S. (2007). Relationships between visual-motor and cognitive abilities in intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 763-772.

Duger, T., Bumin, G., Uyanik, M., Aki, E., Kayihan, H. (1999). The assessment of Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency in children. *Pediatric Rehabilitation*, 3 (3), 125-131.

Fjortoft, I. (2000). Motor fitness in pre-primary school children: The EUROFIT Motor Fitness Test explored on 5-7-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 424-436.

Giagazoglou, P., Kyparos, A., Fotiadou, E., Angelopoulou, N. (2007). The effect of residence area and mother's education on motor development of preschool-aged school children in Greece. *Early Child Development and Care*, 177 (5), 479-492.

Hazel Mei Yung Lam & Schiller, W. (2001). A pilot study on the gross motor proficiency of Hong Kong preschoolers aged 5 to 6 years. *Early Child Development and Care*, 171, 11-20.

Henderson, S.E & Sudgen, D.A. (1992). The Movement Assessment Battery for

Children. London: Psychological Corporation.

Holt, K.S. (1977). *Developmental Pediatrics*. London: Butterworths.

Liljestrand, P., Jeremy, R., Wu, Y., Ferriero, D., Escobar, G., Newman, T. (2007). Use of the motor performance checklist to study motor outcomes in 5-year-olds. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 1-7.

Maki, H., Voeten, M., Vauras, M., Poskiparta, E. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 643-672.

Marr, D., Cermak, S., Cohn, E., Henderson, A. (2004). The relationship between fine motor play and fine motor skill, *NHSA Dialog*, 7 (1), 84-96.

McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2006). The transition to school. In: S. Rodger., & J. Ziviani (Ed.), *Occupational therapy with children*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

McHale, K., & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46 (10), 898-903.

McKinlay, I., Bradley, G., Hindle, A., Ehrhard, P. (1987). Motor co-ordination of children with mild mental handicap. *Upsala Journal of Medical Science*, 44, 129-135.

McPhillips, M & Jordan-Black, J-A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, (12), 1214-1222.

Monica, C et al. (2003). Do environmental influences alter motor abilities acquisition? *Arq Neuropsiquiatr*, 61 (2-A), 170-175.

Panagopoulou, V., Nakou, I., Giannakoulia, V., Serbezis, V. (2008). Evaluation of motor coordination in early school aged children. *European Psychomotricity Journal*, 1 (1), 36-39.

Parush, S., Sharoni, C., Markowitz, J.H., Katz, N. (2000). Perceptual, motor and cognitive performance components of Bedouin children in Israel. *Occupational Therapy International*, 7 (4), 216-231.

Thomas, J. (2000). 1999 C.H.McCloy Research Lecture: Children's Control, Learning, and Performance of Motor Skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 1, 1-9.

Venetsanou, F., Aggeloussis, N., Christoforidis, C., Taxildaris, K., Mavromatis, G. (2008). A study of the construct validity of the Democritus-psychomotor assessment tool for pre-school children. *European Psychomotricity Journal*, 1 (1), 2-6.

Williams, H., Temple, I., Loysdon, B. (1972). *Perceptual-Motor Characteristics of Young Children*. Unpublished paper. Bowling Green State University.

Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek pre-schoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1 (1), 3-9.

Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). *Motorik test für vier-bis sechsjährige Kinder*. Manual. Weinheim: Beltz.

Zimmer, R. (2007). Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από την θεωρία στην πράξη. Αθή-

να: Αθλότυπο.

Zimmer, R. (2007). Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης. Αθήνα: Αθλότυπο.

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the effect of gender on the development and refinement of fine perceptuo-motor skills. A total population sample of 129 subjects aged 4-9 years participated in the study. The experimental group consisted of 43 children with mild mental retardation 7-9 years old and the two comparison groups comprised of 43 typically developing early school age and 43 typically developing pre-schoolers. In the first comparison group subjects were equivalent in chronological age and gender, while in the second comparison group samples were equivalent in mental age and gender with the participants of the experimental group. As an assessment tool of fine perceptuo-motor skills it was used a battery of tasks which was constructed on the basis of universal standardized tests of psychomotor abilities. The control results of the psychometric properties of the battery (reliability, validity) verify the high quality of the psychometric features of the designed tool ($\alpha=0.902$). The findings of the T-Test for Equality of Means in Independent Samples showed that there are no statistically significant differences in the performance of male and female participants of the three groups in fine motor skills tasks ($p>0.05$). Based on the aforementioned findings, the following conclusion could be drawn: gender does not influence performance on fine motor skills' tasks. As becomes obvious, therefore, the fact that all children nowadays, regardless of sex, have access to the same educational material, playing with the same toys, interact socially under the same conditions, and participate equally in similar activities at school and at home, defines/interprets/explains us why both boys and girls can equally develop the dexterity of their hands and achieve equivalent performance on fine motor skill tasks.

Σεξισμός και Στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney

Αρώνη Ελπής

*ΤΕ Βρεφονηπιοκόμος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, «
Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της
Πληροφορίας»*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία θέτει ως στόχο , αρχικά , να διερευνήσει εάν και κατά πόσο υπάρχουν σεξιστικά πρότυπα και στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney.

Γίνεται μνεία στην αέναη μάχη και διάκριση των δύο φύλων καθώς και στην κοινωνική θέση της γυναίκας μέσα στην κοινωνία.

Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στις θεωρίες κοινωνικοποίησης που θέτουν το παιδί από πολύ μικρή ηλικία στο να συνειδητοποιήσει το φύλο του , να ενστερνιστεί, να αναπτύξει και να εκδηλώσει ό,τι και όσα θεωρούνται τυπικά, κατάλληλα και κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο του.

Παρουσιάζονται αναλυτικά οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων σεξισμός και στερεότυπα φύλου και εν συνεχεία γίνεται η σύνδεση με τις παιδικές ταινίες Disney .

Ακόμη, πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στον Walter Disney και στην εταιρία του, καθώς επίσης και στις προτιμήσεις των ταινιών αναφορικά με το φύλο του παιδιού.

Στο κυρίως μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι ταινίες Άριελ, Σταχτοπούτα, Χιονάτη, Πεντάμορφη, Ηρακλής και Μουλάν, οι οποίες επιλέχθηκαν προς ανάλυση σύμφωνα με το αν σε αυτές αποτυπώνονταν ρόλοι , δραστηριότητες και επαγγέλματα και γενικά κάθε τι που αφορούσε το ένα ή και τα δύο φύλα.

Συμπερασματικά , παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης του περιεχομένου των ταινιών και γίνονται κάποιες προτάσεις για την αποδοτικότερη αξιοποίηση του “ Film education” .

Λέξεις- Κλειδιά

Σεξισμός, Στερεότυπα, Φύλο, παιδικές ταινίες Disney

Εισαγωγή

Είναι δεδομένο ότι οι ρόλοι των δύο φύλων δεν προέκυψαν αυθαίρετα, αλλά δημιουργήθηκαν και στηρίχθηκαν πάνω στη θέση που κατείχαν τα δύο φύλα από την αρχαιότητα ακόμη έως και σήμερα. Η θέση των δύο φύλων καθόρισε και τους ρόλους που διαδραμάτιζαν τα άτομα σε κάθε κοινωνία. Το σύστημα των φύλων μπορεί ανάλογα την κοινωνία που αναφερόμαστε να ορίζεται διαφορετικά, αλλά παραμένει για όλες τις κοινωνίες ένα σύστημα ασύμμετρο καθώς το ένα φύλο θεωρείται κατώτερο από το άλλο και αυτό είναι πάντα το γυναικείο.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι σε όλες τις κοινωνίες και τους αιώνες οι άνθρωποι θεωρούσαν ότι τα αρσενικά και τα θηλυκά είναι διαφορετικά, αφού κατ' αρχάς διαφέρουν ανατομικά αλλά και ποιοτικά, στο πνεύμα, στην ψυχή και στις

ικανότητες. Οι διαφορές τους ήταν πάντοτε εμφανείς. Διάχυτη ήταν η άποψη ότι δεν είναι δυνατόν να κάνουν τα ίδια πράγματα, ούτε να σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, άποψη που ριζώσε αργότερα ως στερεότυπο.

Η πολιτισμική σημασία της σχέσης των κατηγοριών “άνδρας” και “γυναίκα” στις μέρες μας ποικίλλει. Το φύλο, αν μη τι άλλο, έχει καθοριστική σημασία στις κοινωνικές μας σχέσεις και όχι σπάνια αποτελεί την αφετηρία της κοινωνικής οργάνωσης και ως εκ τούτου επηρεάζει τη θέση του ατόμου στην κοινωνία, στην οποία εντάσσεται.

Στόχος της παρούσας εργασίας, εφόσον συνδεθεί ο σεξισμός και τα στερεότυπα φύλου με τις παιδικές ταινίες Disney, είναι να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο αυτοί οι όροι εμπεριέχονται μέσα σε αυτές.

Στερεότυπα φύλου- κοινωνική θέση της γυναίκας

Τα στερεότυπα φύλου είναι κοινωνικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες ορισμένα προτερήματα, μειονεκτήματα ή μορφές συμπεριφοράς αποδίδονται στα άτομα, ανάλογα με το αν αυτά τα τελευταία είναι άνδρες ή γυναίκες. Υπάρχουν και άλλα πολλά κοινωνικά στερεότυπα:

Άλλα βασίζονται στην ηλικία, άλλα στη φυλή ή στην κοινωνική τάξη, στη θρησκεία, στην εξωτερική εμφάνιση κ.λπ. Τα στερεότυπα φύλου, όμως, έχουν την ιδιομορφία ότι χωρίζουν το πληθυσμό σε δυο ομάδες: όλα τα άτομα κατηγοριοποιούνται είτε ως άνδρες είτε ως γυναίκες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλά από τα στερεότυπα φύλου να βασίζονται στην έννοια της αντίθεσης (κατά το σχήμα ήλιος/σελήνη, μαύρο/λάσπρω φως/σκοτάδι). Έτσι, για παράδειγμα, αποδίδεται περισσότερο η λογική στους άνδρες και το συναίσθημα στις γυναίκες.

Τι είναι, όμως, ακριβώς τα στερεότυπα των φύλων; Ορίζονται ως το σύνολο των προσχηματισμένων κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες και δεξιότητες, τους ρόλους, τον επαγγελματικό καταμερισμό των ατόμων με βάση το φύλο τους. Το ανδρικό στερεότυπο εμπεριέχει ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας: επιθετικότητα, ανταγωνιστικότητα, ανεξαρτησία, εξυπνάδα, αποφασιστικότητα, τόλμη, γενναιότητα, ψυχραιμία, εφευρετικότητα, προστατευτικότητα και άλλα. Το γυναικείο από την άλλη, παραπέμπει σε στοιχεία παθητικότητας, υποχώρησης, εξάρτησης, τρυφερότητας, δειλίας, ευγένειας, φιλαρέσκειας.

Έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της κοινωνικής θέσης της γυναίκας, αλλά παραδοσιακά στερεότυπα διαπερνούν κάθετα την ηλικία, το θρήσκευμα, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο. Συνεχίζουν να αναπαράγουν τις ιδέες σχετικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις και ανισότητας στο πλαίσιο της οικογένειας και στο σχολείο.

Στην οικογένεια, αρχικά υπάρχει μία δομή που είναι ένα σταθερό δίκτυο σχέσεων μεταξύ κοινωνικών ρόλων. Οι ρόλοι, ωστόσο, έχουν αλλάξει από το χτες στο σήμερα. Στην παραδοσιακή αγροτική- γεωργική κοινωνία οι θέσεις και οι ρόλοι εξαρτώνται από το φύλο και την ηλικία. Οι θέσεις, οι ρόλοι και οι μεταξύ τους σχέσεις εκφράζουν ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών, μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Η ανισότητα αναπαράγεται στις σχέσεις εξουσίας: του άνδρα πάνω στη γυναίκα, του ενήλικα πάνω στο παιδί, του γηροντότερου πάνω στο νεώτερο.

Η σύγχρονη, ωστόσο, βιομηχανική-αστική κοινωνία μεταβάλλει τη λειτουργία της οικογένειας. Η σύγχρονη οικογένεια χαρακτηρίζεται από την απο-προσωπιοποίηση των κοινωνικών σχέσεων και τη σταδιακή εξασθένηση των οικογενειακών δεσμών, την αυτονόμηση του ατόμου από την ομάδα, την απώλεια της εξουσίας της οικογένειας ως ομάδας πάνω στα μέλη της και τη σταδιακή επικράτηση της ιδεολογίας της ισότητας των μελών.

Σεξισμός

Σεξισμός ονομάζεται το σύνολο των προκαταλήψεων και συμπεριφορών, οι οποίες πηγάζουν από την βία (δηλαδή αυθαίρετα άνιση) δυϊστική {dualist/binary} ιδεολογία που έχει τη βάση της στο διαχωρισμό φύλων σε αρσενικό και θηλυκό (de Beauvoir 1949, Cixous 1997), και οι οποίες θεωρούν το ένα εκ των δύο φύλων βιολογικά, ηθικά, διανοητικά και πνευματικά υποδεέστερο του άλλου, επιτρέποντας ή και θεσμοθετώντας τις εναντίον του φοβικές κρίσεις, φυσικούς περιορισμούς ή και εκδηλώσεις μίσους. Αφορά στις πεπειθήσεις που οδηγούν σε αυθαίρετες διακρίσεις κατά των γυναικών με βάση τα στερεότυπα του φύλου τους και μόνο, στα πλαίσια της πατριαρχικής κοινωνίας, όπως αυτή πραγματώνεται με διάφορες μορφές ανά τον κόσμο, χωρίς όμως να αποκλείονται οι περιπτώσεις όπου η διάκριση λειτουργεί κατά των ανδρών. Ο σεξισμός μπορεί να εκδηλώνεται εμφανώς και άμεσα κυρίως μέσα από πρακτικές διακρίσεων {discrimination} αλλά δρα εξίσου και έμμεσα ή κεκαλυμμένα μέσα στις πρωτογενείς μορφές βίωσης και έκφρασης του ανθρωπίνου είναι, όπως λόγου χάρη στη γλώσσα (Σεξισμός- Fylopedia, 2009).

Θεωρίες κοινωνικοποίησης

Η προσχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, καθώς παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ποικιλία σε χαρακτηριστικά. Είναι η περίοδος όπου κάθε παιδί δομεί την προσωπικότητά του. Πολλές έρευνες λένε ότι μέχρι τα πέντε έτη έχει ήδη φτάσει στο 60% των συνολικών χαρακτηριστικών.

Το φύλο θεωρείται ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων της ζωής του ατόμου. Ο ρόλος του φύλου μπορεί να εξεταστεί με την στενότερη έννοια της ερωτικής συμπεριφοράς- το βιολογικό ρόλο του φύλου-και με την ευρύτερη έννοια των κοινών προτύπων συμπεριφοράς-κοινωνικός ρόλος του φύλου. Στο βιολογικό δεν θα επεκταθούμε.

Ο κοινωνικός ρόλος αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μορφών συμπεριφοράς οι οποίες θεωρούνται ως χαρακτηριστικές του κάθε φύλου. Διαμορφώνεται σταδιακά με την πάροδο της ηλικίας. Στο 3ο έτος γνωρίζει τις λέξεις «αγόρι», «κορίτσι». Η διάκριση γίνεται με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Η μονιμότητα της έννοιας αρχίζει να κατακτάται στο 5ο – 6ο έτος. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά, νωρίς στην ζωή τους, αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον ρόλο του κάθε φύλου με τα ίδια στερεότυπα που χρησιμοποιούν κι οι ενήλικοι. Δηλαδή περιγράφουν τους άντρες ως ισχυρούς, επιθετικούς κι ανταγωνιστικούς ενώ τις γυναίκες εξαρτημένες, τρυφερές και περισσότερο ομαδικές.

Παιδικές ταινίες

Οι παιδικές ταινίες δεν είναι τίποτα παραπάνω από τα λεγόμενα κινούμενα σχέδια, στα οποία πρωταγωνιστούν ζωγραφιστές φιγούρες αντί για κανονικοί ηθοποιοί. Οι ήρωες είναι κυρίως ζώα ή φανταστικά πλάσματα, με πολύ αστεία μορφή. Η δημιουργία αυτών των ταινιών βασίζεται στο μεταίσθημα. Η πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων γυρίστηκε το 1907 από τον Αμερικανό Σ. Μπλάκτον. Στη συνέχεια, με την εμφάνιση του Walt Disney αυτό το κινηματογραφικό είδος αναδείχθηκε σε αληθινή τέχνη (Βικιπαίδεια, 2011).

Γουώλτερ Έλιας Ντίσνεϋ (Walt Disney)

Ο κορυφαίος, ίσως παραμυθάς του 20ου αιώνα. Υπήρξε ο πατέρας του Μίκυ Μάους και ο άνθρωπος που το όνομά του ταυτίστηκε με τη μαγεία και τη χαρά των κινουμένων σχεδίων. Γεννήθηκε στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών και αφού μετέβητε διαφόρων επαγγελματίων και πήρε μέρος ως οδηγός ασθενοφόρου στον πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, αποφάσισε το 1920 ότι η δημιουργία των κινουμένων σχεδίων ήταν η δουλειά που πραγματικά του ταίριαζε. Το 1923 μετακόμισε στην Καλιφόρνια κι εκεί έστησε το δικό του στούντιο σε ένα εγκαταλελειμμένο γκαράζ. Στο ταπεινό αυτό μέρος γεννήθηκε και ο Μίκυ Μάους, η διασημότερη ίσως φιγούρα στην ιστορία των κινουμένων σχεδίων, αλλά και οι Πλούτο, Ντόναλντ, κλπ. Η πρώτη εμφάνιση του Μίκυ Μάους στον ομιλούντα κινηματογράφο έγινε το 1928 στην επτάλεπτη διάρκεια ταινία « Ατμόπλοιο Γουίλι». Σταθμός στην καριέρα του Γουόλτ Ντίσνεϋ υπήρξε η ταινία «Φαντασία» το 1937. Ένας συνδυασμός κινουμένων σχεδίων και κλασικής μουσικής, ένα πρώιμο βίντεο κλιπ μεγάλων διαστάσεων, που έχει περάσει στο Πάνθεον της Έβδομης Τέχνης (Ουώλτ Ντίσνεϋ - Βικιπαίδεια).

Ο Γουώλτερ Έλιας Ντίσνεϋ (1901-1966) εξελίχθηκε στο μεγαλύτερο Αμερικανό παραγωγό ταινιών, σκηνοθέτη, σεναριογράφο, ηθοποιό και σχεδιαστή κινουμένων σχεδίων. Ως συνιδρυτής αρχικά της Walt Disney Productions, ο άλλος ιδρυτής ήταν ο αδελφός του Ρόι, και του, μέχρι σήμερα κολοσσού Walt Disney Company, έχει γίνει ένας από τους πιο διάσημους παραγωγούς στην ιστορία του κινηματογράφου.

Walt Disney

Η εταιρία Walt Disney αποτελεί μια εταιρία πολλών δισεκατομμυρίων. Έχει στην κατοχή της μεγάλη αλυσίδα τηλεοπτικών καναλιών όπως το ABC, το ESPN, αμέτρητες κρουαζιέρες και θεματικά πάρκα και έναν μεγάλο αριθμό παιχνιδιών και άλλων προϊόντων. Όπως και άλλες εταιρίες, η Disney έχει κατακτήσει την πρώτη θέση στην κορυφή υποτάσσοντας αυτούς που δεν είναι πλούσιοι, λευκοί ή ετεροφυλόφιλοι. Με μια λέξη η εταιρία αυτή αποτελεί μια «ηγεμονία» στο χώρο της Show biz.

« Ηγεμονία» είναι η δύναμη ή η δεσπόζουσα θέση όπου διαθέτει μια κοινωνική ομάδα έναντι των άλλων. Η λέξη αυτή οφείλεται στον Ιταλό φιλόσοφο Antonio Gramsci. Οι απόψεις του, κυρίως εμπνευσμένες από τις ιδέες του Καρλ Μαρξ, οδήγησαν στη δημιουργία μιας θεωρίας η οποία αναφερόταν στα ακόλουθα: « Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι τα εργαλεία όπου οι άρχουσες ελίτ χρησιμοποιούν για να διαιωνίσουν την εξουσία τους, τον πλούτο και την κοινωνική τους κατάσταση, εκλαϊκεύοντας τη δική τους φιλοσοφία, τον πολιτισμό και την ηθική. Επιπρόσθετα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης εισάγουν μοναδικά στοιχεία στη συνείδηση του καθενός,»

τα οποία υπό άλλες συνθήκες δεν θα εμφανίζονταν εκεί, αλλά αυτά είναι δύσκολο να απορριφθούν από αυτήν, διότι είναι κοινώς αποδεκτά από την πολιτιστική κοινότητα». Με αυτόν τον τρόπο η εταιρία Walt Disney χρησιμοποιεί τη δύναμή της ως μέσο για την προώθηση των απόψεών της μέσω των ταινιών της. Και φυσικά, ποιος θα ήταν ο καταλληλότερος αποδέκτης όλων αυτών των απόψεων; Μόνο τα παιδιά! Είναι πραγματικότητα, ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών για όσους δεν είναι σαν κι αυτά ως προς τη θρησκεία, τη φυλή ή την οικονομική κατάσταση μπορούν να αναχθούν στο « έργο» της Disney (Taylor Jade King).

Ο Walt Disney γύρισε συνολικά 600 ταινίες, κερδίζοντας 22 ΟΣΚΑΡ. Μερικές από αυτές θα μείνουν στην ιστορία των κινουμένων σχεδίων, όπως η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι», Η «Μπάρμπι», « Η Λαίδη και ο Αλήτης», κλπ.

Φύλο και προτιμήσεις ταινιών

Τα παιδιά προτιμούν τα κινούμενα σχέδια και τις παιδικές ταινίες Disney, αποτέλεσμα που προκύπτει από πολλές έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά (Κανάκης, 1996, Διαμαντόπουλος, 2000, Οικονομίδης, 2002). Αυτή η αγάπη τους για τις ταινίες αυτές ερμηνεύεται από τον ενθουσιασμό και τη χαρά τους αντικρίζοντας την ελκυστική τους εικόνα, τα οπτικά και ηχητικά εφέ, τα έντονα χρώματα, τη γρήγορη εναλλαγή των εικόνων, τη συνεχή κίνηση, τη δράση, το οπτικό κυρίως και το λεκτικό χιούμορ (Δουλκέρη, 1994, Βρύζας 1997, 2005). Οι παγκοσμίως γνωστοί ήρωες των ταινιών αυτών είναι ιδιαίτερα προσφιλείς στα παιδιά, στους οποίους τα παιδιά προβάλλουν τις επιθυμίες, τα συναισθήματά τους και ταυτίζονται μαζί τους. Τα δρώντα πρόσωπα των ταινιών αναδεικνύονται μέσα από τις αντιθέσεις τους, τις κοινωνικές, τις πνευματικές, τις σωματικές και τις ψυχικές. Οι ήρωες είναι άνθρωποι, φανταστικές υπάρξεις, μάγισσες, νεράιδες και δράκοι, ανθρωπόμορφα ζώα και άνθρωποι με υπερφυσικές ικανότητες. Παραδείγματα των ανωτέρω είναι τα Στρουμφάκια, ο Σκούμπι Ντου, ο Μπάτμαν κλπ. Η πλοκή είναι αρκετά απλή, υπάρχει συνήθως ένα πρόβλημα, αναζητείται η λύση του, υπάρχουν πολλά εμπόδια, το καλό αντιμάχεται το κακό και στ τέλος υπάρχει η ευτυχής κατάληξη με την καταξίωση των καλών και την τιμωρία των κακών (Bet-telheim, 1976). Τα περισσότερα από αυτά, δυστυχώς, βρίθουν από σκηνές βίας και επιθετικότητας (Peters and Blumberg, 2002). Τα περισσότερα αγόρια προτιμούν σαν ήρωες τον Μπάτμαν, τον Σπάιντερμαν, τα Πόκεμον, κλπ, διότι επιλέγουν τη δράση και την περιπέτεια, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τη Μπάρμπι, τη Ντόρα, διότι τους εμπνέουν πιο ευγενή συναισθήματα.

Παιδικές ταινίες και πρότυπα

ΑΡΙΕΛ

Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα παιδικής ταινίας που κανείς δεν μπορεί να παραβλέψει μελετώντας τα σεξιστικά πρότυπα. Η μικρή γοργόνα, μια ταινία με φανταστικά εφέ, πλοκή και μουσική με την πρωταγωνίστρια να είναι ντυμένη με τέτοιο τρόπο, καθαρά σεξιστικό και προκλητικό. Προσφέρει την ωραία της φωνή, δηλαδή τον εσωτερικό της κόσμο, τον εαυτό της σε αντάλλαγμα για τα πόδια που δεν έχει, δηλαδή την εξωτερική της εμφάνιση. Στόχος όλων να συναντήσει τον αγαπημένο της, κυριότερό της σκοπός ο γάμος. Βουβή και άβουλη, αλλά πολύ

όμορφη και άνθρωπος, ένα στοιχείο που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Κοιτάει με τρυφερότητα τον καλό της, ενώ ο κάβουρας Σεμπάστιαν κι όλα τα ψάρια της θάλασσας τραγουδάνε συνεχώς « Φίλα το κορίτσι». Εδώ παρατηρεί κανείς πως η γυναίκα προβάλλεται ως αντικείμενο ευχαρίστησης και πόθου για τον άντρα. Η γυναίκα, επιπλέον, μέσω της Άριελ προβάλλεται ως απογοητευμένη διότι χρειάζεται έναν άντρα για να ολοκληρωθεί και αν αυτό δεν συμβεί χάνει την αυτοπεποίθησή της. Μέσο για την κατάκτηση του άντρα αποτελεί κυρίως το σώμα των γυναικών, που παρουσιάζεται άκρως μικροσκοπικό και θελκτικό, σεξουαλικό θα μπορούσε να πει κάποιος πιο θαρραλέος. Το πρότυπο που προβάλλεται εδώ για τα μικρά παιδιά είναι πολύ λανθασμένο, είναι γραφικό να πιστεύουν πως πρέπει να αλλάξουν τον εαυτό τους για χάρη κάποιου άλλου. Πιθανότητα, κανείς δεν θα αναγνωρίσει αυτήν την πράξη, μπορεί ο άνδρας να διαλέξει κάποια άλλη κοπέλα, και το τέλος να είναι πολύ άσχημο και θλιβερό! (Taylor Jade King).

ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ, ΧΙΟΝΑΤΗ, ΠΕΝΤΑΜΟΡΦΗ

Οι ηρωίδες εμφανίζονται αφελείς, αθώες, φτωχές και κυρίως ανυπεράσπιστες. Από την άλλη οπτική είναι πολύ όμορφες και καλές κοπέλες που ζουν στην εξαθλίωση. Βασανίζονται, τις περισσότερες φορές, από κακές μητρίδες ή κακές μάγισσες. Πάλι εμφανίζεται η αντίθεση καλού και κακού στην πλοκή των ανωτέρω ταινιών. Και τότε είναι που εμφανίζεται το πριγκιπόπουλο του παραμυθιού, ο ευγενικός και όμορφος πρίγκιπας που τις αποκαθιστά, τις προσφέρει σιγουριά και ασφάλεια αλλά το κυριότερο είναι τα παλάτια και τα πλούτη που κατέχει ο πρίγκιπας. Υποδηλώνεται επιτυχώς πως τα πλούτη φέρνουν την απόλυτη και πλήρη ευτυχία. Ένα στοιχείο πολύ σοβαρό που έχει έντονο αντίκτυπο στις ψυχές των μικρών παιδιών και όχι μόνο. Δυστυχώς το μήνυμα είναι ότι όλα, αγόρια και κορίτσια πρέπει να παντρευτούν, εφόσον όλες οι ταινίες προβάλλουν με τόσο οφθαλμοφανές τρόπο αυτή την κορύφωση. Τα κορίτσια, επιπρόσθετα, δεν μπορούν να καταφέρουν τίποτα από μόνες τους, χρειάζονται την ανδρική παρουσία στη ζωή τους για να εκπληρώσουν κάθε τους επιθυμία. Τέλος, τα χρήματα και τα πλούτη προβάλλονται ως τα υλικά αγαθά απαραίτητα για την απόλυτη ευτυχία των ανθρώπων (Taylor Jade King, Ashlee Hynes, 2010).

ΗΡΑΚΛΗΣ

Σε αυτήν την ταινία παρουσιάζονται στοιχεία κάπως διαφορετικά. Επικρατεί και πάλι η αποθέωση των χρημάτων, αλλά συνάμα η κορύφωση αγγίζει την κατάκτηση της απόλυτης δόξας και της υπέρμετρης φήμης. Εδώ παρατηρείται να « βρέχει» χρυσά νομίσματα για τον πρωταγωνιστή μας, να αποθεώνεται εξαιτίας της μυϊκής του δύναμης και των ηρωικών του κατορθωμάτων σαν να είναι ένας μεγάλος, διάσημος σταρ. Καταργείται κάθε έννοια, με αυτόν τον τρόπο, πως η κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση στον άνθρωπο επέρχεται μέσω των γραμμάτων, μέσω του σχολείου με κάθε έννοια. Χάνεται η αξία της αγωγής και της παιδείας γενικότερα. Ο ήρωας μεταμορφώνεται από έναν συνηθισμένο και άσημο άνθρωπο σε αστέρι μεγάλης κοινωνικής εμβέλειας κερδίζοντας δόξα, γυναίκες και πλούτη. Στη συνέχεια, σαν φυσικό επόμενο, εμφανίζεται η «πραγματική αγάπη» για αυτόν και έτσι ο ίδιος αδιαφορεί για όλα τα παραπάνω στοιχεία και δίνεται σε αυτήν με όλο του το είναι. Στο

τέλος, ο ταπεινός Ηρακλής γίνεται και «θεός», άρα αποκτά και θέση ισχύος.

ΜΟΥΛΑΝ

Εδώ παρατηρείται αρχικά μία ανατροπή των στερεοτύπων, εφόσον η ηρωίδα μεταμφιέζεται σε άντρα και μπαίνει κρυφά στο στρατό. Πραγματοποιεί φοβερά και αξιοθαύμαστα κατορθώματα κατά τη διάρκεια του πολέμου και στοχεύει και το πετυχαίνει να σώσει την πατρίδα της από τους Ούννους. Υπάρχει, αντίθετα, η εμφάνιση της γιαγιάς της όπου ακυρώνει κάθε της προσπάθεια λέγοντάς της χαρακτηριστικά πως θα ήταν προτιμότερο «να της έφερνε έναν γαμπρό παρά να πασχίζει για όλα τα παραπάνω». Τελικά, σαν φυσικό επακόλουθο όλων των ανωτέρω παντρεύεται και αυτή! Οι στρατιώτες της Μουλάν προβάλλουν κι οι ίδιοι τις σκέψεις τους για το πώς επιθυμούν να είναι η γυναίκα- σύντροφος δίπλα τους. Κάποιοι την επιθυμούν πανέμορφη, άλλοι επιθυμούν να δέχονται τον θαυμασμό από αυτές για τα υπέρμετρα κατορθώματά τους και άλλοι τις κατατάσσουν απλά στη «φυσική» τους θέση, δηλαδή στην κουζίνα να τους μαγειρεύουν. Η γυναίκα, συμπερασματικά, μπαίνει στη μάχη της κουζίνας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ύπαρξη ρατσιστικών και σεξιστικών προτύπων μέσα στις ταινίες Disney είναι μια πραγματικότητα. Ελάχιστοι, βέβαια, μπαίνουν στη διαδικασία της κριτικής και του προβληματισμού για το πώς παρουσιάζονται τα πράγματα. Η επικοινωνία και η πληροφορία που προσφέρει η Τεχνολογία καθημερινά στη ζωή των ανθρώπων δεν αφήνει περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση. Η εταιρία περνάει τα μηνύματά της μέσω των ταινιών της χωρίς ιδιαίτερο κόπο αλλά με τα πιο ευγενικά και απλά μέσα. Έτσι παρατηρεί κανείς εξόφθαλμο σεξισμό, μια άκρως υλιστική και επιφανειακή νοοτροπία. Οι ήρωες ονειρεύονται να παντρευτούν, να γίνουν πλούσιοι και διάσημοι. Απαρνούμενοι τους εαυτούς τους επιδιώκουν να γίνουν βασιλιάδες, πρίγκιπες, πριγκίπισσες, θεοί και ημίθεοι. Σκοπός όλων είναι τα υλικά αγαθά, η κτήση, η δόξα, οι θέσεις ισχύος και εξουσίας. Όλα τα ανωτέρω στοιχεία συγκαλύπτονται βέβαια με όμορφο τρόπο με έναν αγνό και γεμάτο ευγενικά αισθήματα χαρακτήρα, ωραία τραγουδάκια, ζωηρά χρώματα, δράση και φαντασία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αναγκαιότητα της ταινίας είναι απαραίτητη πια και προφανής εφόσον όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτήν, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η ενσωμάτωση της ταινίας στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να αποτελέσει μια σωστή ενέργεια για την καλύτερη και αποδοτικότερη αξιοποίηση των ταινιών. Θα ήταν καλό να γίνουν κάποιες πιλοτικές προβολές ταινιών, ίσως μέσω των αρμόδιων Υπουργείων, και να αποτελεί έτσι μια σωστή κίνηση για τα παιδιά. Να μάθουν να ασκούν την κριτική τους και να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ήδη αυτή η προσπάθεια εκτελείται σε σχολεία του εξωτερικού με τη μορφή του film education. Με αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αποκτούν συνείδηση, αυτενέργεια και αισθητική παιδεία. Πρωθείται η αλληλοκατανόηση των ανθρώπων διαμέσου της διαφορετικής κουλτούρας. Δεν καλλιεργείται η βία, ο ρατσισμός ο σεξισμός και ο πόλεμος. Ας

επαγρυπνήσουν οι ιθύνοντες και ας κοιτάξουν λίγο τα βαθύτερα μηνύματα που πραγματικά προβάλλονται!

ΣΤΟΧΟΣ

Η ανωτέρω εργασία διεξάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» του Π.Μ.Σ « Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας», Πανεπιστήμιο Αιγαίου .

Στόχος της ήταν να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο υπάρχουν σεξιστικά πρότυπα και στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η εργασία στηρίχτηκε βιβλιογραφικά σε υλικό του μαθήματος αλλά και επιπρόσθετα σε διεθνείς έρευνες και μελέτες καθώς επίσης και στα βιβλία των Μαραγκουδάκη Ελένη « Εκπαίδευση και Διάκριση Φύλων», Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή- Δ. Σακκά « Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή- Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα».

Καταρχήν, γίνεται μνεία στη διάκριση των φύλων και στην κοινωνική θέση της γυναίκας μέσα στην κοινωνία ,στις θεωρίες κοινωνικοποίησης που θέτουν το παιδί από πολύ μικρή ηλικία στο να συνειδητοποιήσει το φύλο του, να ενστερνιστεί , να αναπτύξει, και να εκδηλώσει ό,τι και όσα θεωρούνται τυπικά, κατάλληλα και κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο του.

Παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων σεξισμός και στερεότυπα φύλου, στηριζόμενα στη παρούσα βιβλιογραφία.

Εν συνεχεία, γίνεται η σύνδεση με τις παιδικές ταινίες Disney. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στον Γουόλτερ Ντίσνεϋ και στην εταιρία του.

Ακόμη , γίνεται μια μικρή αναφορά στο φύλο και στις προτιμήσεις τέτοιου είδους ταινιών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως μεθοδολογία, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου κάποιων ταινιών, Άριελ, Σταχτοπούτα, Χιονάτη, Πεντάμορφη, Ηρακλής και Μουλάν . Αυτές οι ταινίες επιλέχθηκαν σύμφωνα με το αν σε αυτές αποτυπώνονταν ρόλοι, δραστηριότητες, επαγγέλματα και γενικά κάθε τι που αφορούσε το ένα ή και τα δύο φύλα.

Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου με τη χρήση ερωτηματολογίων . Σαφέστατα, θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να εμπλουτιστεί με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, αντικείμενο που θα μπορούσε να αποφέρει και άλλα πολύ σημαντικά αποτελέσματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας , παρατηρεί κανείς εξόφθαλμο ρατσισμό κατά των γυναικών, τη διαιώνιση ενός φαινομένου όπου θέλει τη γυναίκα να είναι κατώτερη από τον άντρα , όπου μόνη της σωτηρία και λύτρωση είναι ο γάμος, ένας πλούσιος γαμπρός όπου θα της προσφέρει μια σιγουριά για το μέλλον τόσο αυτής όσο και των παιδιών της. Παράλληλα, προωθούνται πρότυπα και συμπεριφορές αρνητικές προς το γυναικείο φύλο, παρατηρείται ότι ο κόσμος όπου προβάλλεται είναι

κυρίως ανδροκρατούμενος. Η παρουσία και η εξουσία που κατέχει το ανδρικό φύλο είναι διάχυτη σε όλες τις ταινίες και επηρεάζει έτσι τις συμπεριφορές των παιδιών αλλά και των ενηλίκων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αξιοποίηση του «film education» στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δρ Σαράφης Ηλίας, Τεχνολογικό εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καβάλας-
(Ευαισθητοποίηση Επιμορφωτών για θέματα Ισότητας, 2006)

Δρ Σαραφίδου Κατερίνα, Οι τηλεοπτικές προτιμήσεις του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Fylopedia, Σεξισμός, ανακτήθηκε από www.thefylis.uoa.gr/.../Σεξισμός

Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Παιδικών Σταθμών.

Κανταρτζή Ευαγγελία, Αγόρια και Κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, 1996

Davies, L. & Meighan, R. (1975) “ A review of schooling of sex roles, with particular reference to the experience of girls in secondary schools” *Educational Review*, 27930, 165-178.

Γκότοβος, Α. , Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1983) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ελένη Μαραγκουδάκη, Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων, Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Εκδόσεις Οδυσσεάς, 2005

Δήμητρα Κατή, Νοημοσύνη και Φύλο, Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες, Εκδόσεις Οδυσσεάς, 2002

Β. Δεληγιάννη- Κουίμτζη- Δ. Σακκά, Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή, μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, Εκδόσεις Gutenberg, 2007

Patricia J. Turner, Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ, Ελληνικά Γράμματα, 1998

Βικιπαίδεια, Παιδικές Ταινίες, 2011

Κανάκης Ι. , 1996, Παιδί και Τηλεόραση: πότε και ποιες τηλεοπτικές εκπομπές παρακολουθούν τα ελληνόπουλα 11-12 ετών και πώς τις αξιοποιούν στο σπίτι και στο σχολείο;

Διαμαντόπουλος, 2000, Η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, 9-12 ετών

Οικονομίδης, 2002 , Τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών 5,5-5,6 ετών

Δουλκέρη, 1994, Παιδικά μέσα επικοινωνίας και σεξισμός, Αθήνα, Παπαζήσης

Βρύζας, 1977, Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία

Peters and Blumberg, 1978, Cartoons Violence: is it as detrimental to pre-schoolers as we thing?

Taylor Jade King, Ashlee Hynes, 2010

Lavinia Gianettoni- Patricia Roux, Interconnecting Race and Gender Relations: Racism, Sexism and the Attribution of sexism to the Racialised Other, Springer Science + Business Media, LCC 2010

Η Πατρική Συμβολή στο Μεγάλωμα των Παιδιών Νηπιακής Ηλικίας

Σχίζα Μελπομένη

MSc στην εκπαίδευση

Εργαστηριακός συνεργάτης, ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ

Δεληγιάννη Ευαγγελία

Βρεφονηπιοκόμος

Τριανταφύλλου Μαρία

Βρεφονηπιοκόμος

Η αλλαγή του ρόλου του πατέρα.

Με την πάροδο των χρόνων σημαντικές αλλαγές έχουν σημειωθεί στον τρόπο κατανόησης και μελέτης του ρόλου των γονέων, πράγμα που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον «νέο τύπο» πατέρα, που ξεπροβάλλει στο προσκήνιο. Η πατρότητα άρχισε να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή ενός άνδρα, ενώ και για το ίδιο το παιδί ο πατέρας αποτελεί τον καθοδηγητή και συνοδοιπόρο του στην πορεία του από τον μικρόκοσμο της οικογένειας στον πραγματικό κόσμο. Τόσο η έννοια της πατρότητας όσο και οι τρόποι με τους οποίους οι άνδρες συμπεριφέρονται ως πατέρες έχουν αλλάξει δραματικά (Lamp, 2000). Το σημείο αιχμής των αλλαγών εντοπίζεται σε αυτό που παραδοσιακά προσδιορίζονταν ως «πατρική ευθύνη». Αυτή η ευθύνη υπερβαίνει πλέον την οικονομική σφαίρα δηλαδή την ευθύνη του άντρα-πατέρα να ικανοποιεί τις ανάγκες επιβίωσης των παιδιών και της μητέρας. Στις σημερινές συνθήκες ο ρόλος του πατέρα γίνεται πιο σφαιρικός και πιο ολοκληρωμένος, απαιτώντας, παράλληλα με την οικονομική ευθύνη τη συναισθηματική στήριξη και κάλυψη των παιδιών και της μητέρας.

Για πολλά χρόνια, παρότι οι έρευνες έκαναν λόγο για την επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού, αναφέρονταν κυρίως σε ευρήματα που αφορούσαν τη μητέρα, ενώ ο ρόλος του πατέρα είχε σχεδόν αγνοηθεί (Prueett, 1998). Μέχρι το 1976 πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες αμφέβαλαν για το σημαντικό ρόλο του πατέρα στη ζωή και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και κυρίως των κοριτσιών (Lamp, 2004). Πίστευαν πως ο πατέρας είχε δευτερεύοντα και έμμεσο ρόλο στην ανάπτυξη τους (Lamp, 1997) Ενδεικτική είναι η έρευνα των Phares και Compas (1992), σύμφωνα με την οποία από το 1984 έως το 1992, οι μισές δημοσιευμένες έρευνες για την ανάπτυξη του παιδιού, σε μεγάλα επιστημονικά περιοδικά, αφορούσαν μόνο τη μητέρα και από τις υπόλοιπες μόνο το ένα τέταρτο αφορούσε τον πατέρα. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες τα πράγματα έχουν αλλάξει. Η πατρότητα, η σχέση πατέρα - παιδιού και ο πατρικός ρόλος μελετώνται σε βάθος και μάλιστα έχει ευρέως υποστηριχτεί, ότι ο πατέρας επηρεάζει εξίσου με τη μητέρα την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού, τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Lamp, 2004).

Σύμφωνα με τον Κορώση (2003), η παραμέληση του ρόλου του πατέρα από τις έρευνες οφείλεται και σε πρακτικούς αλλά και σε θεωρητικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους πρακτικούς λόγους, οι πατέρες ως υποκείμενα έρευνας είναι δυσκολότερο να εντοπιστούν και να εξεταστούν, ενώ οι θεωρητικοί λόγοι αναφέρονται στην άποψη, που υπήρχε παλαιότερα

ότι η σχέση μητέρας-παιδιού είναι το «πρωτότυπο» για όλες τις άλλες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, ενώ η πατρότητα μπορεί να θεωρηθεί «κοινωνική υποχρέωση». Ο πατέρας ως ψυχολογική οντότητα ήταν ανύπαρκτος. Ο ρόλος της μητέρας ήταν αυτοδύναμος με βαθιές εγγενείς ψυχολογικές ρίζες σε αντίθεση με την ψυχολογική πατρότητα που ήταν ρόλος επιγενής και έκφραση του συζυγικού συναισθήματος.

Η Βενιοπούλου (1983), υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται καμία διάκριση ανάμεσα στον πατέρα και την μητέρα ως προς τη σημασία των ρόλων που ασκούν στην καθημερινότητα της οικογενειακής ζωής. Ο πατέρας έχει ισότιμη και ισάξια θέση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο γονείς είναι σημαντικοί για την διαμόρφωση της κοινωνικό-πολιτισμικής προσωπικότητας του παιδιού. Απαραίτητη κρίνεται και η σύμπραξη τους στην εύκαμπτη κατανομή των ρόλων ανάλογα με το φύλο, σε επίπεδο στενής συνεργασίας και ανοιχτών αλληλεπιδράσεων, όπου ο ένας σύζυγος-γονέας δέχεται και σέβεται τις απόψεις ή τις υποδείξεις του άλλου συζύγου - γονέα προς όφελος του ή των παιδιών τους. Από τη συνεργασία αυτή επέρχεται το θετικό αποτέλεσμα ότι ο πατέρας ναι μεν εξασφαλίζει τα μέσα διαβίωσης, αλλά παράλληλα εμφανίζεται ως άτομο που διαθέτει τον εαυτό του στις πνευματικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού.

Όσον αφορά την άσκηση του αντρικού γονεϊκού ρόλου στην Ελλάδα σύμφωνα με αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Maridaki-Kassotaki (2000) η πατρότητα γενικά αντιμετωπίζεται θετικά από τους Έλληνες πατέρες, ως μια ευχάριστη εμπειρία, παρότι τους προκαλεί ψυχολογική ένταση λόγω των υποχρεώσεων που προϋποθέτει. Οι πατέρες που κατοικούν στις πόλεις δείχνουν να συμμετέχουν πιο πολύ στην ανατροφή των παιδιών και να εμπλέκονται συστηματικότερα σε δραστηριότητες που αφορούν τη φροντίδα τους, συγκρινόμενοι με αυτούς που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές, παρότι παραδέχονται πως αυτό είναι «γυναικεία» ευθύνη.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όπου η πατρική ανάμιξη είναι περιορισμένη, οι γυναίκες είναι εκείνες που αποτρέπουν τους συζύγους τους από την ενασχόληση τους με την ανατροφή των παιδιών, ισχυριζόμενες πως οι άντρες υπολείπονται των κατάλληλων δεξιοτήτων. Ακολουθώντας τα παραδοσιακά στερεότυπα, ο ρόλος του άντρα, κυρίως στις αγροτικές περιοχές, περιορίζεται κυρίως στο ρόλο του κουβαλητή, ενώ αντίθετα στις πόλεις, έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτός ο νέος ρόλος του, ως υποστηρικτής της γυναίκας-μητέρας και ως συμμετέχων στη φροντίδα των παιδιών. Αυτή η σαφής διαφοροποίηση των ρόλων του Έλληνα πατέρα, μεταξύ των αστικών και αγροτικών περιοχών, ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η πατρότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, που διαμορφώνεται ανάλογα με τα πρότυπα, τις πεποιθήσεις και τα στερεότυπα του εκάστοτε πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Maridaki-Kassotaki, 2000).

Άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα των ανδρικών δραστηριοτήτων στο σπίτι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε καθημερινή βάση φαίνεται ότι οι άνδρες διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τις γυναίκες, οι οποίες επωμίζονται τις οικιακές εργασίες και τις εργασίες που συνεπάγεται η ανατροφή και η φροντίδα των παιδιών (Μαράτου-Αλιμπράντη, 1995, Κορωναίου, 1996).

Χαρακτηριστικά του πατρικού ρόλου.

Σύμφωνα με τον παραδοσιακό καταμερισμό της εργασίας, δηλαδή ο άνδρας - πατέρας στη δουλειά και η γυναίκα - μητέρα στο σπίτι, το περιεχόμενο του πατρικού ρόλου υποδιαιρείται σε έξι (6) λειτουργίες:

α) ο ρόλος του πατέρα ως γεννήτορα

- β) ο ρόλος του πατέρα ως προμηθευτή
- γ) ο ρόλος του πατέρα ως προστάτη
- δ) ο ρόλος του πατέρα ως παιδαγωγού
- ε) ο ρόλος του πατέρα ως αντικειμένου ταύτισης και
- στ) ο ρόλος του πατέρα ως συντρόφου του παιδιού κατά τις ελεύθερες ώρες (Canitz, 1980).

Η Λυκιαρδοπούλου (1999) παρατηρεί πως ο πατρικός ρόλος έχει υποστεί απώλεια λειτουργιών, αφού πολλές από τις λειτουργίες που επιτελούσε δεν συνδέονται πλέον με τον ίδιο μόνο αλλά και με την μητέρα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε κρίση του πατέρα σε προσωπικό επίπεδο, γιατί ο πατρικός ρόλος στη συνειδηση του άνδρα δεν αποτελεί πια «πεδίο δράσης» από το οποίο απορρέει η ηθική του ικανοποίηση. Η συμμετοχή του πατέρα στη μέριμνα και φροντίδα του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική δραστηριότητα της μητέρας και είναι ανάλογη με την έκταση του χρόνου, που απαιτεί το ωράριο εργασίας της, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αυτοδύναμη σχέση μεταξύ πατέρα και παιδιού (Shaffer, 2009).

Επίσης και ο Κορώσης (1990) υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα του σύγχρονου πατέρα περνάει κρίση αφού η παραδοσιακή του φυσιογνωμία καταρρέει και ο ρόλος που ασκούσε παρουσιάζει λειτουργική σύγχυση, έτσι ώστε η ταύτιση του πατέρα με τον παραδοσιακό ρόλο να υπόκειται όλο και περισσότερο σε συνεχή κριτική και να παραμερίζεται ή να αποδυναμώνεται. Όσον αφορά το ρόλο του πατέρα ως προμηθευτή και προστάτη, σήμερα οι λειτουργίες αυτές διαδραματίζονται και από τους δύο γονείς. Η γυναίκα με την απασχόληση της στην αγορά εργασίας ανεξαρτητοποιήθηκε οικονομικά από τον άνδρα, ισχυροποίησε τη θέση της μέσα στην οικογένεια, με αποτέλεσμα να μπορεί να αναλάβει μόνη της την ανατροφή του παιδιού. Έτσι ο πατέρας αισθάνεται να απειλείται η παρουσία του και να αμφισβητείται και η συμμετοχή του στο παιδαγωγικό έργο της οικογένειας.

Στη σύγχρονη εποχή η τυπολογία της πατρότητας μπορεί να ταξινομηθεί με τον ακόλουθο τρόπο:

α) ο «συμμετέχων πατέρας», ο οποίος έχει σημαντική εμπλοκή στην καθημερινή ζωή της οικογένειας, στις οικιακές εργασίες και στην ανατροφή των παιδιών.

β) ο «καλός» πατέρας, ο οποίος παράλληλα με την ανάληψη της κύριας οικονομικής ευθύνης για την οικογένεια αφιερώνει και μέρος του χρόνου του στα παιδιά συμμετέχοντας σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που έχουν ευχάριστο και απολαυστικό χαρακτήρα.

γ) ο «κακός» πατέρας, οποίος ταυτίζεται με τον αδιάφορο πατέρα που αδυνατεί ή αρνείται να αναλάβει οποιαδήποτε συγκεκριμένη δέσμευση και υπευθυνότητα. Σε αυτή την περίπτωση η μητέρα σύζυγος αναγκάζεται να αναλάβει όλες τις ευθύνες τόσο σε οικονομικό όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Marks & Palkovitz, 2004).

Παράγοντες που επηρεάζουν το νέο ρόλο του πατέρα

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο, το βαθμό και την ποιότητα της ανάμιξης του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κυρίως κατηγορίες: α) τους ψυχολογικούς, β) τους οικογενειακούς και γ) τους κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες (Grossman, Pollack, & Golding, 1988).

α) Ψυχολογικοί παράγοντες: Η ανάμιξη του πατέρα επηρεάζεται από το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του, την ευαισθησία του για τον πατρικό ρόλο και τις ικανότητές του (Feath-

erstone, 2004, Lamp, 1987). Σπουδαίο ρόλο παίζουν ακόμη κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του όπως το να δείχνει στοργή στους άλλους, να είναι ευαίσθητος, τρυφερός (Belsky, 1990) και να πιστεύει στη σημαντικότητα της πατρότητας (Palkovitz, 1984). Πατέρες που πιστεύουν πως ο ρόλος τους ως άντρες ή η αρρενωπότητα τους δεν τους επιτρέπει να ασχολούνται με το παιδί, συνήθως αποφεύγουν να εμπλακούν στη φροντίδα του (Sanderson & Sanders Thompson 2002). Επίσης η ποιότητα και ο βαθμός εμπλοκής του πατέρα επηρεάζονται σημαντικά από τη σχέση που είχε ο ίδιος με το δικό του πατέρα όταν ήταν παιδί (Marsiglio et al., 2000) καθώς και από το φύλο του παιδιού. Έχει διαπιστωθεί ότι οι πατέρες σε μεγάλο ποσοστό δείχνουν προτίμηση στα αγόρια και εμπλέκονται περισσότερο στην ανατροφή τους (Wood & Repeti, 2004).

β) Οικογενειακοί παράγοντες: Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται, ότι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση της γυναίκας στον άντρα, προκειμένου αυτός να εμπλακεί στην ανατροφή του παιδιού, παίζει σπουδαίο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (Paisley, Futris, & Skinner, 2002). Δεν είναι όμως λίγες οι φορές, όπου οι γυναίκες αποτρέπουν την ανάμιξη του πατέρα, φοβούμενες μήπως χάσουν τον έλεγχο, σε ένα τομέα, όπου ανέκαθεν ασκούσαν σημαντική δύναμη και εξουσία (Seery & Crowley, 2000). Μάλιστα το κάνουν, έστω κι αν πολλές φορές αυτό συνεπάγεται μεγάλη σωματική και ψυχική κούραση γι' αυτές (Lamp, 1987). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό ανάμιξης του πατέρα, είναι η ποιότητα του γάμου και η καλή συζυγική σχέση τα οποία επηρεάζουν ταυτόχρονα και τη σχέση πατέρα - παιδιού (Sanderson & Sanders Thompson, 2002).

γ) Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες: Οι οικονομικές ανάγκες των οικογενειών, ιδιαίτερα σήμερα, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην εμπλοκή του πατέρα, αφού όσο πιο πολύ είναι υποχρεωμένος να βρίσκεται στο χώρο εργασίας του, τόσο λιγότερο χρόνο αφιερώνει στο παιδί του (Lamp, 1987). Επίσης, σπουδαίο ρόλο παίζουν οι ιδεολογίες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις περί πατρότητας της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει η οικογένεια (Featherstone, 2004).

Η αυτονομία της γυναίκας, το επάγγελμα της καθώς και η ηλικία της είναι κι αυτοί σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάμιξη του πατέρα. Για παράδειγμα, ο Grossman et al. (1988) βρήκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η γυναίκα και όσο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και κοινωνική θέση κατέχει, τόσο λιγότερο χρόνο «επιτρέπει» στο σύζυγο της να αφιερώνει στη φροντίδα του παιδιού. Τέλος, σ' ότι αφορά την ηλικία των αντρών, βρέθηκε πως πιο υπεύθυνοι και στοργικοί πατέρες είναι αυτοί που βρίσκονται κοντά στην ηλικία των τριάντα χρόνων (Volling & Belsky, 1991). Στην Ελλάδα μάλιστα από τα στοιχεία της Πανελλήνιας Περιγεννητικής Έρευνας του 1991 προκύπτει ότι μόνο 1,1% των ανδρών που έγιναν πατέρες εκείνη την περίοδο ήταν ηλικίας άνω των 45 ετών (Δραγώνα, 1994).

Η ηλικία λοιπόν που οι άνδρες αποφασίζουν πλέον να δημιουργήσουν οικογένεια και να αποκτήσουν παιδί έχει σαφώς αλλάξει. Οι κοινωνικοί επιστήμονες μελετώντας τα κίνητρα της αναπαραγωγικής συμπεριφοράς αντιμετώπισαν μια μεγάλη αλλαγή που αφορά το 2ο μισό του 20ου αιώνα (Δραγώνα, 1994) Η απόκτηση ενός παιδιού δεν διαμορφώνεται πλέον από κοινωνικές πιέσεις ή επιταγές ούτε ασφαλώς αποτελεί ένα βιολογικό δεδομένο, αναπόφευκτο του ανθρώπινου περιορισμού. Ο παράγοντας επιλογή και επιθυμία παίζουν σημαντικό ρόλο στην δημιουργία οικογένειας. Είναι συχνό το φαινόμενο της αμφιθυμικής διάθεσης ως προς την απόκτηση παιδιού η οποία χαρακτηρίζει ωστόσο και τα δύο πλέον φύλα, αν και συναντάται συχνότερα στον άνδρα. Η επιθυμία απόκτησης ενός παιδιού αλλά και ο φόβος και το άγχος για

την φροντίδα του ενυπάρχουν. Οι πρόσφατες εξάλλου μεταβολές του ρόλου της γυναίκας μέσα και έξω από την οικογένεια συμβάλλουν σημαντικά στην μετατόπιση της ηλικίας απόκτησης του παιδιού καθώς και η επιβεβλημένη ανάγκη του άνδρα για επαγγελματική καταξίωση και αποκατάσταση. Έτσι παρουσιάζεται το σύνθετο φαινόμενο της εποχής, των μεγαλύτερων σε ηλικία γονέων, με όλα τα αρνητικά συνεπακόλουθα (μειωμένος χρόνος απασχόλησης με το παιδί, μικρότερες φυσικές αντοχές, υπερεπένδυση προσδοκιών των γονέων στα παιδιά τους κλπ.) αλλά και θετικά φαινόμενα (μεγαλύτερη αυτονομία των γονέων από την οικογένεια καταγωγής και μικρότερη αμφιθυμία).

Σκοπός και Μέθοδος

Σκοπός λοιπόν της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει ο σύγχρονος πατέρας στη ζωή των παιδιών του και αν αυτός διαφοροποιείται βάση της ηλικίας του. Ειδικότερα εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της σχέσης πατέρα-νηπίου, ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους ο πατέρας συμμετέχει στην καθημερινή κάλυψη των αναγκών του παιδιού του. Υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε ότι η πατρότητα αποκτά βαρύνουσα σημασία για το σύγχρονο άντρα και ότι όσο νεότερος είναι σε ηλικία τόσο περισσότερο συμβάλλει στο μέγιστο των παιδιών. Εβδομήντα επτά πατεράδες, που τα παιδιά τους πήγαιναν σε δυο παιδικούς σταθμούς εντός Αττικής, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο έντεκα ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου. Το δείγμα ομαδοποιήθηκε σε δύο ηλικιακές κατηγορίες (25-39 ετών και 40+).

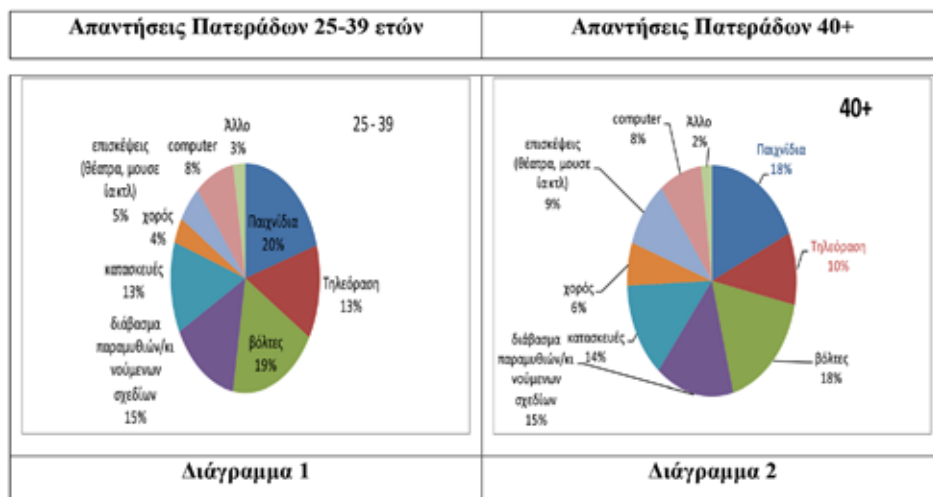
Αποτελέσματα

Μεγαλύτεροι και μικρότεροι σε ηλικία συμφώνησαν ότι η πατρότητα είναι υπέρτατος σκοπός ζωής (54,84% και 43,48%).

Καμία ηλικιακή ομάδα δεν εγκρίνει τη σωματική τιμωρία ως τρόπο αντιμετώπισης της ανάρμοστης συμπεριφορά του παιδιού εφόσον κανένας από τους μικρότερους δε συμφώνησε ότι το ξύλο δεν βλάπτει ενώ από τους μεγαλύτερους συμφώνησε μόνο το 3,23%. Αντίθετα τόσο οι μεγαλύτεροι όσο και οι μικρότεροι δίνουν βάρος στην επιβράβευση του παιδιού όταν πετυχαίνει κάτι σε ποσοστό 51,16% και 62,5% αντίστοιχα. Η στάση τους αυτή συνδυάζεται με τις απαντήσεις των μικρότερων σε άλλη ερώτηση όπου προέκυψε ότι σε ποσοστό 56,52% συμφωνούν ότι πρέπει να ακούει τη γνώμη του παιδιού και διαφωνούν ότι ένας πατέρας πρέπει να αποφασίζει χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του παιδιού επειδή είναι μικρό (45,65%). Στην ίδια ερώτηση αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά στους μεγαλύτερους (54,84% και 61,29%). Όταν μάλιστα ερωτήθηκαν αν το παιδί τους θεωρεί ότι έχουν πάντα δίκιο, οι ερωτώμενοι ηλικίας 25-39 ετών απάντησαν σε ποσοστό 70% πως όχι, ενώ οι ερωτώμενοι ηλικίας 40 ετών και άνω, έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 80%.

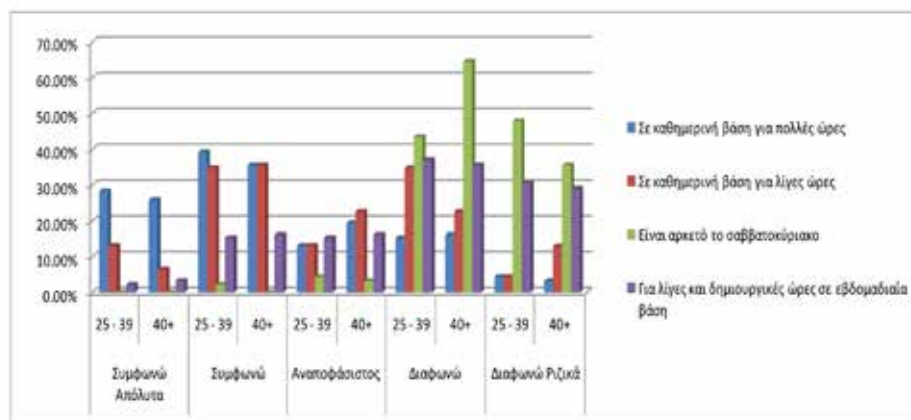
Σύμφωνα με τα παρακάτω διαγράμματα 1 και 2, τα ποσοστά που αφορούν τον τρόπο που ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο με τα παιδιά τους οι πατεράδες και των δυο ηλικιακών ομάδων εμφανίζονται με μικρές διαφοροποιήσεις. Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν ότι παίζουν μαζί τους παιχνίδια (οι μικρότεροι σε ποσοστό 20,35% έναντι 18,24 οι μεγαλύτεροι) και ότι πηγαίνουν βόλτες (19,03% έναντι 17,57%). Παρόλα αυτά σε άλλη ερώτηση ανοικτού τύπου σε ποσοστό άνω του 40%, τόσο οι μικρότεροι σε ηλικία όσο και οι μεγαλύτεροι (47,73% και 45,45%) εντόπισαν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως στοιχείο που θα ήθελαν να αλλάξουν στη σχέση με το παιδί τους.

Τι είδους δράσεις πραγματοποιείτε με το παιδί;



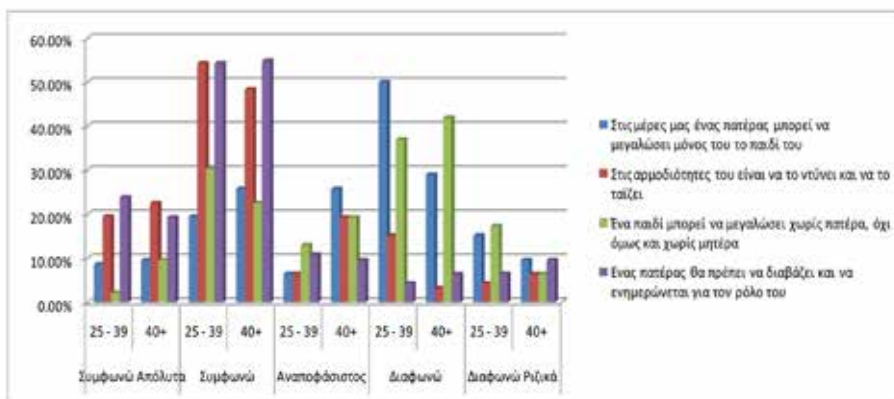
Σε ερώτηση πως αντιλαμβάνονται τη σχέση πατέρα παιδιού βρέθηκε ότι στην μεγαλύτερη σε ηλικία κατηγορία δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η σχέση πατέρα-παιδιού είναι μια σχέση προστάτη-προστατευομένου, καθώς το 74,19% των ερωτηθέντων συμφωνεί, χωρίς να υπάρχουν διαφωνούντες ή αναποφάσιστοι. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι μικρότεροι σε ηλικία συμφωνούν ότι είναι μια τέτοια σχέση σε ποσοστό 43,48%. Επίσης οι μικρότεροι περισσότερο την αντιμετωπίζουν ως σχέση μεγαλύτερου μικρότερου (52,17%) παρά ως σχέση φίλων (30,43%).

Διάγραμμα 3
Συχνότητα επαφών πατέρα-παιδιού



Σύμφωνα με το διάγραμμα 3, παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα διαφωνεί σε ποσοστό 64,52% ότι είναι αρκετό το σαββατοκύριακο για την επαφή με το παιδί, ενώ οι νεότεροι φαίνεται να μην είναι το ίδιο κατηγορηματικοί (43,48%). Οι νεότεροι συμφωνούν απόλυτα ότι πρέπει να περνούν πολλές ώρες καθημερινά με το παιδί τους (28,26%) με μικρή διαφορά συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (25,81%).

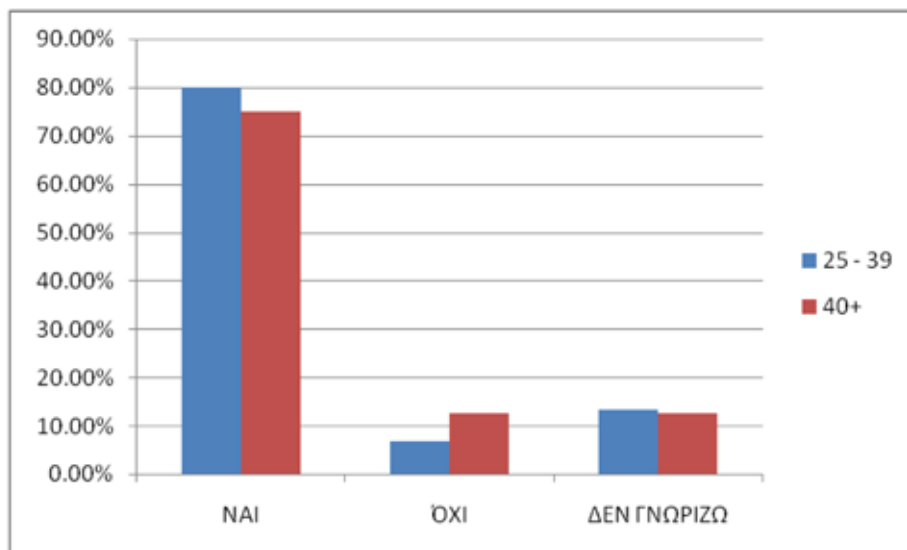
Διάγραμμα 5
Συμφωνείτε με τις παρακάτω φράσεις;



Όπως προκύπτει από διάγραμμα 5, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο σε θέση να αναλάβουν εξολοκλήρου την ευθύνη ανατροφής ενός παιδιού, εφόσον διαφώνησαν με το ότι ένας πατέρας μπορεί να μεγαλώσει μόνος το παιδί του σε ποσοστό 29,03% σε αντίθεση με τους μικρότερους σε ηλικία που το ποσοστό ανήλθε στο 50%. Ταυτόχρονα οι μικρότεροι πιστεύουν κατά 30,35% ότι ένα παιδί μπορεί να μεγαλώσει μόνο με τη μητέρα ενώ οι μεγαλύτεροι συμφώνησαν σε μικρότερο ποσοστό (22,58%). Επίσης οι μεγαλύτεροι διαφώνησαν μόνο κατά 3,23% ότι είναι στις αρμοδιότητες τους να ντύνουν και να ταΐζουν το παιδί σε αντίθεση με τους μικρότερους που έκαναν το ίδιο κατά 15,22%.

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες είναι υπέρ της ενημέρωσης για το ρόλο τους ανεξαρτήτως ηλικίας.

Διάγραμμα 6
Πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ευχαριστημένο από εσάς;



Τέλος όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα, οι ερωτώμενοι ηλικίας 25-39, απάντησαν σε ποσοστό 80% ότι πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι ευχαριστημένο μαζί τους. Αντίστοιχα υψηλά είναι τα ποσοστά θετικής απάντησης και στους γονείς ηλικίας 40 ετών και άνω. Παρόλο, που η παραπάνω ερώτηση, ήταν ανοικτού τύπου οι περισσότεροι γονείς δεν ήταν δεκτικοί στο να σχολιάσουν περαιτέρω εφόσον απαντούσαν κυρίως μονολεκτικά, είτε με ναι, είτε με όχι.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής, επιβεβαιώνεται η άποψη, ότι ο ρόλος όχι μόνο του πατέρα αλλά και γενικότερα του γονιού αποτελεί εκτός από πηγή ζωής και χαράς, αλλά και κατάσταση δέσμευσης και πίεσης. Σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνεται η ενεργός ανάμειξη των πατεράδων στην κάλυψη των καθημερινών αναγκών των νηπίων. Αντίθετα με την υπόθεση της έρευνας ωστόσο δεν παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση στον τρόπο αντιμετώπισης της πατρότητας ανάλογα με την ηλικία τους.

Το γεγονός ότι και οι δυο ηλικιακές ομάδες αντιλαμβάνονται την πατρότητα ως μια σχέση προστάτη προς προστατευόμενο και ταυτόχρονα αποδοκιμάζουν τη χρήση της σωματικής τιμωρίας συνάδει με την άποψη ότι δεν αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση ως σχέση ισχύος και επιβολής εξουσίας. Η απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας και στη χώρα μας έχει εξάλλου προταθεί και σε άλλες έρευνες με γονείς συμμετέχοντες (Φερέτη, 2000).

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν ότι ένας πατέρας έχει πάντα δίκιο και ότι σέβονται τη γνώμη του παιδιού. Σύμφωνα με τους ερευνητές του Εθνικού Ιδρύματος Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (2000) η μακρόχρονη απομάκρυνση και

των δύο γονέων από το σπίτι (και η ενεργή ένταξη της μητέρας στον εργασιακό στίβο), λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, έχει ευνοήσει τη συμμετοχή του πατέρα στις υποχρεώσεις του νοικοκυριού, γεγονός που τον απομακρύνει από τον παλαιότερο στερεότυπο ανδρικό του ρόλο. Ο πατέρας δεν είναι πια ο «σοφός» που έχει λύση και απάντηση για όλα. Με βάση τα αποτελέσματα και της παρούσας έρευνας οι σύγχρονοι πατεράδες, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, είναι υπέρ της ενημέρωσης για την καλύτερη άσκηση του πατρικού τους ρόλου.

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες σε 12 χώρες Ευρώπης και Αμερικής ο μέσος καθημερινός χρόνος που διέθετε ένας πατέρας για την φροντίδα του παιδιού του στην δεκαετία του '80 ήταν 12' (Fthenakis, 1998). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας αντίθετα έδειξαν ότι οι πατεράδες και των δύο ηλικιακών ομάδων είναι υπέρ της καθημερινής επαφής με το παιδί και της άποψης ότι το Σαββατοκύριακο δε μπορεί να αναπληρώσει την έλλειψη της. Οι γονείς είναι πλέον άτομα και δεν αντιπροσωπεύουν μόνο ένα ρόλο. Ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας δεν αποτελούν αυτοσκοπό, γεγονός που αποτελεί επανάσταση για τον παραδοσιακό ελληνικό χώρο. Η λειτουργική συναλλαγή ανάμεσα στο ζευγάρι αποτελεί πλέον προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας (Κατάκη, 1998). Για τους λόγους αυτούς η πλειοψηφία των πατεράδων του δείγματος συμφώνησε ότι το να ντύνουν και να ταΐζουν το παιδί είναι εξίσου και δική τους αρμοδιότητα.

Πολλή συζήτηση έχει γίνει σχετικά με τις περιοχές φροντίδας του πατέρα και της μητέρας. Σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* (1998) πρόσφατη έρευνα ωστόσο έδειξε ότι όσοι πατεράδες αποφασίζουν να πάρουν στα χέρια τους την ανατροφή των παιδιών τους, δημιουργούν εξυπνότερα παιδιά, με καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και υψηλότερες διακρίσεις στην κοινωνική τους ζωή. Σύμφωνα με την εφημερίδα «Σάντεϊ Τάιμς» του Λονδίνου μια δωδεκαετής έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Γέιλ και παρακολούθησε τη ζωή μιας ομάδας παιδιών από τη γέννηση έως και την εφηβεία τους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ανατρέφονται από τον πατέρα τους (ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης) έχουν ανώτερο δείκτη αφυΐας από το μέσο όρο. Εξάλλου ήδη από το 2ο έτος της ζωής του παιδιού, η στενή δυαδική σχέση της μητέρας με το παιδί αφήνει περιθώρια στον πατέρα προκειμένου να μπει δυναμικά και να την μετατρέψει σε λειτουργικά τριαδική (Κορώσης, 2003).

Με αφορμή την παρούσα έρευνα, η πατρότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ενδεχομένως ακόμη ως ένας όρος «υπό διαμόρφωση», καθώς οι αλλαγές στις αρμοδιότητες ανδρών και γυναικών, μετατρέπουν τους γονείς σε συνεργάτες. Συνεπώς, η επόμενη γενιά, θα δημιουργήσει τελείως διαφορετικές προσδοκίες για τους ρόλους των δύο γονέων. Αυτό δεν μπορεί παρά να επιδράσει ανάλογα και στην οργάνωση της μετέπειτα δικής τους ζωής και στην αναζήτηση ενός συντρόφου που θα ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα πρότυπα της από κοινού ανάληψης αρμοδιοτήτων. Όλα αυτά βέβαια δεν αποβλέπουν στην πλήρη ανατροπή των δεδομένων, στην απομάκρυνση της μητέρας από το παιδί ή στην αποκήρυξη αντιλήψεων, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τον τρόπο σκέψης και τον πολιτισμό μας. Άλλωστε το ζητούμενο είναι οι πατέρες να επενδύσουν συναισθηματικά στην οικογένειά τους, να συνδυάσουν το αντρικό και αρρενωπό πρότυπο με την τρυφερότητα και την ευαισθησία και να αντιμετωπίσουν το ρόλο τους με τη δέουσα αξιοπρέπεια, σεβασμό και αφοσίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

Βενιοπούλου, Κ. (1983). Η ίση συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 49, 88-89.

Canitz H. (1980). Πατέρας: Ο νέος ρόλος του άνδρα στην οικογένεια, Αθήνα, Εκδόσεις Νότος.

Δραγώνα Θ. (1994). Μετάβαση στη Γονεϊκή Ιδιότητα. Βασική Παιδοψυχιατρική Παιδοψυχιατρική, τ. Α' : Ερευνητικά και κλινικά κείμενα. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Έξυπινα παιδιά με πατρική ανατροφή. Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα Μάιος 1998.

Κατάκη Χάρης (1998). Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας. Σειρά: Ανθρώπινα Συστήματα. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κορωναίου, Α. (1996). Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου, Αθήνα, Νήσος.

Κορώσης, Κ. (1990). Κριτική Αναθεώρηση του πατρικού ρόλου. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ. Α'2, 106-129.

Κορώσης, Κ. (2003). Πατέρας και παιδί. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1987). Ο οικογενειακός κύκλος, Αθήνα, Μέγας Σείριος.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., (1995). Η οικογένεια στην Αθήνα: οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

Φερέτη Ε. (2000). Η χρήση βίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών: ερευνητικά δεδομένα και προεκτάσεις. Στο «Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα». Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 543-552.

Fthenakis, W.E. (1998). Οι νέες προκλήσεις για τους γονείς σήμερα. Στο Ίδρυμα για το παιδί και την οικογένεια. Οικογένεια- Ευρώπη- 21ος αιώνας: Όραμα και θεσμοί. Πρακτικά από το Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την Οικογένεια (σ. 132-139). Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης, Νέα Σύνορα.

Β. Ξενόγλωσση

Belsky, J. (1990). Parental and non-parental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885 – 903.

Featherstone, B. (2004). Fathers matter: A research review. *Children & Society*, 18, 312 – 319.

Grossman, F. K., Pollack, W. S., & Golding, E. (1988). Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology*, 24(1), 82 – 91.

Lamp, M. E. (1987). Introduction: The emergent American father. In M. E. Lamp (Ed.), *The father's role: Cross-cultural perspectives* (pp. 3 – 25). New York: Wiley

Lamp, M. E. (1997). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.

Lamp, M.E. (2000). The history of research on father involvement. *An overview. Marriage and Family Review*, 29, 23-42.

Lamp, M. E. (2004). *The role of the father in child development* (4th Ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc

Maridaki – Kassotaki, A. (2000). Understanding fatherhood in Greece: Father's involvement in child care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 213 – 219.

Marks, L., & Palkovitz, R., (2004). American fatherhood types: the good, the bad and the

un-interested. *Fathering* 2 (2), 113-129.

Marsiglio, W., Day, R. D., & Lamp, M. E. (2000). Exploring fatherhood diversity. *Marriage & Family Review*, 29(4), 269 – 293.

NICHD Early Child Care Research Network. Factors Associated With Fathers' Caregiving Activities and Sensitivity With Young Children. *Journal of Family Psychology*, June 2000, Vol. 14, No 2, 200 - 219.

Palkovitz, R. (1984). Parental attitudes and father's interactions with their 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 20, 1054 – 1060.

Paisley, K., Futris, T. G., & Skinner, M. L. (2002). Effects on commitment and psychological centrality on fathering. *Journal of Marriage and the Family*, 64(1), 130 – 138.

Phares, V., & Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111, 387 – 412.

Pruett, K. D. (1998). Role of the father. *Pediatrics*, 102(5), 1253 – 1261.

Sanderson, S., & Sanders Thompson, V. L. (2002). Factors associated with perceived paternal involvement in childrearing. *Sex Roles*, 46, 99 – 111.

Shaffer, D.R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Seery, B., L., & Crowley, M. S. (2000). Women's emotion work in the family: Relationship management and the process of building father-child relationships. *Journal of Family Issues*, 21, 1 – 27.

Volling, B. L., & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual-earner and single-earner families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 461 – 474.

Wood, J. J., & Repetti, R. L. (2004). What gets dad involved? A longitudinal study of change in parental child caregiving involvement. *Journal of Family Psychology*, 18, 237 – 249.

Abstract

Today come to agree that fathers play a unique and crucial role in nurturing and guiding children's development. The research points to the importance of fathers and the significant and unique ways they influence and impact the lives of their children. The purpose of this study is to give information about modern fathers' role and to reveal how their behaviour is affected by their age. We expected that fathers are very much involved in raising their children. The sample comprised of 77 fathers whose children attended nursery school. They were asked to complete a questionnaire of eleven close and open-ended questions. Results indicated that the sample of fathers thought that parenting should be equally shared. In general, they appeared to be willing to contribute in many different ways such as spending time with children, providing emotional support, giving everyday assistance and providing fair discipline.

ΜΕΡΟΣ 6ο
Παιδική Ηλικία και Τέχνη

Η καλλιτεχνική δημιουργία ως παιχνίδι για μικρούς και μεγάλους

Δημήτρης Ράτσικας

Ζωγράφος, Δρ Τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης

Πανεπιστημίου Σορβόνης

Αν. Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιολάντα Ζιάκα

Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Πτυχιούχος Τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης Πανεπιστημίου

Σορβόνης, Υποψήφια Δρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το παιχνίδι μοιράζεται με την καλλιτεχνική δημιουργία ένα ουσιώδες και βασικό γνώρισμα: πρόκειται για μια ελεύθερη δραστηριότητα, έκφραση σωματικής και ψυχικής ενέργειας που δεν κατευθύνεται σε ωφελιμιστικούς στόχους, αλλά πραγματοποιείται μόνο για την ευχαρίστηση που προκαλεί. Απόλαυση που καταδεικνύεται και από την ετυμολογική σύνδεση της έννοιας του παιχνιδιού στα αρχαία ελληνικά με την έννοια της αναψυχής, όπως υπονοεί και ο παραλληλισμός του παιχνιδιού με την ευτυχία και την αρετή από τον Αριστοτέλη. Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και τέχνης αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης πολλών φιλοσόφων και παιδαγωγών, από τον Κάντ μέχρι τις μέρες μας. Μεγάλοι εκπρόσωποι της σύγχρονης τέχνης, όπως ο Πικάσσο και το Ματίς, μέσα από την πρακτική τους και από τα γραπτά τους, ανάδειξαν ως ουσιώδες χαρακτηριστικό της τέχνης τους το παιχνίδι ενός αδιάκοπου πειραματισμού και μιας συνεχούς έρευνας νέων μορφών έκφρασης. Για το παιδί, η ενασχόληση με την τέχνη είναι τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας που συνδέεται στενά με την απόλαυση που χαρίζει η ενασχόληση με την καλλιτεχνική δημιουργία. Πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο μέσα από τον πειραματισμό, οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του συνόλου της προσωπικότητας. Από άτομο, το παιδί γίνεται πρόσωπο, επώνυμος δημιουργός. Σε κάθε ηλικία, αυτό συντελεί στο πέρασμα από τη δημιουργικότητα στη δημιουργία, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αναγκαιότητα της τέχνης και το ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Summary

The game and the artistic creation share a vital and essential trait: they are both a free activity, an expression of physical and mental energy that is not directed to utilitarian goals, but made just for the pleasure it provokes. A delight that is also illustrated by the etymological connection of the "game", as a concept, in ancient Greek, with the meaning of "αναψυχή" (leisure, refreshment). The same connection is also suggested by the parallelism, made by Aristotle, of the "game" with happiness and virtue. The relationship between the game and art was discussed by many philosophers and educators, from Kant until today. Major representatives of modern art, like Picasso and Matisse, through their practice and their writings, promoted the game of a continuous experimentation and research of new forms of expression, as an essential feature of their art. For the child, dealing with art is a way of expression and communication, which is

closely linked with the pleasure induced by the artistic creation. It is a game, which through experimentation, leads to the attainment of knowledge and skills and to the development of the whole personality. In that way, the child becomes an individual, an eponymous creator. In every age, this helps to move from creativity to creation, thus demonstrating the necessity of art and its essential role in the socialization of a person.

1. Είναι η τέχνη παιχνίδι;

Ας δούμε τι λέει γι' αυτό ο Henri Matisse, καλλιτέχνης των αρχών του 20ου αιώνα (1869-1954), ο ζωγράφος της «Χαράς της ζωής». Όταν προς το τέλος της μακράς ζωής του, η ασθένεια δεν τον άφηνε πια να χρησιμοποιήσει τα πινέλα του, άρχισε να δημιουργεί φόρμες στο χαρτί χρησιμοποιώντας το ψαλίδι, δημιουργώντας κολλάζ, που αποτελούν κάποιες από τις πιο όμορφες εικόνες τέχνης όλων των εποχών, δείγμα της δουλειάς μιας ιδιοφυίας που δεν εξαρτάται από το μέσο και από το υλικό για να δημιουργήσει. Είπε λοιπόν, σε ηλικία 78 χρονών:



Henri Matisse (1869-1954), *Ίκαρος*, 1943

«Δεν αναρωτιέμαι πια για πόσον καιρό τα έργα μου θα επιζήσουν μετά από μένα. Ότι δημιουργώ, σε ότι δίνω σχήμα, βρίσκει τη σημασία του στη χαρά που μου δίνει η δουλειά μου – η δουλειά μου; Όχι! Το παιχνίδι μου. Παίζω, βρίσκω την πλήρωση μου στο παιχνίδι. Οφείλει άραγε ένα παιχνίδι να επιζήσει του παίκτη; Η σημασία του δεν είναι άραγε στο να βρίσκει την πλήρωση του στο ίδιο το παιχνίδι;

Ο πιο αγνός παίκτης είναι το παιδί, γιατί γίνεται ένα με το παιχνίδι. Κι εγώ παίζω, με τα ψαλίδια, όπως ένα παιδί, και αναρωτιέμαι τόσο όσο θα αναρωτιόταν κι ένα παιδί, για το τι θα απογίνει αυτό το παιχνίδι που μου χαρίζει τόσο απολαυστικές ώρες» (Ruhrberg, 2005).

Βλέπουμε ότι το παιχνίδι μοιράζεται με την καλλιτεχνική δημιουργία ένα ουσιώδες και βασικό γνώρισμα: πρόκειται για μια ελεύθερη δραστηριότητα, έκφραση σωματικής και ψυχικής ενέργειας που δεν κατευθύνεται σε ωφελμιστικούς στόχους, αλλά πραγματοποιείται απλά και μόνο για την ευχαρίστηση που προκαλεί.

Διαβάζουμε στην εγκυκλοπαίδεια ότι παιχνίδι είναι «οποιαδήποτε ελεύθερη έκφραση

σωματικής ή ψυχικής ενέργειας, που δεν κατευθύνεται σε ωφελιμιστικούς σκοπούς» (Δομή). Ουσιώδες και χαρακτηριστικό γνώρισμα του είναι αυτό της ελεύθερης δραστηριότητας η οποία πραγματοποιείται μόνο για την ευχαρίστηση που προκαλεί, είναι αυτοσκοπός.

Ο Αριστοτέλης παραλλήλισε το παιχνίδι με την ευτυχία και την αρετή, ως μη αναγκαία δραστηριότητα και αντίθετη προς την εργασία, δηλαδή την προσπάθεια και τη θυσία που προσφέρονται για την επίτευξη ενός σκοπού, ο οποίος ξεπερνά την ίδια τη δραστηριότητα του υποκειμένου που εργάζεται. Ο παραλληλισμός αυτός παραπέμπει στην ετυμολογική σύνδεση της έννοιας του παιχνιδιού στα αρχαία ελληνικά με την έννοια της αναψυχής. Πράγματι ο όρος «παίζω» στα αρχαία Ελληνικά σημαίνει «παίζω ως παιδίον, ψυχαγωγούμαι, αστειεύομαι, χορεύω». Η «παιδιά» είναι το «παιχνίδι ενός παιδιού, η διασκέδαση, η αναψυχή, το αγώνισμα». Το επίθετο «παιγνιώδης» σημαίνει «εύθυμος, διασκεδαστικός, φαιδρός» (Λεξικόν της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης Ιωαν. Σταματάκου).

Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και τέχνης αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης πολλών φιλοσόφων και παιδαγωγών, από τον Κάντ μέχρι τις μέρες μας. Ο Κάντ πρώτος έκανε φιλοσοφική χρήση της έννοιας του παιχνιδιού συνδέοντας το στενά με την αισθητική δραστηριότητα. Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και τέχνης μελετήθηκε σε βάθος αργότερα από πολλούς φιλοσόφους και παιδαγωγούς, μεταξύ των οποίων ο Σίλερ και ο Τζεντίλε. Ο Καντ όμως υπογράμμισε μια άλλη πλευρά του παιχνιδιού, βιολογική, έννοια που υιοθέτησε αργότερα η φιλοσοφία και η παιδαγωγική του 19ου αιώνα και την οποία ο Φρέμπελ έθεσε ως βάση της θεωρίας του για την εκπαίδευση.

Η σημασία του παιχνιδιού είναι μεγάλη για τη σωματική και την ψυχική ζωή του ανθρώπου. Η σύγχρονη ψυχολογία και ανθρωπολογία έχουν αναγνωρίσει τη χρησιμότητα του για τους σκοπούς της συντήρησης του ατόμου και της προσαρμογής του στην κοινωνία. Στην αναγνώριση της παιδαγωγικής, βιολογικής και αισθητικής λειτουργίας του, έχει προστεθεί λοιπόν και η αναγνώριση του κοινωνικού του ρόλου.

Συγχρόνως, η σημασία της τέχνης και της καλλιτεχνικής παιδείας είναι αδιαμφισβήτητη. Μέσα από τον τεράστιο όγκο των κειμένων που έχουν γραφεί γι' αυτήν επιλέγουμε να αναφερθούμε εδώ στην αναφορά του Χέρμπερτ Μαρκούζε, για τον οποίο «Η τέχνη αντιπροσωπεύει τον υπέρτατο στόχο όλων των επαναστάσεων: την ελευθερία και την ευτυχία του ατόμου.» Η τέχνη ενδιαφέρεται για την απελευθέρωση της ευαισθησίας, της φαντασίας και της λογικής σ' όλες τις σφαίρες της υποκειμενικότητας και της αντικειμενικότητας. «Η τέχνη δεν μπορεί ν' αλλάξει τον κόσμο, μπορεί όμως να βοηθήσει στο ν' αλλάξει η συνείδηση και οι παρορμήσεις των ανδρών και των γυναικών που θα μπορούσαν ν' αλλάξουν τον κόσμο» (Marcuse, 1977).

2. Τέχνη – παιχνίδι – παιδί

Ειδικότερα για το παιδί, η ενασχόληση με την τέχνη είναι ένα παιχνίδι. Είναι τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας που συνδέεται στενά με την απόλαυση και τη χαρά που χαρίζει η ενασχόληση με την καλλιτεχνική δημιουργία. Με την τέχνη, το παιδί μέσα από τον πειραματισμό, οδηγείται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του συνόλου της προσωπικότητας.

Από τους συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το παιδικό παιχνίδι, ορισμένοι το θεώρησαν ως ζωτική εκτόνωση ενεργειών που ξεπερνούν τις ανάγκες του οργανισμού, άλλοι ως άσκηση κινητικών και νοητικών δραστηριοτήτων που τείνουν τη διαμόρφωση του ενηλίκου, τη μαθητεία, την προάσκηση για την ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. Παιζοντας, μέσα από μια διαδικασία καλλιτεχνικής δημιουργίας, το παιδί πειραματίζεται. Γνωρίζουμε ότι η γνώση περνάει μέσα από

τον πειραματισμό. Μέσα από τον πειραματισμό το παιδί αποκτάει γνώσεις, αποκτά αίσθηση του χώρου και του χρόνου (στο στάδιο αυτό γνώση και αίσθηση ταυτίζεται στα παιδιά). Σε φάση έρευνας, προβληματισμού, θέτει ερωτήματα και αναπτύσσει δημιουργικό πνεύμα. Η τέχνη συνεισφέρει έτσι στην απόκτηση βασικών γνώσεων.

Αναπτύσσει όμως ταυτόχρονα το παιδί το σύνολο της προσωπικότητας του και εκφράζεται σύμφωνα με τη δική του ευαισθησία. Από άτομο γίνεται επώνυμος δημιουργός. Σε κάθε ηλικία, η διαδικασία αυτή συντελεί στο πέρασμα από τη δημιουργικότητα στη δημιουργία, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αναγκαιότητα της τέχνης και το ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

3. Παιδικό σχέδιο – παιδική τέχνη

Το παιδικό σχέδιο είναι συχνά τόσο ωραίο που μιλάμε για «παιδική τέχνη». Το συγκρίνουν συχνά με την τέχνη «πρωτόγονων» λαών, αρχαίων ή σύγχρονων, καθώς και με την τάση ορισμένων μοντέρνων καλλιτεχνών για επιστροφή στις «πηγές». Το παιδικό σχέδιο διαθέτει όμως ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δεν επιτρέπουν να το συγχέουμε με το σχέδιο του ενήλικα ο οποίος προσπαθεί να μιμηθεί τον αυθορμητισμό και τη φρεσκάδα της παιδικής τέχνης.



Giovanni Francesco Caroto
(1480 – 1555)
«Παιδί που σχεδιάζει»

Βλέπουμε στο έργο «Παιδί που σχεδιάζει», του 16ου αιώνα, του Giovanni Francesco Caroto, ότι το σχέδιο του παιδιού που απεικονίζεται θα μπορούσε κάλλιστα να είναι σχέδιο παιδιού της δικής μας εποχής. Επί πλέον, το να μιλήσει κανείς για την «παιδική τέχνη» οδηγεί συχνά σε λανθασμένη αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και το γονέων, οι οποίοι επικροτούν και επιβραβεύουν το σχέδιο εκείνο που αυτοί θεωρούν «ωραίο» και «ακριβές», με βάση τα κριτήρια ενηλίκων, σε σύγκριση με αυτό που είναι δημιουργικό σχέδιο, το οποίο όμως μπορεί να είναι ατελές ή και «άσχημο» (Wallon, 2001).

4. Η καλλιτεχνική παιδεία στο σχολείο

Κατ'αρχήν, μέσα από την ενασχόληση με την καλλιτεχνική δημιουργία στο σχολείο και ειδικότερα κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής, μπορούμε να μιλήσουμε για δημιουργία εικαστικής μνήμης από τα παιδιά. Αυτή δημιουργείται μέσα από τα ίχνη που αφήνει το παιδί πειραματιζόμενο με τα εργαλεία, τα οποία αγγίζει και περιεργάζεται χωρίς να γνωρίζει τη χρήση τους (όπως αγγίζει τη μητέρα του), πειραματιζόμενο με τη φέρουσα επιφάνεια, που μπορεί να είναι το χαρτί, η πέτρα, ο τοίχος, το χαλί, τα χέρια του, το ίδιο του το σώμα. Πειραματίζεται όμως και με τις τρεις διαστάσεις, παίρνει αντικείμενα και τα αντιπαραθέτει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να συγκεντρώνεται για ώρες, χωρίς όρια. Το παιδί παρατηρεί τον κόσμο γύρω του με πολύ προσωπικό τρόπο, τον οποίο αδυνατούν πολλές φορές να διαβάσουν οι ενήλικες. Η φαντασία καλπάζει, προβάλλει παραστάσεις σε αντικείμενα (ένας χάρακας θεωρείται αεροπλάνο), ενθουσιάζεται. Είναι οι μεγάλοι – συνήθως οι γονείς αλλά και ο εκπαιδευτικός – που βάζουν τα όρια και εμποδίζουν την έκφραση του, όταν θεωρούν αυτά που κάνει ως «μουντζούρες», όταν ενοχλούνται διότι «λέρωσε τα ρούχα του» ή το θρανίο ή τον τοίχο, όταν βάζουν όρια στο χρόνο κατά τη διάρκεια του οποίου επιτρέπεται στο παιδί να ασχοληθεί με την τέχνη.

Αν παρατηρήσει κανείς τους μεγάλους καλλιτέχνες, από την άποψη αυτή συμπεριφέρονται όπως τα παιδιά, συγκεντρώνονται στη δημιουργική δραστηριότητα χωρίς να βαριούνται, εκφράζουν «λαιμαργία» και ενθουσιασμό για τις άπειρες μορφές του κόσμου γύρω τους, συντηρούν μέσα τους το παιδί. Αυτό εκφράζει ο Πικάσσο με τη ζωγραφική του και με τα λόγια του, λέγοντας: «όταν ήμουν νέος ζωγράφιζα όπως ο Ραφαήλος, μεγάλος πια σε ηλικία ζωγραφίζω όπως τα παιδιά». Πιο κοντά σε μας, όπως αναφέρει ο Γ. Τσαρούχης για το μεγάλο Έλληνα ζωγράφο Θεόφιλο: «Γίνεται ζωγράφος από ενθουσιασμό για το θέμα. Δεν ζωγραφίζει τα πράγματα, μα τον ενθουσιασμό που του έδωσαν. Τα σέβεται και τα λατρεύει γιατί αυτά του δίνουν τους ενθουσιασμούς του. Ότι κάνει δεν μοιάζει πάντα με το πράγμα – τι παράλογη απαίτηση να μοιάζει το παράφορο αγκάλιασμά μας μ'αυτό που αγκαλιάζουμε!».

Όμως, «ο κόσμος ανήκει στα παιδιά», όπως μας θυμίζει η γνωστή φράση του Ηράκλειτου: «παις παισσεύων, παιδός η βασιλίη»: το παιδί που παίζει βασιλεύει. Για τους αρχαίους Αιγύπτιους οι οποίοι, μέσα από μια τέχνη ιερατική, είχαν κωδικοποιήσει τη ζωγραφική τους σε αυστηρούς, अपαράλλαχτους ανά τους αιώνες κανόνες, οι «Έλληνες αεί παίδες», οι Έλληνες ήταν και θα έμεναν για πάντα παιδιά. Κι αυτό επειδή οι Έλληνες πειραματιζόνταν διαρκώς με τις μορφές, αναζητώντας την αληθοφάνεια στη ζωγραφική: «Το παιχνίδι με τις ψευδαισθήσεις της ελληνικής ζωγραφικής – της οποίας λίγα έργα έφτασαν ως εμάς – υπήρξε παροιμιώδες, όπως μαρτυρεί και το περιστατικό με τα σταφύλια που ζωγράφησε ο Ζεύξης: είχαν τόσο φυσική εμφάνιση, που ξεγελασμένα τα περιστέρια ορμούσαν να τα τσιμπήσουν» (Haar, 1998).

Ποιο χώρο όμως αφήνει στο σύγχρονο σχολείο στον πειραματισμό των παιδιών κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με τα εικαστικά; Πρόκειται για καλλιέργεια της δημιουργικότητας ή μήπως για τη δημιουργία στερεοτύπων;

Η ικανότητα της ενασχόλησης με την τέχνη και τη ζωγραφική είναι έμφυτη και εκφράζεται ήδη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αυτό που έχει σημασία είναι το αν θα καλλιεργήσει κανείς αυτήν την έμφυτη προδιάθεση ή αν θα τη χειραγωγήσει, θα την εξαλείψει και θα την αφήσει να χαθεί. Σε πολλά Νηπιαγωγεία, οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί διακόπτουν τη δραστηριότητα του παιδιού (επειδή δεν ξέρουν πώς να την καθοδηγήσουν, επειδή φοβούνται ότι το παιδί θα λερωθεί και θα λερώσει το θρανίο, τους τοίχους...) προτείνοντας του έτοιμες λύσεις, για παράδειγμα, σχέδια έτοιμα φτιαγμένα από ενήλικες, όπου το παιδί καλείται να τα γεμίσει τα κουτάκια με

συγκεκριμένα χρώματα που του υποδεικνύονται. Με τον τρόπο αυτό η φαντασία μπλοκάρεται, αντί να καλλιεργείται. Τα παιδιά οδηγούνται στην υιοθέτηση στερεοτύπων αντί να οδηγηθούν στην καλλιέργεια της ικανότητας της παρατήρησης του γύρω τους κόσμου, του δικού τους περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, παιδιά από νησιά που ξεκινούν το σχολείο, ήδη από το Νηπιαγωγείο, μαθαίνουν ότι τα σπίτια –αναγκαστικά – διαθέτουν κόκκινη στέγη, ενώ τέτοιο σπίτι δεν έχουν δει ποτέ στο άμεσο περιβάλλον τους.



κορίτσι, 5 χρονών

Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί στο Νηπιαγωγείο, όχι μόνο δεν ενθαρρύνουν τα παιδιά στην παρατήρηση αλλά δεν τους δίνουν και την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με έργα καλλιτεχνών, μέσα από την παρουσίαση τους στο σχολείο ή μέσα από επισκέψεις σε Μουσεία ή σε αίθουσες τέχνης.

Διαπιστώνουμε έτσι ότι τα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, τελειώνοντας το Νηπιαγωγείο, δεν έχουν κατακτήσει βασικές έννοιες σχετικά με την τέχνη: σε σχέση με το σημείο, τη γραμμή, το σχήμα, το χρώμα, τη σύνθεση και την οργάνωση των στοιχείων αυτών στο χώρο. Παρόλο που τα παιδιά κατά τη νηπιακή ηλικία δείχνουν όλα το ίδιο ενδιαφέρον για την τέχνη, καταφέρνουν να αντισταθούν σε αυτές τις «δυνάμεις καταστολής» της έμφυτης δημιουργικότητας τους μέχρι τα 6-7 τους χρόνια, στις περιπτώσεις όπου το σχολείο δεν προδιαθέτει στην ενασχόληση με την τέχνη, αλλά καταστέλλει το ενδιαφέρον αυτό. Έτσι, τα παιδιά μεγαλώνοντας, ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ασχολούνται όλο και πιο λίγο με την τέχνη, καθώς εκπαιδευτικοί και γονείς τα ωθούν σε άλλες δραστηριότητες που θεωρούνται πιο «χρήσιμες» (Αγγλικά, Μαθηματικά, ποδόσφαιρο...), σε αντιδιαστολή με την τέχνη που θεωρείται μάλλον «άχρηστη».

5. Καλλιτεχνική παιδεία στα Πανεπιστήμια και έρευνα

Η αδιαφορία για την τέχνη μέσα από το σχολικό αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα ότι οι φοιτητές, φτάνοντας στα 18 τους, σε ένα Τμήμα Νηπιαγωγών δεν διαθέτουν

στοιχειώδη καλλιτεχνική παιδεία. Πάρα πολύ συχνά δεν γνωρίζουν ούτε έναν καλλιτέχνη της αρχαϊκής και κλασσικής αρχαιότητας. Στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων βρίσκεται σε εξέλιξη μια συνεχής έρευνα: ρωτάμε συστηματικά τους πρωτοετείς φοιτητές αν γνωρίζουν κάποιους από τους αρχαίους Έλληνες ζωγράφους (π.χ. τον Πολύγνωτο κλπ.). Σε σύνολο 100 φοιτητών, πολλές φορές το ποσοστό άγνοιας είναι 100% και σίγουρα πάνω από 95%. Την ίδια άγνοια διαπιστώνει κανείς όταν ρωτάει για καλλιτέχνες της Αναγέννησης, του Ρομαντισμού ή της Μοντέρνας τέχνης. Υποψιαζόμαστε ότι αν η ίδια ερώτηση θεθεί σε πρωτοετείς φοιτητές Πανεπιστημίου στο Παρίσι, τα αποτελέσματα θα είναι εντελώς διαφορετικά. Δεν είναι τυχαίο ότι στη Σχολή Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου της Σορβόνης έχει δημιουργηθεί και λειτουργεί από τη δεκαετία του '60.

Όσον αφορά στην καλλιτεχνική παιδεία και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών γενικότερα, ερευνητικές εργασίες (όπως αυτή που ξεκίνησε στο Εργαστήριο Εικαστικών του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), έχουν δείξει ότι μόνο το 20-30% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών – Δασκάλων και Νηπιαγωγών – έχει λάβει επιμόρφωση στα εικαστικά. Υποθέτουμε ότι οι ειδικά επιμορφωμένοι (από την ΑΣΚΤ ή τις Σχολές Τέχνης των Πανεπιστημίων) είναι ελάχιστοι.

Μια νέα έρευνα, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής στο Εργαστήριο Εικαστικών του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, έχει ξεκινήσει από τη Γιολάντα Ζιάκα, έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση της καλλιτεχνικής παιδείας που διαθέτουν, στο ξεκίνημα των σπουδών τους, οι πρωτοετείς φοιτητές. Παιρνοντας ως παράδειγμα το ζήτημα της αναπαράστασης του ανθρώπινου σώματος στη μοντέρνα και στη σύγχρονη ζωγραφική, η έρευνα αυτή – μέσα από συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων – διερευνά θέματα οπτικής αντίληψης και τη σχέση τους με βασικές γνώσεις σε σχέση με τη ζωγραφική και την ιστορία της τέχνης (σχήμα, χρώμα και μορφή, σύνθεση των εικαστικών στοιχείων στο χώρο, κινήματα τέχνης στον 20ο αιώνα, κλπ.), καθώς και τις στάσεις των φοιτητών απέναντι σε αισθητικές κατηγορίες όπως η έννοια του ωραίου, του υπέροχου, του καινοτόμου.

Παράλληλα, στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων γίνεται μια προσπάθεια για μια πολυεπίπεδη και διεπιστημονική καλλιέργεια της καλλιτεχνικής παιδείας των φοιτητών, μέσα από εισηγήσεις για την Ιστορία της τέχνης, για τη Φιλοσοφία (ξεκινώντας από τις αναφορές του Πλάτωνα για την τέχνη και συνεχίζοντας με σύγχρονους καλλιτέχνες και φιλοσόφους), μέσα από τον πειραματισμό των φοιτητών με διάφορα μέσα και υλικά, μέσα από τη διοργάνωση εκθέσεων έργων των φοιτητών για το πλατύ κοινό και τη συνακόλουθη δημιουργία υλικού επικοινωνίας με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από τους φοιτητές στα Εικαστικά.

Παρά τις προσπάθειες αυτές, καθώς και άλλες ανάλογες, σε άλλα Πανεπιστήμια, είναι κοινός τόπος η διαπίστωση ότι τα μαθήματα τέχνης δεν ευνοούνται σήμερα στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών. Οδηγούμαστε έτσι στην αποφοίτηση παιδαγωγών που δεν είναι σε θέση να «διαβάσουν» μια εικόνα, να κατανοήσουν το «αλφάβητο» και το οπτικό «συντακτικό» της εικαστικής γλώσσας, που είναι η βασική προϋπόθεση για την ανάγνωση ενός εικαστικού έργου. Κατά συνέπεια, οι σημερινοί παιδαγωγοί δεν είναι σε θέση να μεταφέρουν μια καλλιτεχνική παιδεία στα παιδιά καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους. Οι συνέπειες όμως της απουσίας καλλιτεχνικής παιδείας εκτείνονται πέρα από το χώρο της τέχνης. Κι αυτό γιατί η καλλιτεχνική παιδεία σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια του συνόλου της προσωπικότητας. Όπως έγραφε ο Φιλόστρατος τον 2ο μ.Χ. αιώνα «Όστις μη ασπάζεται την ζωγραφίαν, αδικεί την αλήθειαν αδικεί

δε και σοφίαν». Η αναφορά αυτή παραπέμπει σε μια άλλη, ανάλογη, του Λεονάρδου ντα Βίντσι: «...αυτός που αδιαφορεί για τη ζωγραφική, δεν αγαπάει ούτε τη φιλοσοφία, ούτε τη φύση...» (Panofsky, 1989, σελ. 184).

Με το δεδομένο αυτό, ποιος τελικά ασκεί ρόλο παιδαγωγού σε σχέση με την τέχνη σήμερα, για τα παιδιά, για τους μελλοντικούς παιδαγωγούς, αλλά και για το πλατύ κοινό; Διαπιστώνουμε ότι το ρόλο παιδαγωγού για θέματα τέχνης παίζουν σήμερα τα Μουσεία, με προγράμματα που απευθύνονται σε μικρούς και μεγάλους. Στο χώρο αυτό κυριαρχεί η ιδιωτική πρωτοβουλία (κυρίως ιδιωτικά μουσεία στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών) με προγράμματα συνεπή, με διάρκεια, άλλα ειδικά διαμορφωμένα για τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας και άλλα για το πλατύ κοινό. Συγχρόνως ο κόσμος της τέχνης (γκαλερί, κριτικοί) επεμβαίνει, διατυπώνοντας προτάσεις προς το κράτος, προς τις εταιρείες, επηρεάζοντας τους θεσμούς. Ο ρόλος των ΜΜΕ είναι συχνά αντιπαιδαγωγικός, μέσα από την καταλυτική επίδραση της θέασης έργων της σύγχρονης τέχνης, όπου προβάλλονται σκηνές βίας, πόνου, σκηνές που σοκάρουν, στα παιδιά αλλά και σε κάθε θεατή γενικότερα. Θα παρατηρήσουμε εδώ ότι η κυρίαρχη παράδοση έχει συνεισφέρει στον εθισμό στη βία, μέσα από τη θέαση εικόνων που αναπαριστούν τα μαρτύρια των αγίων, αλλά και το μαρτύριο του εσταυρωμένου.

6. Το παιχνίδι της δημιουργίας – δημιουργία ενός κόσμου

Η καλλιτεχνική δραστηριότητα χαρίζει λοιπόν – σε μικρούς και μεγάλους – απόλαυση, χαρά, αποτελεί αγωγή της ψυχής, ψυχαγωγία. Με αυτή την έννοια πρόκειται για ένα παιχνίδι, το παιχνίδι της δημιουργίας. Τι όμως είναι αυτό που κάνει πραγματικά ο καλλιτέχνης μέσα από το παιχνίδι αυτό; Την απάντηση θα μας δώσει ένας άλλος μεγάλος καλλιτέχνης του 20ου αιώνα, ο Ελβετός Paul Klee (1879-1940), ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος του Bauhaus. Ο Klee αγαπούσε την παιδική τέχνη, την απλότητα και τη φωτεινότητα της και προσπάθησε να την ενσωματώσει στη δική του ζωγραφική. Για τον Klee, το έργο τέχνης επεκτείνει τα όρια της ζωής όπως αυτή μας παρουσιάζεται καθημερινά, κι αυτό γιατί «η τέχνη δεν αναπαράγει το ορατό», αλλά κάνει ορατό ένα μουσικό όραμα. Για τον Klee, «η τέχνη είναι εικόνα της δημιουργίας», η τέχνη είναι «ένα σύμβολο, όπως και ο επίγειος κόσμος ένα σύμβολο του σύμπαντος» (Klee, σελ. 40).



Paul Klee (1879-1940)

Χειμερινός κήπος, 1919

Και το έργο τέχνης είναι για τον Klee πρωταρχικά «γένεση» και όχι απλό προϊόν. Έτσι ο Klee εξηγεί τη δημιουργία ενός έργου τέχνης αναφερόμενος στο παιχνίδι, χρησιμοποιώντας μια μεταφορά: «όπως ένα παιδί με το παιχνίδι του μας μιμείται, με τον ίδιο τρόπο κι εμείς μιμούμαστε με το παιχνίδι της τέχνης τις δυνάμεις που δημιούργησαν και δημιουργούν τον κόσμο» (Klee, 1964).

Και το έργο τέχνης είναι για τον Klee πρωταρχικά «γένεση» και όχι απλό προϊόν. Έτσι ο Klee εξηγεί τη δημιουργία ενός έργου τέχνης αναφερόμενος στο παιχνίδι, χρησιμοποιώντας μια μεταφορά: «όπως ένα παιδί με το παιχνίδι του μας μιμείται, με τον ίδιο τρόπο κι εμείς μιμούμαστε με το παιχνίδι της τέχνης τις δυνάμεις που δημιούργησαν και δημιουργούν τον κόσμο» (Klee, 1964).

Τα λόγια του Paul Klee μας θυμίζουν εκείνα του φιλοσόφου Κορνήλιου Καστοριάδη, στο βιβλίο του «Παράθυρο στο χάος» (2007) όταν μιλάει για τη δημιουργία ενός νέου κόσμου, για την «αποκάλυψη του χάους», ως το χαρακτηριστικό της μεγάλης τέχνης. Η μεγάλη τέχνη «αποκαλύπτει το χάος γιατί διαρρηγνύει τις καθημερινές βεβαιότητες, ... τον κανονικό ρυθμό της ζωής: για κάποιον που αγαπά και κατανοεί τη μουσική που ακούει, τον πίνακα που μελετάει, ο συνηθισμένος χρόνος και η καθημερινότητα διαρρηγνύονται. Όμως, την ίδια στιγμή, η τέχνη δεν μπορεί να πραγματοποιήσει αυτή την αποκάλυψη του χάους παρά μόνο μέσα από τη δημιουργία της μορφής. Και αυτή η δημιουργία της μορφής είναι η δημιουργία ενός κόσμου: ... η δημιουργία μιας μορφής πάνω σε ένα υπόστρωμα. ».

Τα προβλήματα βέβαια της μορφής πάνω σε ένα υπόστρωμα είναι οργανικά αρθρωμένα με αυτά της θεωρίας, θεωρία που δοκιμάζεται κάθε φορά από το πείραμα. Η δε θεωρία με τη σειρά της είναι αρθρωμένη με την πράξη στο καλλιτεχνικό πεδίο και ευρύτερα σε αυτό της δημιουργίας. Κάθε καιρός καταστρέφει και δημιουργεί τις δικές του μορφές μέσα από το χάος (ΗΣίοδος) και που δεν είναι συνώνυμο της αταξίας, όπως νομίζει ο Klee, η σταθερά όντας το ανθρώπινο.

Βιβλιογραφία

- Castoriadis Cornelius** (2007). Fenêtre sur le chaos, Editions du Seuil, 177 p.
- Haar Michel** (1998). Το έργο τέχνης. Δοκίμιο για την οντολογία των έργων, Εκδόσεις Scripta, Αθήνα, 102 σελ.
- Klee Paul** (1964). Théorie de l'art moderne, Editions Denoël, Coll. Folio/Essais, 1985
- Marcuse Herbert** (1977). Η αισθητική διάσταση, Εκδόσεις Καθρέφτης (1998), 79 σελ.
- Panofsky Erwin** (1989). Idea, Tel Gallimard, Paris, 284 p.
- Ruhrberg Karl** (2005). Art of the 20th Century. Volume 1 Painting, Taschen, 399 p.
- Wallon Philippe** (2001). Le dessin d'enfant, Presses Universitaires de France, 127 p.
- ΗΣίοδος, Θεογονία
- Σταματάκος Ιωαν.** (1972). Λεξικόν της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης, Εκδοτικός οργανισμός «Ο Φοίνιξ», 1.261 σελ.
- Τσαρούχης Γ.** (1967). «Ο ζωγράφος Θεόφιλος», Θεόφιλος, Εμπορική Τράπεζα, Αθήνα

**Προετοιμάζοντας δασκάλους για την καλλιτεχνική αγωγή
στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.
Μια συγκριτική διερεύνηση του μαθήματος της καλλιτεχνικής
εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Πλαστικών
Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.**

Αραπάκη Πολυξένη

*Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Δέδος Ζήκος

*Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών Τέχνης του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Α)Εισαγωγή

Η εκπλήρωση των στόχων που η εκπαίδευση θέτει στις σύγχρονες κοινωνίες θα ήταν αδύνατη χωρίς την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην τέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Το παιδαγωγικό ενέργημα και το φαινόμενο της μάθησης, βασικές συνιστώσες της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, στηρίζονται πάνω σε μια τριπλή πολικότητα. Την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, μαθητών και αναλυτικών προγραμμάτων..Η απουσία μιας εκ των τριων παραμέτρων, ακυρώνει στο σύνολό της την ίδια εκπαιδευτική διεργασία. Η παιδαγωγική λοιπόν συγκρότηση της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την τέλεση του διδακτικού έργου και την εκπλήρωση του ρόλου που ο θεσμός της εκπαίδευσης αναλαμβάνει στις μέρες μας.

Το περίγραμμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού με τις μορφές μέσα από τις οποίες αυτό σκιαγραφείται στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών σχολείων και στη δική μας περίπτωση, αυτών της καλλιτεχνικής αγωγής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και των μικρών τάξεων του δημοτικού, αποτελεί και το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εισήγηση.

Η προβληματική που αφορά στο θέμα μας κινείται γύρω από δύο βασικά ερωτήματα τα οποία όμως είναι συναφή μεταξύ τους και οφείλουν να διερευνηθούν από κοινού. Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με το ζήτημα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού της τέχνης σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο επιδέχεται πολλαπλών σημασιών και διακρίνεται για την αμφισημία του, ενώ το δεύτερο αφορά στην μεθοδολογική προσέγγιση και οριοθέτηση του πεδίου της τέχνης. Η περιγραφή λοιπόν της ταυτότητας του δασκάλου των καλλιτεχνικών θέτει ως προϋπόθεση την αποσαφήνιση του γνωστικού αντικειμένου που ο δάσκαλος οφείλει να διδάξει στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δηλ της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους ευρύτερους στόχους που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Την προετοιμασία και κατάρτιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία στη χώρα μας αλλά και σε όλες τις χώρες όπου η εκπαίδευση ως θεσμός έχει γίνει κρατική υπόθεση, έχουν αναλάβει σήμερα οι πανεπιστημιακές σχολές. Στην Ελλάδα η διδασκαλία της καλλιτεχνικής αγωγής έχει ανατεθεί τόσο σε εκπαιδευτικούς, απόφοιτους παιδαγωγικών τμημάτων, όσο και καλλιτέχνες απόφοιτους σχολών Καλών Τεχνών που έχουν όμως αποκτήσει την παιδαγωγική επάρκεια.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του πανεπιστημίου Ιωαννίνων εμπειριέχουν μέσα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων τους και την κατάρτιση εκπαιδευτικών οι οποίοι θα κριθούν κατάλληλοι να διδάξουν αισθητική αγωγή σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Αυτό που επιχειρείται σ' αυτήν την εισήγηση είναι να αναδείξει μέσα από τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος, τις ομοιότητες και τις διαφορές του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων που αφορούν στην παιδαγωγική κατάρτιση και επάρκεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών αλλά και τους κοινούς τους στόχους μέσα από μια συγκριτική διερεύνησή τους στα παραπάνω τμήματα. Οι στόχοι της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ενσωματώνονται εδώ στους ευρύτερους στόχους της γενικής εκπαίδευσης που έχουν ως αποστολή την δημιουργία μιας ηθικής και μιας κουλτούρας «δημοκρατικού ιδεώδους», που θα μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να λειτουργήσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ως υπεύθυνοι πολίτες σε δημοκρατικές κοινωνίες του σήμερα και του αύριο.

Β) Η ταυτότητα και το αντικείμενο διδασκαλίας του δασκάλου της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως ζήτημα υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

Πριν περιγράψουμε τον τρόπο συγκρότησης του δασκάλου των καλλιτεχνικών στα πανεπιστημιακά τμήματα που προαναφέρθηκαν, οφείλουμε να απαντήσουμε στα δύο ερωτήματα που απορρέουν από την προβληματική αυτής της εισήγησης και αφορούν το μεν πρώτο στην ταυτότητα του δασκάλου της τέχνης και το άλλο στο γνωστικό αντικείμενο που αυτός διδάσκει.

Ένας ορισμός του εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών προκύπτει πρωτίστως μέσα από την περιγραφή του χώρου και των δραστηριοτήτων του ως επαγγελματία. Σύμφωνα με τον Alan Thornton, «ένας καθηγητής καλλιτεχνικών είναι ένα άτομο που λειτουργεί με τη διπλή του ιδιότητα ως καλλιτέχνης και δάσκαλος, παράγοντας και διδάσκοντας τέχνη και είναι αφιερωμένος σε αμφότερες τις ιδιότητες σε επίπεδο επαγγελματία.» (Alan Thornton, 2005 σελ.166-174) Αυτό καθίσταται περισσότερο σαφές σε τομείς αποσχόλησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις επαγγελματικές σχολές ή ακόμα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου το αντικείμενό που αφορά τις καλλιτεχνικές του δραστηριότητες είναι περισσότερο εξειδικευμένο.

Το πεδίο, μας λέει, της εικαστικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα χώρο όπου εμπλέκονται τρεις κόσμοι. Ο κόσμος της εκπαίδευσης, ο κόσμος της τέχνης και ο κόσμος της εκπαίδευσης της τέχνης. Η παιδαγωγική διάσταση σχετίζεται με το ίδιο το παιδαγωγικό ενέργημα ως μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων από τον δάσκαλο στο μαθητή, η τέχνη ορίζει το πεδίο του γνωστικού περιεχομένου και η εικαστική εκπαίδευση συνίσταται στις μεθοδολογίες και την ιδιαιτερότητα αντιμετώπισης του γνωστικού πεδίου.

Στην προσπάθεια να ορίσουμε τον εικαστικό καλλιτέχνη ως επαγγελματία, αυτός συνδέεται στις μέρες μας με την διαχείριση της εικόνας και τις οπτικές τέχνες. Όμως ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης τέχνης συμπεριλαμβάνει και καλλιτεχνικά πεδία υβριδικής μορφής όπου οπτικές τέχνες και άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης αλληλοεισδύουν η μία στους χώρους της άλλης (χορός εγκαταστάσεις, σινεμά, θεατρικά δρώμενα, κλπ). Συνεπώς ο δάσκαλος των καλλιτεχνικών εμπλέκεται στο χώρο του σχολείου και με άλλους επαγγελματίες όπως οι μουσικοί ή οι δάσκαλοι της θεατρικής αγωγής που στο σύνολό τους λειτουργούν κάτω από μια κοινή ομπρέλα αντικειμένων που φέρουν το όνομα της αισθητικής αγωγής. Αυτό είναι εμφανές στον τρόπο δόμησης και οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

Στη χώρα μας στο πλαίσιο της τελευταίας μεταρύθμισης που έγινε στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης την ευθύνη και εποπτεία παραγωγής αναλυτικών προγραμμάτων είχε το παιδαγωγικό ινστιτούτο. Στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων και άρχισε να εφαρμόζεται στις αρχές του 2000, περιγράφονται επακριβώς, ο στόχος, οι σκοποί και το περιγράμμα του μαθήματος της εικαστικής αγωγής (Ε.Π.Π.Σ. ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ-ΑΘΗΝΑ 1998, σελ 5-24)). Αυτή αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου γνωστικού πεδίου που ασχολείται με το φαινόμενο της τέχνης και περιλαμβάνει τρία επί μέρους γνωστικά αντικείμενα Η άρθρωσή τους έχει ως ακολούθως. Αισθητική αγωγή. α):Εικαστικά, β) μουσική αγωγή, γ) θεατρική αγωγή.

Το φαινόμενο της Τέχνης εδώ αντιμετωπίζεται μέσα από την επικοινωνιακή του διάσταση ως μια μορφή γλώσσας όπου το κάθε επιμέρους πεδίο, εικαστικό, μουσικό, θεατρικό, διαθέτει τους δικούς του σημειολογικούς κώδικες. Ως γλωσσικό σύστημα αυτή διαθέτει τρεις βασικές παραμέτρους. Τον δημιουργό, ως πομπό του κωδικοποιημένου μηνύματος, το έργο τέχνης ως κωδικοποιημένο μήνυμα και τον θεατή, ακροατή ή αναγνώστη, που αποτελούν τον δέκτη του μηνύματος.

Τόσο η θεωρία όσο και η πράξη στην διδακτική της τέχνης δεν αποτελούν διακριτά πεδία αλλά ένα χώρο όπου αυτές αλληλοσυμπληρώνονται. Δίνεται εδώ ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιαιτερότητα του φαινομένου της Τέχνης και τη βιωματική της προσέγγιση.

Ως αναφορά την εικαστική αγωγή το Ε.Π.Π.Σ. εστιάζει κυρίως στην αναγκαιότητα των εικαστικών τεχνών στην σύγχρονη εποχή, εισάγοντας στην καθημερινότητα του παιδιού το έργο τέχνης ως πολιτισμικό αγαθό σε σχέση με τις αξίες, την πολιτισμική κληρονομία και την κουλτούρα της χώρας μας αλλά και του παγκόσμιου πολιτισμού εν γένει. Στα πολιτισμικά αγαθά δεν περιλαμβάνονται μόνο τα ανθρώπινα δημιουργήματα αλλά και το φυσικό περιβάλλον. Αναδεικνύεται εδώ η σημασία της τέχνης ως παγκόσμιας γλώσσας η οποία είναι ικανή να γκρεμίσει στερεότυπα και να συμφιλιώσει πατριωτισμό και κοσμοπολιτισμό, προωθώντας την ειρηνική συνύπαρξη των λαών μέσα από την ενθάρυνση της διαφορετικότητας των ανθρώπων και την κατανόηση των λαών μεταξύ τους.

Μέσα από την καλλιέργεια των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών

όψεων της ανθρώπινης προσωπικότητας η τέχνη είναι σε θέση να ενεργοποιήσει την ικανότητά μας να στοχαστούμε και να αναστοχαστούμε για τον κόσμο και τον εαυτό μας αναγκαία προϋπόθεση για την απόκτηση αυτογνωσίας και την κατανόηση της ανθρώπινης συνθήκης.

Εξειδικεύοντας περισσότερο το θέμα μας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, το Ε.Π.Π.Σ.μας περιγράφει τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους σκοπούς ως ακολούθως. Γενικός σκοπός. «Στο νηπιαγωγείο η εικαστική αγωγή έχει ως γενικό σκοπό να φέρει το νήπιο σε επαφή με τα έργα τέχνης και την καλλιτεχνική δημιουργία, για να καλλιεργήσει την οπτική αντίληψη, την έκφραση, τις δεξιότητες, την δημιουργικότητα, τη φαντασία του και να το εισαγάγει στην καλαισθησία και την αισθητική κρίση».

Επιμέρους σκοποί: α) Μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία το νήπιο ευαισθητοποιείται να κατανοεί τις πολλαπλές όψεις των αντικειμένων και των καταστάσεων και να εκφράζει τις δικές του εμπειρίες και τα συναισθήματα.β) Μέσα από τη χρήση υλικών και μέσων αποκτά δεξιότητες που συμβάλλουν στην ψυχοκινητική του ανάπτυξη, στη δημιουργικότητα και την ωρίμανσή του σε επίπεδο πράξης, σκέψης, συμπεριφοράς, να αντιλαμβάνεται το νήπιο διαισθητικά την τέχνη ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων και να υιοθετεί θετικές στάσεις απέναντι στα έργα τέχνης. γ) Μέσα από την καλλιέργεια της καλαισθησίας το νήπιο μαθαίνει διαισθητικά να διακρίνει το ωραίο και να το απολαμβάνει στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης» (ο.π.1998, σελ.15).

Στη διδακτική μεθοδολογία των εικαστικών μαθημάτων οι σχεδιαστές του αναλυτικού προγράμματος επισημαίνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του μαθήματος σε σχέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και ειδικά αυτά των κλασικών επιστημών τα οποία παραδοσιακά τουλάχιστον αντιμετωπίζονταν μέσα από μια καθαρά νοησιαρχική και θετικιστική οπτική. Μας λένε λοιπόν τα εξής: «Οι αισθητικές αξίες μεταβάλλονται με εξαίρεση εκείνες που θεωρούνται κλασικές μαζί όμως με την υποκειμενική αισθητική, συχνά μεταβάλλεται και η αισθητική του περιβάλλοντος».

Τα μαθήματα δεν πρέπει να οδηγούν σε στερεότυπα, που εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου. Αντίθετα για να συγκροτήσουν τα παιδιά τις δικές τους αισθητικές αξίες θα πρέπει να προσεγγίζονται με ποικίλους τρόπους διδασκαλίας ώστε να αποκαλύπτονται και να αξιοποιούνται οι διαφορετικές απόψεις των καλλιτεχνών σήμερα αλλά και στις διάφορες στιγμές της ιστορίας».

Η προσπάθεια του Ε.Π.Π.Σ., να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα εικαστικής αγωγής για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε μια καινοτόμο αρχή εφόσον για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά χρονικά της χώρας μας διατίθενται στους μαθητές σχολικά εγχειρίδια που έχουν γραφεί με βάση τις αρχές του Ε.Π.Π.Σ.

Ο τρόπος προσέγγισης της τέχνης μέσα από μια ανθρωπολογική οπτική, ως μια μορφή γλωσσικού ιδιώματος που διαθέτει τους δικούς του κώδικες (χειρισμός οπτικών συμβόλων) αποτελεί σήμερα και την κρατούσα φιλοσοφία σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων εικαστικής αγωγής στις προηγμένες χώρες της υφελίου.

Το πρόβλημα όμως παραμένει ανοιχτό γιατί η τέχνη ως πεδίο γνώσης δεν μπορεί να περιγραφεί με τους όρους των φυσικών επιστημών δηλαδή μια ρασιοναλιστική-θετικιστική προσέγγιση. Αλλά και η ίδια η έννοια της τέχνης στις μέρες μας γίνεται όλο και περισσότερο ασαφής και αδύναμη έτσι που ο Gombrich καταλήγει στο

συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει τέχνη αλλά καλλιτέχνες.

«Κάποτε ήταν οι άνθρωποι που πήραν χρωματιστό χρώμα στα χέρια τους και σχεδίασαν στον τοίχο μιας σπηλιάς ένα βουβάλι. Σήμερα σχεδιάζουν αφίσες στους τοίχους. Δεν βλέπτε να ονομάζουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες Τέχνη όσο θυμόμαστε πως η λέξη σημαίνει πολύ διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς καιρούς και τόπους» (Ernst Gombrich, 1994, σελ.3).

Εφόσον καθίσταται προβληματική η περιγραφή του πεδίου της τέχνης, επόμενο είναι να καθίσταται προβληματικός και ο ορισμός της ταυτότητας του καθηγητή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν πρόδηλο ότι ο ρευστός και απροσδιόριστος χαρακτήρας της τέχνης υπονοεί μια παρόμοια προσέγγιση του μαθήματος της εικαστικής αγωγής. Τιθεται λοιπόν εδώ ως ζητούμενο μια εσωτερική λογική του μαθήματος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που προϋποθέτει και μια διαφοροποίηση στα μέσα και τις μεθοδολογίες αντιμετώπισής της.

Σύμφωνα με τον Gaillot, (2002, σελ70-72) το μάθημα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί ένα κλειστό τομέα αλλά ένα ανοιχτό πεδίο, όπου επικρατούν εντάσεις, μεικτές εκφράσεις και προβληματισμοί, ένα τόπο όπου καλλιτεχνική πρακτική και κουλτούρα νοούνται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας σχέσης. Η τέχνη, μας λέει, τοποθετείται σε ένα διαφορετικό πεδίο αυτό της αβεβαιότητας, «κάτι που δεν έχει καμία σχέση με τη γνώση του τι είναι ή ποιός κάνει τέχνη(...) ή με τη γνώση του τι μπορεί να θεωρηθεί ως συνέχεια ή ως απόκλιση, αλλά κάτι που έχει σχέση με το μη προφανές αυτού που ονομάζεται τέχνη μέσα στην κοινωνία».

Ο Gaillot μας συνιστά να οδηγηθούμε μέσα από την εμπειρία του καλλιτεχνικού εγχειρήματος στο στοχασμό αυτού του όλου στο πλαίσιο της ιδιαιτερότητας, της σχετικότητας και της ρευστότητας. Με άλλα λόγια αυτός μας προτρέπει να δούμε και να αντιμετωπίσουμε το μάθημα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, εξ αιτίας της ιδιόμορφης φύσης του, μέσα από «καλλιτεχνικά πρότυπα» και να το κατανοήσουμε ως «καλλιτεχνικό γεγονός».

Πρέπει εδώ να τονισθεί ότι η έννοια της απόκλισης ταυτίζεται με την αποκλείουσα ή ανοιχτή σκέψη, εγγενή ιδιότητα της καλλιτεχνικής διεργασίας και της δημιουργικότητας. Από καθαρά ψυχολογική και παιδαγωγική άποψη δημιουργικότητα και αποκλείουσα σκέψη ταυτίζονται. Είναι κοινός τόπος ότι το παραδοσιακό σχολείο και η κατεστημένη εκπαίδευση ευνοούν ένα μοντέλο εκπαίδευσης που θέτει ως προτεραιότητα την διδακτική γνωστικών αντικειμένων που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη λογικομαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων εις βάρος μαθημάτων που στοχεύουν σε καλλιτεχνικές δεξιότητες. Οι ώρες της καλλιτεχνικής αγωγής που αποτελούσε μάθημα δεύτερης κατηγορίας, χρησιμοποιούν για να καλύψει ο δάσκαλος του δημοτικού την ύλη που δεν έβγαίνει στα μαθήματα πρώτης κατηγορίας. Δεν είναι τυχαίο ότι το παραδοσιακό σχολείο ως νεότερο μόρφωμα υπηρετεί ένα συγκεκριμένο κοσμοειδωλό που ταυτίζεται με δυό βασικές συνιστώσες της νεωτερικότητας. Τη ρασιοναλιστική λογική του εργαλειολόγου και τη λογική του έθνους-κράτους ως επίσημου ιδεολογήματος. Αμφότερα ευνοούν την επιβολή ενός τρόπου σκέψης θετικιστικού, γραμμικού, όπου η πραγματικότητα περιορίζεται σε ποσοτικοποιημένες σχέσεις αιτίου- αποτελέσματος και η σωστή απάντηση σε ένα πρόβλημα είναι μία και καθορισμένη. Το νεωτερικό σχολείο είναι ταυτισμένο με το κομφορμισμό και την

συμμόρφωση σε κοινωνικά πρότυπα που αποβλέπουν στη ομοιογένεια και την ομοιομορφία, συνεπώς η επιβολή της συγκλίνουσας σκέψης αποτέλεσε μια από τις βασικές του προτεραιότητες.

Στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του σήμερα με έντονα τα σημάδια της μετανεοτερικότητας όπως η πολυπλοκότητα, η ρευστότητα, και η πολυμορφία, ο θεσμός του σχολείου αποδεικνύεται ατελέσφορος για την πραγμάτωση των αλλαγών που απαιτούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες των ημερών μας. Ο δάσκαλος της καλλιτεχνικής αγωγής βιώνει στο σχολείο μια συγκρουσιακή κατάσταση. Καλείται μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα κλειστής σκέψης, δηλ. μιας καρτεσιανής λογικής στεγανοποίησης των γνωστικών αντικειμένων, να διαχειριστεί ένα γνωστικό αντικείμενο ανοιχτής σκέψης, να συμβιβάσει δηλ. τη λογική της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με τη λογική μαθημάτων που η συμβατότητά τους καθίσταται προβληματική με το μάθημα της καλλιτεχνικής αγωγής.

Πέρα τούτου, η μεταμοντέρνα κατάσταση θέτει τον δάσκαλο προ νέων προκλήσεων. Grosso modo αυτές αφορούν την διαχείριση της πληροφορίας στα σύγχρονα τεχνολογικά περιβάλλοντα, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών και ακόμα την διαχείριση εικονικών συμβόλων σε ένα οπτικό πολιτισμό. Το πρώτο σχετίζεται με τα αναλυτικά προγράμματα και τον όγκο της ύλης που μπορούν να περιέχουν, το δεύτερο με την ετερότητα που περιλαμβάνει η πολυπολιτισμικότητα και το τρίτο με τον εικονικό αναλφαριθμητισμό που διέπει το σύγχρονο σχολείο.

Το πρόβλημα λοιπόν δεν αφορά μόνο τον δάσκαλο των καλλιτεχνικών αλλά το σχολείο στο σύνολό του. Η κρίση ταυτότητας που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος των καλλιτεχνικών αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κρίσης που έχει να κάνει όχι μόνο με τη θέση και τον ρόλο του δασκάλου στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και με τον θεσμό του σύγχρονου σχολείου στις μετανεοτερικές κοινωνίες του σήμερα. Το πρόβλημα παραμένει ανοιχτό, η ταυτότητα του δασκάλου είναι ένα ζητούμενο που τελεί υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

Γ) Προετοιμάζοντας τον δάσκαλο της καλλιτεχνικής αγωγής. Η περίπτωση των δύο τμημάτων.

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση των δασκάλων εντάχθηκε στις πανεπιστημιακές σπουδές, άλλαξε και η αντίληψη γύρω από την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ενώ η εκπαίδευση για τον παραδοσιακό δάσκαλο, τον απόφοιτο δηλ. των Ακαδημιών ασκούσαν πάνω σε μια εμπειρική βάση προσανατολισμένη σε ένα χειρωνακτικό-πρακτικό μοντέλο διδακτικής, από τη στιγμή που η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αποκτά ακαδημαϊκό χαρακτήρα, τίθεται πλέον ως απαίτηση η ανάγκη για μια «αναστοχαστική αντίληψη θεωρίας και πράξης» (Duncker. 2011, σελ163-168). Ο Duncker θεωρεί ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να λειτουργεί ως ένας απλός διαμεσολαβητής γνώσεων και ικανοτήτων. «Η εκπαίδευση, μας λέει, πρέπει να θεμελιώνεται στον ερευνητικό έλεγχο της παιδαγωγικής πράξης» και ταυτόχρονα αυτός οφείλει να είναι κάτοχος ενός «έθους διερευνητικής μάθησης».

Ένας λοιπόν άρτια μορφωμένος δάσκαλος πρέπει να συνδιάζει πρακτική εμπειρία και θεωρία χτίζοντας την πρώτη σε ένα καλό θεωρητικό υπόβαθρο.

Με βάση την παραπάνω αντίληψη προσανατολίζονται σήμερα τα παιδαγωγικά

τμήματα και σε ένα τέτοιο φιλοσοφικό πλαίσιο οργανώνουν τα προγράμματα σπουδών τους. Το παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν αποτελεί εξαίρεση στον παραπάνω κανόνα.

Στον οδηγό σπουδών του τμήματος ο οποίος βασίζεται στο καταστατικό ίδρυσής του, περιγράφονται με σαφήνεια η φυσιογνωμία και οι στόχοι του.

«Ως κύριος σκοπός του τμήματος είναι η κατάρτιση στοχαζόμενων εκπαιδευτικών στη σύγχρονη διδασκαλία και έρευνα στο πλαίσιο νέων περιβαλλόντων μάθησης με την υποστήριξη νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, η προώθηση της θεωρίας και της έρευνας που αφορούν στην εκπαίδευση και στην αγωγή στην προσχολική και πρώτη παιδική ηλικία, η σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η κατάρτιση των φοιτητριών και των φοιτητών σύμφωνα με το μοντέλο του εκπαιδευτικού που ερευνά, στοχάζεται, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται, δημιουργεί και σχεδιάζει» (Οδηγός σπουδών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σελ.59-60).

Στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία περιέχονται στον οδηγό σπουδών υπάρχουν και ενότητες μαθημάτων που αναφέρονται στην τέχνη και την αισθητική αγωγή. Τα μαθήματα αυτά έχουν περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα και βασική τους επιδίωξη είναι η απελευθέρωση της δημιουργικότητας των φοιτητών. Τονίζεται εδώ η διεπιστημονική τους προσέγγιση μέσα από την σύνδεσή τους με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι οι υποψήφιοι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή και με το φαινόμενο της τέχνης και των καλλιτεχνικών προϊόντων μέσα από την πρόσκτηση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων.

Στον οδηγό σπουδών του τμήματος περιέχονται συνολικά τέσσερα μαθήματα με αντικείμενο τις εικαστικές τέχνες και την διδακτική τους και είναι τα ακόλουθα:

1) Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών στην Προσχολική Εκπαίδευση, Το παραπάνω μάθημα επιδιώκει την γνωριμία των φοιτητριών-ών με τις σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις της Διδακτικής των εικαστικών Τεχνών στοχεύοντας στη συγκρότηση αντιλήψεων γύρω από την διδασκαλία του μαθήματος που θα τους επιτρέψει « να είναι σε θέση να αναλύουν, σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν αναλυτικά προγράμματα εικαστικής αγωγής, τα οποία θεωρούνται βασικά στον τομέα της Προσχολικής Εκπαίδευσης».

Ως αναφορά το περίγραμμα του μαθήματος, παρουσιάζονται εδώ οι διαφορές μεταξύ διδακτικής και διδασκαλίας των Εικαστικών Τεχνών και γίνονται αναφορές στην ελεύθερη και καθοδηγούμενη προσέγγιση διδασκαλίας με στόχο την γνωριμία από τους φοιτητές των σύγχρονων τάσεων γύρω από την έρευνα και την εκπαίδευση στο πεδίο της τέχνης. Γίνονται επίσης αναφορές στο παιδικό σχέδιο και τα στάδια εξέλιξής του εστιάζοντας κυρίως στα μορφολογικά του στοιχεία. Περιέχονται ακόμα στοιχεία χρωματολογίας και τεχνικές χρήσεως των χρωμάτων με αναφορές στην ιστορία της τέχνης.

2) Ειδικά θέματα της Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών. Σ' αυτό το μάθημα οι στόχοι και το περίγραμμά του είναι παρόμοια με το προηγούμενο, εμπλουτίζεται όμως με καινούργια θέματα όπως η εικονογράφιση κειμένων από τη λογοτεχνία την ποίηση

τις φυσικές επιστήμες κ.λ.π. και το πέρασμα στην μελέτη του τρισδιάστατου χώρου με ασκήσεις ανάγλυφων και ολόγλυφων μορφών. Γίνεται επί πλέον εμβάθυνση σε ζητήματα χρωματολογίας και τεχνικών με απλά χρωστικά υλικά και παρουσιάζονται ακόμα και κάποιες απλές μέθοδοι τυπώματος μέσα από την ανάλυση στοιχείων χαρακτηριστικής.

3) Διδακτική της Κεραμικής Τέχνης. Το καλλιτέχνημα αποτελεί ταυτόχρονα και τέχνημα και μέσα από την γνώση της κεραμικής αναδύεται η εφαρμοσμένη πλευρά των καλών Τεχνών και η χρηστική λειτουργία της τέχνης. Η τέχνη αποτελεί και μια χειρονακτική δραστηριότητα και οι φοιτητές μαθαίνουν να αντλούν ευχαρίστηση μέσα από την δημιουργία κεραμικών αντικειμένων από την στιγμή που αυτά συλλαμβάνονται ως ιδέες έως και την τελική τους ολοκλήρωση.

4) Εικαστικές Τέχνες και Νέες Τεχνολογίες. Εδώ γίνεται σύζευξη νέων τεχνολογιών και έργου τέχνης μέσα από την προσέγγιση του έργου τέχνης με τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού και δια-δικτυακών τόπων. Στη συνέχεια επιχειρείται να αναδειχθεί η συνάφεια έργου τέχνης και παιδικού σχεδίου μέσα από τη σύγκριση και ανάδειξη δομών και μορφολογικών στοιχείων.

Με διαφορετικό τρόπο προσεγγίζεται το πρόβλημα της κατάρτισης δασκάλων εικαστικής αγωγής στο Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Βασικός στόχος του τμήματος δεν είναι προετοιμασία δασκάλων αλλά η παραγωγή καλλιτεχνών. Όπως αναφέρεται και στον οδηγό σπουδών του τμήματος (<http://arts.uoi.gr>). «Η αποστολή του τμήματος Πλαστικών Τεχνών είναι να καλλιεργεί και να προάγει τις εικαστικές τέχνες με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη διδασκαλία και να παρέχει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια επιστημονική, καλλιτεχνική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία, να εκπαιδεύει τους φοιτητές στην ιστορία και θεωρία της τέχνης και να προάγει την αισθητική αγωγή και την ανάπτυξη της κριτικής και έρευνας, μέσα από τις εργαστηριακές και θεωρητικές σπουδές των εικαστικών τεχνών.»

Από το δεύτερο έτος οι φοιτητές επιλέγουν θεωρητική ή εικαστική κατεύθυνση όπου η δεύτερη θα τους οδηγήσει αντίστοιχα στην εξειδίκευσή τους στη ζωγραφική ή την γλυπτική. Ακολουθούν λοιπόν ένα πρόγραμμα παρόμοιο με αυτό των άλλων σχολών καλών τεχνών της χώρας μας. Επιπλέον στον οδηγό του τμήματος τονίζεται η αξία της σύζευξης της πράξης με τη θεωρία έτσι που «Το πρόγραμμα σπουδών της κατεύθυνσης των εικαστικών τεχνών, καταρτίστηκε με βάση την αντίληψη ότι ο σύγχρονος καλλιτέχνης πρέπει να έχει επαρκή γνώση βασικών εννοιών της ιστορίας και θεωρίας της τέχνης. Επιπροσθέτως παρακολουθεί μαθήματα που αφορούν την παιδαγωγική, την ψυχολογία και την διδακτική της τέχνης».

Η παιδαγωγική επάρκεια των φοιτητών του τμήματος παρέχεται όπως και στις άλλες σχολές του πανεπιστημίου, των οποίων οι απόφοιτοι θα προσανατολιστούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι φοιτητές του τμήματος οφείλουν για την παιδαγωγική τους πιστοποίηση να έχουν παρακολουθήσει μια σειρά από βασικά παιδαγωγικά μαθήματα που είναι τα ακόλουθα: 1) Σχολική παιδαγωγική, 2) διδακτική της τέχνης, 3) Μουσειοπαιδαγωγική και 4) Εκπαιδευτική ψυχολογία, μάθημα που δίνεται με

ανάθεση από το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκιαγραφώντας εν συντομία το περίγραμμα των παραπάνω μαθημάτων, το μάθημα της Σχολικής παιδαγωγικής έχει εδώ κυρίως εισαγωγικό χαρακτήρα με το να εξοικειώσει τους φοιτητές με βασικές έννοιες της παιδαγωγικής επιστήμης, μέσα από την αποσαφήνιση όρων και εννοιών όπως αυτές της αγωγής, της εκπαίδευσης και της παιδείας. Η έννοια της εκπαίδευσης ως κοινωνική λειτουργία σε συνάρτηση με το φαινόμενο του πολιτισμού και της κουλτούρας, (Επιπολιτισμός- προσπολιτισμός, κοινωνικοποίηση), η σημασία της μάθησης στην παιδαγωγική πράξη καθώς και ο ρόλος του θεσμού στις προνεοτερικές, νεοτερικές και μετανεοτερικές κοινωνίες, (κοινωνίες της ύστερης νεοτερικότητας) αποτελούν ζητήματα της υπό ανάπτυξη ύλης.

Με συνοπτικό τρόπο δίνονται στους φοιτητές στοιχεία από την ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης και την εξέλιξη των παιδαγωγικών επιστημών με την παρουσίαση και ανάλυση του έργου των σημαντικότερων παιδαγωγών αλλά και κινημάτων και τάσεων που συνέβαλαν στην ανάπτυξη του παιδαγωγικού στοχασμού, παίρνοντας ως αφετηρία τον Comenius και τους διαφωτιστές για να καταλήξουμε στις μέρες μας στις θεωρίες της αποδόμησης, της πολυπροοπτικότητας και του παιδαγωγικού κονστрукτιβισμού.

Διερευνώνται ακόμα ζητήματα που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και αποτελούν σημαντικό μέρος του παιδαγωγικού προβληματισμού των ημερών μας όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς επίσης και θέματα που αφορούν στις νέες τεχνολογίες και νέα τοπία μάθησης που αλλάζουν τον τρόπο οργάνωσης και αντιμετώπισης της μαθησιακής ύλης, μέσω της διαθεματικής της διάταξης και της βιωματικής μάθησης (μέθοδος project).

Στο μάθημα της Διδακτικής της Τέχνης τίθεται ως στόχος η μεταφορά της καλλιτεχνικής εμπειρίας από τους φοιτητές του τμήματος και αυριανούς δασκάλους της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο χώρο της σχολικής τάξης.

Η διδακτική της Τέχνης ως γνωστικό αντικείμενο, αποτελεί συνέχεια της σχολικής παιδαγωγικής ως μια εξειδικευμένη γνώση που αποβλέπει στην καλλιτεχνική ανάπτυξη του μαθητή και την μύησή του στο πεδίο των τεχνών.

Μέσα από το περίγραμμα που περιέχεται στον οδηγό σπουδών, τονίζεται η αξία της γνώσης της καλλιτεχνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, η κατανόηση των διαφόρων μορφών τέχνης και η συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης που όλα μαζί συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Πρέπει εδώ να αναφερθεί η σημασία της τέχνης στην ανάπτυξη γνωστικών όψεων της προσωπικότητας του μαθητή, της δημιουργικότητας μέσω της ανάπτυξης της αποκλεινουσας σκέψης και ακόμα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης καθώς και της καλλιέργειας ασυνείδητων μορφών κοινωνικής ολοκλήρωσης (ψυχάνάλυση και τέχνη).

Δεν πρέπει εδώ να παραλείψουμε ότι στο περιεχόμενο των θεματικών περιέχεται και η παιδική ηλικία μέσα από τη διερεύνηση του παιδικού ιχνογραφήματος και την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου.

Στο μάθημα της Μουσειοπαιδαγωγικής διερευνάται ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου ως παροχή εναλλακτικής γνώσης απέναντι στις υφιστάμενες γνώσεις που παρέχονται από το σχολείο αλλά και το μουσείο ως μορφή ψυχαγωγίας. Γίνεται

πειραματισμός με νέες μορφές πρόσκτησης της γνώσης και νέα θεωρητικά μοντέλα μάθησης και επικοινωνίας, στοιχεία από την πολιτισμική και οπτικοακουστική εκπαίδευση, τη διδακτική της τέχνης και της ιστορίας. Διατυπώνονται επίσης οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι εμπειρικές αναλύσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ως αναφορά το μάθημα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας οι στόχοι και το περίγραμμα παρέχονται από τον εκάστοτε διδάσκοντα του τμήματος της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κλείνοντας την παραπάνω ενότητα, μέσα από την περιγραφή της φυσιογνωμίας των δύο τμημάτων αποτυπώνονται με σαφήνεια οι προσεγγίσεις αμοτέρων, αναφορικά με το θέμα της κατάρτησης των δασκάλων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Εκ των ανωτέρω διαφαίνεται ότι δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ο δάσκαλος να είναι και καλλιτέχνης για να διδάξει σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Αποτελεί όμως απαραίτητη συνθήκη η απόκτηση μιας καλλιτεχνικής κουλτούρας ικανής να τον βοηθήσει να εισαγάγει τα παιδιά στην καλλιτεχνική διεργασία και εμπειρία. Όσο για τον καλλιτέχνη παιδαγωγό, στερείται της κατάλληλης γνώσης που θα του επέτρεπε να λειτουργήσει ως επαγγελματίας παιδαγωγός στο νηπιαγωγείο. Από την άλλη όμως καλλιτέχνες και δάσκαλοι της προσχολικής εκπαίδευσης συναντώνται σε κοινούς χώρους επαγγελματικής δράσης όπως εικαστικά εργαστήρια, μουσεία, κ.λ.π.

Και εδώ θεωρούμε ότι τόσο οι καλλιτέχνες παιδαγωγοί, όσο και οι νηπιαγωγοί, μπορούν να αποβούν αποτελεσματικοί λειτουργώντας συμπληρωματικά ο ένας με τον άλλο έχοντας επίγνωση των επαγγελματικών ορίων που τους επιβάλλουν οι υποχρεώσεις και οι επαγγελματικές τους αρμοδιότητες.

Δ) Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας στα παραπάνω, συνάγεται ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα που είναι σε θέση να περιγράψουν με σαφήνεια τον ιδεώδη τύπο του εκπαιδευτικού. Στο έργο του Dunccker επιχειρείται μια τυπολογία μοντέλων, αρχίζοντας από το χειρωνακτικό-πρακτικό μοντέλο εκπαίδευσης που αποτελεί μια προ-θεωρητική προσέγγιση της παιδαγωγικής πράξης για να περάσουμε στη συνέχεια σε μοντέλα που διακρίνονται για τον κλειστό ή ανοιχτό χαρακτήρα τους. Αυτός τονίζει, ότι η εκάστοτε θεωρία και πράξη που εμπεριέχεται σ' αυτά παραπέμπει σε ένα διαφορετικό σκοπό. (Dunccker, ο.π. σελ.187-195). «Οι θεωρητικές θέσεις έχουν διαφορετικού βαθμού ισχύ, εμπεριέχουν διαφορετικές μορφές περιορισμού της πολυπλοκότητας, εμπεριέχουν διαφορετικές έννοιες δράσης και δημιουργούν, κάθε φορά, μια διαφορετική αντίληψη για το επάγγελμα του δασκάλου και τον τρόπο εκπαίδευσής του.» Κανένα από τα μοντέλα, μας λέει, δεν μπορεί να αξιώσει γενική ισχύ. Ως αναφορά τη δική μας περίπτωση, η προσχολική εκπαίδευση δεν ευνοεί τεχνολογικά-εργαλειακά ή επιστημονικά μοντέλα εξειδίκευσης κλειστού τύπου. Τα γνωστικά αντικείμενα διαχέονται το ένα μέσα στο άλλο και η διαθεματικότητα αποτελεί εγγενές στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης. Μια εκπαίδευση ανοιχτού τύπου στο σύγχρονο νηπιαγωγείο θα ήταν πλήρως εναρμονισμένη με τα επιστημονικά δεδομένα μιας μετανεωτερικής αντίληψης για το σχολείο.

Η παιδαγωγική πράξη ιδωμένη μέσα από μια «καλλιτεχνική ματιά» ως μια φαινομενολογική, κονστρουκτιβιστική και πολυπροοπτική διαδικασία θα μπορούσε εν δυνάμει να γίνει η εφετηρία για μια ουσιαστική και συνεχή μεταρύθμιση σύνολης της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Αυτή θα μπορούσε να αποβλέπει προς δύο σκοπούς.

Ο πρώτος αφορά στον οπτικό πολιτισμό της εποχής μας και την δυνατότητα της προσχολικής εκπαίδευσης να αναπτύξει συμπληρωματικά με τον λεκτικό και τον οπτικό λόγο. «Η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις. Το παιδί κοιτάζει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει και μιλήσει». (Berger, 1986 σελ.7). Στοχαζόμενοι πάνω στην ετυμολογία των λέξεων «θεωρία» και «ιδέα» που έχουν ως προέλευση τις λέξεις «όραση» και «ορώ», κατανοούμε την σημασία της οπτικής σκέψης ως βασικού δομικού στοιχείου στην οργάνωση της γνωστικής εμπειρίας του παιδιού.

Ο δεύτερος σχετίζεται με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών και τη διαχείριση της ετερότητας που αποτελεί και το ζητούμενο για τις ανοιχτές δημοκρατικές κοινωνίες του σήμερα. Ο καλλιτεχνικός λόγος ως επικοινωνιακό γεγονός αποτελεί ένα ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού, μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατά ακολουθίαν, η τέχνη ως δυνατότητα ανακάλυψης του άλλου και του εαυτού αποτελεί ίσως και τον συντομότερο δρόμο για το άνοιγμα στην ανθρωπινότητά μας, ένας στόχος δύσκολος αλλά όχι ατελέσφορος για την πραγμάτωση της δημοκρατίας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον στα δύο τμήματα παρέχει τα εχέγγυα για μια κατάρτιση άρτια εκπαιδευμένων δασκάλων. Μένει να διαπιστωθεί στην πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

Berger John.(1986) Η εικόνα και το βλέμμα, Οδυσσέας, Αθήνα.

Duncker Ludwig.(2011). Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Gaillot A. Bernard.(2002). Πλαστικές τέχνες- Στοιχεία μιας διδακτικής κριτικής. Νεφέλη, Αθήνα.

Gombrich H. Ernst.(1994). Ιστορία της τέχνης .Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.

Thornton Alan.(2005). The Artist Teacher as reflective practitioner. National Society for Education in Art and Design (NSEAD)/Blackwell Publishing Ltd 2005.

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής. (Εικαστικά-Θεατρική- Μουσική Αγωγή), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΠΣ, 1998, Αθήνα.

Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (www.uth.gr).

Οδηγός Σπουδών Τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών Τέχνης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (<http://arts.uoi.gr>).

Περίληψη

Το παιδαγωγικό ενέργημα ορίζεται και αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλων, περιεχομένων σπουδών και μαθητών. Συνεπώς η παιδαγωγική

συγκρότηση της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την τέλεση του διδακτικού έργου και την εκπλήρωση του ρόλου που ο θεσμός της εκπαίδευσης αναλαμβάνει στις σύγχρονες κοινωνίες.

Στο ερώτημα ποιό θα μπορούσε να είναι το περίγραμμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού με τις μορφές μέσα από τις οποίες αυτό σκιαγραφείται στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών σχολείων αλλά και τις ιδιαιτερότητες που προβάλλουν σε δύο πανεπιστημιακά τμήματα που έχουν αναλάβει την προετοιμασία δασκάλων για την καλλιτεχνική αγωγή, το κάθε ένα με σαφώς διαφορετικούς προσανατολισμούς, (το πρώτο προετοιμάζει νηπιαγωγούς, το δεύτερο παράγει καλλιτέχνες) επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα εισήγηση.

Αναδεικνύονται εδώ μέσα από τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος οι ομοιότητες και οι διαφορές του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων που αφορούν στην παιδαγωγική κατάρτιση και επάρκεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών αλλά και οι κοινί τους στόχοι στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής για το πρόσωπο που θα αποβλέπει στη διαπαιδαγώγηση μιας ηθικής και μιας κουλτούρας « δημοκρατικού ιδεώδους» που θα είναι σε θέση να καταστήσουν τους μαθητές να λειτουργήσουν ως άτομα σε δημοκρατικές κοινωνίες στο παρόν και το μέλλον.

Abstract

Preparing schoolteachers for the artistic education of the children of preschool age. A comparative investigation of the course of the artistic education in the Pedagogic Department of Preschool Education of University of Thessaly and Department of Plastic Arts of University of Ioannina. Pedagogic energima is fixed and is developed through the interaction of schoolteachers, content of study and students. Consequently, the pedagogic constitution of profile of teacher constitutes basic condition for the performance of instructive work and the achievement of the role that the institution of education undertakes in the modern societies. In the question what could be the outline of modern teacher with the forms through which it is described out in the programs of study of Greek schools but also with the particularities that appear in two academic departments that have undertaken the preparation of schoolteachers for the artistic education, each one with of course different orientations, (the first prepares nursery teachers, the second produces artists) attempts to answer the present proposal. Here they emerge through out the particularities of each department the resemblances and the differences of content of cognitive objects that they concern in the pedagogic training and sufficiency of candidate teachers but also their common objectives in the configuration of a pedagogical method for the person that will aim at the education of an ethics and a culture of a “democratic ideal” that will be in position to render the students in order to function as individuals in democratic societies in the present and in the future.

Ο Μαινόμενος Ορλάνδος του Λ. Αριόστο στο «πολύχρωμο παζλ» του Ι. Καλβίνο

Δρ Χριστίνα Ι. Μητσοπούλου

Διδάκτορας Συγκριτικής Γραμματολογίας, απόφοιτος Γαλλικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ. Επιστημονικός Συνεργάτης στο Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο -ΤΕΙ Ηπείρου

Ο Λουδοβίκος Αριόστο (Ρέτζιο Εμίλια, 08/9/1474 - Φεράρα, 06/7/1533) πρωτότοκος γιος μιας πολυμελούς οικογένειας που ανήκε στην τάξη των ευγενών - πλούσια σε παραδόσεις αλλά φτωχή σε κληρονομιά - η οποία από το 16ο αιώνα αρχίζει να αποκτά ιδανικά της αστικής τάξης. Ο Λουδοβίκος σπουδάζει το 1485 Νομική στη Φεράρα υπό την επίβλεψη του μεγάλου ουμανιστή Λούκα Ρίπα (Luca Ripa). Ολοκληρώνοντας τις σπουδές του εκφράζει την επιθυμία να αφοσιωθεί στη λογοτεχνία και ύστερα από την έγκριση του πατέρα του, Νικολό, ξεκινάει η συγγραφική του δραστηριότητα. Ο θάνατός του όμως το 1500 τον υποχρεώνει, προκειμένου να συντηρήσει την οικογένεια, να γίνει δημόσιος λειτουργός των Έστε ακολουθώντας την -για δεκαετίες- παράδοση των προγόνων του.

Η ποιότητα και η ποικιλία της παραγωγής ως συγγραφέας (θέατρο, λαϊκή ποίηση, κωμωδίες, λατινική ποίηση και πεζά, μεταφράσεις κλασικών κειμένων) αλλά και ως ηθοποιός και σκηνοθέτης του Αριόστο είναι τέτοια, ώστε δικαίως του αποδίδεται μια σημαντική θέση στο πανόραμα της αναγεννησιακής λογοτεχνίας, χωρίς να ληφθεί καθόλου υπόψη το αριστούργημά του Μαινόμενος Ορλάνδος (οι εκδόσεις του οποίου, ακόμα και χωρίς την έγκρισή του, πολλαπλασιάζονταν σε όλη την Ιταλία). Το περιορισμένο αλλά σταθερό πάθος και η μεγάλη του φιλοδοξία έδωσαν ζωή στο αριστούργημα της ιταλικής Αναγέννησης, το Μαινόμενο Ορλάνδο, που καθιερώνεται από την πρώτη στιγμή ως πρότυπο του σύγχρονου λογοτεχνικού κειμένου με ιδιαίτερη απήχηση σε όλη την Ιταλία. Αξίζει να αναφερθεί ότι η σύλληψη του έργου αυτού έγινε μεταξύ 1502 και 1503 και ίσως να είχε αρχίσει η συγγραφή του γύρω στα 1505.

Ο Ορλάνδος μετά τα πολεμικά του κατορθώματα (για χάρη της Αντζέλικα), γυρίζει με την Αντζέλικα στο Παρίσι στην αυλή του Καρλομάγνου όπου βρίσκεται ο ξάδερφός του, Ρινάλδος (ερωτευμένος με την Αντζέλικα). Ο αυτοκράτορας υπόσχεται την Αντζέλικα στο δούκα της Βαυαρίας, Νάμο, ο οποίος αιχμαλωτίζεται από τους Σαρακηνούς ενώ αυτή διαφεύγει. Στο δρόμο της συναντάει πρώτα το Ρινάλδο και έπειτα το Σαρακηνό Φεραού (ερωτευμένος και αυτός μαζί της) οι οποίοι μονομαχούν για χάρη της• δραπετεύει και ζητάει την προστασία του Σακρπιάντε που πολεμάει με την Μπρανταμάντε μεταμφιεσμένη σε άντρα. Η Αντζέλικα μετά από περιπέτειες βρίσκεται εκτεθειμένη μπροστά στο θαλάσσιο τέρας Όρκα με κίνδυνο της ζωής της.

Η Μπρανταμάντε με τη βοήθεια της μάγισσας Μελίσα, ελευθερώνει τον αγαπημένο της Ρουτζιέρο από το παλάτι του μάγου Ατλάντε. Το φερωτό άλογο Ιππόγριφος, όμως, αρπάζει και μεταφέρει το Ρουτζιέρο στο νησί της μάγισσας Αλτσίνα, από το οποίο κατορθώνει αργότερα να διαφύγει με τη βοήθεια της μάγισσας Μελίσα. Στο δρόμο του προς την Ιρλανδία με τον Ιππόγριφο, βλέπει την Όρκα έτοιμη να κατασπαράξει την Αντζέλικα• την ελευθερώνει και φτάνουν σε ένα δάσος της Βρετανίας, όπου της εξομολογείται τον έρωτά του. Η Αντζέλικα όμως, με ένα μαγικό δαχτυλίδι καταφέρνει να εξαφανιστεί και φτάνει σε ένα δάσος κοντά στο Παρίσι όπου συναντάει τον πληγωμένο Μεντόρο, τον οποίο και τελικά παντρεύεται.

Σε όλο αυτό το διάστημα, οι Σαρακηνοί πολιορκούν το Παρίσι και ο Αρχάγγελος Γαβριήλ, μετά από την επίκληση του Καρλομάγνου, βοηθάει στην απελευθέρωση της πόλης. Ο Ορλάνδος περιπλανιέται ψάχνοντας την Αντζέλικα και φτάνει στο σημείο που αυτή είχε συναντηθεί με το Μεντόρο. Μαθαίνει για το γάμο της και τότε χάνει τα λογικά του• ξεσκίζει τα ρούχα του, καταστρέφει τη φύση, πετάει τα όπλα του και περνάει τα στενά του Γιβραλτάρ κολυμπώντας για να συνεχίσει για την Αφρική. Ο Τζερμπίνο μαζί με την αγαπημένη του Ισαβέλα βρίσκει τα όπλα του Ορλάνδου, αλλά ο Μαντρικάρντο σκοτώνει τον Τζερμπίνο και παίρνει τα όπλα του ως τρόπαιο.

Οι Χριστιανοί λυπούνται που βλέπουν τον Ορλάνδο σε αυτήν την κατάσταση• στέλνουν τον Αστόλφο (ξάδερφο του Ορλάνδου) στο Φεγγάρι - όπου βρίσκεται, σύμφωνα με τον Αριόστο, ό,τι χάνεται στη Γη - και φέρνει τα «λογικά» του πίσω. Ο Ορλάνδος γίνεται καλά, γιαιτρεύεται από τον έρωτά του για την Αντζέλικα και συνεχίζει να πολεμάει για τη νίκη των Χριστιανών. Το έργο τελειώνει με τη μονομαχία ανάμεσα στον ειδωλόλατρη Ροντομόντε (που τελικά σκοτώνεται) και το Ρουτζιέρο ο οποίος, αφού βαπτίζεται Χριστιανός, παντρεύεται την Μπρανταμάντε.

Η πολυπλοκότητα του έργου δεν επιτρέπει, βέβαια, μια έρευνα (στατιστική) που να απομονώνει τα κοινά σημεία με τα άλλα έργα του Αριόστο, αλλά δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη η ψυχολογική ανάλυση των προσώπων του ποιήματος που παραπέμπει αναπόφευκτα στα πειράματα των κωμωδιών του. Εκείνο που μετράει είναι η συνύπαρξη χαρακτήρων που παρελαύνουν μέσα στο έργο του• διαφορετικές «εικόνες από μια έκθεση» που η μια αποτελεί αιτία ή συνέπεια της άλλης και όλες μαζί συνθέτουν το πολύχρωμο παζλ του Μαινόμενου Ορλάνδου.

Η ψυχολογία των προσώπων που αναδύεται από το έργο του, δείχνει μια άλλη πτυχή της προσωπικότητας του Αριόστο: εκείνη του βαθύ γνώστη και ερευνητή της ανθρώπινης φύσης, όπως αυτή προβάλλει μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις μεμονωμένων περιγραφών και κυρίως των παθών, όπως η πορεία της περιγραφής του Ορλάνδου μέχρι τη στιγμή που τρελαίνεται. Αυτά τα στοιχεία, βέβαια, εξαλείφονται βαθμιαία και νωρίς, μέσα στη φανταστική διάσταση του θεατρικού κόσμου, με τη δράση αυτών των προσώπων υποτάσσοντάς τα κάθε τόσο όχι σε ανθρώπινους νόμους, αλλά σε εκείνους της έκπληξης και του τυχαίου. Η ειρωνεία και το αστειό οριοθετούν την υπερβολή της φαντασίας και το κάλεσμα στη σύγχρονη πραγματικότητα, που μένει αμετάβλητη με τις πράξεις και τις μιζέριες των ιπποτών και των ανθρώπων. Ο Μαινόμενος Ορλάνδος μετατρέπεται «σχεδόν σε έναν άτλαντα της ανθρώπινης φύσης», ή τουλάχιστον αποτελεί «το ύψιστο της ανακάλυψης του ανθρώπου [...] που πραγματώνεται από το φιλοσοφικό και πολιτικό τρόπο σκέψης της Αναγέννησης» (Segre-Martignoni, 1992: 196).

Τα ιστορικά στοιχεία διάχυτα στο έργο αντικατοπτρίζουν, μέσα από την πολυπλοκότητά τους, τις αξίες και το πνεύμα εκείνης της ώριμης εποχής. Η χριστιανικότητα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο διαφορετικών δυνάμεων που συχνά συγκρούονται μεταξύ τους• με την ίδια έννοια στο Μαινόμενο Ορλάνδο δεν υπάρχουν μεμονωμένα πρόσωπα των οποίων η παρουσία χαρακτηρίζεται θετική ή αρνητική. Η γεωγραφία που αναφέρεται στις επιχειρήσεις των προσώπων, δείχνει το ενδιαφέρον του ποιητή για ταξίδια και ανακαλύψεις.

Το υλικό στο Μαινόμενο Ορλάνδο πηγάζει από τη ζωή του Αριόστο. Ωστόσο, είναι αλήθεια ότι μέχρι ένα σημείο πρόκειται απλώς για μια συνέχεια του Ερωτευμένου Ορλάνδου του Μποϊάρντο. Ο ποιητής μέσα από τη μίμηση έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί και να εναλλάσσει τη δράση ενός μυθιστορήματος με εκείνη ενός έπους. Η πολλαπλότητα των δράσεων και η συνέπεια διαφορετικών αφηγηματικών τόνων, μετατοπίζει την αφήγηση προς έναν πνευματικό

ορίζοντα πιο ευρύ και πιο πολύπλοκο. Έχοντας την ανάγκη να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον του κοινού αλλάζοντας συχνά θέμα, ο Αριόστο ξαναεμφανίζει, για παράδειγμα, την τεχνική της συνεχόμενης αφηγηματικής παρέμβασης ακριβώς τη στιγμή που η δράση πλησιάζει στο τέλος, για να μεταβεί σε μια νέα θεματική ενότητα. Ο αναγνώστης παρασύρεται από την ποικιλία και εμπλέκεται σε μια σπειροειδή κατάσταση, που από τη μια τον απομακρύνει και από την άλλη τον οδηγεί πάλι στην πραγματική διάταση εκείνης της εποχής.

Από τη σύγκριση ανάμεσα στις τρεις εκδόσεις του ποιήματος - το 1516, το 1521 με 40 άσματα και το 1532 με 46 άσματα - προκύπτει η εξάλειψη έντονων τονισμών των λέξεων και ρεαλιστικών υπερβάσεων των περιγραφών (Καλβίνο, 2003: 81, 82). Ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτό ότι εκείνο που τον απασχολεί περισσότερο είναι να μπορέσει να αποδώσει την αξιοπρέπεια και το κύρος με το δικό του τρόπο έκφρασης. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειάς του είναι η περίφημη «χρυσή οκτάβα» ("ottava d'oro") του Αριόστο «καρπός μιας μαγευτικής συμμαχίας σύνταξης και μουσικής» (Segre-Martignoni, 1992: 198). Επιλέγεται, επίσης, η χρήση του γλωσσικού ιδιώματος της Τοσκάνης (Di Donna Prencipe, 1988: 48-49) με επιμονή και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια στην τελευταία έκδοση το 1532 που αποτελεί αφηγηματικό «υβρίδιο».

Το γεγονός ότι αναγνωρίζεται το έργο του, παρά τον όγκο και την πολυπλοκότητα της δομής του, ωθεί τους κριτικούς λογοτέχνες να το τοποθετούν σε μια ενδιάμεση θέση ανάμεσα στη λογοτεχνία της υψηλής κοινωνίας και σε εκείνη τη λαϊκή, στην οποία ανήκαν τα ιπποτικά μυθιστορήματα. Ακολουθεί η δεύτερη έκδοση (ουσιαστικά πρόκειται για επανέκδοση της πρώτης) χωρίς την εξουσιοδότηση του συγγραφέα, ενώ η τρίτη που αναμενόταν με αυτομονησία από όλους, επιβράβευσε τον κόπο τριάντα ετών με ένα έργο, κλασικό και άξιο να συγκριθεί με τα μεγαλύτερα επικά έργα όπως τα Ομηρικά έπη και την Αινειάδα, χάρη στο υψηλό γλωσσικό και στιλιστικό επίπεδο και να γίνει αποδεκτό από συναδέλφους του λογοτέχνες και το αναγνωστικό του κοινό. Ο Μαινόμενος Ορλάνδος θεωρείται από την πρώτη κιόλας έκδοσή του, ως η πιο ολοκληρωμένη πραγμάτωση του αναγεννησιακού πνεύματος πλήρως ισορροπημένου, παρά την πολυπλοκότητά του. Τα πρώτα σχόλια για το έργο γίνονται γύρω στα μισά του 16ου αιώνα (Rostagni, 1962: 333 και 1964: 793). Η επιτυχία του έργου οφειλόταν και στη μοναδική τέχνη του Αριόστο να θίγει με μαεστρία, σοφία και χιούμορ διαχρονικά ιδανικά και αξίες, εξαλείφοντας το ρητορικό στυλ ενός επικού ποιήματος και αντικαθιστώντάς το με μια δόση ειρωνείας. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται κάθε είδους παρεξήγηση, ακόμη και με τον προκάτοχό του Μποϊάρντο (Segre-Martignoni, 1992: 198-200).

Ο Ίταλο Καλβίνο με καταγωγή από τη Λιγουρία της Ιταλίας (Σαντιάγο της Κούβας, 15/10/1923 - Σιένα, 19/9/1985) πεζογράφος, δοκιμιογράφος και δημοσιογράφος θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους Ιταλούς λογοτέχνες του 20ου αιώνα. Ύστερα από την αποφοίτησή του από το πανεπιστήμιο στο Τορίνο το 1947, εργάζεται σε ιταλικές εφημερίδες, περιοδικά και εκδοτικούς οίκους. Πολυταξιδεμένος όπως και ο Αριόστο σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., Γαλλία, Σοβιετική Ένωση, Ιαπωνία, Μεξικό γνωρίζει και συνεργάζεται με σημαντικές προσωπικότητες όπως Τζόρτζιο Μπασάνι, Ρεϊμόν Κενώ, Έλιο Βιτορίνι, Ναταλία Γκίνσμπουργκ, κ.ά..

Έντονο είναι το ενδιαφέρον του για τους κλασικούς συγγραφείς όπως Δάντης, Σαίξπηρ, Ονορέ Ντε Μπαλζάκ κ.ά. χωρίς να λείπει από τη συλλογή του ο Αριόστο με το Μαινόμενο Ορλάνδο, υποστηρίζοντας ότι «αν τα βιβλία έμειναν τα ίδια, εμείς έχουμε σίγουρα αλλάξει και η συνάντησή αποτελεί εξ ολοκλήρου νέο γεγονός» (Καλβίνο, 2003: 17). Η ενασχόλησή του με το Μαινόμενο Ορλάνδο τον προτρέπει, εκτός των άλλων, στη συγγραφή του «φανταστικού» επικού μυθιστορήματος Ο ανύπαρκτος ιππότης (1959), έργο σταθμός στη λογοτεχνική του

σταδιοδρομία. Πρόκειται για το πρώτο μυθιστόρημα της τριλογίας με γενικό τίτλο Οι πρόγονοί μας στο οποίο διαφαίνεται η έντονη επιρροή από τον Αριόστο τόσο στη θεματολογία όσο και τους ήρωες. Κυκλοφορεί για πρώτη φορά από τις εκδόσεις Einaudi (Τορίνο, 1970) το βιβλίο του με τίτλο *Orlando Furioso di L. Ariosto raccontato da Italo Calvino*. Επανεκδίδεται από τις εκδόσεις Oscar Mondadori (Μιλάνο, 1995 και 2002) και από τον οίκο Mondadori per ragazzi (Μιλάνο, 2009) με εικονογράφηση για παιδιά της Γκράτσια Νιντάζιο (Grazia Nidasio), σκιτσογράφου και συντάκτριας της παιδικής σειράς *Corriere dei Piccoli* της εφημερίδας Κοριέρε Ντέλα Σέρα. Αξίζει να αναφερθεί ότι το προσφιλές στον Καλβίνο ποιητικό έργο του Αριόστο, «θεμελιώδης λίθος της ευρωπαϊκής παράδοσης» (Καλβίνο, 2003: 13), δεν έχει ολοκληρωμένη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα.

Η έκδοση του Μαινόμενου Ορλάνδου (2009) διαρθρώνεται στην εισαγωγή, τα είκοσι δύο κεφάλαια και τις παραπομπές του Καλβίνο στο τέλος του βιβλίου. Τα είκοσι δύο κεφάλαια περιλαμβάνουν προσωπικό σχολιασμό-επεξηγήσεις του Καλβίνο στην καθομιλουμένη για το αποσπασματικό άσμα που ακολουθεί στην πρωτότυπη μορφή του όπως παρατίθεται στο Μαινόμενο Ορλάνδο του Αριόστο• στο τέλος του κάθε άσματος ακολουθεί έμμεση κριτική στο περιεχόμενο διατυπωμένη με ειρωνικό ύφος και χιούμορ που διακρίνει τόσο τον Αριόστο όσο και τον Καλβίνο. Από τα σαράντα έξι άσματα του Αριόστο, ο Καλβίνο επιλέγει αποσπάσματα εστιάζοντας την προσοχή του περισσότερο σε χαρακτήρες (Rodomonte, Orlando pazzo, Angelica), μαγικές τοποθεσίες (Il palazzo incantato), σχέση του ανθρώπου με τα ζώα (Bradamante e l'Ipogrifo), στοιχεία της Φύσης (Astolfo sulla Luna) και λιγότερο σε πολεμικές συγκρούσεις (Rodomonte alla battaglia di Parigi, Il duello di Rinaldo e di Ruggiero).

Στο ποιητικό έργο του Αριόστο, τα άσματα δεν έχουν τίτλο, αλλά φέρουν απλή αριθμηση (π.χ. Canto I, Canto II, κτλ)• ο Καλβίνο προτιμάει να δώσει έναν τίτλο στο κάθε κεφάλαιο (π.χ. L'isola di Alcina, Croridano e Medoro, κτλ) προδιαθέτοντας τον αναγνώστη-παιδί για το περιεχόμενό του. Επηρεασμένος από το αναγεννησιακό ιδεώδες και το αμείωτο ενδιαφέρον του Αριόστο για τον άνθρωπο, ο Καλβίνο προσεγγίζει το έργο έμμεσα, με ρεαλισμό και παράλληλα, με φαντασία ώστε να το παρουσιάσει με αυτόν τον τρόπο στο παιδικό αναγνωστικό κοινό που ως «εξιδανικευμένη μονάδα υποθετικά βιώνει το κείμενο» σύμφωνα με την άποψη της Καρπόζηλου (1994: 38). Η εναλλαγή αστειείας αφήγησης, κριτικής, σχολιασμού και αποσπασματικής παράθεσης από το πρωτότυπο κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον του αναγνώστη-παιδιού και τον παρακινεί να ολοκληρώσει το ανάγνωσμα. Για τους ποικίλους τρόπους και μεθόδους προσέγγισης του παιδικού βιβλίου κάνει λόγο και η Καρπόζηλου ανάλογα με τον προσανατολισμό της κάθε σχολής (1994: 13).

Η δομή - μεγάλη έκταση των ασμάτων σε οχτάστιχα, η συνεχής εναλλαγή τόπου, χρόνου και προσώπων - και η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Αριόστο είναι αρκετά σύνθετες σε αντίθεση με το στυλ, το ύφος και την καθομιλουμένη γλώσσα (όσον αφορά την προσωπική αφήγηση-σχολιασμό του Καλβίνο) που είναι λιτά και απλά ώστε να είναι κατανοητά από το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Με έναν βαθμό ειρωνείας που τον διακρίνει ανάλογο του Αριόστο, ενδιαφέρεται να «αποκαλύψει» τον αναγεννησιακό συγγραφέα μέσα από το δικό του έργο τον 20ο αιώνα. Στο βιβλίο του Καλβίνο αναπτύσσονται σταδιακά και οι παρακάτω τρεις ικανότητες, σε αντίθεση με την Καρπόζηλου που της διαχωρίζει με βάση την ηλικία (1994: 58, 59, 73):

α) η γλωσσική ικανότητα του παιδιού με τον εμπλουτισμό διαφόρων νέων μορφών και δομών της γλώσσας που ενδεχομένως να μη συναντά στο οικογενειακό περιβάλλον π.χ. η λέξη “fanciulla” (νεαρή κοπέλα) δε συναντάται συχνά στο καθημερινό λεξιλόγιο όπως οι λέξεις “ragazza”,

β) η γνωστική ικανότητα του παιδιού μέσω της παρατήρησης, σύγκρισης, ταξινόμησης, οργάνωσης, περίληψης, εφαρμογής (μέσω δραστηριοτήτων για διδακτική χρήση π.χ. κριτική σκέψη και διαθεματική προσέγγιση μέσα από το κόμικ με χρήση Τ.Π.Ε. του Forlini Umberto Orlando Furioso a fumetti) και

γ) η προσωπικότητα και η ολοκλήρωσή του ως άτομο - μέλος της κοινωνίας.

Συμπερασματικά, σε αυτήν τη δημιουργική αφήγηση, όλα τα πρόσωπα παρακινούνται από την επιθυμία να αναζητήσουν κάποιον ή κάτι και πρώτο και καλύτερο τον πρωταγωνιστή Ορλάνδο που με τη σειρά του αναζητά την Αντζέλικα. Ο Καλβίνο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της γνώσης στο παιδί, αλλά αναπτύσσει την ποιητική φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Ένα «παιχνίδι αναζήτησης» θα μπορούσε να πει κανείς την «παρτίδα σκάκι» όπως χαρακτηρίζει ο Καλβίνο το έργο αυτό που εξαπλώνεται σε πολλές χώρες με πολλούς ήρωες οι οποίοι σε κάποια στιγμή συναντιούνται ή ανταλλάσσουν ειδήσεις μέσω τρίτων προσώπων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το παιδί λειτουργεί σταδιακά έχοντας τριπλή υπόσταση: παίκτης, πρωταγωνιστής και διανοητής (Καρπόζηλου, 1994: 38-39). Η εντύπωση που δίνεται αρχικά με την αφήγηση είναι ότι καλείται να συμμετέχει ενεργά σε πολλαπλές «παρτίδες σκάκι» παρακολουθώντας τις μετακινήσεις των ηρώων. Μέσα από το φανταστικό, περνάει έμμεσα στην πραγματικότητα και μαθαίνει να διακρίνει τα συναισθήματα που του δημιουργούνται ώστε να ελέγχει στη συνέχεια τις κινήσεις του. Η απλουστευμένη αφήγηση του Καλβίνο συντελεί στην ομαλή αυτή μετάβαση από μια εποχή σε μια άλλη συνειδητοποιώντας τις διάφορες συμπεριφορές και οργανώνοντας το περιβάλλον στο οποίο ζει καθώς και τον τρόπο σκέψης, αναθεωρώντας καταστάσεις και αξίες ζωής. Στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού και την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των ασμάτων, καθοριστικός είναι ο ρόλος της εικονογράφησης από τη Νιντάζιο που εύστοχα σε ορισμένα σκίτσα της θέτει κάποιους προβληματισμούς στον αναγνώστη-παιδί με την αναγραφή προτάσεων, λέξεων, γραμμάτων που μπορεί να αποτελούν συμπλήρωμα-επεξήγηση στο κείμενο “La corazza” («Η πανοπλία») ή εκφράζουν κάποια άποψη “Oh, gran bontà dei cavalieri antichi!” («Ω, μεγάλη καλοσύνη των ιπποτών μιας άλλης εποχής!») ή θέτουν σε προβληματισμό το παιδί με την παράθεση σκίτσων-μονογραμμάτων π.χ. “A” (Calvino, 2009: 325, 36, 257).

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Καλβίνο, Ίταλο. Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς. Μτφρ. Χρυσοστομίδης, Ανταίος. Αθήνα: Καστανιώτης 2003. Αρχική έκδοση Calvino, Italo. Perché leggere i classici. Μιλάνο: Oscar Mondadori, 1995.

Καρπόζηλου, Μάρθα. Το παιδί στη χώρα των βιβλίων. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.

Calvino, Italo. Ludovico Ariosto, “Orlando Furioso.” Μιλάνο: Mondadori per ragazzi, 2009.

Caretti, Lanfranco επιμ. Ludovico Ariosto “Orlando Furioso.” Vol. 1 & 2, Τορίνο: Einaudi, 1992.

Di Donna Prencipe, Carmen. Panizzi Antonio: La vita di Ariosto, Deputazione provinciale ferrarese di storia patria. Μτφρ. Marcigliano, Alessandro. Φεράρα 1988.

Forlini, Umberto. Orlando Furioso a fumetti. 2008. URL: <www.ufottoleprotto.com/orlando_furioso.htm> [ανάκτηση Απρίλιος 2012].

Rosa, Alberto Asor. Storia della letteratura italiana. Φλωρεντία: La Nuova Italia, 1985.

Rostagni, Luigi επιμ. Enciclopedia Pomba. Vol. II και IV. Τορίνο: U.T.E.T., 1962 και 1964.

Segre, Cesare και Martignoni, Clelia. Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al novecento. Vol. 2. Μιλάνο: Bruno Mondadori, 1992.

Περίληψη

Η απόδοση του Μαινόμενου Ορλάνδου του Λουδοβίκου Αριόστο με αφήγηση του Ίταλο Καλβίνο (1995) που απευθύνεται σε παιδιά αποτελεί την πρωταρχική ενασχόληση σε αυτό το άρθρο. Πέρα από την ανάλυση των θεματικών ενότητων που αφορούν διαφορετικά ηλικιακά κοινά –όπως αυτά εμφανίζονται στα δύο έργα (πρωτότυπο του Αριόστο και μεταγενέστερο του Καλβίνο)– πραγματοποιείται για πρώτη φορά η συγκριτική μελέτη αυτών με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός της επίδρασης του Αριόστο στον Καλβίνο.

Μέσα στο συγκεκριμένο υπόβαθρο της ιταλικής Αναγέννησης ο Αριόστο προσπαθεί να καθρεφτίσει την εποχή του όσο το δυνατό καλύτερα μέσα από τα έργα του. Απ'αυτά ξεχωρίζει ο Μαινόμενος Ορλάνδος, έργο στο οποίο πραγματώνεται το αναγεννησιακό ιδεώδες της εποχής με τεράστια απήχηση από την πρώτη κιόλας έκδοσή του (1516).

Το ποίημα με τα σαράντα έξι άσματα που αποτέλεσε έργο ζωής για το δημιουργό του –αν αναλογιστεί κανείς το χρονικό διάστημα από το έτος σύλληψης (1502) έως εκείνο της ολοκλήρωσης της τρίτης έκδοσής του (1532)– άντλησε το περιεχόμενό του από τον Ερωτευμένο Ορλάνδο του Ματέο Μαρία Μποϊάρντο, αλλά εμπλουτίστηκε από τον Αριόστο με υλικό από παραμύθια και αφηγήσεις ιπποτικών περιπετειών. Εξιστορεί τον πόλεμο στη Γαλλία ανάμεσα στους Χριστιανούς και τους Σαρακηνούς και εστιάζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη στον έρωτα του Ορλάνδου για την Αντζέλικα, του Ρουτζιέρο για την Μπρανταμάντε.

Με ποιιά κριτήρια επέλεξε ο Καλβίνο το αναγεννησιακό έργο και την προσαρμογή του σε παιδικό κοινό; Με ποιόν τρόπο ο σύγχρονος συγγραφέας μεταφέρει για παιδιά τις αντιπροσωπευτικές περιγραφές του πολύπλοκου στη δομή ποιήματος που απορρέουν από ένα λυρισμό; Ποιό χαρακτήρες συνυπάρχουν και παρελαύνουν μέσα σ'αυτό και πώς αυτοί παρουσιάζονται στα παιδιά; Ποιός ο απόηχος του μεγάλου σε όγκου ποιήματος στο παιδικό αναγνωστικό κοινό;

Αυτές οι «εικόνες από μια έκθεση» θα παρουσιαστούν στο παρόν άρθρο μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις άλλων εποχών.

Περίληψη της εργασίας/πρότασης στην Αγγλική γλώσσα

L. Ariosto's Furious Orlando in the 'colourful puzzle' by I. Calvino

The attribution of L. Ariosto's Furious Orlando (Orlando Furioso) narrated by Italo Calvino in 1995 and addressed to children is the main subject of the present article. Apart from the analysis of the poem's themes in each canto that aims at different ages—as these appear in the two works (Ariosto's original poem and Calvino's book in the 19th century)—it is made for the first time a comparative study between them in order to examine the extent of Ariosto's influence on Calvino.

Within this particular background of the Italian Renaissance Ariosto attempts to 'mirror' his

times as best as possible through his works. Among them stands out *Furious Orlando*, a poem that deals with the ideal during the Renaissance era and that has a great resonance from its very first edition (1516). The poem of the forty-six cantos, Ariosto's life work—considering the period since its conception (1502) to that of the completion of its third publication (1532)—, was based on Matteo Maria Boiardo's *Orlando in Love* (*Orlando Innamorato*), but it was enriched by Ariosto with material from fairy tales and knight's adventures. He narrates chronicles of war in France between the Christians and the Saracens and draws the reader's attention to the love of Orlando for Angelica and of Ruggiero for Bradamante.

On what criteria was based Calvino's choice of the renaissance poem and its adaptation for children? How the modern writer attempts to describe to children the representative scenes of the poem's complex structure which arise from its lyricism? Which characters coexist and how are they presented to children? What is the echo of Calvino's book in readers and in this particular case in children?

These 'pictures from an exhibition' will be presented in this article through various approaches of different period of the past.

Εικαστικές δράσεις στην προσχολική ηλικία στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση: Η περίπτωση του Εικαστικού Εργαστηρίου του Δήμου Ρίου

Αντώνης Βάος

Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών

Ζήκος Δέδος

*Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Στην εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί ο σύνθετος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο χώρο της εικαστικής αγωγής, που συγκροτείται λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τόσο της καλλιτεχνικής πράξης όσο και της αισθητικής εμπειρίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες, αν και δεν είναι εφικτό να προσδιοριστούν με απόλυτη ακρίβεια, ωστόσο καθορίζουν την παιδαγωγική συνθήκη. Επομένως, τίθεται ένα βασικό ερώτημα σε σχέση με το κατά πόσο είναι πράγματι εφικτός ένας συντονισμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την καλλιτεχνική πράξη.

Το ερώτημα αυτό εξετάστηκε στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος, που αποτέλεσε προϊόν συνεργασίας μεταξύ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών και του Εικαστικού Εργαστηρίου του Δήμου Ρίου. Στη διάρκεια του προγράμματος εργάστηκαν εικαστικοί καλλιτέχνες με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η προσπάθεια των καλλιτεχνών ήταν αφενός να ενισχύουν με τη συμμετοχή τους ένα κλίμα αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και αφετέρου να οδηγούν διακριτικά τα παιδιά, μέσω της αυθεντικής εκφραστικής προσπάθειάς τους, σε μια συνεκτική και ολοκληρωμένη εικόνα για την τέχνη. Δημιουργήθηκε έτσι μια διδακτική σύμβαση, ιδιότυπη κι ωστόσο αξιοποιήσιμη στην γενική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας προσφέρονται οι ευκαιρίες να κατανοηθούν «εκ των έσω» οι τρόποι με τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές και οι λόγοι για τους οποίους παράγονται.

Εισαγωγή

Η εμπλοκή των μαθητών στην καλλιτεχνική διεργασία βρίσκεται στη βάση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Το νόημα αυτής της εμπλοκής είναι να αντιληφθεί το παιδί, μέσα από την προσωπική του εμπειρία, τις ποικίλες διαστάσεις του φαινομένου της τέχνης και κυρίως τους τρόπους, αλλά και τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές. Στο πλαίσιο αυτό, η ουσιαστική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της τέχνης είναι να οργανώσει και να νοηματοδοτήσει την παρέμβασή του με σταθερή αναφορά στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της καλλιτεχνικής πράξης και της αισθητικής εμπειρίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες, αν και δεν είναι εφικτό να προσδιοριστούν με απόλυτη ακρίβεια, καθορίζουν την παιδαγωγική συνθήκη. Επομένως, τίθεται ένα βασικό ζήτημα σε σχέση με το κατά πόσο είναι πράγματι εφικτός ένας συντονισμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την καλλιτεχνική πράξη.

Το πρώτο ερώτημα που αναδύεται εδώ, αφορά την ίδια την έννοια της καλλιτεχνικής πράξης στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου περιβάλλοντος. Ασφαλώς δεν μπορούμε να βασιστούμε έναν διαχρονικό και καθολικά αποδεκτό ορισμό. Στο βαθμό που η τέχνη ανθίσταται

σε μια τέτοιου τύπου προσέγγιση και η καλλιτεχνική πράξη επίσης. Ωστόσο, επιχειρώντας να εισδύσουμε στον πυρήνα της βασιζόμεστε στον Merleau- Ponty, σύμφωνα με τον οποίο η καλλιτεχνική πράξη συνιστά μια κατεξοχήν εκφραστική δραστηριότητα, μια απόπειρα να καταστεί ορατό εκείνο το οποίο διαφορετικά ίσως παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην ξεχωριστή συνείδηση (Μερλώ – Ποντύ, 1991, σ. 43, 45). Υπακούοντας σε αυτή την εκφραστική πρόθεση, η καλλιτεχνική πράξη δεν επιδέχεται κανέναν απολύτως μεθοδολογικό περιορισμό, μπορεί να υπερβαίνει όλες τις συμβάσεις και τους φραγμούς και, επομένως, διαφεύγει από την κωδικοποίηση, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και δεν μπορεί να προτυποποιηθεί, όπως εξίσου δεν μπορεί να προτυποποιηθεί η συνάντηση με την τέχνη, η αισθητική εμπειρία.

Αν επιχειρήσουμε ωστόσο μια ανάλυση της καλλιτεχνικής πράξης θα διακρίναμε δύο τύπου διανοητικές επεξεργασίες: η πρώτη είναι μια πιο ανοιχτή διαδικασία που επιτρέπει να συνδυάζονται ποικίλες ιδέες, γνώσεις και εμπειρίες χωρίς δεσμεύσεις και μεθοδολογικούς φραγμούς. Η δεύτερη είναι μια πιο κλειστή διαδικασία στην οποία, αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να συστηματοποιηθούν, να οργανωθούν, προκειμένου να υπάρξει ένα συγκεκριμένο, κάθε φορά, εικαστικό αποτέλεσμα. Το σχήμα αυτό μας εισάγει στην έννοια της δημιουργικότητας, όπως αυτή προτείνεται από τον Guilford, για τον οποίο η δημιουργική σκέψη είναι αποτέλεσμα συγκερασμού δύο επιμέρους διανοητικών λειτουργιών: της αποκλίνουσας και της συγκλίνουσας σκέψης (Guilford, 1950, σ. 444 -445, Σάλλα, 1996, σ. 51). Η πρώτη κινείται ελεύθερα στο χώρο της σύλληψης νέων ιδεών και καταστάσεων, χωρίς να είναι απαραίτητη η λογική τους στήριξη. Η δεύτερη επιχειρεί να δομήσει τα προϊόντα της φαντασίας και να προβεί σε σχεδιασμούς που αποβλέπουν στην υλοποίησή τους. Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους κινείται η δημιουργική σκέψη, ανάμεσα σε αυτούς τους πόλους κινείται και η καλλιτεχνική πράξη. Από αυτή τη σκοπιά η εικαστική πράξη είναι απόλυτα δημιουργική πράξη και έτσι προσεγγίζεται εδώ.

Ωστόσο, μια τόσο ανοιχτή προσέγγιση της καλλιτεχνικής πράξης θέτει στον εκπαιδευτικό τέχνης μια σειρά από ερωτήματα: ως ποιο βαθμό η εκπαιδευτική του παρέμβαση μπορεί πράγματι να συντονίζεται με την καλλιτεχνική διεργασία; Μέχρι ποιο σημείο νομιμοποιείται η παρέμβαση του ώστε να υποκινεί και να διευκολύνει την εκφραστική προσπάθεια των παιδιών; Είναι εφικτό και ο ίδιος να λειτουργεί καλλιτεχνικά, συμμετέχοντας ενεργά σε συλλογικές εικαστικές δράσεις; Η ομαδική εργασία διευκολύνει ή, αντίθετα, υποσκάπτει την δημιουργική εκφραστική προσπάθεια;

Τα ερωτήματα αυτά εξετάστηκαν στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος, που αποτέλεσε προϊόν τριετούς συνεργασίας μεταξύ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών και του Εικαστικού Εργαστηρίου του Δήμου Ρίου. Στη διάρκεια του προγράμματος εργάστηκαν εικαστικοί καλλιτέχνες¹ και περισσότερα από εκατό παιδιά 100 παιδιά, ηλικίας 4,5 – 9 ετών, τα οποία εμπλέκονταν σε εικαστικές δράσεις για δύο ή τρεις ώρες την εβδομάδα σε σταθερή βάση.

Σε αναζήτηση εκπαιδευτικού εργαλείου

Ως συνεργάτες του εργαστηρίου επιλέχθηκαν ενεργοί καλλιτέχνες χωρίς κάποια ιδιαίτερη παιδαγωγική κατάρτιση ή εμπειρία. Σκοπός αυτής της επιλογής ήταν να εργαστούν αποκλειστικά με βάση την καλλιτεχνική τους συγκρότηση, δρώντας οι ίδιοι καλλιτεχνικά και δημιουργώντας

1. Οι καλλιτέχνες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σταθερή βάση ήταν κυρίως οι: Canaille Bresouide, Άννα Καρατζά, Τότα Κοντογεώργα. Ο Α. Βάος υπήρξε καλλιτεχνικός διευθυντής του εργαστηρίου και συντονιστής του προγράμματος.

στην ουσία ομάδες εργασίας από κοινού με τα παιδιά ώστε να καταστήσουν τα παιδιά κοινωνούς του τρόπου που σκέπτονται και εργάζονται. Αυτή η σύμβαση θεωρήθηκε ικανή προκειμένου να αποκαλυφθεί το σύνολο των ενεργειών που εμπεριέχονται στην καλλιτεχνική πράξη, αλλά και αυτό που την υποκινεί.

Η προσπάθεια των καλλιτεχνών ήταν αφενός να ενισχύουν με τη συμμετοχή τους ένα κλίμα αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και αφετέρου να οδηγούν διακριτικά τα παιδιά, μέσω της αυθεντικής εκφραστικής προσπάθειάς τους, σε μια συνεκτική και ολοκληρωμένη εικόνα για την τέχνη. Η συμμετοχή των παιδιών δεν θεωρήθηκε εξαρχής δεδομένη, αλλά ως μια συνθήκη που έπρεπε να υποκινηθεί και να καλλιεργηθεί. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρήθηκε ότι τα παιδιά θα έπρεπε να ξεκινούν από την ίδια βάση με τους ενήλικες καλλιτέχνες. Η εκφραστική προσπάθεια, ακριβώς με την έννοια που δίνει σε αυτήν ο Merleau- Ponty (ο.π., σ. 43, 45), δηλαδή ως οπτική άρθρωση νοημάτων, τέθηκε στο σημείο εκκίνησης.

Για τη διευκόλυνση αυτού του σκοπού, θεωρήθηκε χρήσιμη μια ορισμένη «σχηματοποίηση» της καλλιτεχνικής διεργασίας σύμφωνα με ορισμένα στάδια που προτείνονται και από αρκετούς θεωρητικούς της διδακτικής της τέχνης: τα στάδια αυτά προσδιορίστηκαν ως εξής: επιθυμία για εικαστική έκφραση, σύλληψη μιας ιδέας, διανοητική επεξεργασία και διαδικασία οπτικοποίησης (ενδεικτικά: Chapman, 1993: 42,52, Epstein & Trimis, 2005: 178, 179, Μαγουλιώτης, 2002, σ. 46). Η ανάδειξη των παραπάνω σταδίων δεν αποτελεί μια προσπάθεια τυποποίησης, αλλά θεωρήθηκε ως μια σύμβαση αναγκαία και σημαντική για τη διδακτική συνθήκη για δύο λόγους:

A) επιχειρείται να προσδιοριστεί ένας βασικός άξονας, χρήσιμος στον εκπαιδευτικό προκειμένου να αναδείξει τις διάφορες πτυχές και όψεις του καλλιτεχνικού φαινομένου, αλλά και προκειμένου να διαπιστώσει τι αποκομίζουν τα παιδιά σε κάθε στάδιο, σε σχέση με τις αρχικές τους δυνατότητες.

B) εισάγει το παιδί σε μια λογική, σύμφωνα με την οποία για να υπάρξει εικαστικό αποτέλεσμα πρέπει γίνουν μια σειρά από ενέργειες και κάθε ενέργεια να προϊδεάζει για τις επόμενες ενώ παράλληλα του προσφέρει τη δυνατότητα να συγκρίνει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί σε κάθε στάδιο με εκείνες των καλλιτεχνών.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης με άξονα τα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας, όπως αυτά προσδιορίστηκαν παραπάνω (επιθυμία για εικαστική έκφραση, σύλληψη μιας ιδέας, διανοητική επεξεργασία και διαδικασία οπτικοποίησης), παραπέμπει στα στάδια της δημιουργικής και ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, που ακολουθεί τα στάδια: προετοιμασία, διερεύνηση (ή εμπλουτισμός), προτάσεις, πραγμάτωση, αποτίμηση. Ανάλογες προτάσεις, με διαφορετική ορολογία και παραλλαγές, ενσωματώνουν οι περισσότερες σύγχρονες προτάσεις στο χώρο της διδακτικής της τέχνης (βλ. γενικά, Γκαγιώ, 2002, Epstein – Τρίμη, 2005, Σάλλα, 1996). Από αυτή τη σκοπιά το στάδιο της καλλιτεχνικής διεργασίας που αφορά την επιθυμία για εικαστική δημιουργία, την αναζήτηση πηγών έμπνευσης και τη σύλληψη μιας γενικής ιδέας θα πρέπει να ιδωθεί σε αναλογία με το στάδιο της προετοιμασίας, η επεξεργασία της αρχικής ιδέας και ο περαιτέρω προσδιορισμός του θέματος και του τρόπου πραγμάτευσής του να θεωρηθεί ανάλογο στάδιο με τη διερεύνηση, ενώ η διαδικασία της οπτικοποίησης ταυτίζεται με το στάδιο της πραγμάτωσης.

Στο στάδιο της προετοιμασίας τίθεται ένα ζήτημα που εγείρει ερωτήματα, αναδεικνύοντας ένα χώρο προβληματισμού. Πρόκειται για ένα προκαταρκτικό στάδιο στο οποίο ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών σε σχέση με κάποιο στοιχείο, έννοια ή επιμέρους πτυχή της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη. Αφορμή μπορεί να είναι οτιδήποτε, ένα υλικό, η επίδειξη

μιας τεχνικής από τον εκπαιδευτικό, το έργο κάποιου καλλιτέχνη. Ξεκινάει έτσι μια πορεία στην οποία διατυπώνονται υποθέσεις και οργανώνεται ένα σχέδιο έρευνας. Στο στάδιο της διερεύνησης (εμπλουτισμού), συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται στοιχεία από διάφορες πηγές και γίνονται προσπάθειες συνδυασμών, συγκρίσεις και δοκιμές. Ο πειραματισμός των ίδιων των παιδιών οδηγεί στην περαιτέρω εξοικείωση ενώ οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού επεκτείνουν την περιέργεια, ενισχύουν τις δεξιότητες και εμπλουτίζουν την όλη προσπάθεια με νέες γνώσεις (Erstein – Τρίμη, 2005, σ. 178, 179).

Οι πιθανές προτάσεις και ιδέες που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή ίσως είναι περισσότερες από μία, καθώς τα προβλήματα που αναδύονται στην εικαστική πράξη επιδέχονται πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις. Με βάση όλα αυτά θα πρέπει να παρθεί μια τελική καλλιτεχνική απόφαση, συλλογική ή ατομική, αναφορικά με αυτό που πρόκειται να παραχθεί. Στο στάδιο της πραγμάτωσης οι μαθητές, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, εμπλέκονται στην κυρίως εικαστική διεργασία, παράγοντας οι ίδιοι εικαστικές μορφές ή οργανώνουν σε μια τελική σύνθεση όσα στοιχεία έχουν θεωρηθεί αξιόλογα. Η αποτίμηση της προσπάθειας ολοκληρώνει τη διαδικασία αυτή. Πρόκειται για μια τελική συζήτηση στην οποία σχολιάζεται το αποτέλεσμα τόσο σε σχέση με την πορεία που ακολουθήθηκε όσο και σε σχέση με τις αρχικές γνώσεις, τις υποθέσεις και τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί.

Περιγραφή του προγράμματος

Επιχειρήσαμε να δοκιμάσουμε αυτό το μοντέλο σε δραστηριότητες οι οποίες επέτρεπαν διαφορετικό βαθμό ελευθερίας στον τρόπο εργασίας. Στη λογική αυτή το πρόγραμμα χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις, με μια κλιμάκωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης από πολύ ανοιχτές σε πολύ δομημένες δράσεις και αντίστροφα:

A. Αρχικά τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εργαστούν ατομικά, χωρίς κάποιου τύπου παρέμβαση, σε μια διερευνητική συνθήκη γνωριμίας. Από τις δημιουργίες τους δεν έλλειπαν οι αναμενόμενες για την ηλικία τους εκφραστικές αρετές, ωστόσο ήταν έντονη η παρουσία σχεδιαστικών στερεοτύπων και η αμηχανία ως προς την εικαστική επεξεργασία της ιδέας τους και τη χρήση των εκφραστικών μέσων. Χαρακτηριστικό ήταν ότι η θεματολογία τους περιοριζόταν στα κλασικά στερεότυπα (πριγκίπισσες, κάστρα, ήρωες εικονογραφημένων ιστοριών κ.λ.π.) ενώ επίσης χαρακτηριστικό ήταν ότι δεν επεξεργάστηκαν καθόλου το φόντο και ότι, ενώ προσφέρθηκε μια μεγάλη ποικιλία υλικών, χρησιμοποίησαν σχεδόν αποκλειστικά μαρκαδόρους, ως το μόνο υλικό με το οποίο ήταν ήδη εξοικειωμένα.

B. Στη συνέχεια, κάθε καλλιτέχνης ανέλαβε να δημιουργήσει μία τρισδιάστατη εικαστική κατασκευή με διάφορα υλικά, χρησιμοποιώντας ως βοηθούς μικρές ομάδες παιδιών, που αποτελούνταν από πέντε ή έξι άτομα. Δημιουργήθηκε έτσι μια ιδιότυπη διδακτική σύμβαση παραδοσιακού καλλιτεχνικού εργαστηρίου, στο οποίο προσφέρονταν οι ευκαιρίες να κατανοηθούν «εκ των έσω» οι τρόποι με τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές και οι λόγοι για τους οποίους παράγονται.

Το σημείο εκκίνησης της παρέμβασής μας αφορούσε το στάδιο της καλλιτεχνικής διεργασίας που προσδιορίσαμε ως σύλληψη μιας ιδέας. Στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι το καλλιτεχνικό έργο ξεκινάει πολύ πριν αγγίξουν τα εργαλεία και τα υλικά τους, ως μια ιδέα που αναπτύσσεται, τελειοποιείται και σταδιακά πραγματώνεται, και, επομένως, δεν δημιουργείται ούτε μαγικά ούτε τυχαία. Κυρίως θέλαμε να αναδειχθεί ότι δεν υπάρχει μια ειδική κατηγορία «καλλιτεχνικών» ιδεών, ότι οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και έναυσμα για

δημιουργία. Παροτρύναμε τα παιδιά να δημιουργήσουν μικρές απλές φόρμες από πηλό και στη συνέχεια να προσθέσουν σε αυτές φυσικά υλικά που συνέλεξαν μόνα τους από τον κήπο του εργαστηρίου, ώστε να δημιουργήσουν απλές συνθέσεις. Θέλαμε έτσι να ενεργοποιήσουμε την προσεκτικότητά τους απέναντι σε κάθε αντικείμενο, σε κάθε υλικό.

Στη συνέχεια, κάθε καλλιτέχνης ανέλαβε να δημιουργήσει μία τρισδιάστατη εικαστική κατασκευή με διάφορα υλικά, χρησιμοποιώντας ως βοηθούς μικρές ομάδες παιδιών, που αποτελούνταν από πέντε ή έξι άτομα. Επιλέχθηκαν απλά θέματα όπως, για παράδειγμα, ένα δέντρο. Αυτό που θέλαμε να συνειδητοποιήσουν εδώ τα παιδιά ήταν ότι σημασία δεν έχει το θέμα αλλά κυρίως η στάση μας απέναντι σε αυτό, η προσωπική ματιά, και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται οπτικά. Στο πλαίσιο αυτό, ακόμη κι ένα πολύ απλό και συνηθισμένο θέμα, όπως το δέντρο, μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους και με μια δημιουργική στάση απέναντι σε κάθε αντικείμενο, σε κάθε υλικό.

Παροτρύναμε τα παιδιά να σταθούν προσεκτικά απέναντι σε κάθε τι μέσα στο εργαστήριο, να παρατηρήσουν τα υλικά, τα εργαλεία, τα ίχνη που άφησαν οι δράσεις τους, προκειμένου να αναδειχθεί ότι οτιδήποτε, ακόμη και ένα τυχαίο στάξιμο από χρώμα, μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά. Βασική παρατήρηση ήταν η εντυπωσιακά αυξανόμενη συμμετοχή τους και η διεκδίκηση από τη μεριά τους μιας περισσότερο ισότιμης συμμετοχής ώστε να εργαστούν πάνω σε ιδέες που θα έχουν αποφασίσει τα ίδια. Η επιθυμία τους αυτή δημιούργησε μια γέφυρα με το επόμενο στάδιο.

Γ. Στην επόμενη φάση του σχεδιασμού, οι καλλιτέχνες ανέλαβαν το ρόλο του βοηθού, σε μια αντιστροφή της προηγούμενης διαδικασίας, παρεμβαίνοντας με έμμεσο τρόπο αποκλειστικά στις περιπτώσεις που τα ίδια τα παιδιά τους το ζητούσαν. Στο νέο αυτό πλαίσιο τόσο το θέμα όσο και τα εκφραστικά μέσα αποφασίζονταν από κοινού ενώ το τελικό έργο προέκυπτε ως αποτέλεσμα συλλογικό, στο οποίο κάθε ένας είχε τη δική του ιδιαίτερη συνεισφορά. Συνεκτικό στοιχείο της κάθε ομάδας ήταν η κοινή εκφραστική προσπάθεια, που γινόταν αντιληπτή από τα παιδιά ως μια δυνατότητα που τους προκειμένου να αναδείξουν τις ιδέες τους με οπτικό τρόπο και να τις παρουσιάσουν στους άλλους.

Η σταθερή προσπάθεια των καλλιτεχνών ήταν να ενδυναμώνουν με τη συμμετοχή τους ένα κλίμα αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης. Στο εγχείρημα αυτό χρησιμοποίησαν διάφορες τεχνικές, από τον χώρο που τους ήταν γνώριμος, δηλαδή από τον εικαστικό χώρο και όχι παιδαγωγικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκαν πρακτικές που σχετίζονται με το κίνημα του σουρεαλισμού ή του ντανταϊσμού. Μια τυχαία λέξη, που κάποιος έλεγε στην αρχή της διαδικασίας ή πολλές, φαινομενικά ασύνδετες, μπορούσαν να τροφοδοτήσουν μια σειρά από συνειρμούς και να αποτελέσουν πηγές έμπνευσης. Εξίσου μπορούσε να αξιοποιηθεί κάποιο τυχαίο συμβάν ή κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως λάθος, όπως ένα στάξιμο ή μια αλλοίωση στο χρώμα, ως έναυσμα προκειμένου να ενεργοποιηθεί μια δημιουργική πορεία.

Δημιουργήθηκε έτσι ένα ερευνητικό πλαίσιο, ένα ευρύ όσο και ανοιχτό πεδίο, στο οποίο προσφέρονταν οι ευκαιρίες να κατανοηθούν «εκ των έσω» οι τρόποι με τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές και οι λόγοι για τους οποίους παράγονται. Το κάθε έργο προέκυπτε μέσα από μια συνεχή αναζήτηση, η κάθε διαδικασία έμοιαζε να αποκαλύπτεται σταδιακά. Το γεγονός ότι γινόταν συζήτηση, διερεύνηση και επεξεργασία της αρχικής ιδέας, δεν σήμαινε έναν ακριβή προσδιορισμό της τελικής μορφής. Κάθε νέα πρόταση δεν αναιρούσε ούτε υπέσκαπτε τις προηγούμενες, αλλά διάνοιγε μια επιπλέον οπτική ενώ μια ιδέα μπορούσε να παραμένει αρκετά αόριστη ακόμη και κατά τη φάση της εκτέλεσης και διαρκώς να δεχόταν

τροποποιήσεις.

Η σχέση των εκφραστικών μέσων με την εκφραστική πρόθεση και αντίστροφα, ο μετασχηματισμός μιας ιδέας με βάση τις ιδιότητες των υλικών, θεωρήθηκε ως μια βασική καλλιτεχνική ικανότητα που έπρεπε να συνειδητοποιηθεί: η εκφραστική προσπάθεια οδηγεί στην επιλογή κάποιου υλικού, αλλά και ο πειραματισμός με τα υλικά αποτελεί πηγή έμπνευσης. Τα όσα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά δεν ανήκαν σε μια ειδική κατηγορία. Οτιδήποτε ήταν δυνατό να τεθεί στην υπηρεσία της εκφραστικής προσπάθειας. Ακόμη και η διαδικασία της κατασκευής, σε ορισμένες περιπτώσεις, απουσίαζε καθώς χρησιμοποιήθηκαν και έτοιμα αντικείμενα. Κάθε τι ήταν δυνατόν να ιδωθεί με εικαστικό τρόπο και να ενσωματωθεί σε μια σύνθεση ή να αναδειχθεί το ίδιο, μέσα σε ένα αισθητικό πλαίσιο, ως εικαστικό αντικείμενο.

Δ. Στην τέταρτη φάση του προγράμματος τα παιδιά εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο με την, όσο πιο διακριτική, παρουσία των καλλιτεχνών, ενώ θεωρήθηκε αποδεκτή οποιαδήποτε στάση των παιδιών που συνδεόταν με την προσωπική τους έρευνα, ακόμη και το φαινομενικά «άσκοπο» παιχνίδι με τα υλικά, ακόμη και η μη συμμετοχή. Η εμπειρία που είχαν αποκομίσει αποτυπώθηκε στην ποικιλία των προσωπικών διατυπώσεων και την ερευνητική στάση τους απέναντι στα εκφραστικά μέσα, καθώς ξεπερνούσαν προβλήματα με ευελιξία, βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις.

Μέσα από ένα συνεχές πέρασμα ανάμεσα στη «συγκλίνουσα» και την «αποκλίνουσα» σκέψη κατά τον Guilford, η αρχική διδακτική σύμβαση που είχε τεθεί, με τα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας, έμοιαζε να ξεθωιάζει. Πλέον τα στάδια αυτά, από τη σύλληψη μιας ιδέας ως την πραγματοποίησή έγιναν απολύτως εμπλεκόμενα, μέσα σε ένα χωρίς όρια ξεδίπλωμα της καλλιτεχνικής πράξης. Εξαιρετικά ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά αναζήτησαν πάλι την εμπειρία της συλλογικότητας και ανέπτυξαν με δική τους πρωτοβουλία συνεργασίες μεταξύ τους, δημιουργώντας κοινές συνθέσεις. Οι συνεργασίες αυτές αποτυπώθηκαν και στην καταληκτική παρουσίαση κατά την οποία επιμέρους έργα από τις διάφορες ομάδες ενώθηκαν αποτελώντας ενιαία εικαστικά σύνολα.

Ο προβληματισμός για το τελικό εικαστικό αποτέλεσμα από αισθητικής σκοπιάς δεν αποτέλεσε το κυρίαρχο ζήτημα σε καμία φάση του προγράμματος. Βασικό πρόταγμα υπήρξε η αυθεντικότητα της καλλιτεχνικής εμπειρίας. Το γεγονός ότι τα τελικά έργα πράγματι είχαν εικαστικό ενδιαφέρον οφειλόταν ακριβώς στο γεγονός ότι προέκυπταν ως αποτέλεσμα μιας δημιουργικής πορείας. Η καταληκτική έκθεση θεωρήθηκε αναγκαία για δύο λόγους: αφενός ως άνοιγμα προς το κοινό, ώστε να βιώσουν τα παιδιά και αυτή την πτυχή της καλλιτεχνικής λειτουργίας και αφετέρου ως μια ορατή ανάμνηση των όσων έγιναν, ως μια αναπαράσταση της όλης πορείας με πολύτιμη σημασία. Στην ουσία πρόσφερε τη δυνατότητα για μια τελική συζήτηση στην οποία σχολιάστηκαν και συνεκτιμήθηκαν σκοποί, μέσα και αποτελέσματα. Έτσι ενσωματώθηκε δυναμικά στην όλη διαδικασία ως ένα ουσιαστικό μέρος της, αποτελώντας σημείο αναφοράς, αλλά και έναυσμα για συνέχιση της προσπάθειας.

Ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης των καλλιτεχνών

Κατά το πρώτο και το δεύτερο στάδιο, η παρέμβαση των καλλιτεχνών ήταν ανύπαρκτη, προκειμένου να διαπιστωθεί η εξέλιξη της ικανότητας των παιδιών να δημιουργούν οπτικές μορφές. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου και του τρίτου σταδίου ο ρόλος κάθε καλλιτέχνη ήταν να αποκαλύπτει, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, τις διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται, ξεκινώντας από τις εκφραστικές του προθέσεις, προχωρώντας στη διερεύνηση των σκέψεων και των

ιδεών του και καταλήγοντας στην ανάδειξη της σχέσης όλων αυτών με το τελικό εικαστικό αποτέλεσμα. Προσφερόταν έτσι η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν την αναλογική σχέση μεταξύ της δικής τους εικαστικής δράσης και εκείνης των καλλιτεχνών, ανατροφοδοτώντας και επιβεβαιώνοντας την αυθεντικότητα της δικής τους εκφραστικής προσπάθειας.

Η εκφραστική πρόθεση, ακριβώς με την έννοια που δίνει σε αυτήν ο Merleau- Ponty (ο.π., σ. 43, 45), δηλαδή ως προσπάθειας οπτικής άρθρωσης νοημάτων, τέθηκε εξ αρχής στο σημείο εκκίνησης της καλλιτεχνικής πράξης και συνεπώς τέθηκε αυτονόητα στη βάση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντικό να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι, μέσω της καλλιτεχνικής πράξης προσφέρεται η ευκαιρία να προσδιορίσουν το στίγμα τους απέναντι σε κάτι και το παρουσιάσουν στους άλλους.

Η συνειδητοποίηση αυτή ανοίγει έναν δίαυλο για την κατανόηση μιας σειράς καλλιτεχνικών εννοιών. Πρώτο ζητούμενο ήταν να αναδειχθεί ότι η αναζήτηση ενός προσωπικού ύφους από τους καλλιτέχνες δεν είναι αυτοσκοπός ούτε εκκεντρικότητα, αλλά μια προσπάθεια προκειμένου να βρεθεί, μια οδός επικοινωνίας (Barker, 2002, σ. 17, Focillon, 1982, σ. 22, 83). Στο πλαίσιο αυτό, οι διάφορες τεχνικές δεν συνιστούν κλειστά συστήματα, αλλά ανθρώπινες επινοήσεις στην υπηρεσία της εκφραστικής πρόθεσης και, επομένως είναι ανοιχτές και στον πιο ριζικό μετασχηματισμό (Αρντουέν, 2000, σ. 179, Parsons, 2002, σ. 48). Εξίσου δεν υπάρχει μια ειδική κατηγορία «καλλιτεχνικών» υλικών, καθώς οτιδήποτε είναι δυνατό να τεθεί στην υπηρεσία της εκφραστικής προσπάθειας. Η έννοια του εκφραστικού μέσου επίσης δεν σχετίζεται δηλαδή με μια ειδική κατηγορία αντικειμένων και υλικών, αλλά συνδέεται με μια καλλιτεχνική απόφαση, με μια στάση απέναντι σε κάθε υλικό που συνδέεται με την εκφραστική προσπάθεια (βλ. γενικά, Κουμπής, 1997)

Όλα αυτά ανοίγουν ένα δίαυλο στην προσπάθεια κατανόησης της ποικιλίας στην εικαστική παράδοση. Ιδιαίτερα η εικαστική παραγωγή του παρόντος, χαρακτηρίζεται από μια συνεχή όσο και ριζική διεύρυνση των ορίων της τέχνης, που συχνά φθάνει το όριο θραύσης. Εικαστικές εγκαταστάσεις, περιβάλλοντα, ενεργοποιημένοι χώροι, ποικίλες οπτικές διατυπώσεις και προσεγγίσεις συχνά αποκλίνουν από ότι εγγράφεται μέχρι τώρα ως καλλιτεχνική παράδοση (Boughton, 2011, σ. 25, 26). Αυτές οι πρακτικές, αρχικά ακατανόητες στα μικρά παιδιά, νομιμοποιούνται σταδιακά στη συνείδησή τους ως προσπάθειες άρθρωσης νοημάτων, καθώς η δική τους εμπειρία έχει αποκαλύψει ότι στην εικαστική πράξη τα πάντα μπορούν να γίνουν αποδεκτά, όμως μόνο με μια βασική προϋπόθεση: ότι τίθενται στην υπηρεσία της εκφραστικής πρόθεσης.

Στο πλαίσιο αυτό η εμπλοκή των παιδιών στην καλλιτεχνική διεργασία αποτέλεσε μια ευκαιρία προκειμένου να αναδειχθεί μια συνεκτική και σφαιρική εικόνα για το φαινόμενο της τέχνης. Κάθε επιμέρους δράση αποτελούσε μια αφορμή προκειμένου να αναδειχθεί ότι η τέχνη είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και η προσέγγισή του προϋποθέτει ένα σύνολο γνώσεων, πρακτικών, στοχασμών, ερωτημάτων και διερευνήσεων, καθώς και την εξοικείωση τόσο με τις πρακτικές της δημιουργίας όσο και της θέασης. Η κάθε δράση επομένως, δεν θεωρήθηκε ως ένα μεμονωμένο τεχνικής φύσης πρόβλημα, αλλά αναγόταν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι για τον εκπαιδευτικό της τέχνης δεν αποτελεί καθήκον, αλλά ούτε έχει νόημα η αναζήτηση ενός εργαλείου μέτρησης της δημιουργικότητας, της πρωτοτυπίας ή της ευελιξίας της σκέψης, έξω από την προσωπική πορεία του κάθε παιδιού. Αυτό που πράγματι είναι

το πιο σημαντικό απ' όλα διαφεύγει από την κωδικοποίηση, καθώς δεν βρίσκεται στα όσα κατασκεύασαν τα παιδιά, αλλά στον αντίκτυπο που είχε μέσα τους η όλη διαδικασία, η ποιότητα της εμπειρίας που αποκόμισαν και αυτό δεν είναι ένα μετρήσιμο στοιχείο. Ωστόσο, το πρόγραμμα άφησε ένα πλούσιο υλικό με βάση το οποίο έγιναν ορισμένες παρατηρήσεις και διαπιστώσεις, βασισμένες στο σχήμα της δημιουργικότητας σύμφωνα με τον Guilford και στην ανάλυση της καλλιτεχνικής πράξης στην οποία αναφερθήκαμε. Αυτό που αποκομίσαμε ως συμπέρασμα μελετώντας τα έργα των παιδιών είναι μια εντυπωσιακά αυξανόμενη πρόοδος στη δυνατότητά τους να συλλαμβάνουν ιδέες, να τις επεξεργάζονται διανοητικά και να τις πραγματοποιούν. Πιο συγκεκριμένα:

Ως προς το στάδιο, της σύλληψης μιας ιδέας, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά, ξεπερνώντας τα αρχικά τους στερεότυπα, συνειδητοποίησαν ότι δεν υπάρχει μια ειδική κατηγορία καλλιτεχνικών ιδεών και άρχισαν να βρίσκουν ιδέες από πολλές πηγές. Σταδιακά οτιδήποτε αποτελούσε αφορμή για να δημιουργήσουν μια μορφή, ο κόσμος γύρω τους, οι εμπειρίες τους, ένα υλικό, μια λεπτομέρεια, ακόμη και ένα τυχαίο συμβάν.

Ως προς τη δυνατότητά τους να επεξεργάζονται τις ιδέες τους διαπιστώσαμε ότι διέθεταν πολύ χρόνο στο να επεξεργαστούν και να τελειοποιήσουν τις ιδέες τους, κάτι που δεν συνέβαινε αρχικά, δημιουργούσαν παραλλαγές πάνω στην ίδια ιδέα και συζητούσαν πάνω στις ιδέες τους.

Ως προς τη διαδικασία της οπτικοποίησης ήταν χαρακτηριστική η αυξανόμενη ερευνητική στάση τους απέναντι στα εκφραστικά μέσα, καθώς ανακάλυπταν πρωτότυπους τρόπους στο χειρισμό των εργαλείων και των υλικών, ενσωμάτωναν ποικίλα αντικείμενα στις συνθέσεις τους, επέμεναν στην τελειοποίηση των κατασκευών τους βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις και ανέπτυξαν μια ποικιλία των προσωπικών διατυπώσεων. Αξιοσημείωτη ήταν και η επιθυμία να μιλήσουν και να σχολιάσουν τις ιδέες και τα έργα τους όπως και το γεγονός ότι τα παιδιά αναζήτησαν πάλι την εμπειρία της συλλογικότητας και ανέπτυξαν με δική τους πρωτοβουλία συνεργασίες μεταξύ τους, δημιουργώντας κοινές συνθέσεις.

Αν και το πιλοτικό πρόγραμμα του Εικαστικού Εργαστηρίου αποτελεί μια ειδική και αρκετά ιδιόμορφη περίπτωση, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι περιγράψαμε μια λειτουργία εντελώς ασύμβατη με το σχολικό πλαίσιο. Και εδώ, η δημιουργική εκφραστική προσπάθεια οφείλει να είναι παρούσα, αλλιώς η διδασκαλία συσκοτίζει αυτό που πρωτίστως θα πρέπει να αποκαλύπτει. Η πραγματική πρόκληση είναι πρωτίστως η αναζήτηση εκείνης της συνθήκης που επιτρέπει στην καλλιτεχνική πράξη να υπάρξει και αυτό καθίσταται εφικτό όταν η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκινάει από την εκφραστική προσπάθεια, δεν εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά στη συνολική εμπειρία και επιτρέπει τις πολλές οπτικές, αναδεικνύοντας ότι η πολυσημία και η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του φαινομένου της τέχνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΡΝΤΟΥΕΝ, Ι.**, 2000, Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα,
BARKER, C., 2002, Cultural studies. Theory and practice, Λονδίνο, Sage Publications.
BOUGHTON, D., 2011, «Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση», στο Τίτικα Σάλλα (επιμ), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης, Αθήνα, Νήσος.
ΓΚΑΓΙΩ, Μπ.- Α., 2002, Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής, Αθήνα, Νεφέλη.

CHAPMAN, L., 1993, Διδακτική της τέχνης- Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή, Αθήνα, Νεφέλη.

EATON, M. – MOORE, R., 2002, "Revival and relevance of aesthetic experience", The Journal of Aesthetic Education, τ. 36, σ. 9-23.

EPSTEIN, A., - ΤΡΙΜΗ, Ε., 2005, Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

GUILFORD, J. P., 1950, Creativity. It's Measurement and development. American Psychologist, 5, 444 -445.

ΚΟΥΜΠΗΣ, Τ., 1997, «Η εμμονή της μορφής», ARTI, τευχ. 32, σ. 128-145.

ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ, Α., 2002, Εικαστικές δημιουργίες μέσα από την παρατήρηση. Ιδέες, σκέψεις, προτάσεις δραστηριοτήτων (τομ. II), Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΜΕΡΛΩ - ΠΟΝΤΥ, Μ., 1991, Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα, Αθήνα, Νεφέλη.

PARSONS, M., 2002, "Aesthetic experience and the construction of meanings", The Journal of Aesthetic Education, τ. 36.

ΣΑΛΛΑ – ΔΟΚΟΥΜΕΤΖΙΔΗ, Τ., 1996, Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη, Αθήνα, Εξάντας.

FOCILLON, E., 1982, Η ζωή των μορφών, Αθήνα, Νεφέλη.

Η θεατρική τέχνη στη διδακτική διαδικασία αλλόγλωσσων παιδιών: η περίπτωση του γενερικού θεάτρου στο Νηπιαγωγείο

Μελισσόβα Ζαφειρούλα

Νηπιαγωγός, MSc.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή μελετήθηκε σε βάθος η προσέγγιση μαθητών Νηπιαγωγείου που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσω της θεατρικής τέχνης.

Συγκεκριμένα, σε αυτή την εργασία ερευνήθηκε σε διάστημα 10 μηνών κατά πόσο η θεατρική τέχνη μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαδικασία ένταξης και διδασκαλίας των αλλόγλωσσων νηπίων, προκειμένου να έρθουν αβίαστα σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, να εξοικειωθούν με αυτή και να κοινωνικοποιηθούν με ομηλικούς διαφορετικής εθνικότητας. Τα αλλόγλωσσα παιδιά, μέσω της θεατρικής τέχνης, διδάσκονται την ελληνική και μπαίνουν σε διαθεματικές διαδικασίες εφαρμογής της, αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και αντιλαμβάνονται βιωματικά τις πολιτισμικές συνθήκες του καινούργιου τους περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, τα ελληνόγλωσσα μέλη της ομάδας αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου μέσα από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Στη δεκάμηνη παρέμβαση εφαρμόστηκε συνδυαστική πολυεπίπεδη μεθοδολογία, με έμφαση στην εξατομικευμένη στήριξη του κάθε παιδιού. Το εναλλακτικό στηρίζεται στην εφαρμογή του γενερικού θεάτρου μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γενερικό θέατρο αποτελεί μορφή της θεατρικής τέχνης κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν το πλαίσιο και τις συνθήκες, η θεατρική διαδικασία γεννάται από τους εμπλεκόμενους ενώ η κάθε δράση εξαρτάται αποκλειστικά από τα μέλη της ομάδας και αποτελεί αποτέλεσμα δημιουργικού brainstorming, με τεχνικές αυτοσχεδιασμού και σωματικής ενεργοποίησης.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μετά την παρέμβαση δείχνουν ότι η θεατρική τέχνη, και πιο συγκεκριμένα το γενερικό θέατρο, μπορεί να επιφέρει άμεσα τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και την ομαλή ένταξή τους στο καινούργιο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσω εκφραστικών και δημιουργικών διαδικασιών, ενώ παράλληλα όλα τα παιδιά εξοικειώνονται με το διαφορετικό.

Εισαγωγή

Η θεατρική τέχνη αποτελεί ένα αρχέγονο φαινόμενο, προερχόμενη από λαούς με πλήθος παραδόσεων, εμπλουτισμένη με «αλήθεια που μετατρέπεται σε ψέμα» (Κουρετζής, 1990: 11). Το θέατρο σαν διαδικασία έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας, αυτογνωσίας, δημιουργικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι που το καθιστούν τέχνη, πρωτίστως κοινωνική, που λειτουργεί αποκλειστικά παρουσία κοινού (Παπανδρέου, 1989).

Βιβλιογραφικά, έχει επίσης επισημανθεί η χρησιμότητα του θεάτρου με ψυχαγωγική, ψυχολογική, πολιτική και αισθητική λειτουργία (Παπανδρέου, 1989, Faure & Lascar, 1994). Το θέατρο έχει την ικανότητα να μετατρέπει το καθημερινό βίωμα σε σκέψη, αίσθηση και δρώμενο, ενώ, μέσω της αναβίωσης επέρχεται ο αναστοχασμός. Με βάση αυτό, η έκθεση των συμμετεχόντων στη θεατρική τέχνη παρέχει ψυχολογική υποστήριξη και σε τομείς ένταξης σε

ομάδα και κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1990), όταν η προσέγγιση του θεάτρου γίνεται από παιδιά, όπως και κάθε άλλη έννοια, η μέθοδος είναι παιγνιώδης. Η παιγνιοκεντρική προσέγγιση της θεατρικής τέχνης επέρχεται μέσω του θεατρικού ή του δραματικού παιχνιδιού. Το θεατρικό παιχνίδι διαφοροποιείται από το δραματικό ως προς την προσέγγιση και τα στάδια που περνά η ομάδα παιδιών που το εξασκεί. Στη περίπτωση του δραματικού παιχνιδιού το παιδί έρχεται σε επαφή με θεατρικά κείμενα και τεχνικές, ενώ στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί ευαισθητοποιείται και εκφράζει το προσωπικό του στοιχείο (Κουρετζής, 1990). Στη προκειμένη μελέτη, η μέθοδος προσεγγίζει αυτή του θεατρικού παιχνιδιού αλλά διαφοροποιείται ως προς τα στάδια και την εξατομικευμένη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1991), το θέατρο σαν μορφή παιχνιδιού περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις. Για τον Winnicott (1971, στο Γαλανάκη, 2003) είναι εμπειρία δημιουργική, βάση της υγιούς ανάπτυξης και της διαμόρφωσης των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Κατ' επέκταση, εντοπίζεται οικουμενικά και διακρίνεται από αοριστία ως προς το χώρο και το χρόνο.

Στην Ευρώπη η σημασία του θεάτρου ως «ωφέλιμο μέσο απασχόλησης» για το παιδί μεγάλωσε στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα, με την έναρξη της θεσμοθετημένης προσχολικής αγωγής, ταυτόχρονα με την εισαγωγή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυπριανός, 2005). Την περίοδο αυτή υπήρχε μια εμφανή επιρροή στην επικρατούσα αντίληψη από τον Διαφωτισμό, ενώ το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, η αντίληψη για την εισαγωγή του παιδιού στο θεατρικό δρώμενο επηρεάζεται από τον Ρομαντισμό. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο η εξιδανίκευση του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται ακόμα μεγαλύτερη. Στον ελλαδικό χώρο, ωστόσο, η κατάσταση δεν είναι αντίστοιχη. Το ενδιαφέρον για το θέατρο σαν παιχνίδι για το παιδί εκδηλώνεται μόλις το 1975, με την «αισθητική και πολιτιστική αγωγή του παιδιού» (Κουρετζής, 1990: 23), ενώ εκδηλώνεται με τη μορφή αιτήματος.

Στις μέρες μας, υπάρχουν κάποιες παραδοχές που έχουν αναγνωριστεί για το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και του καθιστούν έναν κεντρικό ρόλο, όπως επισημαίνει ότι έπρεπε να έχει και η Βοσνιάδου (1992). Το θέατρο στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τη φύση του παιδιού, διασφαλίζει την ελευθερία της επιλογής του, ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού, προσαρμόζεται στο ρυθμό του κάθε παιδιού και στην προσωπικότητά του, στηρίζεται στη φαντασία και στον αυθορμητισμό, προάγει την παραγωγή άμεσων εμπειριών και τη μάθηση μέσω της διερεύνησης, βοηθάει στην έννοια της τάξης και αναθέτει τον κεντρικό ρόλο στο παιδί και προσδίδει στον ενήλικο έναν υποβοηθητικό ρόλο (παιδοκεντρισμός) (κουρετζής, 1991).

Το γενερικό θέατρο

Το γενερικό θέατρο αποτελεί μορφή της θεατρικής τέχνης, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν το πλαίσιο και τις συνθήκες. Με εμφανή επιρροές από το ψυχόδραμα, το ψυχαναλυτικό εργαλείο του Moreno, το γενερικό θέατρο βασίζεται στον αυθορμητισμό και στα βιώματα των συμμετεχόντων (Γαλανή, 2005). Οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία διαλέγουν οι ίδιοι το θέμα που διαδραματίζεται σε κάθε σκηνή και η επιλογή τους αυτή αποτελεί συνήθως κάτι που έζησαν όλοι μαζί ή που έζησαν μόνοι τους σε χώρο εκτός ομάδας. Οι σκηνές αυτές συνήθως δεν είχαν εξελιχθεί όπως θα ήθελαν οι εμπλεκόμενοι και μέσω της σκηνής δίνεται η ευκαιρία να αλλάξουν τη πορεία της εξέλιξης και να καταλάβουν, να εξηγήσουν τις επιλογές τους και να

αποκτήσουν σεβασμό στην ατομική και πολιτισμική καταβολή του άλλου (Κουρετζής, 1991).

Η θεατρική διαδικασία γεννάται αποκλειστικά από τους εμπλεκόμενους, αποτελεί αυτό που οι ίδιοι θέλουν να ζήσουν και έχει άμεση σχέση με την ατομικότητά τους. Η κάθε δράση εξαρτάται αποκλειστικά από τα μέλη της ομάδας και αποτελεί αποτέλεσμα δημιουργικού brainstorming, με τεχνικές αυτοσχεδιασμού και σωματικής ενεργοποίησης. Τα μέλη της ομάδας γενερικού θεάτρου περνούν φάσεις «ζεστάματος» κατά τις οποίες ανοίγονται στους άλλους, εκφράζονται ελεύθερα, ακούν και σέβονται. Μέσω της προσπάθειας έκφρασης αποκτούν συλλογική ταυτότητα και έρχονται σε επαφή με το στοιχείο που ο άλλος μοιράζεται.

Το θέατρο στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού

Ο Piaget διακρίνει τρεις μεγάλους τύπους παιχνιδιών: το παιχνίδι των αισθήσεων, το συμβολικό και των κανόνων. Σε κάθε ένα από αυτούς τους τύπους ο Garvey (1990) εντόπισε την θεατρική τέχνη. Τα παιχνίδια των αισθήσεων είναι ατομικά και διεξάγονται από το παιδί στα πλαίσια εξερεύνησης του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους, κινώντας τα άκρα του και ψελλίζοντας χωρίς σκοπό. Τα παιχνίδια αυτά τοποθετούνται στο αισθησιοκινητικό στάδιο και το παιδί ερμηνεύει και αυτοσχεδιάζει μόνο του. Στο συμβολικό παιχνίδι το παιδί υπονοεί ένα συμβολισμό, μια αναπαράσταση του απόντος αντικείμενου, ενώ μέσω της συμβολικής αναπαράστασης νιώθει ευχαρίστηση συνδέοντας το πραγματικό αντικείμενο που το παιδί έχει μπροστά του, το «σημαίνον», με το φανταστικό, το «σημαινόμενο». Έτσι, το παιδί αυτοσχεδιάζει με αφαιρετικές τεχνικές παντομίμας. Τέλος, τα παιχνίδια των κανόνων τοποθετούνται στην ηλικία των 7 – 11 ετών, ενώ είναι κατά βάση ομαδικά. Αμιγώς σε αυτά εντάσσεται η θεατρική τέχνη που διέπεται από κανόνες και πλαίσια.

Σύμφωνα με την κατάταξη του Chateau (1974) για τις εξελικτικές μορφές του παιχνιδιού, το θέατρο εντάσσεται σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Αρχικά εντάσσεται στα μιμητικά παιχνίδια, τα οποία συναντώνται από το 3ο μήνα ανάπτυξης του παιδιού, όταν αρχίζει να μιμείται τον εαυτό του. Από το 2ο έτος, ωστόσο, σύμφωνα με τον Jean Chateau, έχουν εξελιχτεί αυτά τα μιμητικά παιχνίδια και η μίμηση του εαυτού του γίνεται μίμηση του περιβάλλοντός του και των άλλων. Την περίοδο εκείνη πολλές φορές το παιδί μπερδεύει το πραγματικό με το φανταστικό. Το θέατρο εντάσσεται επίσης και στα παιχνίδια με αυθαίρετους κανόνες, τα οποία επέρχονται μετά τα μιμητικά παιχνίδια στην ανάπτυξη του παιδιού και θεωρούνται πιο έξυπνα. Πρόκειται για παιχνίδια που έχουν εφευρεθεί από κάθε παιδί ξεχωριστά και που ποικίλλουν ανάλογα τη φαντασία και τα ερεθίσματα που έχει το κάθε παιδί. Στην κατηγορία των ομαδικών παιχνιδιών, το θέατρο εμφανίζεται με μορφή πιο κοντά στη συμβατή. Με παρότρυνση από εξωτερικούς παράγοντες και από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, το παιδί εντάσσεται σε ομάδες των δύο ή περισσότερων συνομηλικών ατόμων και μαθαίνει να λειτουργεί μέσα σε αυτές. Τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο εντάσσονται σε μια μικρή κοινωνία, η οποία μιμείται την κοινωνία των μεγάλων. Από μόνη της η διαδικασία επιβίωσης μέσα στην καινούργια κοινωνία των παιδιών διαθέτει μιμητικά χαρακτηριστικά θεατρικής τέχνης (Garvey, 1990, Αδαμίδης, 1999).

Ο Mahler (στο Γαλανάκη, 2003) συσχέτισε της αλλαγές στη ζωή του παιδιού με το θέατρο και το παιχνίδι-επαφή του με αυτό και εντόπισε έναν παραλληλισμό ανάμεσα στα δύο αυτά φαινόμενα, εντοπίζοντας ότι στα πλαίσια εύρεσης της προσωπικής ταυτότητας και στη διαδικασία ένταξης στην καινούργια ομάδα, τα θεατρικά παιχνίδια των παιδιών αλλάζουν αναλόγως. Έτσι μέχρι τη συμπλήρωση του τρίτου έτους, τα στάδια του παιχνιδιού θεατρικής έκφρασης τροποποιούνται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (Σέρρη, 1991, Γαλανάκης, 2003):

Η αναπτυξιακή πορεία του παιχιδιού θεατρικής έκφρασης κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Mahler)	
Ηλικιακή φάση	Μορφή παιχιδιού θεατρικής έκφρασης
Γέννηση – 4 ^{ος} μήνας	Αμοιβαίος ενεργός διάλογος: Αισθησιοκινητικός διάλογος μητέρας – παιδιού
5 ^{ος} – 9 ^{ος} μήνας	Παιχνίδι μίμησης προτύπων με άψυχα αντικείμενα που ανήκουν στην μητέρα
	Ενεργητικότητα στη διαδικασία του παιχιδιού: το παιδί πλέον κάνει γκριμάτσες και χειρονομίες, αποκτά εκφραστικότητα στη μίμηση
10 ^{ος} – 15 ^{ος} μήνας	Παιχνίδι αντιστροφής ρόλων / ασαφείς γονεϊκοί ρόλοι (π.χ. με ταΐζεις – σε ταΐζω)
	Εμφάνιση έλξης προς ένα παιχνίδι - αντικείμενο
15 ^{ος} – 24 ^{ος} μήνας	Εξερεύνηση του περιβάλλοντος: το παιδί παίρνει «λάφυρα» διάφορα αντικείμενα των γονιών του
	Παιχνίδια επίδειξης των ικανοτήτων του προς θαυμασμό των ατόμων του περιβάλλοντός του
	22 ^{ος} μήνας
30 ^{ος} μήνας - ...	Εκτεταμένο παιχνίδι ρόλων

Η πολιτιστική θεώρηση του θεάτρου σαν παιχνίδι

Πρώτος ο Huizinga (1989, Παναζής, 1997) εντόπισε την πολιτιστική θεώρηση του παιχιδιού αυτού, δίνοντας βάση, όχι στον αναπτυξιακό του ρόλο, αλλά στην ικανότητά του να διατηρεί την ψυχική ισορροπία του παίζοντος ατόμου. Ο Huizinga (1989), στηριζόμενος σε αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, θεωρεί ότι μέσα από τη διαδικασία του θεάτρου για το παιδί η συλλογική συνειδηση θεμελίωσε και ανέπτυξε πλευρές του πολιτισμού, όπως είναι η ποίηση, ο χορός, η μουσική και η επιστήμη» (Παναζής, 1997).

Συνεχιστής αυτών των αντιλήψεων είναι ο νεότερος θεωρητικός του παιχιδιού θεάτρου, Sutton-Smith (1986), ο οποίος έλαβε υπόψη του την πολιτισμική διάσταση του θεατρικού παιχιδιού και την εξέλιξή του μέσα στην πορεία των πολιτισμικών μεταβολών. Με βάση αυτό, η πολιτισμική θεωρία εξάγει το πόρισμα ότι η πολυπλοκότητα της κοινωνίας είναι υπαίτια για την πολυπλοκότητα των όσων τα παιδιά εκφράζουν μέσω της θεατρικής τέχνης, διαδικασία που για τον Sutton-Smith (1986) προετοιμάζουν τα παιδιά για την μετέπειτα ζωή τους. Αντιστρόφως, η θεατρική τέχνη όταν προσεγγίζεται από τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πολύπλοκη προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2003). Ως εκ τούτου, η πολυπλοκότητα της κοινωνίας και του παιχιδιού του θεάτρου είναι ένας αέναος κύκλος.

Ο Andrä (Blatchford, 1994), ενισχύοντας τη θεωρία του Huizinga, υποστηρίζει ότι το θέατρο όταν εξασκείται σαν παιχνίδι δεν είναι μόνο αντικείμενο διασκέδασης αλλά και μεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και τον πολιτισμό, αφού η ιστορία του παιχιδιού είναι ένα μέρος της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού (Blatchford, 1994). Το θέατρο συνέβαλλε με αυτό τον τρόπο στη διαμόρφωση και μετάδοση προτύπων κοινωνικών και ηθικών αξιών για τη ζωή στα παιδιά, καθώς και άμεση προβολή και εκμάθηση του καινούργιου πλαισίου στο οποίο καλούνται να ενταχθούν.

Η θεατρική τέχνη μέσω παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Χρειάστηκε να φτάσουμε στην εποχή του Fröbel (Heiland, 2000), μόλις τα τέλη του 19ου αιώνα, για να κάνει το παιχνίδι του θεάτρου την πρώτη του εμφάνιση στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Fröbel (Τσιαντζή, 1996) ανήκει στους πρώιμους συζητητές του παιχνιδιού, τόσο γενικότερα όσο και του παιχνιδιού του θεάτρου, που αντιμετώπισε τη διαδικασία αυτή με μια συνολική κοινωνική, φιλοσοφική και παιδαγωγική οπτική. Συγκεκριμένα, ο Fröbel υποστήριξε ότι το παιχνίδι του θεάτρου είναι στάδιο μάθησης αλλά και στάδιο ζωής, καθώς χαρακτηρίζει την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας και της αυτοεκτίμησης, βοηθώντας το παιδί παράλληλα να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του για ανάπτυξη (Braun, 1991). Για τον Fröbel, μέσω του θεάτρου, το παιδί μαθαίνει τον γύρω κόσμο, αποκτά αρχές και αξίες και μαθαίνει τον εαυτό του (Τσιαντζή, 1996). Συναναστρέφεται με τους ανθρώπους και κάνει σωστή χρήση της γλώσσας την οποία αναπτύσσει παίζοντας (Braun, 1991).

Στου έργου του Fröbel υπήρξε συνεχιστής η παρέμβαση των παιδαγωγών Νέας Αγωγής, του Dewey, της Montessori και του Decroly, οι οποίοι όμως στην ουσία πρόσθεσαν και παράλλαξαν σε μερικά μόνο σημεία τις θεωρίες του Fröbel, και κυρίως επικεντρώθηκαν κυρίως στην πρακτική εφαρμογή τους (Heiland, 2000).

Ο Scheuerl (1991) το 1962 χαρακτήρισε τη παιγνιώδη μάθηση ως το ανώτερο μέσο εκμάθησης και αφομοίωσης της διδακτέας έννοιας. Το θέατρο έχει διττή φύση για τον Scheuerl αφού τόσο προετοιμάζει το παιδί για να μαθαίνει σωστά όσο διδάσκει από μόνο του, μέσω της βιωματικής εμπειρίας. «Το παιδί, ασχολούμενο με τη διαδικασία του θεάτρου, ταυτίζεται ψυχικά και φυσικά με τη διαδικασία της εργασιακής και δημιουργικής ασχολίας» (Scheuerl, 1991: 42) και σαν αποτέλεσμα αυτό έχει τόσο την απόκτηση γνώσεων όσο και την επιτηδειότητα των συμπεριφορών, σημαντική παράμετρος για την εκπαίδευση και τη μόρφωση του ανθρώπου. Επομένως, το «μαθαίνω να παίζω» δεν ήταν μόνο μάθηση των προϋποθέσεων του θεάτρου, αλλά και μάθηση μέσω του θεάτρου (Πανταζής, 1997).

Ο Twellmann το 1983 (Πανταζής, 1997) τονίζει την ικανότητα του παιχνιδιού του θεάτρου να συνυφάνεται με τη «μορφή της ζωής ή μορφή τέχνης» και να συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Επίσης, αποδίδει τη σχέση ανάμεσα στη διαδικασία του θεάτρου και τη μάθηση με ένα τριπλό τρόπο. Πρώτον, θεωρεί ότι κανείς πρέπει να μάθει κάτι για να μπορεί να παίξει, είτε αυτό είναι οι κανόνες ή η συνθήκη είτε απλά να συνεργάζεται. Σε ένα δεύτερο στάδιο, ο Twellmann θεωρεί ότι το θέατρο βοηθάει στην σαφέστερη κατανόηση και στην αφομοίωση της ήδη κεκτημένης γνώσης και, τέλος, η διαδικασία μάθησης τελειώνει με μια φάση στην οποία η πληροφορία διασφαλίζεται με τη μορφή ευχάριστης θεατρικής διαδικασίας και είναι σε θέση το παιδί να ανατρέξει σε αυτό όποτε κρίνεται αναγκαία μια επανάληψη (Σεργή, 1991, Πανταζής, 1997).

Επίσης, τα παιχνίδια θεάτρου στη εκπαιδευτική διαδικασία βοηθούν την εμπάθυνση της αυτοεκτίμησης αφού παρέχεται η ευκαιρία στον καθένα να συμμετέχει όπως μπορεί και όλοι οι μαθητές έχουν ίση αντιμετώπιση με τους συμμαθητές και τους συμπαίκτες τους. Παράλληλα, τα παιχνίδια αυξάνουν τη συγκέντρωση και την αυτογνωσία, ενώ στην πλειοψηφία των μορφών τους ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη σκέψη. Τέλος, ως μορφή μαθητοκεντρικής μάθησης, στο θέατρο καταστρέφονται οι φραγμοί ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές αλλά και στους μαθητές μεταξύ τους, ενώ τα παιδιά μαθαίνουν να μην ντρέπονται και να εκφράζονται ελεύθερα (Αντωνιάδης, 1994).

Συνοψίζοντας για το παιχνίδι του θεάτρου, η Arnaud (1974) παραθέτει κάποια ομαδοποιημένα στοιχεία του θεάτρου τα οποία προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, το θέατρο για το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα φαινόμενο το οποίο διέπεται από κανόνες, παρουσιάζει τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού και «υπηρετεί βασικές ανθρώπινες ανάγκες ποικίλης φύσεως» Arnaud, 1974: 19). Έχει την ικανότητα συνδυασμού τόσο των νοητικών και συναισθηματικών όσο και των κοινωνικών στοιχείων στη σκέψη και συμπεριφορά του παιδιού, καθώς το βοηθάει να αντιληφθεί και να αφομοιώσει ανόμοιες εμπειρίες και πλευρές της συμπεριφοράς του (Arnaud, 1974). Επίσης, το θέατρο με τη μορφή παιχνιδιού παροτρύνει το παιδί να αναλάβει πρωτοβουλίες και είναι επιστημονικώς αποδεδειγμένο από τον Erikson ότι όσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει στη διαδικασία του, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται και η ικανότητα του να επιλύει προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα από τον πειραματισμό με διάφορες εκδοχές που το θέατρο διαθέτει, μπορεί το παιδί να αντιληφθεί πολύπλευρα κάθε θέμα και να αναλαμβάνει τις συνέπειες των πράξεών του.

Ερευνητικό μέρος

Κίνητρο για τη διενέργεια της έρευνας προκάλεσε η παρατηρούμενη διαφορά των παιδιών όσων αφορά τις ανταποκρίσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στην ίδια τάξη Νηπιαγωγείου, μεταξύ αυτών με ελληνική καταγωγή και αυτών που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες.

Ακόμη σημαντικός λόγος υπήρξε και η συνειδητοποίηση της αντινομίας μεταξύ των στόχων και των σκοπών της εκπαίδευσης από τη μια μεριά και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής από την άλλη. Ο σκοπός της εκπαίδευσης σήμερα είναι η δημιουργία πολιτών ελεύθερων, αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων, που εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο με τη διαφορετικότητά τους, η οποία οφείλει να είναι σεβαστή. Αυτό επιτυγχάνεται όταν το μάθημα λαμβάνει υπόψη τα νέα δεδομένα, τις νέες γνώσεις και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, την ψυχολογία και τις ικανότητες των παιδιών και ένα αντιπροσωπευτικό εργαλείο για να επιτευχθεί αυτό αποτελεί το γενερικό θέατρο.

Η σκοπιμότητα της έρευνας είναι η διερεύνηση της παιχνιδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας μέσω γενερικού θεάτρου, καθώς και της εξέτασης σε βάθος της ποιότητας των διδακτικών δραστηριοτήτων, μέσων και τεχνικών αυτής της μεθόδου. Επίσης σκοπός της έρευνας είναι να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μεθόδου διδασκαλίας γενερικού θεάτρου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Υποθέτουμε ότι η χρησιμοποίηση της βιωματικής προσέγγισης του θεάτρου θα οδηγούσε σε πολύ θετικά αποτελέσματα. Επίσης, υποθέτουμε ότι η επαφή των παιδιών με πραγματικές καταστάσεις, με γεγονότα της καθημερινής τους ζωής, θα τους προκαλούσε μεγάλο ενδιαφέρον. Τέλος, στις ερευνητικές υποθέσεις συμπεριλαμβάνεται το ότι το γενερικό θέατρο ως προσέγγιση παρεμβατική και διδακτική σε ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου παρέχει υψηλής ποιότητας παιδαγωγικές υπηρεσίες όπως αυτό προσμετρείται από εμπειρικές τεκμηριωμένες αποδείξεις.

Για να καταγραφούν οι συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με τη βιωματική μέθοδο του θεάτρου, ούτως ώστε να αξιολογηθεί η διδακτική μέθοδος, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η επιστημονική παρατήρηση (Τσιμπούκης, 1979, Βάμβουκας, 1998, Παπαδοπούλου, 1999). Η μέθοδος της συγκεκριμένης παρατήρησης είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ήταν φυσιογραφικού τύπου (παρατήρηση σε τελείως ελεύθερες συνθήκες)
- Ήταν ενόργανη. Για την εξασφάλιση ακριβών και αντικειμενικών παρατηρήσεων

χρησιμοποιήθηκαν όργανα μέτρησης (μαγνητόφωνο), με το οποίο δεν χρειάστηκε η εξοικείωση των μαθητών ή η εξήγηση του ρόλου του, καθότι δεν άνηκε στο οπτικό τους πεδίο και δεν εντοπίστηκε ποτέ. Επίσης κρατήθηκε καταγραφή ημερολογίων – σημειώσεων, οι οποίες ωστόσο δεν κρατήθηκαν ποτέ μπροστά στα παιδιά ώστε να τα επηρεάσει στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

- Ήταν τόσο μη συμμετοχική όσο και συμμετοχική, δηλαδή ο ερευνητής για κάποιες σκηνές ήταν μόνο παρατηρητής και για κάποιες άλλες ήταν συγχρόνως και ενεργό μέλος στην όλη διαδικασία και ασκούσαν αλληλεπίδραση με τα παιδιά.

- Η παρατήρηση ήταν άμεση και έμμεση. Ωστόσο, και για τις φορές που η παρατήρηση ήταν άμεση, καταγράφονταν οι ομιλίες από μαγνητόφωνο, με κάθε λεπτομέρεια, πράγμα που δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιήσει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι συμπεριφορές παρατηρούνταν και καταγράφονταν ημερολογιακά αργότερα εκτός τάξης.

- Η καταγραφή έγινε από έναν ερευνητή σε διάστημα δέκα μηνών.

Οργανωτικό πλαίσιο

Το οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο πρέπει να κινηθεί ο προγραμματισμός μιας τέτοιας δράσης, για τη βιωματική προσέγγιση ενός θέματος ή μιας έννοιας μέσω του θεάτρου, οριοθετείται από τους παράγοντες αυτενέργεια των παιδιών και σκοπιμότητα του προγράμματος. Ο παράγοντας αυτενέργεια οριοθετεί τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα και την ορίζει σε απλά και οργανωτικά βοηθητική.

Στη διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος δεν υπάρχει θεματολογικός και χρονικός περιορισμός. Η σκοπιμότητα του θέματος δεν πρέπει αναγκαστικά να περιέχεται στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος, ενώ δεν υπάρχει περιορισμός από τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος. Η χρονική διάρκεια του κάθε παιχνιδιού - σκηνής δεν είναι ορισμένη και επιτρέπεται να υπερβαίνει τον χρόνο που διατίθεται για κάποια άλλη, ανάλογα με την προτίμηση των παιδιών ή ανάλογα με την πολυπλοκότητα της. Επομένως γενικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευέλικτο το πρόγραμμα (θεματολογικά και χρονικά). Πρόκειται άρα και στις δύο περιπτώσεις για οργανωτικές ευκολίες.

Η ομάδα αποτελούμενη από άτομα της ίδιας τάξης Νηπιαγωγείου είναι ένα σύνολο από παιδιά διαφορετικών ενδιαφερόντων, πολιτισμικής καταγωγής, χρήστες διαφορετικής γλώσσας ως μητρική και διαφορετικού φύλου. Άρα η υποκίνηση για μια δράση πρέπει να πάρει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, ώστε να μην υπάρξουν εξαρχής αποκλεισμοί από αιτίες που μπορούσαν να έχουν προβλεφτεί.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, θεωρήθηκε ότι το οργανωτικό σχήμα για την κάθε δράση πρέπει και αρκεί να ακολουθήσει τους εξής κανόνες:

- Θεματολογικά η κάθε δράση – παιχνίδι καλείται να εμφανίζει έντονα τα στοιχεία της έννοιας που αποφασίστηκε να διδαχτεί. Αυτά τα στοιχεία να αναγνωρίζονται εύκολα από τα παιδιά και να είναι εμφανής η εννοιολογική τους συγγένεια ώστε η ενασχόληση με το επιμέρους να προσφέρει την εικόνα ενασχόλησης με το όλο.

- Πολιτισμικά χαρακτηριστικά που πάρθηκαν υπόψη ήταν τέτοια, που να μη δημιουργούν αντιθέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή ένα ευρύ φάσμα στόχων, ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή των μαθητών ενώ δε τέθηκαν θέματα ταμπού όπως αυτά ορίζονται από το σχολείο.

- Η πιθανή απαιτούμενη σωματική προσπάθεια για τη θεατρική διαδικασία να μην υπερβαίνει

τις δυνατότητες και τις δυνάμεις των ασθενέστερων και τα καθήκοντα που απαιτούνται να μην χαρακτηρίζονται από στερεότυπα.

Η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να υλοποιηθούν κάποιοι σκοποί και να ανατροφοδοτηθεί η διδασκαλία. Γι' αυτό το λόγο και τα παιδιά δεν ερωτήθηκαν τίποτα άμεσα παρά μόνο γίνονταν η έμμεση καταγραφή μέσω του μαγνητοφώνου. Κάποια παιδιά που δεν αντιδρούσαν κάπως παροτρύνονταν να εκφραστούν σε κάθε σκηνή, αλλά αυτό γίνονταν χωρίς συγκεκριμένη μεταχείριση ή απομόνωση από το σύνολο της ομάδας. Ωστόσο, η προσέγγιση θεωρείται εξατομικευμένη, αφού σκηνές απορρέουν από τις ανάγκες και επιθυμίες του κάθε παιδιού.

Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μετά την παρέμβαση δείχνουν ότι η θεατρική τέχνη, και πιο συγκεκριμένα το γενερικό θέατρο, μπορεί να επιφέρει άμεσα τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και την ομαλή ένταξή τους στο καινούργιο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσω εκφραστικών και δημιουργικών διαδικασιών, ενώ παράλληλα όλα τα παιδιά εξοικειώνονται με το διαφορετικό.

Διασταιρώνοντας τις υποθέσεις συμπεραίνουμε ότι η χρησιμοποίηση της βιωματικής προσέγγισης του θεάτρου οδήγησε σε πολύ θετικά αποτελέσματα. Τα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια ένοιωθαν μέλη της ίδιας ομάδας και εκφράζονταν περισσότερο, νοιάζονταν για τους συμμαθητές τους, συμμετείχαν περισσότερο και προσπαθούσαν να συντάξουν πολύπλοκες προτάσεις, αποφεύγοντας τις μονολεκτικές ανταποκρίσεις που είχαν στην αρχή.

Επίσης, η επαφή των παιδιών με πραγματικές καταστάσεις, με γεγονότα της καθημερινής τους ζωής τους προκαλούσε μεγάλο ενδιαφέρον στις σκηνές που διαδραμάτιζαν. Τέλος, το γενερικό θέατρο ως προσέγγιση παρεμβατική και διδακτική σε ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου παρέχει υψηλής ποιότητας παιδαγωγικές υπηρεσίες όπως αυτό προσμετρείται από εμπειρικές τεκμηριωμένες αποδείξεις.

Βιβλιογραφία

- Arnaud, S. – H.** (1974), Some functions of play. N.J.: Childhood Education.
- Blatchford, P.** (1994), Breaktime and the School. London: Routledge.
- Braun, K.** (1991), Play and Ontogenesis, στο: Tolman, W. & Maiers., W. (eds), Critical Psychology: Contribution to a Historical Science of the Subjects. Cambridge: University Press.
- Chateau, J.** (1974), Το παιχνίδι του παιδιού. Αθήνα: Κένταυρος.
- Garvey, C.** (1990), Το παιχνίδι και το θέατρο: η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού. Αθήνα: Κουτσουμπός
- Heiland, H.** (2000), Friedrich Froebel, στο: Houssaye, J. (επιμ.), Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huizinga, J.** (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens). Αθήνα: Γνώση.
- Scheuerl, H.** (1991), Das Spiel. Theorien des Spiels. Bassel: Weinheim.
- Sutton-Smith, B.** (1986), Theatre as culture. New York: Amereon.
- Αδαμίδης, Δ.** (1999), Το παιδί και το παιχνίδι. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 33.
- Αντωνιάδης, Α.** (1994), Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βάμβουκας, Μ.** (1998), Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα:

Γρηγόρη.

Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1992), Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας. Β' τόμος: Σκέψη. Αθήνα: Guttenberg.

Γαλανάκη, Ε. (2003), Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Άτραπος.

Γαλάνη, Μ. (2005), Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού. Πάτρα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Κουρετζής, Λ. (1990), Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. (1991), Το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κυπριανός, Π. (2005), Παιδί και θεσμοί προσχολικής αγωγής στην Ευρώπη. Πάτρα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Ματσαγγούρας, Η. (2003), Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρήγορης.

Πανταζής, Σ. (1997), Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στον χώρο του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Guttenberg.

Παπαδοπούλου, Β. (1999), Παρατήρηση Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Ν. (1991), Ψυχολογία – σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά. Αθήνα.

Παπανδρέου, Ν. (1994), Περί θεάτρου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σέργη, Λ. (1991), Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού. Αθήνα: Guttenberg.

Τσιαντζή, Μ. (1996), Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Guttenberg.

Τσιμπούκης, Κ. (1979), Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα.

Abstract

In this paper, the approach of Kindergarten students from different linguistic, social and cultural environment is studied through the art of theatre. In a ten-month intervention, combinational multilevel methodology was applied, with emphasis on personalised support of each child. The alternative is based on the application of generic theatre in the educational process. This research investigates whether the theatrical art can support the integration process and the teaching procedure of foreign children or not, in order to effortlessly become intimate with Greek language and socialise with other children from different nationalities. The data gathered show that generic theatre can result in linguistic and cognitive development of foreign preschool children, inclusion into a new socio-cultural context, while all children become familiar with the diversity of the other.

Τέχνη και Προσχολική Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των κυβιστικών έργων για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών σε μαθητές Νηπιαγωγείου

Κόνσολας Μάνος

Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

Καμπουροπούλου - Σαββαΐδου Μαρία

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου

Παναγιωτοπούλου Πολυξένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπ. Δρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

1. Εισαγωγή

Η αποδοχή του αξιώματος ότι τα μαθηματικά και οι εφαρμογές τους αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των απαραίτητων γνώσεων στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, αυξάνει συνεχώς το ενδιαφέρον για τη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών του Νηπιαγωγείου. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για τη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει αναπτυχθεί σημαντικά, αποκαλύπτοντας ότι τα νήπια έχουν ποικίλες άτυπες μαθηματικές γνώσεις και είναι ικανά να αντιληφθούν πολύ περισσότερα μαθηματικά θέματα σε σχέση με αυτά που μέχρι τώρα πιστεύαμε (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008). Από την άλλη, η ενασχόληση με τις Τέχνες στην παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν τις βασικές ικανότητες της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες συνδέονται άμεσα και με την άσκηση της μαθηματικής σκέψης.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών σε μαθητές Νηπιαγωγείου μέσα από την επαφή τους με κυβιστικά έργα τέχνης. Οι κυβιστές είχαν κατακεραμάσει τα θέματά τους σε αφηρημένα και ημιαφηρημένα σχήματα, όπου κυριαρχούσε το γεωμετρικό στοιχείο. Η εξέλιξη αυτή φαινόταν να επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι βαθύτεροι νόμοι της τέχνης είναι αντίστοιχοι με εκείνους των μαθηματικών (Hopour & Fleming, 1998: 680). Στην παρούσα μελέτη, ο κυβισμός, ένα καλλιτεχνικό ρεύμα της ζωγραφικής και της γλυπτικής του 20ου αιώνα, προσεγγίζεται ως αντικείμενο και αξιοποιείται ως μέσο μάθησης για έναν από τους πέντε άξονες των μαθηματικών που αναπτύσσονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, το χώρο και τη γεωμετρία.

Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης, υλοποιήθηκε έρευνα δράσης σε Νηπιαγωγείο της νήσου Ρόδου. Οι μαθητές του ερευνητικού μας δείγματος επισκέφθηκαν το Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων και ήρθαν σε επαφή με έργα κυβιστικών ζωγράφων, όπως του Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα. Απέκτησαν μια πρώτη εμπειρία για τους συμβολισμούς που προκύπτουν από τις αναλογίες των γεωμετρικών σχημάτων στα κυβιστικά έργα. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και διδακτικού σχεδιασμού στη σχολική τάξη αναπτύχθηκαν μαθηματικές δραστηριότητες που αφορούν την καλλιέργεια της αντίληψης του προσανατολισμού στο χώρο, τα γεωμετρικά σχήματα και τους μετασχηματισμούς. Παράλληλα, με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, οι μαθητές δημιούργησαν νέα και καινοτόμα έργα, φυσικά και εικονικά.

Ως εργαλείο αξιολόγησης της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης καθώς και οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών. Τα έργα των παιδιών διακρίθηκαν για την

πρωτοτυπία, την ποικιλία χρωμάτων και το μεγάλο αριθμό γεωμετρικών σχημάτων. Από τις διάφορες κατασκευές κολλάζ και τις τρισδιάστατες συνθέσεις διαπιστώθηκε ότι τα νήπια κατείχαν σε υψηλό ποσοστό, τις γεωμετρικές έννοιες, τις ιδιότητες της συμμετρίας και ότι μπορούν να αντιληφθούν, όσο είναι δυνατόν για την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητάς τους, τη σύγχρονη τέχνη, να την ανιχνεύσουν και να εμπνευστούν από αυτήν.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Το καλλιτεχνικό ρεύμα του κυβισμού

Στην Ευρώπη κάθε μορφή τέχνης ξεπερνά τα στενά όρια του τόπου, όπου γεννήθηκε και εισέρχεται χωρίς την παραμικρή δυσκολία στο πολυδαίδαλο κυκλοφοριακό ρεύμα της Ευρώπης. Και στο χώρο της ζωγραφικής, οι μεγάλες επαναστάσεις που πραγματοποιήθηκαν επεκτάθηκαν σε ολόκληρη την Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Braudel, δύο φαίνεται να είναι οι μεγάλες επαναστάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της ζωγραφικής. Πρώτη, η ιταλική, της Αναγέννησης, κατά την οποία ο ζωγραφικός χώρος γίνεται γεωμετρικός χώρος πολύ πριν η επιστήμη του Γαλιλαίου και του Καρτέσιου δώσουν μια γεωμετρική εικόνα του κόσμου. Δεύτερη η γαλλική, που άρχισε στα τέλη του 19ου αιώνα και έθεσε πάλι στο επίκεντρο και αυτήν ακόμη την ουσία της ζωγραφικής. Προέκταση αυτής της επανάστασης είναι ο κυβισμός, η αφηρημένη ζωγραφική (Braudel, 2009: 540).

Ο Κυβισμός αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για αρκετούς αφηρημένους καλλιτέχνες και ανάλογα κινήματα όπως τον Ορφισμό ή τον Κονστρουκτιβισμό. Οι θεμελιωτές του Κυβισμού, ο Πικάσο και ο Μπρακ, αν και είχαν πλήρη επίγνωση της σημασίας του και των συνεπειών του, κυρίως σε ό,τι αφορά τη σχέση αφαίρεσης και της εικονικότητας, σε καμία περίπτωση δεν είχαν στις προθέσεις τους κάποιο κίνημα ανεικονικής τέχνης (Honour & Fleming, 1998: 670).

Η γέννηση του Κυβισμού, κατά τον Edward Lucie-Smith, αποτελεί το σημαντικότερο ίσως γεγονός στην ιστορία της τέχνης (Edward Lucie-Smith, 1986: 257 στο Χααραλαμπίδης, 1995: 10). Ο δρόμος για το νέο κίνημα του Κυβισμού άνοιξε το 1906 στο Παρίσι, όταν ο Πικάσο ζωγράφησε το έργο με τίτλο «Οι Δεσποινίδες της Αβινιόν». Με την εγκατάλειψη της μιας και μοναδικής οπτικής γωνίας και των «φυσιολογικών» αναλογιών, με την αναγωγή του ανθρώπινου σώματος εν μέρει σε ρόμβους και τρίγωνα, ο Πικάσο αναθεμελίωσε ριζικά την ανθρώπινη εικόνα. Η απόλυτη αυτή απομάκρυνση από τις γενικά παραδεκτές επί αιώνες συμβάσεις της Δυτικής τέχνης δίνει στις Δεσποινίδες τον ανατρεπτικό τους και ρηξικέλυθο χαρακτήρα (Honour & Fleming, 1998: 660).

Οι δύο βασικές επιρροές που οδήγησαν στις Δεσποινίδες ήταν αφενός ο Σεζάν - τα τελευταία του έργα προαναγγέλλουν τον Κυβισμό εξίσου όσο και η περίφημη παραίνεσή του προς τον Εμίλ Μπερνάρ "ν' αποδίδουμε τη φύση με βάση τον κύλινδρο, τη σφαίρα και τον κώνο" - και αφετέρου τα αφρικανικά γλυπτά με τα οποία ο Πικάσο βρήκε τη λύση στο πρόβλημα πώς μπορεί να υπάρξει μια τέχνη αναπαραστασιακή αλλά και αντινατουραλιστική ταυτόχρονα. Αυτός θα μπορούσε να είναι κι ένας υποτυπώδης ορισμός της τόσο αόριστης και ευμετάβλητης έννοιας του Κυβισμού (Honour & Fleming, 1998: 670).

Ο κυβισμός προαναγγέλλεται στις Δεσποινίδες και ως προς τα γνωρίσματά του: τον τρόπο με τον οποίο οι μορφές αναλύονται σε επίπεδες επιφάνειες, που σχηματίζουν μεταξύ τους οξείες γωνίες, τον αυθαίρετο τρόπο που χρησιμοποιείται το φως, καθώς οι επιμέρους μορφές φωτίζονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνεται γενικά ο πίνακας ως ανεξάρτητη κατασκευή (αυτό που οι κυβιστές ονόμασαν αργότερα *tableau-object*, δηλαδή πίνακα-αντικείμενο), (Honour & Fleming, 1998: 670).

Λίγο μετά τις Δεσποινίδες, ο Πικάσο συνάντησε τον Μπιακ, το έργο του οποίου αρχίζει να ακολουθεί μια ανάλογη πορεία. Κατά την περίοδο του Αναλυτικού Κυβισμού (1910-1912) τόσο στα έργα του Πικάσο όσο και του Μπιακ αρχίζει να παρατηρείται μια τάση κατακερματισμού και αφαίρεσης, ένα διανοητικό είδος ζωγραφικής, όπου τα αντικείμενα που απεικονίζονται αποσυντίθενται σε βαθμό εξαφάνισης – ή έστω αδυναμίας να τα διακρίνει κανείς (Honour & Fleming, 1998: 672-673). Υπάρχει βέβαια ένα μειονέκτημα σε αυτή τη μέθοδο για τη διάθρωση της εικόνας ενός αντικειμένου και οι δημιουργοί του κυβισμού το γνώριζαν καλά: η μέθοδος λειτουργεί μόνο όταν το αντικείμενο είναι οικείο. Για το λόγο αυτό οι κυβιστές διάλεξαν συνήθως γνώριμα μοτίβα, κιθάρες, μπουκάλες, όπου μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε τη σχέση ανάμεσα στα διάφορα μέρη (Gombich, 1998: 575).

Η διαπίστωση και από τους ίδιους τους κυβιστές για το πόσο επικίνδυνα είχαν πλησιάσει την αφαίρεση στάθηκε και η αιτία του επόμενου σημαντικού βήματος, την επινόηση του collage (κολάζ). Το κολάζ, το είχαν επινοήσει οι κυβιστές στην τελευταία φάση του Κυβισμού, γνωστή με τον όρο Συνθετικός Κυβισμός, για να δείξουν σε τι διαφέρει η πραγματικότητα από την απεικόνισή της (Χαραλαμπίδης, 1995: 92). Το κολάζ είναι εξαιρετικά σημαντικό όχι μόνο για την πορεία του κυβισμού αλλά και για τις μεταγενέστερες εξελίξεις στην τέχνη του 20ου αιώνα. Η τελευταία φάση του Κυβισμού ακολούθησε μια πορεία παράλληλη με το κολάζ, με τους καλλιτέχνες να διανύουν τώρα την αντίστροφη διαδρομή, από την αφαίρεση προς την αναπαράσταση (Honour & Fleming, 1998: 673-675).

2.2 Μαθηματικά και Τέχνη στην Προσχολική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου, οι κεντρικοί στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης δεν είναι πια η τυπική μάθηση εννοιών και διαδικασιών αλλά η ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης, ο οποίος αξιοποιεί χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης. Η εκπαίδευση αυτή αρχίζει από τις μικρότερες ηλικίες, παράλληλα με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια για την νοητική ανάπτυξη του ατόμου και κατά συνέπεια την καλλιέργεια του ιδιαίτερου τρόπου δράσης και σκέψης (Π.Σ., 2011: 158). Εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε μια σημαντική και ευχάριστη εμπειρία μάθησης στα μαθηματικά, είναι πολύ πιθανότερο να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε αντίστοιχες μαθησιακές εμπειρίες και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης (NRC, 2001).

Σύμφωνα με τον Clements, υπάρχουν τέσσερις λόγοι για τη σκόπιμη διδασκαλία των μαθηματικών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας: α) το πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ περιορισμένο στο περιεχόμενο των μαθηματικών, β) τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για την εκμάθηση των μαθηματικών στη μετέπειτα σχολική ζωή τους και μια πρόωρη επιτυχία με τα μαθηματικά θα μπορούσε να μικρύνει το χάσμα αυτών των παιδιών, γ) τα μικρά παιδιά κατέχουν τη φυσική περιέργεια και τις άτυπες μαθηματικές δυνατότητες που πρέπει να οριστικοποιηθούν, δ) το μυαλό των παιδιών προσχολικής ηλικίας υποβάλλεται σε μια σημαντική αναπτυξιακή αλλαγή και υποκινείται από πιο σύνθετες και θελκτικές δραστηριότητες μάθησης, την προφορική μάθηση (παπαγαλία) ή τη μάθηση μέσω επανάληψης (Clements, 2001: 2 στο Linder et al, 2011: 29-30).

Τα νήπια είναι ικανά στο να μαθαίνουν μαθηματικά, επειδή πολλές από αυτές τις σχέσεις και έννοιες είναι άμεσα αισθητές στο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον. Ενστικτωδώς συγκρίνουν ποσότητες, παρατηρούν και κάνουν σχέδια, κατευθύνονται μέσα από διαφορετικά είδη διαστημάτων και επιλύουν προβλήματα κατά τις αλληλεπιδράσεις του παιχνιδιού τους με

τα αντικείμενα και τους συνομήλικούς τους στην τάξη (Linder et al, 2011:30). Η φυσική τους περιέργεια για τον κόσμο τους οδηγεί στη δημιουργία προβλημάτων προς επίλυση (Charlesworth & Leali, 2012: 373). Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει σε αυτό το σημείο, είναι το πώς αναπτύσσουμε στρατηγικές διδασκαλίας ή δημιουργούμε κατάλληλες διδακτικές καταστάσεις για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών στα νήπια.

Οι παραδοσιακές οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθηματικών στα νήπια αρχίζουν με κανόνες και εξελίσσονται με εφαρμογή αυτών των κανόνων. Αντιθέτως, οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές της προσχολικής ηλικίας απαιτούν μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση για τη μαθηματική εκπαίδευση των νηπίων. Αυτή η ερευνητική προσέγγιση έχοντας ως βάση της τη φιλοσοφία του Dewey για τη μάθηση, οδηγεί τα νήπια στην ανακάλυψη των κανόνων και των διαδικασιών μέσω των μαθηματικών ερευνών (Linder et al, 2011: 30, Towers, 2010: 246).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία συμπεριλαμβάνουν την εξής αναγκαιότητα: οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως διευκολυντές και να υποβάλλουν ανοιχτές ερωτήσεις που οδηγούν στην κατανόηση των μαθηματικών μέσω σημαντικών στόχων καθώς οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Τα μαθηματικά για τους μικρούς μαθητές θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη βοήθειά μας στην ουσιαστική σύνδεση του παιχνιδιού, της ανακάλυψης και της εξερεύνησης στον κόσμο που τους περιβάλλει (Linder et al, 2011:30). Ο κόσμος αυτός εμφανίζεται μέσα από τις πραγματικές, καθημερινές ή κατασκευασμένες καταστάσεις, τα παιχνίδια, τις κατασκευές, τις ιστορίες, τα παραμύθια, τις δραματοποιήσεις, τα παραδοσιακά παιχνίδια και υλικά, όπως και από τη διαπλοκή με καθετί που σχετίζεται με την τέχνη (Τζεκάκη, 2005: 24-25).

Η τέχνη μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών και την αριθμητική ικανότητα με αρκετούς τρόπους. Ένας βασικός τρόπος είναι παίζοντας με διάφορα αντικείμενα και δουλεύοντας με κάποια μέσα (Linder et al, 2011:34). Έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς δείχνουν ότι το παιχνίδι είναι ένας από τους αποτελεσματικούς τρόπους για τη διδασκαλία των μαθηματικών, για την ανάπτυξη της επιθυμίας των μαθητών για μάθηση, καθώς και για την επίτευξη των μαθηματικών στόχων που έχουν τεθεί με βάση τις δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (Σκουμπουρδή & Καραβάσιου, 2007: 153). Με βάση τη θεωρία του Piaget, οι Clements και Sarama (2005: 42) υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά οδηγούνται σε μεγαλύτερη επιτυχία όταν παίζουν με αντικείμενα πολύ πριν τα χρησιμοποιήσουν για την επίλυση ενός προβλήματος.

Το σχέδιο και η ζωγραφική αποτελούν κατ' εξοχήν τα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 290). Η ζωγραφική, μια μορφή γραφικού συμβολισμού που αναπτύσσεται πριν από την ικανότητα γραφής (Vygotsky, 1978), είναι ένα μέσο που ενισχύει την αριθμητική ικανότητα των μικρών παιδιών. Οι εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς τρόπους από τα παιδιά. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλήματος, για τη μέτρηση και την ταξινόμηση αντικειμένων, για την παρουσίαση μαθηματικών πράξεων όπως πρόσθεση και αφαίρεση ή για την απεικόνιση μαθηματικών συμβόλων. Επιπλέον, η ζωγραφική μπορεί να διευκολύνει τη συζήτηση των παιδιών με τον εαυτό τους, τους συνομήλικους και τους ενήλικες αναφορικά με τις μαθηματικές έννοιες (Woleck, 2001 στο Linder et al, 2011:34).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση εξασφαλίζει ένα μεγάλο εύρος φάσμα μεταγνωστικών ικανοτήτων που μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλους γνωστικούς τομείς, όπως η ικανότητα παρατήρησης, της ανάλυσης, του στοχασμού, της παραγωγής νέων ιδεών και με λίγα λόγια της ολιστικής σκέψης, που είναι και το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης συνολικότερα

(Καμπουροπούλου, 2008: 47).

Ο Vygotsky πίστευε ότι η πρόσληψη των έργων τέχνης είναι μια δημιουργική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την επεξεργασία των συναισθημάτων του θεατή (Παπαδοπούλου, 2009: 40). Η θεωρία της δημιουργικής αντιπροσωπείας τονίζει τη σημασία του να δίνεις στα μικρά παιδιά ευκαιρίες να προσεγγίζουν αληθινά αντικείμενα, ανθρώπους και μέρη με σκοπό τον εμπλουτισμό της σκέψης τους αναφορικά με την τέχνη (Hohmann & Weikart, 2002). Επιπλέον, έχουμε μάθει ότι υπάρχουν περιθώρια ευκαιριών όπου τα παιδιά απορροφούν και αναπτύσσουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες όπως τη μουσική ή την τέχνη (Stephens, 1999), πράγμα που δηλώνει ότι το να γίνεις γνώστης του οπτικού συμβολικού κώδικα εμπεριέχει την ικανότητα και της παραγωγής και της αντίληψης της τέχνης (Gardner & Perkins, 1989). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά γίνονται σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου, αποκτούν δηλαδή τη σύνθετη ικανότητα που ορίζεται ως οπτικός εγγραμματοςμός (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011: 64).

3. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιοποίηση του καλλιτεχνικού ρεύματος του κυβισμού για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών στο Νηπιαγωγείο. Ειδικότερα μελετάται η συμβολή διαφόρων κυβιστικών έργων ως μέσο μάθησης για έναν από τους πέντε άξονες των μαθηματικών που αναπτύσσονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το χώρο και τη γεωμετρία.

Σημαντική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η αντιπροσωπευτική συλλογή σε κυβιστικά έργα, η οποία υπάρχει στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων (π.χ. έργα των Τάκη Ελευθεριάδη, Κώστα Πλακωτάρη, Διαμαντή Διαμαντόπουλο καθώς και Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα).

Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης υλοποιήθηκε έρευνα δράσης στο 3ο Νηπιαγωγείο Ιαλυσού, νήσου Ρόδου. Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012 και διήρκεσε τρεις μήνες. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από 26 νήπια, 13 αγόρια και 13 κορίτσια.

Η έρευνα δράσης ξεκινά από την αντίληψη του Lewin για τις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και όλα όσα το περιβάλλουν με όρους πεδίου. Η ενεργός έρευνα, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο Lewin, στοχεύει στην παραγωγή γνώσεων, να καταλαβαίνουμε δηλαδή τι συμβαίνει, αλλά ταυτοχρόνως συνεπάγεται τη συμμετοχή των μελών της ομάδας τα οποία αφορά αυτή η έρευνα. Για τον J. Dubost είναι σκόπιμη δράση, η οποία στοχεύει στην αλλαγή στον πραγματικό κόσμο, πραγματοποιείται σε περιορισμένη κλίμακα, περιλαμβάνεται σε ένα γενικότερο σχέδιο και υποτάσσεται σε ορισμένους επιστημονικούς κανόνες, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελέσματα στο επίπεδο των γνώσεων ή της σημασίας (Grawitz, 2006: 499-500).

Για την αξιολόγηση της έρευνας αξιοποιήθηκε ο φάκελος εργασίας του μαθητή (portfolio), μια αυθεντική τεχνική αξιολόγησης. Η διαδικασία συγκέντρωσης των πληροφοριών για το portfolio έγινε με βάση τη συστηματική παρατήρηση, τα προϊόντα εργασίας/έργα των παιδιών και την εκμείευση των απαντήσεών τους, μια συνδυαστική προσέγγιση με την ευρύτερη χρήση και αποδοχή για τον καθορισμό του τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν τα μικρά παιδιά (McAfee et al, 2010: 74).

Ο ατομικός φάκελος είναι η συλλογή στοιχείων της μάθησης ενός παιδιού που έχουν συγκεντρωθεί σε ένα χρονικό διάστημα και η οποία δείχνει τις προσπάθειες ή τα επιτεύγματά του. Το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει όλων των ειδών δείγματα έργων, συνεντεύξεις, συνοδευτικές επεξηγήσεις για σημαντικές κατασκευές και δραστηριότητες κατά χρονολογική σειρά (McAfee et al, 2010: 94). Οι πληροφορίες που εμπεριέχονται στο portfolio συμβάλλουν στη μαθησιακή

εξέλιξη του μαθητή καθώς και στο διδακτικό σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών εμπειριών (Κόνσολας, 2010).

Η παρατήρηση είναι μια βασική μέθοδος αξιολόγησης που ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες αλλά ιδιαίτερα για την προσχολική (Π.Σ., 2011: 43). Είναι ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο παρέχει στους παιδαγωγούς πληροφορίες για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν και τι τα ενδιαφέρει (Hobart & Frankel, 2004). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο που αναπτύσσονται οι μαθηματικές έννοιες και οι ικανότητες των παιδιών κατά τις καθημερινές τους δραστηριότητες (αυθόρμητες, ανεπίσημες αλλά και κατευθυνόμενες από τους ενήλικες), αλλά και το πότε επιτυγχάνεται ο διδακτικός στόχος μέσα από μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στη συνέχεια καταγράφει το γεγονός και τοποθετεί τις σημειώσεις του στον ατομικό φάκελο του μαθητή (Charlesworth & Leali, 2012: 375).

Τα έργα των παιδιών μπορούν να τεκμηριώσουν τόσο ατομικές όσο και ομαδικές εμπειρίες. Οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, τα έργα ζωγραφικής, οι κατασκευές κολάζ και οι τρισδιάστατες συνθέσεις αξιολογήθηκαν με βάση την πρωτοτυπία τους, την ποικιλία χρωμάτων και τον αριθμό γεωμετρικών σχημάτων. Ιδιαίτερα τα κολάζ αποτελούν την πιο πανηγυρική απόδειξη του πώς ένας καλλιτέχνης μπορεί από κάποια επιμέρους στοιχεία, χωρίς σημασία και χωρίς αυτοτελή αισθητική αξία, να φτάσει σε μορφές εικαστικής δημιουργίας εντυπωσιακές ως προς την πρωτοτυπία τους και την καλλιτεχνική τους αρτιότητα (Honour & Fleming, 1998: 675).

4. Παρουσίαση της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται σε τρεις φάσεις ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων ενεργητικής μάθησης που αφορούν τη θεματική ενότητα "Χώρος και Γεωμετρία" για τη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας δράσης, επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος στην τάξη, το οποίο θα οδηγούσε τα παιδιά στο να επιτυγχάνουν σταδιακά τις μαθησιακές μας επιδιώξεις:

- να αντιλαμβάνονται τη θέση αντικειμένων αλλά και του εαυτού τους στο χώρο και να προσανατολίζονται σε αυτόν,
- να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα και τις σχετικές τους θέσεις στο χώρο,,
- να ονομάζουν και να ταξινομούν τα γεωμετρικά σχήματα και τα βασικά στερεά,
- να αντιλαμβάνονται τις ιδιότητές τους,
- να συνεργάζονται για τη δημιουργία ομαδικής εργασίας με θεματικό άξονα τα γεωμετρικά σχήματα,
- να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες ζωγραφίζοντας γεωμετρικά σχήματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Για την επίτευξη των μαθησιακών μας επιδιώξεων δημιουργήθηκαν, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, κατάλληλες διδακτικές καταστάσεις για την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών στα νήπια. Αρχικά εντοπίστηκαν δραστηριότητες, παιχνίδια και παιδαγωγικό υλικό που αφενός συνδέονται με τις υπό ανάπτυξη γεωμετρικές έννοιες και αφετέρου προέτρεπαν τα παιδιά να συμμετέχουν, να δρουν, να αποφασίζουν και να ασχολούνται με τις σχετικές έννοιες. Η αφόρμηση για τη συζήτηση του σχετικού θέματος έγινε με την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο τριγωνοψαρούλης».

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι ο χώρος κατακτήθηκε σε συνδυασμό με την ψυχοκινητική αγωγή.

Για την κατανόηση απλών χωρικών εννοιών, τα παιδιά πραγματοποίησαν διάφορες διαδρομές αρχικά ελεύθερες και αργότερα οργανωμένες, όπως διαδρομές που ορίζονται με κορδέλες, με βέλη, με σταθερό σημείο εκκίνησης και άφιξης (Κακανά, 2003:96). Συμμετείχαν σε παιχνίδια προσανατολισμού στο χώρο, όπως λαβύρινθους. Με τη βοήθεια ενός απλού χάρτη έπαιξαν το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού στη σχολική τάξη αλλά και στον αύλειο χώρο. Επισκέφθηκαν χαρακτηριστικούς δρόμους και βοτσαλωτά δάπεδα της πόλεως Ρόδου προκειμένου να αντιληφθούν την περιγραφή και την αναπαράσταση διαδρομών σε τετραγωνισμένα περιβάλλοντα.

Κατά τη δεύτερη φάση, τα παιδιά επισκέφθηκαν το Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης Δήμου Ροδίων. Εκεί είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα κυβιστικά έργα του ζωγράφου Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα (1906-1994) και να αποκτήσουν μια πρώτη εμπειρία του οπτικά προσδιορισμένου πολιτισμού μας (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: «*Σπίτια της Αθήνας*», 1927-1928, Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα

Η νηπιαγωγός και τα παιδιά παρατηρούσαν συστηματικά τα κυβιστικά έργα. Ταυτόχρονα, η νηπιαγωγός συζητούσε με τα παιδιά για την αναγνώριση, την ονομασία και την ταξινόμηση επίπεδων και στερεών γεωμετρικών σχημάτων καθώς και την ανάλυσή τους σε στοιχεία και ιδιότητες. Τα παιδιά αναγνώριζαν στα κυβιστικά έργα τα τετράγωνα, τα ορθογώνια, τα τρίγωνα και τους κύκλους και έδειχναν τις κορυφές, τις πλευρές και τις γωνίες των σχημάτων αυτών. Παρατηρούσαν προσεκτικά τα έργα ζωγραφικής προκειμένου να ανακαλύψουν αν υπάρχουν συμμετρικά σχήματα. Διέκριναν επίσης τα μορφικά χαρακτηριστικά των βασικών στερεών, όπως της σφαίρας, του κύβου, του ορθογωνίου ή του κυλίνδρου.

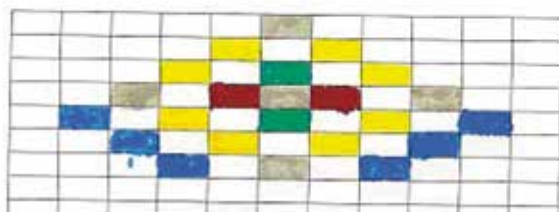
Κατά την τρίτη φάση, τα παιδιά επέστρεψαν στη σχολική τους τάξη και επεξεργάστηκαν το εκπαιδευτικό υλικό που τους δόθηκε από το Μουσείο. Τα κυβιστικά έργα αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής μελέτης και πρακτικής εργασίας στην τάξη. Η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε την ερώτηση ως διδακτικό εργαλείο για να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών. Η ταξινόμηση των ερωτήσεων βασίστηκε στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων του Β. Bloom για τον γνωστικό τομέα, από τις πιο απλές στις πιο πολύπλοκες κι από τις πιο συγκεκριμένες στις πιο αφηρημένες συμπεριφορές ως εξής: γνώση – κατανόηση - εφαρμογή – ανάλυση – σύνθεση

- αξιολόγηση (Μπιρμπίλη, 2008).

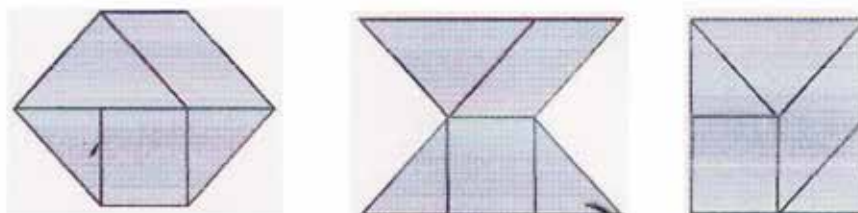
Στη συνέχεια, τα παιδιά έπαιξαν διάφορα ομαδικά παιχνίδια, επιδαπέδια, επιτραπέζια και παιχνίδια κατασκευών. Ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν, σαν κυβιστές ζωγράφοι, τα δικά τους εικαστικά έργα, όπως έργα ζωγραφικής, συνθέσεις με σχήματα (τάνγκραμ) και κολάζ (Εικόνες 2, 3, 4).



Εικόνα 2: Εικαστική δημιουργία “Κύκλοι και τρίγωνα”



Εικόνα 3: Συμμετρική δημιουργία για τα “Ορθογώνια”



Εικόνα 4: Ανάλυση και σύνθεση σχημάτων (Χρήση τάνγκραμ)

Παράλληλα, αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο, διάφορες ενδιαφέρουσες ιστοσελίδες και ελεύθερα λογισμικά όπως το kidinspiration, κατάλληλα για την προσχολική ηλικία. Καλό εργαλείο έκφρασης, δημιουργικότητας και μάθησης, αν και δεν ανήκει στην κατηγορία του εκπαιδευτικού λογισμικού, αποτέλεσε και το πρόγραμμα ζωγραφικής των Windows. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά σχεδίασαν τα γεωμετρικά σχήματα και μετά τα γέμισαν με το χρώμα της αρεσκείας τους. Έτσι δημιούργησαν νέα εικονικά έργα.

Στο τέλος, τα παιδιά συνεργάστηκαν για τη δημιουργία της ομαδικής εργασίας, ένα κολάζ με τίτλο «Μια σχηματοχώρα» (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Ομαδική εργασία “Μια σχηματοχώρα”

Από τη διερεύνηση της ομαδικής εργασίας διαπιστώθηκε ότι τα νήπια κατείχαν συνολικά, σε υψηλό ποσοστό, τις έννοιες του τριγώνου, του τετραγώνου του κύκλου και του ορθογώνιου. Το ομαδικό καλλιτεχνικό έργο των παιδιών διακρίθηκε για την πρωτοτυπία, την ποικιλία χρωμάτων και σχημάτων, το μεγάλο αριθμό γεωμετρικών σχημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά, αφού τα νήπια φαίνεται ότι μπορούν να αντιληφθούν, όσο είναι δυνατόν για την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητάς τους, τη σύγχρονη τέχνη, να την ανιχνεύσουν και να εμπνευστούν από αυτήν. Μπορούν, επίσης, να εφαρμόζουν τη γνώση σε νέες, καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι οποίες διαθέτουν βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, όπως την ευχέρεια/ευελιξία σκέψης ως προς το συνδυασμό σχημάτων, χρωμάτων και τεχνικών και την πρωτοτυπία (Ξαnthάκου, 1998).

5. Συμπερασματικές κρίσεις

Η εμφάνιση των κυβιστών αποτέλεσε μια ιδιαίτερα σημαντική τομή στην πορεία της Δυτικής ζωγραφικής ανοίγοντας νέους δρόμους όχι μόνο σε ό,τι αφορά την απόδοση του χώρου και

της φόρμας αλλά και ως προς την απόρριψη της βολικής συνοχής και συνεκτικότητας της αναπαραστασιακής τέχνης. Οι μορφές στον Κυβισμό παρουσιάζονται από τις πιο χαρακτηριστικές οπτικές τους γωνίες και γίνονται ορατές από πολλές πλευρές συγχρόνως. Αναπτύσσονται έτσι μια ορθολογιστική γεωμετρική δομή και μια χρωματική λιτότητα, με στόχο, θεωρητικά τουλάχιστον, να παρουσιαστεί το «είναι» του αντικειμένου και όχι το «φαίνεσθαι».

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η προσέγγιση των κυβιστικών έργων ως αντικείμενο και η αξιοποίησή τους ως μέσο μάθησης για έναν από τους πέντε άξονες των μαθηματικών που αναπτύσσονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, το χώρο και τη γεωμετρία. Οι μαθητές του ερευνητικού μας δείγματος ήρθαν σε επαφή με αντιπροσωπευτικά κυβιστικά έργα Ελλήνων καλλιτεχνών, τα οποία υπάρχουν στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων. Τα κυβιστικά έργα αποτέλεσαν έναν συνδετικό ιστό για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών μέσω της τέχνης.

Στο Μουσείο, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τα κυβιστικά έργα και να προβληματιστούν για τα στερεά και επίπεδα σχήματα και τους συμβολισμούς που απεικονίζονται σε αυτά. Στο πλαίσιο του διδακτικού και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η νηπιαγωγός παρατηρούσε συστηματικά τα παιδιά, μόνα τους και ως μέλη της ομάδας, σε αυθόρμητες δραστηριότητες αλλά και σε εργασίες ή καταστάσεις που η ίδια είχε οργανώσει. Παράλληλα διατύπωνε ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά με στόχο την ανάπτυξη της σκέψης τους, την ενθάρρυνση του διαλόγου και την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.

Τα παιδιά αναγνώρισαν τα γεωμετρικά σχήματα στην τάξη αλλά και στον περιβάλλοντα χώρο, έκαναν ταξινόμησης και αντιστοιχήσεις των γεωμετρικών σχεδίων, έκαναν σχέδια, ζωγραφίες, κατασκευές και δραματοποιήσεις. Εμπνεύστηκαν από την τέχνη και δημιούργησαν εικαστικές δημιουργίες, οι οποίες αποκαλύπτουν το ατομικό «στιλ» και την ανάπτυξη κάθε παιδιού, ενώ παρέχουν παραστατικές αποδείξεις για το τι γνωρίζει και μπορεί να κάνει το καθένα από αυτά.

Ως εργαλείο αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν τόσο η συστηματική παρατήρηση όσο και ο ατομικός φάκελος εργασίας των παιδιών. Η συστηματική παρατήρηση αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Ο ατομικός φάκελος εργασίας των παιδιών, το portfolio, περιείχε σημαντικές πληροφορίες για τις ικανότητες των παιδιών σε ένα εύρος κατάλληλο για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους επίπεδο σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Από τη σύνοψη των στοιχείων του portfolio, προκύπτει ότι τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα τις γεωμετρικές έννοιες μέσα από τα μορφολογικά και δομικά στοιχεία των κυβιστικών έργων. Τα κυβιστικά έργα διεύρυναν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών με αποτέλεσμα τα έργα των παιδιών να διακρίνονται για την πρωτοτυπία, την ποικιλία χρωμάτων και το μεγάλο αριθμό γεωμετρικών σχημάτων. Παρόλο που η εικαστική εργασία θεωρείται κατά βάση ατομική, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας έλαβε συλλογική και συνεργατική μορφή. Η από κοινού επίσκεψη στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης και το ομαδικό κολάζ έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να συνυπάρχουν δημιουργικά και να συνεργάζονται.

Η τέχνη, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως η διαδοχή, η μέτρηση, η χρονική διάρκεια αλλά και εννοιών χώρου, χρόνου και διάταξης στο χώρο. Κατά συνέπεια, τα παιδιά μπορούν να κατακτούν τις μαθηματικές έννοιες με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και να εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης. Για την ολιστική αντίληψη των

μαθηματικών εννοιών, μετά τις δραστηριότητες ελέγχου των υπό μελέτη εννοιών, χρήσιμο είναι να οργανώνονται και κατασκευαστικές δραστηριότητες που να στηρίζουν την κατανόηση των σχετικών εννοιών από τα παιδιά.

Η σχέση που μπορούμε να αναπτύξουμε μεταξύ παιδιού και μαθηματικών εννοιών είναι μια σχέση ανάπτυξης και χρήσης εννοιών και διαδικασιών που του επιτρέπουν να γνωρίσει αποτελεσματικά, να αντιμετωπίσει, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να ελέγξει τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Η εκπαίδευση κατά Gardner (2006: 183) και κατά συνέπεια η μαθηματική εκπαίδευση, θα πρέπει να αναθεωρεί τις παρερμηνείες και τα στερεότυπα που προκύπτουν με αξιόπιστο τρόπο τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής των παιδιών, ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να διαφυλάσσει, τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά της νόησης του μικρού παιδιού: την περιπετειώδη διάθεση, την παραγωγικότητα, την επινοητικότητα και τις ξαφνικές εξάρσεις ευελιξίας και δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Charlesworth R. & Leali S., (2012). Using Problem Solving to Assess Young Children's Mathematics Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 39, 373-382.

Clements D., & Sarama J., (2005). Math play: When children count blocks they pick up. *Scholastic Parent & Child*, 36-44.

Clements D., (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 270-275.

Gardner H., & Perkins D., (1989). *Art, Mind and Education. Research from Project Zero.* Champaign, IL: University of Illinois Press.

Hobart C. & Frankel J., (2004). *A Practical Guide to Child Observation and Assessment.* 3rd Ed. UK: Nelson Thornes Ltd.

Hohmann M., & Weikart D. P., (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs.* Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Linder S., Powers-Costello B., Stegelin D., (2011). Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39, p. 29-37

Lucie-Smith E., (1986). *Lives of the great twentieth century artists.* Νέα Υόρκη.

National Research Council (NRC), (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* Washington, DC: National Academy Press.

Stephens K., (1999). Primed for learning: The young child's mind. *Child Care Information Exchange*, 3, 44-48.

Towers J., (2010). Learning to teach mathematics through inquiry: a focus on the relationship between describing and enacting inquiry-oriented teaching. *Journal Math Teacher Education*, 13, 243-263.

Vygotsky L.S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woleck K., (2001). Listen to their pictures: An investigation of children's mathematical drawings. *Yearbook National Council of Teachers of Mathematics.*

Ελληνόγλωσση

Braudel F., (2009). Γραμματική των Πολιτισμών. Μετάφραση: Α. Αλεξάκης. 6η ανατύπωση. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β., (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Γ': Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Δαφέριμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε., (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Gardner H., (2006). Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού. Εισαγωγή-Επιμέλεια: Ε. Κουτσουβάνου, Σ. Πανατζής. Μετάφραση: Α. Βεργιοπούλου. Αθήνα: Ατραπός.

Gombrich E. H., (1998). Το χρονικό της Τέχνης. Μετάφραση: Λ. Κασδαγλή. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Grawitz M., (2006). Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών. Τόμος Β'. Μετάφραση από τα γαλλικά: Ε. Αστερίου. Επιμέλεια: Γ. Κατερέλος. Αθήνα: Οδυσσέας.

Honour H. & Fleming J., (1998). Ιστορία της Τέχνης. Μετάφραση: Α. Παππάς. Αθήνα: Υποδομή.

Κακανά Δ.Μ., (2003). Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καμπουροπούλου Μ., (2008). Αξιολόγηση και θεωρητικές προϋποθέσεις στην Καλλιτεχνική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των Διαθεματικών Προγραμμάτων του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Διαστάσεις Έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής. Πρακτικά Διημερίδας, σ. 44-53. Επιμέλεια: Ηλ. Αθανασιάδης. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Καφούση Σ. & Σκουμπουρδή Χ., (2008). Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος. Αθήνα: Πατάκης.

Κόνσολας Μ., (2010). Η συμβολή του φακέλου εργασιών (portfolio) στη μαθησιακή εξέλιξη: Εφαρμογές και αποτελέσματα στην Προσχολική Αγωγή. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.. Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.

McAfee O., Leong D., Bodrova E., (2010). Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Εισαγωγή-Επιστημονική επιμέλεια: Μ. Σακελλαρίου - Μ. Κόνσολας. Μετάφραση: Τ. Πλυτά. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπιρμπίλη Μ., (2008). Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Ξανθάκου Γ., (1998). Η δημιουργικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου Κ., (2009). Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky. Αθήνα: Gutenberg.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, (2011). 1ο Μέρος: Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου. 2ο Μέρος: Μαθησιακές Περιοχές. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Σκουμπουρδή Χ. & Καλαβάσης Φ., (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 1, σ. 137-156. Αθήνα: Ατραπός.

Τζεκάκη Μ., (2005). Μαθηματικές Δραστηριότητες για την Προσχολική Ηλικία. Τέταρτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμπίδης Α., (1995). Η τέχνη του 20ου αιώνα. Τόμος III. Η μεταπολεμική περίοδος. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Art and Preschool Education: The exploitation of cubist art for the development of mathematical concepts in preschool students

Summary

This survey is trying to plan and put into force activities related to art and maths in Kindergarten. The aim of this survey is to use cubist works so as to develop mathematical concepts. Cubism is used both as an object and a tool of learning for pre-school students as far as maths, space and geometry are concerned. Dealing with art is particularly important at this age because children are able to develop their creativity.

Willing to pinpoint the aim of this study, a survey was carried out at a kindergarten in Rhodes during which students visited the Modern Greek Art museum in Rhodes and came into contact with works of cubist artists (N. Hatzikyriakos-Gikas). In this way, they had the chance to experience what kind of symbolisms we can conceive by the geometrical shapes in cubist paintings. Furthermore, activities in maths with the view to raising children's awareness of space orientation, geometrical shapes and transformations were developed in class.

Last but not least, authentic evaluation as well as the children's artistic creations have been used for the sake of the survey. Judging from the originality, the variety of colours and the extended use of geometrical shapes in their creations, it can be deducted that children not only possess and conceive geometrical concepts and symmetry but they are also able to detect and be inspired by modern art.

Ποίηση και Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο : Όταν ο Ποιητικός Λόγος μιλάει με τη Γλώσσα του Θεάτρου.

Αραβανή Ευαγγελία

*Δρ. Φιλοσοφίας, Διδάσκουσα ΠΔ.407 Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Κρήτης*

Αμαργιωτάκη Φιλία

Νηπιαγωγός, Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

*Σ' ένα χωριό της Αφρικής, όταν ο παραμυθάς φτάσει στο τέλος
της ιστορίας του, ακουμπάει την παλάμη του στη γη και λέει:
«Αφήνω εδώ την ιστορία μου». Κι έπειτα προσθέτει: «Για να την
ξαναπιάσει ίσως κάποιος άλλος μια άλλη μέρα»*

Εισαγωγή

Η ποίηση στην Προσχολική εκπαίδευση εκλαμβάνεται, πέρα από μια βασική μορφή πολιτισμού και ως ατμόσφαιρα, ως ήχος, ως μουσική, ως συναίσθημα. Τόσο οι ψυχολογικές όσο και οι παιδαγωγικές θεωρήσεις δεν παραβλέπουν την ειδική και προνομιακή σχέση του νηπίου με τον ποιητικό λόγο, καθώς το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ικανότητα πρόσληψης της λογοτεχνίας και ειδικότερα της ποίησης. Πρόκειται για ένα άτομο που αντιλαμβάνεται τις μεταφορές και μετωνυμίες ως κυριολεξίες, που δίνει προτεραιότητα στο σημαίνον έναντι του σημαινόμενου, που γοητεύεται περισσότερο από τις ακουστικές εικόνες και ονοματοποιίες. Έχει ανάγκη την κίνηση, αναπτύσσοντας μια ειδική σχέση με τον ήχο και τον ρυθμό, αφού εύκολα τα «σωματοποιεί» και τα μετατρέπει σε πηγές έκφρασης. Εξάλλου το αφηγηρικό πρόσωπο της ποίησης αποτελεί ενιαίο σώμα με τη μουσική και το χορό. (Καρακίτσος, 2004) Επίσης, ο μεταφορικός λόγος της ποίησης είναι οικείος και ευπρόσδεκτος για το παιδί της προσχολικής ηλικίας και εναρμονίζεται με τα νοητικά και ψυχικά χαρακτηριστικά του, όπως τον εγωκεντρισμό, τον ανιμισμό και το συγκρητισμό.

Έρευνες στον ελλαδικό και διεθνή χώρο έχουν δείξει τη συμβολή της διδασκαλίας της ποίησης στη διαμόρφωση του συναισθηματικού και διανοητικού κόσμου του παιδιού. Με την ποίηση το παιδί απελευθερώνει τη φαντασία του, συνδέεται με το άμεσο περιβάλλον, πλουτίζει τον εσωτερικό του κόσμο, αναπτύσσεται γλωσσικά, εκφράζεται δημιουργικά και μέσα από τα παιχνιδίσματα της γλώσσας, από σπιθίσματα πνεύματος και τη φαντασμαγορία των ποιητικών εικόνων (Χορτιάτη, 1998) αισθάνεται την ποιητική απόλαυση. Ως διδακτικό εργαλείο η ποίηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κρίσης (Campanian, 2008, Stange & Wyant, 2008) και της δημιουργικής σκέψης (Neuman, 2007). Τα ποιήματα προσφέρουν έναν διαφορετικό και εναλλακτικό τρόπο έκφρασης, βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν γραμματική και λεξιλόγιο, να καλλιεργήσουν δεξιότητες γραπτού λόγου (Jones, 2010) και να ενισχύσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες καθώς και το αναγνωστικό τους κίνητρο (Heitman, 2005).

Όμως, στις πραγματικές διδακτικές συνθήκες η ποίηση δεν κατέχει τη θέση που της αξίζει, καθώς τα ποιήματα αναφέρονται στα Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης Γλώσσας, στον τομέα της

προφορικής επικοινωνίας και προτείνονται ως ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες, για να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό λόγο των μαθητών μέσω της απομνημόνευσης. Επίσης, χρησιμοποιούνται ως δραστηριότητα για να κατανοηθεί η σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Αυτός ο εναγκαλισμός της διδασκαλίας της ποίησης από την διδασκαλία της Γλώσσας διαφαίνεται έντονα στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καθώς ρητά αναφέρεται ότι τα παιδιά εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα, να μαθαίνουν λαχνίσματα, αινίγματα, γλωσσοδέτες, να απομνημονεύουν μικρούς ρόλους στο πλαίσιο των παραστάσεων που θα παρουσιάσουν μέσα στην τάξη... Τα έμμετρα κείμενα (π.χ. λαχνίσματα, ποιήματα) που έχουν ρίμες, παρηχήσεις και ομοιοκαταληξίες απομνημονεύονται εύκολα και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιούν, σταδιακά, στοιχεία της γλώσσας που συνδέονται με τον ιδιαίτερο και συλλαβικό χαρακτήρα της συμβάλλοντας έτσι στη φωνημική και συντακτική συνείδηση της γλώσσας. (ΦΕΚ 1376-B/18-10-2001: 10). Έχει, ακόμη, αποδειχθεί ερευνητικά ότι η ποίηση αξιοποιείται αποσπασματικά, επικουρικά, επιφανειακά και δεν περιλαμβάνεται στον καθημερινό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ η επαφή των παιδιών με αυτήν εξαντλείται σε ποιήματα που δίνονται σε γιορτές και επετείους ή επικουρικά σε θεματικές προσεγγίσεις και συνήθως επιλέγονται ποιήματα παιδικά με ομοιοκαταληξία, υποβαθμίζοντας τόσο την ποίηση, όσο και τα ίδια τα παιδιά και τις δυνατότητές τους (Παρθενίου & Καρακίσιος, 1996, Μπότσογλου, 2001).

Με αφητηρία αυτούς τους προβληματισμούς και τα ερευνητικά δεδομένα, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε πειραματικό επίπεδο η διδακτική πρόταση σε ένα τμήμα ολοήμερου Νηπιαγωγείου Ηρακλείου Κρήτης το σχολικό έτος 2010-2011, βασισμένη στην Νέα Κριτική Θεωρία. Επιλέχθηκε ως κείμενο αναφοράς το ποίημα του Γ. Δροσίνη «Δεν θέλω του κισσού-Φωτερά Σκοτάδια» και αξιοποιήθηκαν στο διδακτικό σχεδιασμό οι αρχές της θεωρίας, σύμφωνα με την οποία το ποιητικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα λεκτικό αντικείμενο και δίνεται προτεραιότητα στη νοηματική δομή του και στη συγκίνηση που αυτό προκαλεί στον αναγνώστη. Η προσέγγιση του ποιήματος ήταν ενδοκειμενική μέσα από την πορεία της τετραπλής ανάγνωσης Παράλληλα αξιοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία συγκεκριμένες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (Σωματική Έκφραση, Αυτοσχεδιασμός, Θέατρο της Αγοράς, Συμβολική αναπαράσταση-«παγωμένη εικόνα», Δάσκαλος σε ρόλο, Γραπτή έκφραση-γράμμα, Διάδρομος συνείδησης), με απώτερο στόχο να δημιουργηθούν κατάλληλες λειτουργικές αλλά και αποτελεσματικές συνθήκες πρόσληψης του ποιητικού λόγου από τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας.

Θεωρητική Πλαισίωση

α) Η Νέα Κριτική Θεωρία και η Αυτονομία του Ποιητικού Κειμένου

Γιατί είναι, λοιπόν, χρήσιμη η Λογοτεχνική Θεωρία; Θα κάνει τα παιδιά μας να συνεχίσουν να τραγουδούν; Ενδεχομένως όχι. Αλλά το να κατανοήσουμε κάτι από τη Λογοτεχνική Θεωρία θα μας προσφέρει τη δυνατότητα κάποιας κατανόησης του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα λογοτεχνικά έργα που δίνουμε στα παιδιά μας (Comragnon, 2003). Με αυτό το σημείο αφητηρίας οδηγούμαστε δυναμικά στη βεβαιότητα διδακτικής αξιοποίησης της θεωρίας και στην Προσχολική εκπαίδευση. Ως θεωρητική βάση της διδακτικής δοκιμής επιλέχθηκε, λοιπόν, η Νέα Κριτική Θεωρία, σύμφωνα με την οποία το κείμενο αποτελεί μια αυτοτελή δημιουργία, η οποία χαρακτηρίζεται για την οργανική της ενότητα. Η αυτονομία αυτή σημαίνει ότι το λογοτεχνικό έργο είναι ένα σύστημα, η ερμηνεία του οποίου δεν επιδέχεται εξωτερικές επεμβάσεις, όπως

συνεξέταση της βιογραφίας του συγγραφέα ή των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών της εποχής παραγωγής του έργου (Καλταμπάνος, 1986), καθώς «αυτές αποτελούν μόνο φραγμούς και πολλές φορές ο καταγιγισμός πληροφοριών για τις πηγές ενός λογοτεχνικού έργου είναι πιθανό μέχρι και να διακόψει την επαφή με αυτό...τέτοιες γνώσεις μας οδηγούν μέχρι την πόρτα: εμείς πρέπει να βρούμε τον τρόπο να μπούμε μέσα» (Ελιοτ, 1982: 135- 136).

Σκοπός, λοιπόν, δεν είναι η επιστροφή στην εποχή του δημιουργού. Αυτό που απαιτείται είναι η απόλαυση της ποίησης να οδηγήσει στη θέληση απόκτησης περαιτέρω γνώσεων, καθώς ένα έργο δημιουργείται για κάποιο λόγο και μεταδίδει κάποιο νόημα βάζοντας σε τάξη την εμπειρία. Η αξία του δεν προσδιορίζεται από τον ηθικοπλαστικό του χαρακτήρα, ούτε από τις ιστορικές του καταβολές, αλλά από την ίδια του την αξία, τη ζωτικότητα του, τον εσωτερικό του ρυθμό και δυναμισμό (Τσιώλης, 1996). Για αυτό το λόγο και ο συγγραφέας για του νεοκρπτικού είναι νεκρός και το λογοτεχνικό έργο ανήκει στον αναγνώστη (Σπανός, 2007), αφού αυτός ερμηνεύει το κείμενο, αναδεικνύοντας τη λειτουργία της αμφισημίας, των συνυποδηλώσεων, των αντιθέσεων, των μεταφορών, του εικονοποιητικού συστήματος μέσα από μια κλειστή ενδοκειμενική ανάγνωση (close reading), βασισμένος αποκλειστικά στα δεδομένα που δίνει το ίδιο το κείμενο, χωρίς να χρειάζεται συμπληρωματικές εξωτερικές πληροφορίες (Richards, 1929). Με τον τρόπο αυτό κατανοεί τη δομή και τους μηχανισμούς του έργου, αναγνωρίζει την αισθητική του αξία, το αξιολογεί ουσιαστικά και ποιοτικά και το απολαμβάνει (Howthorn, 1993).

Η στρατηγική της διδασκαλίας που ορίζεται από τις κύριες θέσεις της θεωρίας επικεντρώνεται στην ενδοκειμενική ανάγνωση, διαμορφώνοντας έτσι το Νεοκρπτικό πρότυπο διδασκαλίας του ποιήματος με στόχο να ασκηθεί ο μαθητής- αναγνώστης να βρίσκει «ό,τι υπάρχει μέσα στο ποίημα» και να μυηθεί στο να το αναλύει, να το απολαμβάνει και να το αξιολογεί ως έργο τέχνης (Σπανός, 2007). Η προσέγγιση του ποιήματος στηρίζεται σε τέσσερις αναγνώσεις, όπου η καθεμία έχει και διαφορετικό προσανατολισμό. Πρόκειται για: α) την κατανόηση της σημασίας, β) τη διασάφηση του συναισθήματος, γ) τη διασάφηση του τόνου και δ) την κατανόηση της πρόθεσης. Μέσα σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο ενισχύεται η κριτική ικανότητα του μαθητή, αναλύονται μεθοδικά τα ποιήματα ως έργα ανοικτά στον ενδελεχή έλεγχο, αντιμετωπίζονται σφαιρικά με βάση τα οπτικά ερεθίσματα, τις εικόνες, τα συναισθήματα, την παραστατικότητα και συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας και αναγνωρίζεται «ο αρμονικός λόγος της ποίησης με την έννοια του συνδέσμου, του ειρμού, της αντιστοιχίας, της αντίθεσης του ενός και του άλλου ήχου, της μιας και της άλλης εικόνας, της μιας και της άλλης συγκίνησης» (Σεφέρης, 1974: 53)

β) Το Εκπαιδευτικό Δράμα: ο Παιδαγωγικός του Ρόλος και η σύνδεσή του με την Ποίηση

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και μετασηματίζεται διαρκώς. «Εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμψυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμα μπορεί να φανταστεί κανείς» (Κοντογιάννη, 2008: 217). Μια, λοιπόν, μορφή Δραματικής Τέχνης είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο ορίζεται ως μια αυστηρά δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα, τις τεχνικές δηλαδή και τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς

και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο. Έμφαση δίνεται εδώ στη διαδικασία σε αντίθεση με το προϊόν, γι' αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος δράμα που αναφέρεται στη δράση που συντελείται στο εδώ και στο τώρα και όχι στην προετοιμασία ενός δρώμενου με σκοπό την παρουσίασή του σε τρίτους (Courtney, 1990). Χωρίς να αποκλείεται, η δημιουργία θεατρικής παράστασης δεν αποτελεί προϋπόθεση, ούτε βασικό στόχο του Εκπαιδευτικού Δράματος (Γιαννοπούλου, 2006).

Πρόκειται για μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος, συνήθως με κοινωνικές προεκτάσεις, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές, υποδούμενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα, προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους. Σηριζεται στην ομάδα, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία. Χρησιμοποιεί τεχνικές, οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να ξεκινήσουν από τις δικές τους ανάγκες, να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων και της ζωής. Ξεκινά πάντα από μια διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση. Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά ως νέα διδακτική μέθοδος με πεδία εφαρμογής το αναλυτικό πρόγραμμα, την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και βέβαια την τέχνη (Wee, 2009, Prenderquast, 2011, Jindal- Snape, Vettraino, Lowson & McDuff, 2011).

Εστιαζόμενοι τώρα στη λειτουργία του στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας και ειδικότερα της Ποίησης είναι εύλογο πως μέσω των τεχνικών του, τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν τους δικούς τους κόσμους με τους κόσμους των ποιητικών και γενικότερα των λογοτεχνικών κειμένων και να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητοποίηση. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλο μέσο προσέγγισης της λογοτεχνίας, που από μόνη της συνδυάζει φανταστικούς και πραγματικούς κόσμους και φέρει μέσα της ένα πλήθος σχέσεων, δράσεων, συναισθημάτων, κόσμων, που ζητούν κατανόηση και εμπάθυνση. Άλλωστε, η προσέγγιση της ποίησης ή η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να διακατέχονται από το πνεύμα του παιχνιδιού, γιατί παιχνίδι και λογοτεχνικό διάβασμα έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι, η δραματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες προάγει τη βαθύτερη κατανόηση των ιστοριών και ποιημάτων που διαβάζονται από ή (στη περίπτωση του νηπιαγωγείου) στα παιδιά, προσθέτοντας βάθος και διάσταση στην πλοκή, στις συνθήκες και στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.

Μέσω του Δράματος τα παιδιά επιτυγχάνουν να δράσουν τόσο με τις σκέψεις του συγγραφέα, του ποιητή, όσο και με τις προσωπικές τους σκέψεις, ώστε να προσεγγίσουν την πραγματική μάθηση (Bolton, 1984). Επιπλέον, οι στόχοι που θέτει τόσο η λογοτεχνία, όσο και το Δράμα για κατανόηση του εαυτού και του κόσμου αλληλοσυμπληρώνονται. Αναλυτικότερα, τα παιδιά συνδέουν τις γραπτές λέξεις των λογοτεχνικών κειμένων με προσωπικά τους βιώματα μέσα από τη χρήση των θεατρικών μεθόδων του Εκπαιδευτικού Δράματος και τη μεταφορά τους στη σκηνική πραγματικότητα. Το λογοτεχνικό κείμενο προσλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία παραγωγής νοήματος στο βιωματικό περιβάλλον που δημιουργούν οι θεατρικές φόρμες του Δράματος, χωρίς να παραγνωρίζεται η συγκινησιακή-συναισθηματική λειτουργία του, δίνοντας έτσι μια νέα διάσταση στην αναγνωστική εμπειρία των παιδιών, ενώ παράλληλα δημιουργεί γέφυρα επιστημονικής συμφωνίας και πρακτικής συνεργασίας με τις σύγχρονες αναγνωστικές

θεωρίες (Αραβανή, 2007, Φρυδάκη, 2003). Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) προτείνουν, τέλος, την προσέγγιση της ποίησης μέσω του δράματος, καθώς υποστηρίζουν ότι το τελευταίο, ως μια ολιστική εμπειρία, δεν οδηγεί στον κατακερματισμό του κειμένου αλλά προωθεί μια συνολική αίσθηση του κειμένου και διευκολύνει τη διερεύνηση της προσωπικής σχέσης των παιδιών με το κείμενο.

Υλοποίηση Διδακτικής Δοκιμής

Με αφετηρία αυτό το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πειραματικά η διδακτική πρόταση συνδυασμού της Νέας Κριτικής θεωρίας και του Εκπαιδευτικού Δράματος στο ποίημα του Γ. Δροσίνη «Δεν θέλω του κισσού- Φωτερά Σκοτάδια» σε ένα ολοήμερο Νηπιαγωγείο σε 15 παιδιά (12 νήπια και 3 προνήπια) στο πρωινό πρόγραμμα με χρονική διάρκεια περίπου 60 λεπτά στο Ηράκλειο Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Ο σκοπός της διδακτικής δοκιμής ήταν μέσα από την ενεργοποίηση των αρχών της Ενεργητικής και Διερευνητικής Μάθησης να έρθουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σε επαφή με τον ποιητικό λόγο με σκοπό την απόλαυση, την προσωπική έκφραση και δημιουργία και γενικότερα την βιωματική προσέγγιση της αισθητικής εμπειρίας.

Ειδικότερα οι στόχοι ήταν:

- α) Να ασκηθούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τη σημασία, το συναίσθημα, τον τόνο και την πρόθεση του ποιήματος ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη
- β) Να κατανοήσουν τη μορφή της θεατρικής πράξης και τα στοιχεία της

Στάδια σχεδιασμού

Η διαδικασία σχεδιασμού της προσέγγισης με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος περιλάμβανε τα εξής στάδια:

Α) Φάση: Σκέψεις και αποφάσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με :

- Την επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων με εστίαση όχι μόνο σε αυτούς που απορρέουν με βάση την τετραπλή ανάγνωση του ποιήματος αλλά και στη δημιουργία του πλαισίου, που αυτού του είδους η ανάγνωση, θα πάρει χαρακτήρα από το Εκπαιδευτικό Δράμα για να γίνει «σύμβαση παιχνιδιού» από τα παιδιά.
- Το ερέθισμα που θα χρησιμοποιηθεί (ιστορία, αντικείμενα, φωτογραφίες) και επιλογή στην αρχή αντικειμένων που έχουν σχέση με το ποίημα (κισσός, καλάμι, γυαλί, λυχνάρι) και κατόπιν το ίδιο το ποίημα ως κείμενο Δράματος.
- Την δημιουργία κατάλληλου δραματικού πλαισίου που να ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους, δηλαδή 4 αναγνώσεις σε αντίστοιχα 4 «δωμάτια» που θα δημιουργηθούν από προηγούμενη δράση της ομάδας των παιδιών με βάση τα αντικείμενα-ερεθίσματα.
- Την ερώτηση – κλειδί, ώστε να υπάρχουν δραματικές προοπτικές (δραματική ένταση, επίκεντρο) : «Τι θέλω ;»
- Τον τρόπο που θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την αποδοχή του «συμβολαίου» (contract) με βάση το οποίο υπάρχει μια σύμβαση για την ένταξη των παιδιών στον φανταστικό κόσμο (engagement) μέσα από παιχνίδια ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας.

Β) Φάση: Αποφάσεις που αφορούσαν τα παιδιά (δημιουργία δραματικού πλαισίου).

• Με βάση τα στοιχεία του δράματος αποφασίστηκε ο τόπος, η ατμόσφαιρα, ο χρόνος, οι θεατρικοί περιορισμοί, η συγκεκριμένη κατάσταση, τα σύμβολα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει και με τα παιδιά. Εξαρτάται από τι θα αποφασιστεί ότι είναι διαπραγματεύσιμο ή όχι μαζί τους. Στη συγκεκριμένη διδακτική δοκιμή αυτό έγινε σε περιορισμένη έκταση, γιατί η ομάδα των παιδιών δεν ήταν εξοικειωμένη με τέτοιου τύπου δράσεις.

• Έγινε η επιλογή των ρόλων των παιδιών και ο ρόλος της εκπαιδευτικού (teacher in role) μέσα στη δραματική πράξη, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα επίπεδα συμμετοχής και την οπτική γωνία βάσει της οποίας θα βίωναν το γεγονός.

• Σχεδιάστηκε η σειρά των δραστηριοτήτων, γλωσσικές και κιναισθητικές, αλλά και οι τεχνικές που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν (παγωμένες εικόνες, αυτοσχεδιασμοί), ελέγχοντας κάθε φορά την «συμβατότητά» τους ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους.

• Επιλέχθηκε ο τρόπος «αναστοχασμού» στο τέλος της δραστηριότητας, ενεργοποιώντας την αποτελεσματική λειτουργία που θα μπορούσε να έχει η παρουσία της Μουσικής και των Εικαστικών ως άλλες μορφές τέχνης που έχουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας με αυτούς της Ποίησης αλλά και του Δράματος και αποδεδειγμένο παιδαγωγικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Πορεία της Διδακτικής Δραστηριότητας και Τεχνικές του Δράματος

Αξιοποιήθηκε το ποίημα του Γ. Δροσίνη «Δεν θέλω του κισσού- Φωτερά Σκοτάδια». Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου ποιήματος εστιάζονται στα εξής:

- Έχει αισθητική ποιότητα, παραστατικές εικόνες και μεταφορική γλώσσα
- Δημιουργεί περιβάλλον για «δράση» και έκφραση
- Διαπραγματεύεται νοήματα που αφορούν τόσο την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών όσο και την κοινωνική τους : έννοια του «θέλω»
- Έχει μικρή έκταση και περιορισμένο αριθμό στροφών

Αρχικά δημιουργήθηκε μια ατμόσφαιρα ομάδας με παιχνίδια σωματικής έκφρασης Μέσα από αυτοσχέδιες φόρμες έκφρασης και επικοινωνίας αναπτύχθηκε ένα κλίμα παιχνιδιού, ενεργοποιώντας τη δυναμική της ομάδας με τους ακόλουθους τρόπους:

_ Τα παιδιά περπάτησαν με διάφορους τρόπους και είπαν καλημέρα

_ Κάθε παιδί είπε το όνομά του ξεδιπλώνοντας ένα ύφασμα

Στη συνέχεια έγινε η εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο με την εκπαιδευτικό να «μπαίνει» σε ρόλο για να προωθήσει τη δράση, καθώς εμφανίστηκε ως ο ταξιδιώτης που έφερνε στους μαθητές ένα δώρο από ένα μαγικό ταξίδι. Έτσι, ήρθε η δεύτερη φάση του δραματικού πλαισίου, καθώς εμφανίστηκε το αντικείμενο- ερέθισμα για τη δημιουργία του χώρου δράσης. Ήταν μια μαγική κανάτα που περιείχε αντικείμενα αναφοράς στο ποίημα, όπως έναν κισσό, ένα καλάμι, ένα γυαλί, ένα λυχνάρι, ένα φακό, δύο λωρίδες ύφασμα και το κείμενο του ποιήματος. Ο χώρος δράσης δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τα παιδιά, αφού τους ζητήθηκε να βγάλουν ομαδικά μέσα από την «μαγική κανάτα» το ύφασμα και να το απλώσουν στο χώρο σε σχήμα σταυρού.

Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, η πρώτη άπλωσε το ύφασμα οριζόντια και η άλλη κάθετα. Στην κάθετη άκρη κάθε λωρίδας υφάσματος είχε στερεωθεί ο κισσός και το καλάμι, και στην οριζόντια το γυαλί και το λυχνάρι αντίστοιχα. Ακολούθως, το αντικείμενο- ερέθισμα αξιοποιήθηκε

για τη δημιουργία ρόλων, δραματικής έντασης και σχέσεων κατανόησης της λειτουργίας αυτών των αντικειμένων σε ορισμένο πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από το ποίημα. Με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού σε σωματικό και κινησιολογικό επίπεδο αποδόθηκε παραστατικά η αδυναμία στήριξης του κισσού σε αντίθεση με το καλάμι και ο τρόπος που λάμπει το γυαλί, όταν φωτίζεται με το φως ενός λυχναριού. Τέλος, το αντικείμενο-ερέθισμα χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του προκειμένου, δηλαδή του πυρήνα «δράσης» για την εξέλιξη του Δράματος σε επεισόδια βίωσης, επεξεργασίας και κατανόησης, του ποιητικού λόγου και για τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για την εισαγωγή του ποιήματος. Πρόκειται για «το μήνυμα», ένας χαρακτηρισμός που δόθηκε από τα παιδιά. Το τελευταίο αντικείμενο που είχε η «μαγική κανάτα» ήταν το κείμενο του ποιήματος που διαβάστηκε στα παιδιά. Δημιουργήθηκε τότε το δραματικό πλαίσιο με σημείο αναφοράς την τετραπλή ανάγνωση του ποιήματος. Το δραματικό πλαίσιο είχε τα εξής χαρακτηριστικά και τα ακόλουθα επεισόδια δράσης:

- **Χώρος:** 4 δωμάτια που δημιουργήθηκαν βάζοντας τα υφάσματα σε σχήμα σταυρού
- **Ρόλοι:** κισσός που αναρριχάται, καλάμι μου στέκεται, γυαλί και λυχνάρι που φωτίζει, δάσκαλος σε ρόλο ποιητή και αφηγητή
- **Χρόνος:** παροντικός
- **Εστιακό κέντρο:** κατανόηση νοημάτων, έκφραση συναισθημάτων, κριτική- δημιουργική σκέψη, αναγνωστική εμπειρία
- **Δραματική ένταση:** δράση και στοχασμός στο ερώτημα «Τι θέλω».

Επεισόδια Δράσης

Με όλη την ομάδα μπήκαμε στο πρώτο «δωμάτιο» και η εκπαιδευτικός σε ρόλο αφηγητή διάβασε το ποίημα με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου. Με τις τεχνικές της «παγωμένης εικόνας» και της «σωματικής έκφρασης» τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την κατανόηση του ποιήματος. Έκαναν, στη συνέχεια, αναπαράσταση του κισσού που αναρριχάται, του καλαμιού που στηρίζεται μόνο του, του φωτός του γυαλιού που το δίνει ο ήλιος και τέλος του φωτός από ένα λυχνάρι.

Συνεχίσαμε μπαίνοντας στο δεύτερο «δωμάτιο» και διαβάσαμε για δεύτερη φορά το ποίημα με στόχο την έκφραση συναισθήματος. Με την τεχνική «του κύκλου του κουτσομπολιού» η εκπαιδευτικός σε ρόλο διάβασε ξανά το ποίημα και το «διέδωσε» ως μυστικό. Με την τεχνική του «ομαδικού γλυπτού» αποδόθηκαν εκφραστικά, μέσα από σωματικά και λεκτικά στοιχεία, τα συναισθήματα που υπήρχαν στο ποίημα με ερωτήματα «δράσης», όπως: Τι αρέσει στον ποιητή; Τι μου αρέσει; Πώς με κάνει και αισθάνομαι;

Στο τρίτο «δωμάτιο» απήγγειλαν τα παιδιά με διάφορους τρόπους το ποίημα χρησιμοποιώντας τη τεχνική της «δραματοποιημένης αφήγησης», άλλοτε χαρούμενα ή λυπημένα, άλλοτε θυμωμένα και διαπραγματευθήκαμε ποιος τρόπος τους άρεσε καλύτερα, ώστε να γίνει κατανοητός ο τόνος του ποιήματος.

Στο τέταρτο «δωμάτιο» χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές «δάσκαλος σε ρόλο» (του ποιητή) και «διάδρομος συνείδησης», ο οποίος χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή όπου υπάρχει δίλημμα ή ερώτημα. Ο χαρακτήρας βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες και του δίνουν συμβουλές ή πληροφορίες με μορφή φράσεων, καθώς αυτός περνά. Διαβάσαμε για τελευταία φορά το ποίημα με σκοπό ν' ανακαλύψουμε την πρόθεση μέσα από το ερώτημα «δράσης»: Γιατί να γράψω αυτό το ποίημα; Η εκπαιδευτικός υποδύθηκε το ρόλο του ποιητή και αφού τα παιδιά περπάτησαν στο «δρόμο» του, τα ρώτησε για ποιο λόγο κατά τη γνώμη

τους έγραψε αυτό το ποίημα μια και η ίδια δεν θυμάται. Ο σκοπός της δράσης ήταν τα παιδιά να εκφράσουν άμεσα και ελεύθερα όλες τις σκέψεις τους. Στο τέλος της διδακτικής δόκιμής και με στόχο την επανατροφοδότηση της σκέψης και δράσης των παιδιών ακούσαμε το ποίημα σε μελοποιημένη μορφή χωρίς να τους πούμε από πριν τι θ' άκουγαν και τους ζητήσαμε να το σχολιάσουν. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν πολύ ικανοποιητική, αναγνώρισαν αμέσως ότι άκουγαν «το ποίημα με μουσική». Στη συνέχεια δώσαμε στα παιδιά το ποίημα γραμμένο σε «σχήμα τσέπης» και τους ζητήσαμε, αφού ζωγραφίσουν κάτι σχετικό μ' αυτό, να το κάνουν «τσέπη», για να το πάρουν μαζί τους και να το ξαναδιαβάσουν με τους γονείς τους. Μαζί με τα παιδιά ονομάσαμε αυτή τη δραστηριότητα «έχω ένα ποίημα στη τσέπη μου».

Αποτελέσματα- Συζήτηση

Σύμφωνα με τις ποιοτικές παρατηρήσεις από την ανάλυση περιεχομένου της κλειδας παρατήρησης της διδάσκουσας και της ερευνήτριας η εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού έδειξε ότι η ομάδα των παιδιών θα πρέπει να έρχεται συστηματικά σε επαφή με τέτοιου τύπου δραστηριότητες, προκειμένου να λειτουργήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μεθοδολογικό εργαλείο προσέγγισης του ποιητικού λόγου. Σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία ενός τετραμερούς σχεδίου ανάγνωσης του ποιήματος όπως αυτό προτείνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Νεοκριτικής πρότασης για την Προσχολική εκπαίδευση φάνηκε ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει ένα συστηματικό σχεδιασμό και μια ασφαλή πορεία δραστηριότητας και απομακρύνει από προσωπικούς, πολλές φορές αμήχανους, σχεδιασμούς γύρω από διδακτικά ερωτήματα τύπου τι, γιατί και πώς να διδάξω Ποίηση στο Νηπιαγωγείο.

Επίσης, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στην τετραπλή ανάγνωση, υπάρχει το περιοριστικό στοιχείο της έκτασης του ποιήματος, καθώς το κείμενο πρέπει να είναι το πολύ δύο στροφές για να μην γίνει η ανάγνωση κουραστική. Όμως, η αντιμετώπιση του ποιήματος ως λεκτικό αντικείμενο άνοιξε το δρόμο για παιγνιώδεις δραστηριότητες που αφορούσαν λέξεις, συναισθήματα, σκέψεις που πήγαζαν από την παραστατικότητα του ποιητικού λόγου. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας φάνηκε ότι γοητεύτηκαν από τέτοιου είδους παιχνίδια και σε τέτοια πλαίσια η αναγνωστική διαδικασία ενός ποιήματος μετατράπηκε σε ερευνητική, δυναμική και βέβαια βιωματική εμπειρία.

Επιπλέον, η παρουσία της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της ποίησης έδειξε ότι έδωσε στη διαδικασία μια δυναμική και αποτελεσματική διάσταση. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στα παιδιά, το μεταμόρφωσε σε φανταστικό δρώμενο αξιοποιήσιμο για προβολή δημιουργικής-κριτικής σκέψης, συναισθήματος, προσωπικής έκφρασης λόγου, κίνησης και δράσης, με ποικίλες κοινωνικές προεκτάσεις και εμπλούτισε παράλληλα τις αισθητικές εμπειρίες. Ο τελικός προορισμός είναι η βελτίωση της προσωπικής, συναισθηματικής, διαπροσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (McNaughton, 2004), πράγμα που παρουσιάστηκε σε μεγάλο βαθμό στην πειραματική δοκιμή, όταν τα παιδιά ασχολήθηκαν ουσιαστικά με τις τεχνικές του, κυρίως με το διάδρομο συνείδησης, όπου εύκολα κατανόησαν την πρόθεση του ποιήματος, τις παγωμένες εικόνες και την τεχνική του κύκλου του κουτσομπολιού, όπου εξοικειώθηκαν με τον τόνο του ποιήματος. Αλλά και μέσα από τη δραστηριότητα έχω ένα ποίημα στη τσέπη μου φάνηκε ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με όλη τη διαδικασία και συγκράτησαν μέχρι και λέξεις ή φράσεις του ποιήματος, τις οποίες και ενσωμάτωσαν στο λεξιλόγιό τους.

Η πειραματική αυτή δοκιμή κατέληξε τελικά στο συμπέρασμα ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα,

ως μέθοδος, μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους, τους δίνει την ευκαιρία να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους και, ιδιαίτερα, μέσω της σωματικής τους έκφρασης, να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο κάθε φορά καταστάσεις που σχετίζονται με διάφορες μορφές μάθησης. Ο συνδυασμός του με τη λογοτεχνική θεωρία λειτουργήσει πολύ θετικά, καθώς τα παιδιά σωματοποίησαν το ποίημα, κατανόησαν το περιεχόμενό του και μέσα από τις τεχνικές του δράματος ήρθαν σε επαφή με δύο δύσκολα σημεία του ποιητικού μορφώματος, την πρόθεση και τον τόνο, τα οποία και διαπραγματεύτηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι τα παιδιά μέσα από αυτή τη διδασκαλία «αγάπησαν» την ποίηση, «ταξίδεψαν» και «ονειρεύτηκαν» μαζί της. Ο Novak Boris αναφέρει ότι «οι μεγάλοι ακούνε τις λέξεις, αλλά δεν τις προσέχουν, οι μεγάλοι διαβάζουν τις λέξεις, αλλά δεν τις γεύονται...τα παιδιά παίζουν με τις λέξεις, τα παιδιά ακούνε τις λέξεις, τα παιδιά νιώθουν τις λέξεις, τα παιδιά γεύονται τις λέξεις...». Πιστεύουμε και ελπίζουμε ότι ο μεθοδολογικός αυτός συνδυασμός στη διδασκαλία της ποίησης συνέβαλε προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να «αφουγκραστούν» τις ποιητικές λέξεις και να τις βιώσουν μέσα από το παιχνίδι του Εκπαιδευτικού Δράματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αραβανή, Ε. (2007). Παιδαγωγική και Ψυχολογική Διάσταση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή από το Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Παιδαγωγικής.

Αυδή Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γιαννοπούλου, Κ. (2006). Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη

Compagnon, A. (2003). Ο δαίμων της θεωρίας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Eliot, T.S. (1982). Επτά δοκίμια για την ποίηση, (μτφρ. Μ. Λαϊνά). Αθήνα: Γράμματα

Hawthorn, J. (1993). Ξεκλειδώνοντας το κείμενο, (μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Καλαμπάνος, Ν. (1986). Η Νέα Κριτική: η πλάνη του αντικειμενισμού στη λογοτεχνική θεωρία. Αθήνα: Έρασμος

Καρακίσιος, Α. (2004). Σύγχρονη παιδική ποίηση. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι Ορίζοντες

Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα, Αθήνα: Τόπος

Μπίτσος, Κ. (2001). Η κατανομή του χρόνου και η οργάνωση του χώρου στις οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Virtual School, The sciences of Education online, Retrieved 17-9-2009 from <http://www.virtualschool.web.auth.gr/>.

Παρθενίου, Γ. & Καρακίσιος, Α. (1996). Καταγραφή της θέσης της παιδικής ποίησης στο νηπιαγωγείο 1989-1992. Διαδρομές, 44, 267-272.

Σεφέρης, Γ. (1974). Δοκίμεις. Αθήνα: Ίκαρος

Σπανός, Γ. (2007). Διδακτική μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος, τόμ. Α', Αθήνα:

Αυτοέκδοση

Τσιώλης, Γ. (1996). Θεωρία της λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτη

Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bolton, G. (1984). Drama as Education. Essex: Longman

Camangian, P. (2008). Untempered tongues: Teaching performance poetry for social justice. English Teaching: Practice and Critique, 7(2), 35-55.

Courtney, R. (1990). Drama and intelligence. A cognitive theory. Montreal: McGill- Queen's University Press.

Heitman, J. (2005). Poetry and literacy from A to Yea!. Library Media Connection, 23(4), 40.

Jindal- Snape, D., Vettrano, E., Lowson, A. & McDuff, W.(2011). Using creative drama to facilitate Primary- Secondary transition. Education 3-13, 39(4), 383-394.

Jones, B. (2010). Motivating and supporting english language learners with the poems of William Carlos Williams. Middle School Journal, 42(1), 16-20.

McNaughton, M. (2004) Educational drama in the teaching of education for sustainability. Environmental Education Research, 10(2), 139-155.

Neuman, S. (2007). Learning about life- through books. Early Childhood Today, 21(4), 34-43.

Prenderquast, M. (2011). Utopian performatives and social imaginary: toward a new philosophy of drama/ theatre education. Journal of Aesthetic Education, 45(1), 58-73.

Richards, I.A. (1929). Practical Criticism. London.

Stange, T., & Wyant, S. (2008). Poetry to be positive in the primary grades, Reading Horizons, 48(3), 201-214.

Wee, J. (2009). A case study of Drama Education Curriculum for young children in Early childhood programs. Journal of Research in Childhood Education 23(4), 489-501.

Abstract

In the present essay we present a different way of using poetry in preschool education based on New Criticism theory. Working on G. Drossinis' poem 'Den thelo tou kissou – Fotera skotadia' (I don't care for ivy's delusive climbing- Bright Darknesses) we employed the principles of said theory, according to which the poetic text is considered as a 'verbal object' and particular attention is paid to its contextual structure and the emotions evoked in the reader. The approach used is close reading and it involves four levels of reading (meaning, emotion, tone and intention), which reinforce readers' interest. Certain educational drama techniques were employed as methodological tools. In this respect we propose the implementation of the present teaching project in preschool education, which highlights the significant role they both can play in the learning process, ultimately aiming at the development of children's aesthetic pleasure and reading experience.

ΜΕΡΟΣ 7ο

Παιδική Ηλικία και Νέες Τεχνολογίες

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική ηλικία: απόψεις γονέων

Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Α.Τ.Ε.Ι.Θ.

Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα

Καθηγήτρια, Τμήμα Νοσηλευτικής, Α.Τ.Ε.Ι.Θ.

Οι τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας οδήγησαν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και στις μικρότερες ηλικίες. Κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ασχολούνται με τον υπολογιστή. Σύμφωνα με έρευνα, στην Αμερική το 31% των παιδιών ηλικίας 0-3 ετών και το 70% των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών ασχολούνταν με τον υπολογιστή. Από τα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών το 27% αφιέρωνε στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια μιας τυπικής ημέρας 1 ώρα, το 39% ασχολούνταν με τον υπολογιστή αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και το 37% των παιδιών μπορούσαν να ανοίγουν τον υπολογιστή μόνα τους (Rideout, Vandewater & Martella, 2003). Στην Αυστραλία το 70% των οικογενειών είχε υπολογιστή, στις οικογένειες μάλιστα με παιδιά το ποσοστό αυτό έφθανε το 90% και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ασχολούνταν με αυτόν (Florini, 2009). Ανάλογη είναι η διάδοση των υπολογιστών και στην Ελλάδα, καθώς στην αρχή της δεκαετίας είχε υπολογιστή στο σπίτι το 30,7% των παιδιών ηλικίας 8-14 ετών (Nyzas & Tsiouridou, 2002), στα μέσα της δεκαετίας το 57,6% των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών (Καλογιαννίδου, 2005) και στα τέλη της δεκαετίας το 73,5% των οικογενειών με παιδιά ηλικίας 3,5-5,5 ετών (Natsioroulou & Bletsou, 2011).

Παράλληλα πολλές αναπτυσσόμενες χώρες στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν καινοτομίες στην εκπαίδευση έχουν εντάξει στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Η καθιέρωση του υπολογιστή ως εργαλείο εκπαίδευσης των παιδιών και γενικά η χρήση του στα μικρότερα παιδιά προκαλεί προβληματισμό και έντονες διαφωνίες. Οι θιασώτες της τεχνολογίας υποστηρίζουν ότι ο υπολογιστής έχει μεγάλες δυνατότητες να υποστηρίξει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών για μια σειρά από λόγους όπως:

Παρέχει πληροφορίες με βάση την εικόνα και είναι γνωστό ότι στις μικρότερες ηλικίες οι οπτικές πληροφορίες επικρατούν σε σχέση με τις λεκτικές.

Η οπτική κίνηση με την οποία παρουσιάζει τα προγράμματά του διευκολύνει τη διδασκαλία θεμάτων που απαιτούν σωματική δραστηριότητα και κάνει ευκολότερη την απομνημόνευση πληροφοριών που σχετίζονται με δράση.

Τα όμορφα γραφικά, η μουσική και τα χρώματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον και προκαλούν τη συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Η πρώιμη ενασχόληση των παιδιών με τον υπολογιστή τα προετοιμάζει για τη μελλοντική χρήση ενός μέσου που θα κυριαρχήσει στη ζωή τους.

Έρευνες έδειξαν ότι η χρήση υπολογιστή από τα παιδιά τονώνει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους (μετά από επιτυχημένες προσπάθειες), αναπτύσσει γλωσσικές και νοητικές ικανότητες, ασκεί τη λεπττή κινητικότητα και προσφέρει γνώσεις για τη γραφή και τα μαθηματικά (KidSource online, 2010). Επιπλέον κάποιες έρευνες έδειξαν ότι ο υπολογιστής στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων περισσότερο από ότι στα επόμενα χρόνια (Florini, 2009).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι απόψεις που τάσσονται κατά της χρήσης του υπολογιστή στην προσχολική ηλικία υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται σε συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τον υπολογιστή και ότι στην ηλικία αυτή τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν χειρισμό τρισδιάστατων αντικειμένων (Piaget) και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Vygotsky). Τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν υπάρχουν κατά τη χρήση του υπολογιστή (Brown, 1996). Γι' αυτό τα παιδιά πρέπει να αρχίζουν την ενασχόλησή τους με αυτόν στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, δηλαδή στην ηλικία των 6-8 ετών (Κρασανάκης, 2003). Επιπλέον η πολύωρη απασχόληση του μικρού παιδιού με τον υπολογιστή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της προσοχής, να περιορίσει τη συμμετοχή του σε άλλες δραστηριότητες, όπως ομαδικά παιχνίδια με άλλα παιδιά, ανάγνωση βιβλίων κτλ., να προκαλέσει παχυσαρκία, γιατί το παιχνίδι στον υπολογιστή είναι καθιστική δραστηριότητα, βλάβες στην όραση, τη σπονδυλική στήλη και τους μυς (Edwards, 2010). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών με τον υπολογιστή σχετίζεται με τη θετική ή αρνητική επίδρασή του. Οι Li & Atkins (2004) σε έρευνά τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας αγροτικών περιοχών παρατήρησαν ότι η απασχόληση των παιδιών με τον υπολογιστή στο σπίτι τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα συνέβαλε στη νοητική ανάπτυξη και στην προετοιμασία τους για τη φοίτηση στο σχολείο χωρίς να επηρεάσει την όραση και τις κινητικές τους δεξιότητες. Ο Florini (2009) παρατήρησε ότι ο χρόνος που τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ασχολούνταν με τον υπολογιστή συνολικά τις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας περίπου 2 ώρες και το Σαββατοκύριακο 45 λεπτά και κυρίως εκείνος του Σαββατοκύριακου σχετιζόταν θετικά με τις επιδόσεις τους στα τεστ γνωστικών ικανοτήτων κυρίως των κοριτσιών και των παιδιών με γονείς λιγότερο μορφωμένους και εργάτες. Οι Attewell et al. (2003) παρατήρησαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-13 ετών που χρησιμοποιούσαν υπολογιστή στο σπίτι μέχρι 8 ώρες την εβδομάδα είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση γραμμάτων-λέξεων, στην κατανόηση κειμένου, στην αρίθμηση, στην αυτοεκτίμηση και αφιέρωναν στην ανάγνωση βιβλίων περισσότερο χρόνο από τα παιδιά που δεν είχαν υπολογιστή. Τα παιδιά που ασχολούνταν με τον υπολογιστή περισσότερο από 8 ώρες αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στα σπορ και τις εκτός σπιτιού δραστηριότητες και είχαν μεγαλύτερο σωματικό βάρος από τα παιδιά που δε χρησιμοποιούσαν υπολογιστή. Έχει παρατηρηθεί ότι τα θετικά αποτελέσματα από την πρώιμη επαφή των παιδιών με τον υπολογιστή σχετίζονται με την εφαρμογή κατάλληλων αναπτυξιακών προγραμμάτων και την ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων (Clements, 2002). Μόνη η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στον υπολογιστή δεν αρκεί. Σημαντικότερος είναι ο ρόλος των ενηλίκων ως διαμεσολαβητών οι οποίοι με τις επιλογές και τις παρεμβάσεις τους μπορούν να τον αξιοποιήσουν αποτελεσματικά

ως εργαλείο αγωγής και εκπαίδευσης (Espinosa et al., 2006) τόσο στο σπίτι όσο και στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Στην Ελλάδα ο υπολογιστής εντάχθηκε στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 1376, τ.Β΄ 18-10-2001, άρθρο 6). Στους παιδικούς σταθμούς η χρήση του είναι προαιρετική και μάλλον σπάνια.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στους παιδικούς σταθμούς και τις συνέπειές τους για την ανάπτυξη των παιδιών και την παιδαγωγική διαδικασία.

Υλικά-Μέθοδος

Συμμετέχοντες είναι 101 γονείς με παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους οι Ν. Ζαράνης & Β. Οικονομίδης για να διερευνήσουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2008). Μοιράστηκαν 130 ερωτηματολόγια σε γονείς με παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, τα οποία πήγαιναν σε δύο παιδικούς σταθμούς μεγάλου αστικού κέντρου.

Δεδομένα

Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 101 ερωτηματολόγια (77,6%), τα οποία αφορούσαν 49 αγόρια (48,5%) και 52 κορίτσια (51,5%). Από τα παιδιά 27 (26,7%) ήταν τριών ετών, 36 (35,6%) τεσσάρων ετών και 38 (37,7%) πέντε ετών. Η πλειονότητα των γονέων ήταν ηλικίας 31-40 ετών (70,3%), ακολουθούσαν οι γονείς ηλικίας 41-50 ετών (16,6%), οι γονείς κάτω των 30 ετών (10,9%) και οι γονείς άνω των 51 ετών (2%). Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο 44 γονείς (43,6%) ήταν απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 57 (56,4%) ήταν πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης. Τα περισσότερα ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί από τις μητέρες (77,2%).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 15.5. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0,05$.

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των οικογενειών (83,2%) είχε υπολογιστή στο σπίτι. Η ύπαρξη υπολογιστή σχετιζόταν με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ($\chi^2 = 6,07$, $df = 1$, $p = 0,01$). Οι γονείς ανώτατης εκπαίδευσης που είχαν υπολογιστή ήταν περισσότεροι από εκείνους με δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα από τα παιδιά που είχαν υπολογιστή στο σπίτι ασχολούνταν με αυτόν. Η ενασχόληση αυτή όμως σχετιζόταν με την ηλικία του παιδιού ($\chi^2 = 8,49$, $df = 2$, $p = 0,01$). Σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών, τα περισσότερα παιδιά ηλικίας τριών ετών δεν κάθονταν στον υπολογιστή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Χρήση του υπολογιστή ανάλογα με την ηλικία των παιδιών

Ηλικία Παιδιών	Χρήση υπολογιστή		
	Ναι N (%)	Όχι N (%)	Σύνολο N (%)
3 ετών	9 (37,5)	15 (62,5)	24 (100)
4 ετών	21 (72,4)	8 (27,6)	29 (100)
5 ετών	22 (71)	9 (29)	31 (100)
Σύνολο	52 (61,9)	32 (38,1)	84 (100)

Διαφορές ανάλογα με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν.

Πίνακας 2. Άποψη γονέων για τις συνέπειες της χρήσης υπολογιστή από τα παιδιά

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιπτώσεις της χρήσης του υπολογιστή από τα ίδια τα παιδιά. Οι περισσότερες από αυτές σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών. Η πλειονότητα των γονέων, ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού, συμφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής προσφέρει στα παιδιά ευχαρίστηση (το 37,6% συμφωνεί απόλυτα) και ότι προάγει την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (συμφωνεί απόλυτα το 30,7% των γονέων). Τα επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απόψεις ότι ο υπολογιστής ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και ότι παρέχει δυνατότητες για λήψη πρωτοβουλιών με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γονείς με παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών και λιγότερο οι γονείς με παιδιά 3 ετών ($\chi^2 = 15,64$, $df = 8$, $p = 0,04$ και $\chi^2 = 17,01$, $df = 8$, $p = 0,03$ αντίστοιχα). Ακολουθεί η άποψη ότι ο υπολογιστής περιορίζει το χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι με την οποία συμφωνούν όλοι σχεδόν οι γονείς με παιδιά τριών ετών και το 1/2 των γονέων με παιδιά 4 και 5 ετών ($\chi^2 = 23,45$, $df = 8$, $p = 0,003$). Όσον αφορά την άποψη ότι ο υπολογιστής λειτουργεί σε βάρος της ανάγνωσης στο παιδί οι απόψεις των γονέων δίστανται, καθώς συμφωνούν με αυτήν σχεδόν όλοι οι γονείς με παιδιά 3 ετών και το 1/3 των γονέων με παιδιά 4 και 5 ετών ($\chi^2 = 25,05$, $df = 8$, $p = 0,002$). Η άποψη ότι ο υπολογιστής σέβεται τους προσωπικούς ρυθμούς των

παιδιών αμφισβητείται καθώς οι περισσότεροι γονείς δεν είναι βέβαιοι και διαφωνούν. Οι γονείς μάλιστα με παιδιά 3 ετών διαφωνούν σημαντικά περισσότερο από τους γονείς με παιδιά 4 και 5 ετών ($\chi^2 = 23,37$, $df = 8$, $p = 0,003$).

Συνέπειες χρήσης του υπολογιστή	Γονείς (%)				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι Βέβαιος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δίνει χαρά και διασκέδαση	1%	3%	11,9%	46,5%	37,6%
Προάγει τη συμμετοχή στη μάθηση	2%	12,8%	20,8%	33,7%	30,7%
Ενισχύει τη φαντασία & δημιουργικ	5,9%	12,9%	20,8%	34,7%	25,7%
Ενισχύει τη λήψη πρωτοβουλιών	4%	16,8%	19,8%	39,6%	19,8%
Σέβεται τους προσωπικούς ρυθμούς	7,9%	20,8%	28,7%	29,7%	12,9%
Περιορίζει το ελεύθερο παιχνίδι	4%	26,7%	14,9%	26,7%	27,7%
Περιορίζει την ανάγνωση στο παιδί	6,9%	33,7%	13,9%	20,8%	24,7%

Πίνακας 3. Άποψη γονέων για τις συνέπειες της εισαγωγής του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εισαγωγή του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό. Στην πλειονότητά τους οι γονείς συμφωνούν με την άποψη ότι η εισαγωγή του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό θα φέρει τα παιδιά σε επαφή με την τεχνολογία (το 43,6% των γονέων συμφωνεί απόλυτα) και ότι θα λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τα παιδιά που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι (συμφωνεί απόλυτα το 34,7% των γονέων). Παράλληλα όμως δέχονται ότι θα προκαλέσει εκπαιδευτικές ανισότητες αν δεν εφοδιαστούν με υπολογιστή όλοι οι παιδικοί σταθμοί. Οι περισσότεροι γονείς διαφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής δυσκολεύει τους «κακούς» μαθητές, ενώ δέχονται ότι διευκολύνει του «καλούς». Η γνώμη των γονέων σχετικά με την καταλληλότητα του υπολογιστή για τον παιδικό σταθμό σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών. Οι περισσότεροι γονείς με παιδιά ηλικίας 3 ετών συμφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής είναι ακατάλληλος για τον παιδικό σταθμό ($\chi^2 = 18,61$, $df = 8$, $p = 0,01$), τον σχολειοποιεί ($\chi^2 = 20,94$, $df = 8$, $p = 0,007$) και δεν επιτρέπει τη συνεργασία των παιδιών ($\chi^2 = 17,28$, $df = 8$, $p = 0,02$), ενώ οι περισσότεροι γονείς με παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών διαφωνούν.

Πίνακας 4. Άποψη γονέων για την εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους τομείς του προγράμματος που μπορεί να υποστηρίξει η εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή. Η πλειονότητα των γονέων συμφωνεί με την άποψη ότι ο υπολογιστής μπορεί να

Ο υπολογιστής στον Π.Σ.	Γονείς (%)				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επαφή με την τεχνολογία	2%	5,9%	8,9%	39,6%	43,6%
Αντισταθμιστικά οφέλη	4%	9,9%	17,7%	33,7%	34,7%
Εκπαιδευτικές ανισότητες	5,9%	14,9%	35,6%	31,7%	11,9%
Δυσκολία κακών μαθητών	12,9%	53,4%	21,8%	8,9%	3%
Ευκολία καλών μαθητών	4%	24,8%	19,8%	38,6%	12,8%
Συνεργασία των παιδιών	9,9%	14,9%	28,7%	36,6%	9,9%
Ακατάλληλος για τον Π.Σ	26,7%	27,7%	16,9%	10,9%	17,8%
Σχολειοποιεί τον Π.Σ.	22,7%	22,8%	21,8%	22,8%	9,9%

προσφέρει ερεθίσματα και πληροφορίες, να αναπτύξει μαθηματικές ικανότητες, να ικανοποιήσει την ανάγκη για παιχνίδι, να βοηθήσει στην κατανόηση εννοιών χώρου και να συμβάλει στη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών. Με τη συμβολή του υπολογιστή στη γλωσσική ανάπτυξη συμφωνούν περισσότερο οι γονείς με παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών και λιγότερο οι γονείς με παιδιά ηλικίας 3 ετών ($\chi^2 = 16,67$, $df = 8$, $p = 0,03$).

Πίνακας 5. Άποψη γονέων για τις επιπτώσεις του υπολογιστή στο ρόλο των παιδαγωγών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 η πλειονότητα των γονέων διαφωνεί με την άποψη ότι ο υπολογιστής μειώνει το κύρος της παιδαγωγού, της αφαιρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη

Τομείς	Γονείς (%)				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γλώσσα	9,9%	18,8%	12,9%	31,7%	26,7%
Μαθηματικά	6,9%	10,9%	13,9%	34,6%	33,7%
Πληροφορίες	4%	5,9%	11,9%	39,6%	38,6%
Έννοιες	5,9%	13,9%	20,8%	37,6%	21,8%
Παιχνίδι	5,9%	11,9%	9,9%	39,6%	32,7%

διαδικασία της αγωγής και περιορίζει την επικοινωνία παιδιού-παιδαγωγού. Ωστόσο το ποσοστό εκείνων που συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα είναι αρκετά υψηλό (21,8-36,7%).

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τη χρήση υπολογιστή κατά την παιδαγωγική διαδικασία στον παιδικό σταθμό. Καταρχήν παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες ελληνικές οικογένειες, ιδιαίτερα εκείνες με γονείς ανώτατης εκπαίδευσης, έχουν υπολογιστή στο σπίτι και τα παιδιά ασχολούνται με αυτόν από την προσχολική ηλικία. Οι παρατηρήσεις αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα ο υπολογιστής τείνει να γίνει στοιχείο της καθημερινότητας ακόμα και των μικρότερων παιδιών (Natsiourouli & Bletsou, 2011, DeBell & Charman, 2006). Διαφορές στη

Επιπτώσεις στην παιδαγωγό	Γονείς (%)				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Αφαίρεση κυρίαρχου ρόλου	22,8%	28,7%	18,8%	21,8%	7,9%
Μείωση επικοινωνίας	22,8%	23,8%	16,8%	22,8%	13,9%
Μείωση κύρους	25,7%	35,6%	16,8%	13,9%	7,9%

χρήση του υπολογιστή ανάλογα με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν. Στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα των Anand & Krosnick (2005) που θεωρούν τη σχέση του φύλου του παιδιού με τη χρήση του υπολογιστή ως περιστασιακό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους DeBell & Charman (2006) σήμερα και τα δύο φύλα ασχολούνται το ίδιο με τον υπολογιστή, σε αντίθεση με τη δεκαετία του 1990 όπου τα αγόρια ασχολούνταν περισσότερο από τα κορίτσια. Παρατηρούνται όμως διαφορές στα προγράμματα που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα καθώς τα αγόρια ήδη από την προσχολική ηλικία παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια περισσότερο από τα κορίτσια (The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003, 2010). Επιπλέον στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα Ελληνόπουλα ασχολούνται με τον υπολογιστή στο σπίτι μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους όπως συνιστούν πολλοί μελετητές (Haugland, 2003, Yelland, 1999). Σύμφωνα με τη Haugland ο υπολογιστής δεν πρέπει να χρησιμοποιείται σε παιδιά κάτω των τριών ετών, γιατί δεν ταιριάζει με τον τρόπο που μαθαίνουν το κόσμο στην ηλικία αυτή.

Σύμφωνα με τους γονείς το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του υπολογιστή είναι ότι προσφέρει ευχαρίστηση προάγοντας την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση. Η άποψη αυτή απηχεί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά τον υπολογιστή στο σπίτι. Έρευνες έδειξαν ότι τόσο τα μικρότερα όσο και τα μεγαλύτερα παιδιά στο σπίτι χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για να παίξουν και να διασκεδάσουν (Καλογιαννίδου, 2005, Vryzas & Tsitouridou, 2002). Μόνη όμως η διασκέδαση δε δικαιολογεί τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική ηλικία, πρώτο γιατί απομακρύνει τα παιδιά από άλλες δραστηριότητες χρήσιμες για την ανάπτυξή τους και δεύτερο γιατί ακυρώνει τη χρήση του υπολογιστή ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Tsantis, Bewick, & Thounenelle, 2003). Έρευνες έδειξαν ότι παιδιά που είχαν χρησιμοποιήσει σωστά τον υπολογιστή κατά την προσχολική ηλικία στη δεύτερη τάξη τον χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη άνεση για συγκεκριμένους μαθησιακούς σκοπούς από τα παιδιά που δεν είχαν παρόμοια ευκαιρία (Wheatley, 2003). Όσον αφορά τη συμβολή του υπολογιστή στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών καθοριστικό ρόλο κατά τους γονείς παίζει η ηλικία του παιδιού. Οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και στη λήψη αποφάσεων στα παιδιά ηλικίας άνω των τριών ετών. Στην ίδια ηλικία θεωρούν ότι ο υπολογιστής δεν περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών σε άλλες δραστηριότητες, όπως ελεύθερο παιχνίδι και ανάγνωση βιβλίων. Παρόμοια άποψη είχαν και αμερικανοί γονείς, οι οποίοι ανέφεραν ότι σε μία τυπική ημέρα ο χρόνος που περνούσαν τα παιδιά μπροστά σε οθόνη (τηλεόραση, υπολογιστή) ήταν περίπου δύο ώρες και άλλος τόσος ήταν ο χρόνος που έπαιζαν άλλα παιχνίδια (The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003). Σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά, παρά την πληθώρα των ηλεκτρονικών μέσων που τα περιβάλλει, αγαπούν τις ιστορίες και τα παραμύθια (Natsioroulou & Bletsou, 2011, Horn, 2009) και ότι η ανάγνωση στα παιδιά αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο χρόνος όμως που αφιερώνουν στο βιβλίο είναι μικρότερος από εκείνον που διαθέτουν για την ενασχόληση με ηλεκτρονικά μέσα (The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003). Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι Έλληνες γονείς συμφωνούν με την άποψη που υποστηρίζει ότι το παιδί έχει την απαραίτητη ωριμότητα για να

ασχοληθεί με τον υπολογιστή μετά το τρίτο έτος της ζωής του. Σύμφωνα με τη Yelland (1999) τα παιδιά άνω των τριών ετών βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία για να εξοικειωθούν με εκπαιδευτικά λογισμικά που βασίζονται στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη.

Κατά τους γονείς η εισαγωγή του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό θα φέρει τα παιδιά σε επαφή με την τεχνολογία, όπως οφείλει να κάνει κάθε σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, και θα λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τα παιδιά που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι. Ο παιδικός σταθμός δηλαδή μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εξαιτίας της τεχνολογίας, οι οποίες παρατηρήθηκαν και προβληματίσαν αρκετούς ερευνητές (Vryzas & Tsi-touridou, 2002, Zevenbergen, 2007). Σύμφωνα με τον Zevenbergen τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής πρέπει να υιοθετήσουν τις νέες τεχνολογίες, γιατί τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο της προηγούμενης γενιάς. Με δεδομένο ότι ο υπολογιστής έχει γίνει βασικό εργαλείο μάθησης, τα ιδρύματα αυτά μπορούν να περιορίσουν τις νέες μορφές εκπαιδευτικές ανισότητες σε βάρος των οικονομικά ασθενέστερων παιδιών με την παροχή όχι μόνο πρόσβασης στον υπολογιστή αλλά και σε ποιοτικά προγράμματα και κατάλληλες εμπειρίες. Οι περισσότεροι γονείς κυρίως εκείνοι με παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών διαφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής είναι ακατάλληλος για την προσχολική ηλικία. Πιθανόν γι' αυτό επιτρέπουν στα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών να ασχολούνται με τον υπολογιστή, ενώ το απαγορεύουν στα παιδιά ηλικίας 3 ετών. Η άποψή τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με εκείνη που εξέφρασαν παιδαγωγοί ότι στο νηπιαγωγείο ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις νηπιαγωγούς περισσότερο για διοικητικές εργασίες και όχι στην παιδαγωγική διαδικασία, άποψη που αποδόθηκε από τους ερευνητές σε άγνοια των παιδαγωγών για τον τρόπο χρήσης του υπολογιστή στα μικρά παιδιά (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005).

Σύμφωνα με τους γονείς η χρήση του υπολογιστή στον παιδικό σταθμό μπορεί να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (παροχή πληροφοριών, ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων, κατανόηση εννοιών, γλωσσική καλλιέργεια) και παράλληλα να τα ψυχαγωγήσει. Παρόμοια θετική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής χρήσης του υπολογιστή στους χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες. Οι Marsh et al. (2005) παρατήρησαν ότι οι γονείς είχαν θετική γνώμη για το ρόλο του υπολογιστή στην κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Έβλεπαν μάλιστα με ευχαρίστηση την ένταξη του στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού, γιατί τα παιδιά έπρεπε να προετοιμαστούν για τις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον οι έλληνες γονείς δε θεωρούν ότι η ένταξη του υπολογιστή στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού θα μειώσει το ρόλο ή το κύρος του/της παιδαγωγού. Η άποψή τους αυτή είναι αντίθετη με τις επιφυλάξεις που είχαν εκφράσει τουλάχιστον στην αρχή πολλοί/ές παιδαγωγοί ότι ο υπολογιστής στην τάξη θα υποκαταστήσει το ρόλο τους και τις δραστηριότητες του προγράμματος. Σήμερα οι επιφυλάξεις αυτές έχουν υποχωρήσει καθώς έχει επισημανθεί ότι για την αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά βασικό ρόλο παίζει ο/η παιδαγωγός ως καθοδηγητής και βοηθός των παιδιών στις δραστηριότητές τους με τον υπολογιστή και ότι ο υπολογιστής στην τάξη συμπληρώνει και δεν υποκαθιστά τις

δραστηριότητες του προγράμματος (Ντολιοπούλου, 1998).

Συμπερασματικά και με την επιφύλαξη ότι πρόκειται για μια αρχική, πιλοτική έρευνα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι έλληνες γονείς αντιμετωπίζουν θετικά την εισαγωγή του υπολογιστή στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού και ότι θεωρούν τη χρήση του κατάλληλη για την ανάπτυξη ικανοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Anand, S., & Krosnick, J. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539- 561.

Attewell, P., Suazo-Garcia, B., & Battle, J. (2003). Computers and young children: Social benefits or social problem? *Social Forces*, 82(1), 277-296.

Brown, D. (1996). Kids, computers and constructivism. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 189-195

Clements, D. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2):160-181.

DeBell, M., & Chapman, C. (2006). Computer and internet use by student in 2003. Statistical analysis report. Washington, DC: United State Department of Education.

Edwards, L. (2010). Computers in preschool: Hurting or Helping? <http://www.education.com/magazine/article/preschoolers-computers-botton-line/> (20/5/2010).

Espinosa, L.M., Laffey, J.M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 17(3): 421- 441.

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2008). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα, Γρηγόρη.

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2005). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο. 3ο Συνέδριο στη Σύρο- ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Πύλη Νοτίου Αγαίου- www.epyna.gr (10/3/2010).

Florini, M. (2009). The effect of home computer use on children's cognitive and non- cognitive skills. *Economics of Education Review*, 29(1): 55-72.

Haugland, S. (2003). Child & adolescent development overview. Computers and young children. http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=1990&cn=28 (1/6/2010).

Horn, C. (2009). Children distracted from reading by TV and computers. <http://www.thebookseller.com/news/100503-children-distracted-from-reading-by-tv-and-comp...>(3/11/2010).

Καλογιαννίδου, Α. (2005). Οι αναπαραστάσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Kalogianidou.doc (12/1/2009).

KidSource online (2010). Computers and young children. <http://www.kidsource.com/education/computers.children.html> (2/3/2010).

Κρασανάκης, Γ. (2003). Ψυχολογία του παιδιού και του εφήβου. Ηράκλειο, Κρασανάκης, Γ.

Li, X., & Atkins, M. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, 113, 1715-1722.

Marsh, J., Brooks, G., Hugles, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital Beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield, University of Sheffield.

Natsiopoulos, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of Caring Sciences*, 4(2), 97- 104.

Ντολιοπούλου, Ε. (1998). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 97-115.

Rideout, J., Vandewater, E., & Martella, E. (2003). Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. The Henry J. Kaiser Family Foundation. www.kff.org/entmedia/3378.cfm (17/1/2011).

The Henry J. Kaiser Family Foundation (2010). Daily media use among children and teens up dramatically from five years ago. <http://www.kff.org/entmedia/entmedia012010nr.cfm> (1/ 1/ 2011).

The Henry J. Kaiser Family Foundation (2003). New study finds children age zero to six spent as much time with TV, computers and video games as playing outside. <http://www.kff.org/entmedia/entmedia3378.cfm> (9/ 7/ 2010).

Tsantis, L., Bewick, C., & Thouvenelle, S. (2003). Examining some common myths about computer use in the early years. *Beyond the Journal. Young Children on the web*, November 2003.

Wheatley, K. E. (2003). Increasing computer use in early childhood teacher education: The case of a "computer muddler". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2(4), 12

Vryzas, K., Tsiouridou, M. (2002). The home computer in children's everyday life: the case of Greece. *Learning, Media and Technology*, 27(1), 9-17.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.

Yelland, N. (1999). Reconceptualising schooling with technology for 21st century. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 39-59.

Abstract

The personal computer in pre-school age: parents' views

In the research we conducted with 101 parents with 3-5 year old children, we found that the majority of Greek families (especially those with highly educated parents) owned a personal computer (PC) and the children were introduced to it after 3 years of age. Parents state that the PC entertains their children promoting active learning and it enhances their cognitive development without limiting their involvement in other activities such as playing and reading. Parents think that introducing the PC in the nursery school will bring children closer to technology and it will compensate for those who do not own one at home. Finally, parents value the use of computers in the nursery a supporting the total development of the children, without reducing educators' role and status.

The use of computers in preschool age: parents' views

Natsiopoulos Triantafillia
Melissa-Halikiopoulou, Chrisoula

The rapid growth of ICT (Technology of Information and Communications) has led to an important increase to the use of computers at the pre-school age, especially during the first decade of the 21st century. Research findings in the USA show that 31% of children, 0-3 years of age and 70% of 4-6 year-olds are competent computer users. 27% of children aged 4-7 years old spend at least an hour per day while 39% of the children spent a vast amount of their free time on the computer in one week. 37% of the children were capable of turning the computer on by themselves (Rideout, Vanderwater & Martella, 2003). In Australia, 70% of the households owned a computer, a percentage which rose to 90% when a household included children and even pre-schoolers were involved with it (Florrini, 2009). Similarly, there was an increase in Greek households : in the early beginning of the millennium 30.7% of children aged 8-14 years old (Vryzas and Tsitouridou, 2002) followed by 57.6% of children aged 5-6 years old (Kalogiannidou 2005) by the middle of the decade which reached up to 73.5% by the end of the decade where children aged 3.5-5.5 years old owned a computer (Natsiopoulos and Bletsou, 2011).

At the same time, a lot of developed countries have included ICT in the classroom in order to create a renovating educational environment. However, using the computer as a means of education is a debatable issue, since many have voiced their opposition towards it. Supporters of new technology argue that computers offer great opportunities towards learning and development based on a number of reasons, such as providing information based on images. It is well known that visual stimuli are easier to acquire as opposed to verbal information in younger ages. Furthermore, the visual motion presented through the programme facilitates learning of subjects which require physical activity. The impressive graphics, music and colours stimulate the children's interest and increase their concentration for a longer period of time. Early use of the computer enables and prepares children to be able to regulate a means of communication which will be dominating their lives. Research has shown that using the computer as a child increases self-esteem and self-worth (after several successful attempts), develops linguistic and mental abilities, exercises fine motor skills and offers extra knowledge on math and writing (KidSource online, 2010). Furthermore, some findings report that making use of the computer in a preschool age contributes more towards the development of mental abilities rather than using the computer later on in life (Florini, 2009).

On the opposing side, there are views which are in disagreement with using the computer from a preschool age, supporting the notion that children should be in a specific stage of development in order to be able to sufficiently use the computer, since it is in this age when children explore and understand the world through activities requiring them to handle 3-dimensional objects (Piaget) but also interacting with

others (Vygotsky). Such activities are not supported by using the computer (Brown, 1996). This is the reason why children should commence their engagement with the computer during the specific stages of such mental activities which is between the ages of 6-8 years old (Krasanakis, 2003). Moreover, long hours on the computer can negatively affect the development of imagination, creativity and attention, but also to limit the child's participation in other activities like group sports, reading of books, cause obesity and visual, spinal and muscle impairments (Edwards, 2010).

Several other research findings report that time spent on the computer also affects the child, either positively or negatively. Li and Atkins (2004) conducted a research with preschool children in agricultural areas. They observed that children who used the computer for at least once weekly had positive affects on their mental abilities, but also positively affected their preparation for scholarly activities without interfering with their vision or movement abilities. Florini (2009) reported that children spent an average amount of 2 hours during weekdays and 45 minutes during the weekend. Most importantly, the time spent during the weekend had a high correlation with those children's results on cognitive tasks; this stands especially for girls and for children coming from a less educated family. Attewell et al. (2003) observed children aged 4-13 years old who used the computer for up to 8 hours a week and found that they had higher scores in word-letter recognition, understanding passages, self-esteem, arithmetic, and dedicated more time in reading books than children of the same age group who did not have a computer. Children who spent more than 8 hours on the computer devoted less time in sports and outdoor activities, but also were heavier than children who did not use the computer. It has been observed that these positive results coming from the early use of computers are related to the application of appropriate developmental programmes and the active participation of the adults (Clements, 2002). Having access to a computer alone is not enough. The adults' role in introducing the computer to children is more important by making choices but also interfering in order to sufficiently use the computer as a tool of learning and education (Espinosa et al, 2006) in the children's homes but also in preschool education institutions.

Computers became part of the Greek kindergarten curricula by the DEPPS for Kindergarten (FEK 1376, tB' 18-10-2001, article 6). In daycare using the computer is optional and rather rare.

The goal of the present research is to investigate the various parent views concerning the installation of computers in preschool and their potential consequences on the children's development but also the pedagogical procedure.

Materials-Methods

Participants consist of 101 parents with children aged 3-5 year old. To collect the data we used a questionnaire, which was constructed based on the questionnaire used by N. Zaranis & B. Economides to investigate the opinions of teachers concerning installation of technologies of informatics and communication in preschool education (Zaranis & Economides, 2008).

130 questionnaires were given out to parents with children aged 3-5 years old who attended two preschool centers of a big city.

Data

101 questionnaires were filled out and sent back (77.6%) which concerned 49 boys (48.5%) and 52 girls (51.5%). 27 of the children were 3 years old (26.7%), 36 were 4 (35.6%) and 38 (37.7%) were 5 years old. The majority of the parents were aged between 31-40 years old (70.3%) while parents aged 41-50 were 16.6% and parents under the age of 30 were 10.9% of the population. Following, parents over 51 were only 2%. Concerning their education, 44 parents (43.6%) had graduated secondary education and 57 of them (56.4%) had graduated tertiary education. Most questionnaires had been completed by the mothers (77.2%). The data analysis took place through the statistical packet SPSS 15.5. Level of significance was $p < 0.05$.

Results

Based on the responses of the participants it was observed that most families 83.2 % owned a computer. Whether a family owned a computer or not was based on the parents' educational level ($\chi^2=6.07$, $df= 1$ $p= 0.01$). Parents who had graduated a higher educational institution and owned a computer outnumbered parents with secondary education degrees. Most of the children who owned a computer at home spent time on the PC. Their engagement on the computer however was related to the age of the child ($\chi^2= 8.49$, $df= 2$ $p= 0.01$). In contrast to the children aged 4 and 5 years old, most children aged 3 years old did not spend any time on the computer (Table 1).

Table 1. Use of computer according to child's age.

Age	Use of computer		
	YES	NO	TOTAL
	N (%)	N (%)	N (%)
3 years	9 (37.5)	15 (62.5)	24 (100)
4 years	21 (72.4)	8 (27.6)	29 (100)
5 years	22 (71)	9 (29)	31 (100)
TOTAL	52 (61.9)	32 (38.1)	84 (100)

There was no difference observed based on gender.

Table 2. Parents' views on the effects of using the computer

Consequences of Using the computer	PARENTS (%)				
	TOTALLY DISAGREE	DISAGREE	UNCERTAIN	AGREE	TOTALLY AGREE
Offers joy and entertainment	1%	3%	11.9%	46.5%	37.6%
Promotes participation in learning	2%	12.8%	20.8%	33.7%	30.7%
Increases imagination and creativity	5.9%	12.9%	20.8%	34.7%	25.7%
Increases initiative	4%	16.8%	19.8%	39.6%	19.8%
Respects personal rhythms	7.9%	20.8%	28.7%	29.7%	12.9%

Limits free play	4%	26.7%	14.9%	26.7%	27.7%
Limits child's reading	6.9%	33.7%	13.9%	20.8%	24.7%

Table 2 presents parents' views on the effects of computer use in preschoolers, which are related to the age of children. Most parents, regardless of child's age, agree that computers offer pleasure (37.6% totally agree) and that they promote active participation in learning (30% of parents). The next higher percentages refer to the view that computers enhance imagination and creativity and offer a potential for obtaining initiative. These views belong to parents with children aged 4 and 5 years old while parents with children 3 years old disagree ($\chi^2 = 15.62$, $df = 8$, $p = 0.04$ and $\chi^2 = 17.01$, $df = 8$, $p = 0.03$ respectively). It is also supported that computers limit free play, a view adopted by all parents with 3 year old children but only by half of the parents with children aged 4 and 5 years old. As for the parents' concern that computers work against reading, it can be said that it is a debatable issue since all parents who have a child aged 3 years old or less agree with it while only 1/3 of the parents with children aged 4 and 5 years old agree ($\chi^2 = 25$, $df = 8$, $p = 0.002$). Finally the view that computers respect every child's personal development is doubtful since most parents are uncertain about it or disagree. In fact, parents who have children aged 3 years old disagree significantly in relation to parents with children aged 4 and 5 years old ($\chi^2 = 23.37$, $df = 8$, $p = 0.003$).

Table 3. Parents' views on the consequences of installing computers in preschools.

Consequences of the computer	PARENTS (%)				
	TOTALLY DIGAGREE	DIGAGREE	UNCERTAIN	AGREE	TOTALLY AGREE
Contact with technology	2%	5.9%	8.9%	39.6%	43.6%
Compensatory benefits	4%	9.9%	17.7%	33.7%	34.7%
Educational inequalities	5.9%	14.9%	35.6%	31.7%	11.9%
Difficulty of bad students	12.9%	53.4%	21.8%	8.9%	3%
Ease of good students	4%	24.8%	19.8%	38.6%	12.8%
Cooperation between students	9.9%	14.9%	28.7%	36.6%	9.9%
Unsuitable for preschoolers	26.7%	27.7%	16.9%	10.9%	17.8%
Turns school into grade school	22.7%	22.8%	21.8%	22.8%	9.9%

Table 3 presents the parents' views regarding the introduction of preschoolers to the use of computers. The majority of parents agree that installing computers in preschool will enable their children's contact with technology (43.6% of the parents strongly agree), compensating for those who do not own a home PC (34.7% of the parents). At the same time parents accept that lacking computer skills will cause educational inequalities. Most parents disagree with the statement that computers make school performance worse for 'bad' students, while they admit that it facilitates the performance the 'good' students. However, parents think that the suitability of the computer in preschool is related to children's age. Most parents with children aged 3 years old agree that computers are unsuitable for nursery use ($\chi^2= 18.61$, $df= 8$, $p= 0.01$), are turning nursery into a higher level of education ($\chi^2= 20.94$, $df= 8$, $p= 0.007$) and it does not facilitate the cooperation between children ($\chi^2= 17.28$, $df= 8$, $p= 0.02$) while most parents with children aged 4 and 5 years old disagree with the above views.

Table 4. Parents' views on using the computer in a preschool center

Subject of teaching	PARENTS (%)				
	TOTALLY DISAGREE	DISAGREE	UNCERTAIN	AGREE	TOTALLY AGREE
Linguistics	9.9%	18.8%	12.9%	31.7%	26.7%
Mathematics	6.9%	10.9%	13.9%	34.6%	33.7%
Information	4%	5.9%	11.9%	39.6%	38.6%
Concepts	5.9%	13.9%	20.8%	37.6%	21.8%
Entertainment	5.9%	11.9%	9.9%	39.6%	32.7%

Table 4 presents parents' views concerning the use of the computer in different sections of a preschool curriculum. The majority of parents believe that computers provide incentives and information, promote math skills, enhance space perception and language acquisition as well as meeting the need of playing games. More parents with children aged 4 and 5 years of age agree with the enhancement of language development in relation to parents with 3 year old children ($\chi^2= 16.67$, $df= 8$, $p=0.03$)

According to Table 5 the majority of parents disagree with the view that computers in preschool centers reduce the role and the prestige of teachers or limit teacher's contact with children. However, there are also a lot of parents who agree with the above view.

Table 5. Parents' views on the effects of computers' use in the role of the educators

Consequences of the computer	PARENTS (%)				
	TOTALLY DISAGREE	DISAGREE	UNCERTAIN	AGREE	TOTALLY AGREE
Limits teacher' role	22.8%	28.7%	18.8%	21.8%	7.9%
Limits contact with children	22.8%	23.8%	16.8%	22.8%	13.9%
Limits teacher' prestige	25.7%	35.6%	16.8%	13.9%	7.9%

DISCUSSION:

This research investigated the views parents hold on using the computer as part of curricula in preschool education. Initially, we observed that most Greek families, especially parents who have had a higher education, own computers in their home and their children spend time on the computer since preschool age. These observations are in agreement with findings of previous research according to which families of higher socio-economic status tend to consider computers an essential part of their daily lives, even their own children's daily lives (Natsiopoulou & Bletsou, 2011, DeBell and Chapman, 2006). There were no differences in computer use based on gender. At this point the results we found are in agreement with findings of Anand & Kronsick (2005) who consider the relationship between child gender and using the computer as a superficial one. According to DeBell & Chapman (2006), both genders are equally involved in using the computer in this era, as opposed to the decades of the 90's when boys were more interested than girls.

However, there are differences observed in the programmes used by either gender, since boys tend to play electronic games more than girls (the Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003, 2010). Additionally, we observed that Greek children tend to be involved with the computer after their 3d year of age, according to specialist recommendations (Haugland, 2003, Yelland, 1999). According to Haugland computers should not be used by children under 3 years of age, because it is not a suitable way to discover the world at that age. According to the parents, the biggest advantage of using a computer is that it offers entertainment but also keeps focus in class activated. This notion reflects the way in which children use a computer in their home. Other findings include that younger but also older children use the computer in order to play and entertain themselves (Kalogiannidou, 2005, Vryzas & Tsitouridou, 2002).

Entertainment alone does not, however, justify the use of computers in preschool age. Initially, it makes children withdraw from their other activities which are useful for their development and secondly because it cancels the concept of the computer being used as an educational tool (Tsantis, Bewick & Thouvenelle, 2003). Research has shown that children who had proper use of the computer during their preschool years were more comfortable using the computer in older grades in school in particular for educational purposes as opposed to children who did not have the same opportunity (Wheatley, 2003). Concerning the computer's impact on the mental development in a child's daily life, the age of the child is the most important factor in the parents' opinion. Most of them agree that computers enhances the development of imagination, creativity and decision making in children over 3 years old. For the same age group it is thought that computers do not restrict children's participation in other activities, like free playing and reading books. Similarly, American parents shared the same views who state that during an average day their children would spend 2 hours in front of a screen (TV, computer) which is about the same time their children would spend in other activities (The Henry J. Kaiser Foundation, 2003). In relation to reading books, research has shown that despite the plethora of electronic means children love stories and fairy tales (Natsiopoulou & Bletsou, 2001, Horn, 2009) and that reading to children is an element of child's daily routine in preschool. The time devoted to reading books is less than the time spent when engaging with the electronic means (The Henry J. Kaiser Foundation, 2003). According to the above, it can be stated that Greek parents agree with the notion which supports children having adequate maturation in them in order to be able to engage in computer activities by the time they are 3 years old. According to Yelland (1999) children over 3 years old are in the perfect age to accustom themselves with software based on their discovery tendencies.

According to parents the installation of the computer in preschool will bring children in contact with technology just like every school open to society is meant to do and it will be compensatory for children who do not own a computer at home. In essence, preschool could be the first step towards facing educational inequalities because of technology which have been observed and trouble many researchers (Vryzas & Tsitouridou, 2002, Zevenbergen, 2007). According to Zevenbergen, preschool educational institutions must adopt new technologies because the children of today are growing up in an environment which is different to the one of the previous generation. Given the fact that computers have become a new means of learning, these institutions may restrict the educational inequalities due to financial differences, where children of lower economic families by allowing them access to a computer, but also to programmes of quality and age-appropriate experiences. Most parents, especially those with children aged 4 and 5 years old disagree with the notion that computers are unsuitable for preschool. In contrast, teachers in kindergarden argue that computers can be used by staff for administration purpose, not as a means of teaching, a statement which was given to researchers without the teachers knowing about the way children would be using a computer in such a situation (Zaranis & Economides, 2005).

According to the parents, the use of the computer in preschool can support chil-

dren development as a whole (by providing information, developing mathematics, understanding concepts, linguistics) by entertaining them at the same time. A similar positive attitude towards using the computer as a means of education was observed in other researches. Marsh et al (2005) observed that parents had a positive opinion on the computer's role in social, emotional, linguistic and mental development of young child

References

Anand, S., & Krosnick, J. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539- 561.

Attewell, P., Suazo-Garcia, B., & Battle, J. (2003). Computers and young children: Social benefits or social problem? *Social Forces*, 82(1), 277-296.

Brown, D. (1996). Kids, computers and constructivism. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 189-195

Clements, D. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2):160-181.

DeBell, M., & Chapman, C. (2006). Computer and internet use by student in 2003. Statistical analysis report. Washington, DC: United State Department of Education.

Edwards, L. (2010). Computers in preschool: Hurting or Helping? <http://www.education.com/magazine/article/preschoolers-computers-botton-line/> (20/5/2010).

Espinosa, L.M., Laffey, J.M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 17(3): 421- 441.

Zaranis, N., & Economides, B. (2008). Technology of information and communications in preschool education. Athens, Grigori.

Zaranis, N., & Economides, B. (2005). Teachers' views for the use of the computer in kindergarten. www.epyna.gr (10/3/2010).

Florini, M. (2009). The effect of home computer use on children's cognitive and non- cognitive skills. *Economics of Education Review*, 29(1): 55-72.

Haugland, S. (2003). Child & adolescent development overview. Computers and young children. http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=1990&cn=28 (1/6/2010).

Horn, C. (2009). Children distracted from reading by TV and computers. <http://www.thebookseller.com/news/100503-children-distracted-from-reading-by-tv-and-comp...>(3/11/2010).

Kalogiannidou, A. (2005). Electronic representation for computers of preschools. www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Kalogianidou.doc (12/1/2009).

KidSource online (2010). Computers and young children. <http://www.kidsource.com/education/computers.children.html> (2/3/2010).

Krasanakis, Z. (2003). Psychology of child and adolescent. Iraklio.

Li, X., & Atkins, M. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, 113, 1715-1722.

Marsh, J., Brooks, G., Hugles, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). Digital Beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technolo-

gies. Sheffield, University of Sheffield.

Natsiopoulou, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of Caring Sciences*, 4(2), 97- 104.

Rideout, J., Vandewater, E., & Martella, E. (2003). Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. The Henry J. Kaiser Family Foundation. www.kff.org/entmedia/3378.cfm (17/1/2011).

The Henry J. Kaiser Family Foundation (2010). Daily media use among children and teens up dramatically from five years ago. <http://www.kff.org/entmedia/entmedia012010nr.cfm> (1/ 1/ 2011).

The Henry J. Kaiser Family Foundation (2003). New study finds children age zero to six spent as much time with TV, computers and video games as playing outside. <http://www.kff.org/entmedia/entmedia3378.cfm> (9/ 7/ 2010).

Tsantis, L., Bewick, C., & Thouvenelle, S. (2003). Examining some common myths about computer use in the early years. *Beyond the Journal. Young Children on the web*, November 2003.

Wheatley, K. E. (2003). Increasing computer use in early childhood teacher education: The case of a "computer muddler". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2(4), 12

Vryzas, K., Tsitouridou, M. (2002). The home computer in children's everyday life: the case of Greece. *Learning, Media and Technology*, 27(1), 9-17.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.

Yelland, N. (1999). Reconceptualising schooling with technology for 21st century. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 39-59.

Η τηλεόραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας

Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής

Νηπιαγωγός, Δρ. Παιδαγωγικών Επιστημών Α.Π.Θ.

Τσαμποδήμου Δήμητρα

Βρεφονηπιοκόμος

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά αποτελούν μια από τις πιο πιστές κατηγορίες τηλεθεατών αν και έχουν στη διάθεσή τους όλο και περισσότερες επιλογές μέσων έκφρασης και επικοινωνίας (Κούρτη, 2009). Στις μέρες μας η τηλεόραση είναι από τους πλέον κοινούς ομογενοποιητικούς παράγοντες της ζωής των παιδιών σε όλο τον κόσμο παρόλο που τα παιδιά ανατρέφονται σε ποικιλία κοινωνικών συνθηκών και διακρίνονται για τον πλουραλισμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η συζήτηση για το ρόλο που διαδραματίζει η τηλεόραση στην καθημερινή ζωή των μικρών παιδιών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο που συνθέτουν οι τάσεις της παγκοσμιοποίησης, οι αλλαγές στην κουλτούρα των παιδιών και οι επιπτώσεις αυτών των διαδικασιών στους μικρούς τηλεθεατές (Lemish, 2009). Η Livingstone (2009) κάνοντας μια αναδρομή στη ζωή των παιδιών τα τελευταία πενήντα χρόνια διακρίνει μια ολοένα αυξανόμενη τάση για ατομικοποίηση της χρήσης της τηλεόρασης από τα παιδιά. Διαφοροποίηση ωστόσο παρατηρείται όχι μόνο στη χρήση του μέσου αλλά και στο ίδιο το μέσο. Η τηλεόραση βρίσκεται σε μια υβριδική φάση, στο μεταίχμιο της μετάβασής της από το παλαιό στο νέο, όπου η κλασική μορφή της είναι παρούσα ταυτόχρονα με τη μελλοντική (Παπαθανασόπουλος, 2009). Η δύναμη της τηλεόρασης οφείλεται στις τεχνικές που διέπουν τη λειτουργία της, στον τρόπο παραγωγής και μετάδοσης των τηλεοπτικών προγραμμάτων, στον πλούτο και την ποικιλία των εκπομπών της (Οικονομίδης, 2005).

Η παρούσα έρευνα σκοπό της έχει να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην τηλεόραση και το παιδί πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό θα εξετάσουμε τη συχνότητα τηλεθέασης των μικρών παιδιών, τη διάρκεια, το είδος των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν, τις συνθήκες παρακολούθησης, τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για την τηλεόραση καθώς και το χαρακτήρα της γονεϊκής εμπλοκής στην παιδική τηλεθέαση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εμφάνιση και διάδοση της τηλεόρασης από τα μέσα του εικοστού αιώνα δημιούργησε αντιφατικά συναισθήματα για τη σχέση της με τα παιδιά. Από τη μια πλευρά υπήρχαν υψηλές προσδοκίες και ελπίδες για τον εμπλουτισμό της εμπειρίας των παιδιών, τη διεύρυνση του μορφωτικού τους κεφαλαίου, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους. Από την άλλη πλευρά υπήρχε φόβος για την ικανότητα της τηλεόρασης να χειραγωγεί τα παιδιά, να διαμορφώνει αντιλήψεις, να ορίζει αρχές, αξίες και τρόπο ζωής. Οι πρώτες έρευνες για τη σχέση τηλεόρασης -

παιδιού επιδίωκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι κάνει η τηλεόραση στα παιδιά;». Με την πάροδο του χρόνου έγινε αντιληπτό ότι η αξιωματική θέση περί παθητικού παιδιού στα μηνύματα της τηλεόρασης ήταν υπεραπλουστευτική (Lemish 2009, Βρύζας 1997). Σταδιακά άρχισε να διαμορφώνεται μια άλλη αντίληψη η οποία θεωρούσε τα παιδιά ενεργητικούς καταναλωτές των τηλεοπτικών κειμένων. Η αντίληψη αυτή εκτιμά ότι τα παιδιά αντιδρούν στην τηλεόραση, σκέφτονται, δημιουργούν νοήματα. Φέρουν ένα σύνολο από εμπειρίες, προδιαθέσεις, ικανότητες και επιθυμίες που αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και του προσδίδουν ξεχωριστό νοηματικό και συμβολικό πλαίσιο (Lemish 2009, Βρύζας 1997, Buckingham 1993). Το νέο ερώτημα που διαμορφώθηκε, απόρροια αυτής της λογικής, ήταν «Τι κάνουν τα παιδιά με την τηλεόραση;». Το ερώτημα αυτό δίνει νέο περιεχόμενο στην οπτική με την οποία αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία. Η παιδική ηλικία δε θεωρείται μία μεταβατική ηλικιακή κατηγορία με πολλές ελλείψεις που οδηγεί στην ενηλικότητα. Βλέπουμε την παιδική ηλικία ως μια αυτοτελή ενότητα του «είναι», αναγνωρίζουμε πως τα παιδιά σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους έχουν τη δική τους προσωπική φωνή, που αξίζει να την ακούμε και να την κατανοούμε με ενσυναίσθηση (Lemish, 2009). Η μελέτη της σχέσης τηλεόρασης - παιδιού διεξάγεται με τέτοιο τρόπο ώστε να πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, για το παιδί και με αντικείμενο το παιδί.

3. Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Νοέμβριο έως Μάρτιο του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011. Η έρευνα στηρίχθηκε σ' ένα τυχαίο δείγμα 212 παιδιών της πρώτης τάξης δημοτικού που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία αστικών, ημιαστικών και περιοχών υπαίθρου των περιφερειών Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας και τους γονείς τους. Το δείγμα των παιδιών εξετάστηκε σε συνάρτηση με δύο παραμέτρους, το φύλο των παιδιών και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών. Συγκεκριμένα το δείγμα το αποτελούσαν 98 αγόρια και 114 κορίτσια. Από το σύνολο των οικογενειών οι 132 ήταν υψηλότερου κοινωνικοπολιτιστικού επιπέδου και οι 80 ήταν χαμηλότερου κοινωνικοπολιτιστικού επιπέδου. Τα κριτήρια για την ταξινόμηση των οικογενειών στα δύο επίπεδα που προαναφέραμε ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους καθώς και η περιοχή κατοικίας (Σεμεντεριάδης 2004, Βρύζας 1997, Κανάκης 1996). Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης με τα παιδιά και τους γονείς τους. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

4. Αποτελέσματα

4.1 Συχνότητα τηλεθέασης

Το σύνολο σχεδόν των παιδιών (94,8%) παρακολουθεί κάθε μέρα τηλεόραση (Πίνακας 1). Η τηλεοπτική παρακολούθηση είναι οικεία ενασχόληση για τα παιδιά, αποτελεί ένα από τα κομμάτια της ζωής που θεωρείται δεδομένο, μέρος της καθημερινής ρουτίνας (Lemish 2009). Αν και σε προγενέστερες έρευνες στην Ελλάδα το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών διαδραμάτιζε ρόλο στη συχνότητα τηλεθέασης (Βρύζας 1997, Κορωναίου 1992, Κανάκης 1996) στην έρευνά μας κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται. Φαίνεται η παιδική τηλεθέαση να απεκδύεται από

τις ενοχές της, ως ένα βαθμό να θεωρείται αποδεκτή και θεμιτή δραστηριότητα. Ανεξάρτητα αν η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να προσφέρει άλλες εναλλακτικές στα παιδιά ή όχι, η τηλεόραση αποτελεί σημείο αναφοράς. Είναι οικογενειακός εταίρος. Το φύλο των παιδιών δε διαδραματίζει ρόλο στη συχνότητα τηλεθέασης.

Πίνακας 1. Συχνότητα τηλεθέασης		
	N	%
Μερικές ημέρες	11	5.2
Κάθε ημέρα	201	94.8
Σύνολο	212	100

4.2 Διάρκεια τηλεθέασης

Η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών (59%) παρακολουθεί περίπου δύο ώρες την ημέρα τηλεόραση. Σημαντικό ποσοστό παιδιών (22,2%) παρακολουθεί περίπου τρεις ώρες την ημέρα τηλεόραση ενώ αρκετά παιδιά (15,1%) παρακολουθούν περίπου μια ώρα την ημέρα. Ελάχιστα παιδιά παρακολουθούν περίπου τέσσερις ώρες την ημέρα (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα κινούνται στην ίδια περίπου κατεύθυνση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη χώρα μας (Βρύζας 1997, Οικονομίδης 2005) αν και σε αυτές το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο χρόνο της τηλεθέασης. Στην περίπτωση μας κάτι τέτοιο δεν υφίσταται. Η ομογενοποίηση του χρόνου τηλεθέασης των μικρών παιδιών σε όλες τις οικογένειες θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα μιας κοινής τηλεοπτικής κουλτούρας. Τα ευρήματα ερευνών σε αγγλόφωνους πληθυσμούς, αντίστοιχης με την έρευνά μας ηλικίας, δείχνουν μεγαλύτερη διάρκεια τηλεθέασης. Οι διαφορετικές τηλεοπτικές πρακτικές και ο πλουραλισμός στις επιλογές ίσως εξηγήει τις διαφορές στη διάρκεια του χρόνου παρακολούθησης (Dennison et al 2002, Yalcin et al 2002). Η διάρκεια τηλεθέασης δεν εξαρτάται από το φύλο των παιδιών.

Πίνακας 2. Διάρκεια τηλεθέασης		
	N	%
Περίπου 1 ώρα	32	15.1
Περίπου 2 ώρες	125	59
Περίπου 3 ώρες	47	22.2
Περίπου 4 ώρες	8	3.7
Σύνολο	212	100

4.3 Είδος τηλεοπτικού προγράμματος

Σχετικά με το είδος του τηλεοπτικού προγράμματος που επιλέγουν τα παιδιά, το σύνολό τους επιλέγει κινούμενα σχέδια. Πολύ υψηλό είναι το ποσοστό των παιδιών που επιλέγει να παρακολουθήσει μεταγλωττισμένες ξένες σειρές (84.9%) και παιδικές εκπομπές (84.9%). Σημαντικό ποσοστό παιδιών παρακολουθεί διαφημίσεις (65.1%), ελληνικές σειρές (59.9%), ντοκιμαντέρ (59%) και αθλητικά (50%). Ξένες σειρές παρακολουθεί το 25% των παιδιών ενώ σχετικά μικρός αριθμός παιδιών παρακολουθεί ειδήσεις (17.9%) και μουσικές εκπομπές (12.7%), (πίνακας 3). Η

διάκριση των τηλεοπτικών προγραμμάτων έγινε με κριτήριο το περιεχόμενό τους (Παπαθανασόπουλος 2000, Οικονομίδης 2005). Τα χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων (δράση, οπτικά και ηχητικά εφέ, διαρκής κίνηση, εντυπωσιακό σκηνικό περιβάλλον) τα καθιστούν εξαιρετικά δημοφιλή στα παιδιά. Αντίστοιχο αποτέλεσμα προκύπτει και σε άλλες έρευνες (Διαμαντάκη κ.ά. 2001, Χατζηθεολόγου 2000, Διαμαντόπουλος 2000, Κανάκης 1996, Hickey & Efron 1981, Barwise & Ehrenberg 1996) ενώ το περιεχόμενο των παιδικών εκπομπών βρίσκεται κοντά στα παιδικά ενδιαφέροντα (Βρύζας 1997, Οικονομίδης 2005). Δεν πρέπει όμως να αγνοούμε και τον προβληματισμό που αναπτύσσεται για την ποιότητα αυτών των εκπομπών ιδιαίτερα όσον αφορά το ζήτημα της τηλεοπτικής βίας που απεικονίζεται με ένταση (Gunter & Harrison 2001, Peters & Blumberg 2002, Σεμεντεριάδης κ.ά. 2008). Η δημοφιλία των ξένων μεταγλωττισμένων σειρών επικεντρώνεται στην τηλεοπτική σειρά «Πάττυ», η οποία λόγω της πλοκής του σεναρίου και των χαρακτηριστικών της ηρωίδας έλκει την προσοχή των παιδιών. Οι διαφημίσεις επιλέγονται από μεγάλο αριθμό παιδιών. Τα χαρακτηριστικά της μορφής και του περιεχομένου των διαφημίσεων τις καθιστά αγαπητές στα παιδιά. Ωστόσο αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός για τη δυνατότητα των μικρών παιδιών να κατανοήσουν το σκοπό των διαφημίσεων καθώς και να διαχειριστούν το σύστημα αξιών και τον τρόπο ζωής που η διαφήμιση θέτει, εκθέτει ή επιβάλλει (Young 1990, Βρύζας 1997, Δουλέρη 2000, Σεμεντεριάδης 2004). Όσον αφορά τις ελληνικές σειρές, τα απλοϊκά κατά βάση θέματα από την κοινωνική και οικογενειακή ζωή και η παρουσία των μικρών παιδιών που ευνοεί την ταύτιση, καθιστούν τα τηλεοπτικά προγράμματα αυτά αγαπητά στους μικρούς τηλεθεατές (Βρύζας 1997, Διαμαντόπουλος 2000, Διαμαντάκη 2001, Βαλασαμίδου 2009). Θετικό γεγονός θεωρείται η παρακολούθηση ντοκιμαντέρ από μεγάλο ποσοστό των παιδιών. Η ποικιλία στη θεματολογία τους, η επαφή των παιδιών με ασυνήθιστες, εντυπωσιακές και άγνωστες εικόνες και η επιστημονικότητά τους, εμπλουτίζει τις γνώσεις και διεγείρει τη φαντασία τους (Barwise & Ehrenberg 1996, Διαμαντόπουλος 2000). Τα μισά παιδιά παρακολουθούν αθλητικές εκπομπές μάλλον στο πλαίσιο μιας οικογενειακής τηλεθέασης. Η χρήση ξένης γλώσσας δεν ευνοεί την παρακολούθηση ξένων σειρών από τα παιδιά, τα οποία δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις ειδήσεις και τις μουσικές εκπομπές. Όσον αφορά τις ειδήσεις το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως απότοκο της ηλικίας των παιδιών ενώ η έλλειψη ενδιαφέροντος για τις μουσικές εκπομπές πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά ψυχαγωγούνται κυρίως με τα κινούμενα σχέδια και τις παιδικές εκπομπές, που κατά βάση έχουν μουσική υπόκρουση (Οικονομίδης, 2005).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στην επιλογή ξένων μεταγλωττισμένων σειρών από τα κορίτσια και αθλητικών εκπομπών από τα αγόρια. Ειδικότερα το σύνολο των κοριτσιών επιλέγει μεταγλωττισμένες ξένες σειρές ενώ από τα αγόρια παρακολουθεί το 67,4%. Επίσης το 85,7% των αγοριών παρακολουθεί αθλητικές εκπομπές ενώ από τα κορίτσια παρακολουθούν το 19,3% (πίνακας 3α). Η πολυσημα-ντότητα των χαρακτηριστικών της ηρωίδας «Πάττυ» ευνοεί την ταύτιση των κοριτσιών μαζί της. Αναφερόμαστε στην τηλεοπτική σειρά «Πάττυ» γιατί από τις συνε-ντεύξεις έγινε αντιληπτό πως ουσιαστικά κατ' αποκλειστικότητα τη συγκεκριμένη μεταγλωττισμένη ξένη σειρά επιλέγουν τα κορίτσια. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και

η δημοφιλία κυρίως του ποδοσφαίρου στα αγόρια μάλλον ερμηνεύει την προτίμηση των αγοριών στις αθλητικές εκπομπές. Το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών δε διαδραματίζει ρόλο στην επιλογή του προγράμματος που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά.

Πίνακας 3. Είδος τηλεοπτικού προγράμματος		
	N	%
Κινούμενα σχέδια	212	100
Μεταγλωττισμένες ξένες σειρές	180	84,9
Παιδικές εκπομπές	180	84,9
Διαφημίσεις	138	65,1
Ελληνικές σειρές	127	59,9
Ντοκιμαντέρ	125	59
Αθλητικά	106	50
Ξένες σειρές	58	25
Ειδήσεις	38	17,9
Μουσικές εκπομπές	27	12,7

Πίνακας 3α. Είδος τηλεοπτικού προγράμματος			
	Φύλο	N	%
Κινούμενα σχέδια	A	98	100
	K	114	100
Μεταγλωττισμένες ξένες σειρές	A	98	67,4
	K	114	100
Παιδικές εκπομπές	A	98	84,7
	K	114	85,1
Διαφημίσεις	A	98	65,3
	K	114	64,9
Ελληνικές σειρές	A	98	61,2
	K	114	58,8
Ντοκιμαντέρ	A	98	60,2
	K	114	58
Αθλητικά	A	98	85,7
	K	114	19,3
Ξένες σειρές	A	98	29,6
	K	114	25,5
Ειδήσεις	A	98	16,4
	K	114	19,3
Μουσικές εκπομπές	A	98	12,3
	K	114	13,2

4.4 Συνθήκες παρακολούθησης

Τα μισά παιδιά παρακολουθούν μόνα τους τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο ενώ όλη η οικογένεια μαζί παρακολουθεί τηλεόραση στο σαλόνι σε ποσοστό 30,2%. Μαζί με τα αδέρφια τους παρακολουθεί το 15,1% των παιδιών. Λίγα παιδιά παρακολουθούν μόνα τους στο σαλόνι (Πίνακας 4). Η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών (59,9%) επιλέγει αυτόνομα το τηλεοπτικό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσει ενώ στο 25% των περιπτώσεων επιλέγουν οι γονείς. Σε λίγες περιπτώσεις επιλέγουν είτε όλοι μαζί (8%) είτε τα αδέρφια (7,1%), (πίνακας 4α). Το 90,1% των παιδιών όταν παρακολουθεί τηλεόραση αναπτύσσει ταυτόχρονα και άλλες δραστηριότητες ενώ το 9,9% των παιδιών είναι απερίσπαστο στην τηλεοπτική οθόνη (πίνακας 4β). Τα τελευταία σαράντα χρόνια, οι αλλαγές στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, η μείωση του μεγέθους της οικογένειας, η ανάδυση της κουλτούρας των νέων και ο καταναλωτισμός συνέθεσαν ένα σκηνικό που ισχυροποίησε το χώρο του παιδικού δωματίου ως χώρο - πέρα των άλλων - διασκέδασης και ανάλωσης του ελεύθερου χρόνου (Μαλικιώση-Λοϊζου & Λοϊζου, 2009). Από έρευνες που έγιναν σε ευρωπαϊκές χώρες βρέθηκε ότι πάνω από το 56% των παιδιών ηλικίας από 6-7 ετών έχουν δικό τους δωμάτιο (Livingstone & Bovill, 2001) στο οποίο πέρα από τα βιβλία υπάρχουν τηλεόραση και άλλα ΜΜΕ. Αυτός ο «πολιτισμός του παιδικού δωματίου» μονοπωλεί μεγάλο μέρος της καθημερινότητας του παιδιού και έχει πιθανόν επίδραση στην επικοινωνία του παιδιού με τα άλλα μέλη της οικογένειας και τη σχολική του επίδοση χωρίς να αγνοούμε τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την ανεξέλεγκτη χρήση των Μέσων και ιδιαίτερα της τηλεόρασης. Σε αρκετές περιπτώσεις στην έρευνά μας η τηλεθέαση είναι οικογενειακή υπόθεση. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσονται ποικίλες κοινωνικές χρήσεις της τηλεόρασης που είτε έχουν να κάνουν με τη χρήση του μέσου (δομικές χρήσεις) είτε επικεντρώνονται στο ρόλο που η τηλεόραση διαδραματίζει στα πρότυπα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (σχεσιακές χρήσεις), (Lull 1980a, 1980b). Η από κοινού παρακολούθηση της τηλεόρασης των μικρών παιδιών με τα αδέρφια τους συνήθως αποτελεί πεδίο άσκησης εξουσίας των μεγαλύτερων αδελφών προς τους μικρότερους (Lemish, 2009). Η αυτονομία στην επιλογή τηλεοπτικού προγράμματος από τα παιδιά ίσως έχει διττή ανάγνωση. Από τη μία πλευρά λειτουργεί ευεργετικά, αφού το παιδί από μικρό ανεξαρτητοποιείται, κάνει τις δικές του επιλογές, μαθαίνει από τα σφάλματά του και από την άλλη διατρέχει κινδύνους, τελεί υπό σύγχυση. Η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί προστατευτικά, επιλύει διαφωνίες συχνά δια της επιβολής, εν τέλει σηματοδοτεί τα χαρακτηριστικά της οικογένειας (Warren, 2003).

Η έννοια της τηλεοπτικής παρακολούθησης στα μικρά παιδιά δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη στους ενήλικες. Στα μικρά παιδιά συνήθως η προσοχή στην τηλεοπτική οθόνη είναι αποσπασματική, το παιδί παράλληλα αναπτύσσει και άλλες δραστηριότητες (Βρούζας, 1997). Έτσι, ενώ η τηλεόραση παραμένει ανοιχτή, το παιδί μπορεί να παίζει για ένα διάστημα με τα παιχνίδια του, και να επανέρχεται αργότερα. Το φύλο των παιδιών και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειάς τους δεν παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στις συνθήκες τηλεοπτικής παρακολούθησης.

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικά παρακολούθησης		
	N	%
Μόνος στο παιδικό δωμάτιο	106	50
Μόνος στο σαλόνι	10	4,7
Όλη η οικογένεια	64	30,2

Μαζί με τα αδέρφια	32	15,1
Σύνολο	212	100

Πίνακας 4α. Ποιος επιλέγει το πρόγραμμα			Πίνακας 4β Τρόπος παρακολούθησης		
	N	%		N	%
Το παιδί	127	59,9	Αποσπασματικός	191	90,1
Οι γονείς	53	25	Επικεντρωμένος	21	9,9
Τα αδέρφια	15	7,1	Σύνολο	212	100
Όλοι μαζί	17	8			
Σύνολο	212	100			

4.5 Αντιλήψεις των παιδιών για την τηλεόραση

Στο σύνολο των παιδιών (99,1%) αρέσει η τηλεόραση (πίνακας 5) τόσο για τη μορφή (τεχνικές δυνατότητες του Μέσου) όσο και για το περιεχόμενό της (τηλεοπτικά κείμενα), (πίνακας 5α). Το 75% των παιδιών έχει την ικανότητα να διακρίνει την τηλεοπτική φαντασία από την πραγματικότητα (πίνακας 5β). Η τηλεόραση διαμεσολαβεί ανάμεσα στο παιδί και την πραγματικότητα, αναμειγνύει στοιχεία της πραγματικότητας με φανταστικά στοιχεία, κατασκευάζοντας μία ψευδαίσθηση του πραγματικού (Βρύζας, 1997). Έτσι, η τηλεόραση ελκύει την προσοχή των παιδιών, καθίσταται αρεστή. Επίσης ο πλουραλισμός των τηλεοπτικών προγραμμάτων που απευθύνονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στα παιδιά, καθώς και οι δυνατότητες της οθόνης συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή (Βρύζας, 1997). Η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και τη διαμεσολαβημένη πραγματικότητα της τηλεόρασης. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από παιδιά ηλικίας περίπου επτά χρονών, λίγο πριν δηλαδή από την έναρξη του σταδίου των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (Piaget, 1969) το οποίο θεωρείται ως ένα κρίσιμο σημείο καμπής στην ανάπτυξη της κατανόησης αυτής (Lemish, 2009). Το φύλο των παιδιών καθώς και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας δε διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των παιδιών για την τηλεόραση.

Πίνακας 5. Δημοφιλία τηλεόρασης

	N	%
Αρέσει	210	99,1
Δεν αρέσει	2	0,9
Σύνολο	212	100

Πίνακας 5^α. Λόγοι δημοφιλείας της τηλεόρασης

Πίνακας 5β. Διάκριση τηλεοπτικής φαντασίας - πραγματικότητα

	N	%		N	%
Τεχνικές δυνατότητας	5	2,4	Ικανότητα διάκρισης	159	75
Περιεχόμενο	5	2,4	Έλλειψη ικανότητας διάκρισης	53	25
Και τα δύο	202	95,2	σύνολο	212	100

Σύνολο	212	100		
--------	-----	-----	--	--

4.6 Γονεϊκή εμπλοκή

Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή στην παιδική τηλεθέαση, από τους γονείς που παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση, στο 75% η εμπλοκή αναφέρεται στο επίπεδο της περιοριστικής διαμεσολάβησης, στο 12,5% στο επίπεδο της επίγνωσης και της συμμετοχικής παρατήρησης και στο υπόλοιπο 12,5% η εμπλοκή των γονέων αφορά το επίπεδο της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης (πίνακας 6). Από τους γονείς που δεν παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση, στο 55,4% δεν υφίσταται εμπλοκή ενώ στο 44,6% των γονέων η εμπλοκή έχει τα χαρακτηριστικά κανονιστικών ρυθμίσεων (πίνακας 6α). Η πλειονότητα των γονέων που παρακολουθεί με τα παιδιά τηλεόραση επιβλέπει και περιορίζει τις ώρες της παιδικής τηλεθέασης και ενίοτε χρησιμοποιεί την τηλεόραση ως ανταμοιβή ή τιμωρία. Είναι μία συνήθης πρακτική που διακρίνει γονείς με προβληματισμούς για την ποιότητα και το περιεχόμενο της τηλεόρασης, γονείς όμως που δεν εμβαθύνουν στο ζήτημα (Lemish, 2009). Ορισμένοι γονείς, πιθανόν εξαιτίας των χαρακτηριστικών της καθημερινότητάς τους περιορίζονται στο να γνωρίζουν τις τηλεοπτικές προτιμήσεις των παιδιών τους και να παρακολουθούν απλώς μαζί τους τηλεόραση (Warren, 2003). Λίγοι σχετικά γονείς εμπλέκονται σε διαδικασίες τηλεοπτικού αλφαριθμητισμού. Ειδικότερα συζητούν το τηλεοπτικό περιεχόμενο, διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις, ωθούν τα παιδιά τους σε αντίστοιχη κατεύθυνση και τα υποβοηθούν να αποδομήσουν τα τηλεοπτικά κείμενα. Οι γονείς που δεν παρακολουθούν με τα παιδιά τους τηλεόραση είναι πιο αποστασιοποιημένοι. Οι περισσότεροι δεν εμπλέκονται στην τηλεθέαση των παιδιών και όσοι το κάνουν θέτουν περιορισμούς στις ώρες τηλεθέασης (Παππά, 2008). Ούτε το φύλο των παιδιών ούτε το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή όσον αφορά την παιδική τηλεθέαση.

Πίνακας 6. Γονεϊκή εμπλοκή στην παιδική τηλεθέαση. Γονείς που παρακολουθούν με τα παιδιά τους τηλεόραση		
	N	%
Επίγνωση και συμμετοχική παρατήρηση	8	12,5
Περιοριστική διαμεσολάβηση	48	75
Παιδαγωγική διαμεσολάβηση	8	12,5
Σύνολο	64	100

Πίνακας 6^α. Γονεϊκή εμπλοκή στην παιδική τηλεθέαση. Γονείς που δεν παρακολουθούν με τα παιδιά τους τηλεόραση		
	N	%
Έλλειψη εμπλοκής στην παιδική τηλεθέαση	82	55,4
Κανονιστικές ρυθμίσεις	66	44,6
Σύνολο	148	100

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το σύνολο σχεδόν των παιδιών παρακολουθεί κάθε μέρα τηλεόραση. Στην πλειονότητα των παιδιών η διάρκεια τηλεθέασης είναι περίπου δύο ώρες και το είδος του τηλεοπτικού προγράμματος που προτιμούν είναι κυρίως τα κινούμενα σχέδια, οι μεταγλωττισμένες ξένες σειρές, οι παιδικές εκπομπές και οι διαφημίσεις. Τα παιδιά συνήθως παρακολουθούν μόνα τους τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο, αποσπασματικά και επιλέγουν τα ίδια το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν. Στα παιδιά αρέσει η τηλεόραση εξαιτίας, τόσο των τεχνικών δυνατοτήτων της όσο και του περιεχομένου των προγραμμάτων της. Στους γονείς που παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση, η γονεϊκή εμπλοκή στην παιδική τηλεθέαση αφορά κατά βάση το επίπεδο της περιοριστικής διαμεσολάβησης. Στην πλειονότητα όμως των γονέων που δεν παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση δεν υφίσταται η γονεϊκή εμπλοκή. Διακρίνεται μία σύγκλιση στην τηλεοπτική συμπεριφορά όλων των παιδιών. Φύλο και κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας ουσιαστικά δε διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η τηλεόραση δεν αποτελεί μόνο τμήμα της καθημερινότητας του παιδιού αλλά συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Απόψεις που αποζητούν τον εξοστρακισμό της τηλεόρασης από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών μάλλον φθίνουν και ενδυναμώνονται άλλες που δίνουν έμφαση σε λογικές τηλεοπτικού εγγραμματισμού. Ως παγκόσμιο φαινόμενο η τηλεόραση δείχνει να υπερβαίνει πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, ενσωματώνει τα σημερινά παιδιά ως ένα παγκόσμιο κοινό και προάγει κυρίως τις αξίες της ύστερης νεωτερικότητας. Δίνει έμφαση δηλαδή στην εμπορευματοποίηση, την ατομικότητα, «το παγκοσμιοποιητικό». Επομένως, για να έχουν αποτέλεσμα, οι προσπάθειες για αλλαγές στην τηλεόραση, στην κατεύθυνση του σεβασμού των παιδιών και της θεώρησή τους ως μελλοντικών πολιτών και όχι ως καταναλωτών,

απαιτείται να ξεπερνούν τα στενά τοπικά ή κρατικά πλαίσια και να είναι διεθνείς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλασαμίδου, Π. (2009) «Αναπαραστάσεις φύλου και παιδικής ηλικίας σε σύγχρονες ελληνικές τηλεοπτικές σειρές. Η περίπτωση του Καφέ της Χαράς». Εισήγηση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. Αθήνα 6-8 Νοεμβρίου.

Βρύζας, Κ. (1997). Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία. Θεσ/νίκη: Βάνιας.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα. Αθήνα: Παπαζήσης.

Διαμαντόπουλος, Π. (2000). Η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών 9-12 ετών. Παιδαγωγικός λόγος, 2, 85-112.

Δουλκέρη, Τ. (2000). Κοινωνιολογία της διαφήμισης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κανάκης, Ι. (1996). Παιδί και τηλεόραση. Πότε και ποιες τηλεοπτικές εκπομπές παρακολουθούν τα ελληνόπουλα 11-12 ετών και πως τις αξιοποιούν στο σπίτι και το σχολείο. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 19, 207-232.

Κορωναίου, Α. (1992). Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Κούρτη, Ε. (2009). Εισαγωγή στο «Παιδιά και Τηλεόραση. Μια παγκόσμια προοπτική» της Dafna Lemish. Μετάφραση Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τόπος.

Lemish, D. (2009). Παιδιά και τηλεόραση. Μια παγκόσμια προοπτική. Μετάφραση Άσπα Γολέμη, Αθήνα: Τόπος.

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., Λοΐζου, Φ. (2009). «Τα ΜΜΕ στο παιδικό δωμάτιο». Εισήγηση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. Αθήνα 6-8 Νοεμβρίου.

Οικονομίδης, Β. (2005). Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5, 103-119.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (2000). Η τηλεόραση και το κοινό της. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (2009). Γιατί ένα τέτοιο σεμινάριο; Εισαγωγή στο σεμινάριο «Όψεις της επικοινωνίας στον 21ο αιώνα». Συχνότητες, 5, 4-6.

Παππά, Β. (2009). Γονείς, παιδιά και ΜΜΕ. Ένας οδηγός γονικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σεμεντεριάδης, Θ. (2004). Τηλεοπτική διαφήμιση και παιδί προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

Σεμεντεριάδης, Θ., Μπακαλοπούλου, Φ., & Κανέλλου, Α. (2008). Οι απεικονίσεις σκηνών βίας στις παιδικές τηλεοπτικές σειρές κινουμένων σχεδίων. Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου 70, 109-122.

Χατζηθεολόγου, Α. (2000). Τηλεοπτικές συνήθειες των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων της Σάμου. Παιδαγωγικός λόγος, 3, 125-144.

Ξενόγλωσση

- Barwise, P., Ehrenberg, A.** (1996). Television and its audience. London: Sage.
- Buckingham, D.** (1993). Children talking television. London: Falmer.
- Dennison, B.A., Tara, A. & Jenkins, P.L.** (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low income preschool children. *Pediatrics*, 109(6), 1028-1035.
- Gunter, B., Harrison, J.** (2001). Violence on television. An analysis of amount, nature, location and origin of violence in British programmes. London: Routledge.
- Hickey, N., Efron, E.** (1981). Our greatest natural resource-our children In Cole, B. (Ed), *Television today*. Oxford: Oxford University Press.
- Livingstone, S., Bovill, M.** (2001). Children and their changing media environment: A European comparative study. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, S.** (2009). Half a Century of Television in the Lives of Our Children. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 625(1) 151-163.
- Lull, J.** (1980a). The social uses of television. *Human Communication Research* 6(3): 197-209.
- Lull, J.** (1980b). Family communication patterns and the social uses of television. *Communication Research*, 7(3) 319-334.
- Peters, K.M., Blumberg, F.C.** (2002). Cartoon violence: is it as detrimental to preschoolers as we think? *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 143-148.
- Piaget, J.** (1969). The origins of intelligence in the child. New York: International University Press.
- Yalcin, S.S., Turgrul, B., Nacar, N., Tuncer, M. & Yardakok, K.** (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary schoolchildren *Pediatrics International*, 44, 622-627.
- Young, B.M.** (1990). *Television Advertising and Children*. Oxford: Clarendon Press.
- Warren, R.** (2003). Parental mediation of preschool children's television viewing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47(3), 394-417.
- «TV in everyday life of first graders»

Abstract

The aim of this research is to study the relationship between TV and first graders.. The research utilizes a random sample of 212 children of the first class of elementary school, attending schools in urban and semi urban areas in Attiki and Central Macedonia. The sample was chosen based on the variables of sex and sociopolitical origin and included the children's parents.

For the purposes of this research, we conducted semi-structured interviews with the children and their parents, who were called to answer to six groups of questions. The questions determined the duration, frequency, type of TV programmes, conditions of watching TV, children's perceptions of TV and parental intervention in children watching TV.

Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα

ΠΔ 407/80 ΤΕΑΓΠΗ – ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τα περισσότερα σημαντικά εμπόδια αναφορικά με τη χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια. Βασικοί παράμετροι της έρευνας ήταν η διεξαγωγή της χωρίς τεχνητή παρέμβαση και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών. Συμμετείχαν 11 νηπιαγωγοί από δέκα δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και κάθε νηπιαγωγείο αποτέλεσε ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν η έλλειψη ή ο μικρός αριθμός υπολογιστών, ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη εμφανίζεται ως εμπόδιο που συνδέεται τόσο με τον μικρό αριθμό των υπολογιστών όσο και με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα από το εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, εξέφρασαν την άποψη ότι η τεχνολογία είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου.

Εισαγωγή

Οι ερευνητικές μελέτες της τελευταίας δεκαετίας έχουν επισημάνει τα πλεονεκτήματα χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και ιδιαίτερα του υπολογιστή (ΗΥ), στην προσχολική εκπαίδευση. Η ένταξη και χρήση του υπολογιστή στα νηπιαγωγεία μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη της μάθησης των μικρών παιδιών, καθότι ο ΗΥ ως εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (πχ., Clements & Sarama, 2003; Yelland, 2005; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006; McCarrick & Li, 2007). Η πρόσφατη μελέτη των Stephen & Plowman (2008) έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν να βελτιώσουν τις εμπειρίες των μικρών παιδιών με τις νέες τεχνολογίες (ή ΤΠΕ) στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τις ΤΠΕ είναι ουσιώδης και οι απόψεις τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα χρήσης και αξιοποίησης του υπολογιστή στα νηπιαγωγεία (Νικολοπούλου, 2009). Για παράδειγμα, οι απόψεις τους για τη χρησιμότητα και την καταλληλότητα του ΗΥ στην τάξη του νηπιαγωγείου ή για τα πιθανά εμπόδια αναμένεται να επηρεάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

Αναφορικά με τα εμπόδια χρήσης του υπολογιστή (ή ευρύτερα της τεχνολογίας ή των ΤΠΕ) στις τάξεις των νηπιαγωγείων, υπάρχουν λίγες έρευνες διεθνώς. Στην Αυστραλία οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ως εμπόδια ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου την έλλειψη χρόνου (διδακτικού ή προετοιμασίας για την τάξη), τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών λογισμικών και τη μικρή γνώση τους αναφορικά με τις εν δυνάμει χρήσεις της τεχνολογίας στα νηπιαγωγεία (Turbill, 2001). Στη Σουηδία, η Sandberg (2002) διερεύνησε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση ΗΥ στις τάξεις και βρήκε ότι, αν και οι νηπιαγωγοί αντιμετώπιζαν τον ΗΥ ως ένα δυναμικό εργαλείο για τη μάθηση των μικρών παιδιών, ανέφεραν

ως εμπόδια (για τη χρήση του ΗΥ στις τάξεις) την έλλειψη χρόνου και την ανύπαρκτη/περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό. Στην Ιορδανία, συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς έδειξαν ότι τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια για τη χρήση της τεχνολογίας στα νηπιαγωγεία ήταν η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού, η ελλιπής χρηματοδότηση, ο περιορισμένος χρόνος και οι ανεπαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες των νηπιαγωγών (Ihmeideh, 2009). Στην Ελλάδα, προς το παρόν, υπάρχει έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για την προσχολική εκπαίδευση και μεταξύ των λόγων συγκαταλέγονται η ανυπαρξία σαφούς θεσμικού πλαισίου, η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη καλού εκπαιδευτικού λογισμικού και ο χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος (ΕΤΠΕ, 2001). Η εργασία αυτή παρουσιάζει ορισμένα αποτελέσματα από πρόσφατη μεγάλη έρευνα που αφορούσε την ένταξη, τη χρήση και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε νηπιαγωγεία της Αττικής. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διεύθυνση Σπουδών ΠΕ) και έχει διεξαχθεί σύμφωνα με τις σχετικές προϋποθέσεις.

Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας ήταν ο προσδιορισμός των εμποδίων χρήσης-αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων. Βασικοί παράμετροι της όλης έρευνας ήταν η διεξαγωγή της χωρίς τεχνητή παρέμβαση εκ μέρους της ερευνήτριας και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν:

1. Να προσδιορισθούν τα εμπόδια χρήσης-αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη με τα νήπια.

Δείγμα

Συμμετείχαν 11 νηπιαγωγοί από δέκα δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, οι οποίες δέχτηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα νηπιαγωγεία ήταν είτε κλασικά ή ολόημερα και κάθε νηπιαγωγείο αποτέλεσε ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης. Ο Πίνακας 1 δείχνει τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και των αντίστοιχων νηπιαγωγείων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις άτυπες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς. Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας οι νηπιαγωγοί αναφέρονται με κωδικούς. Κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται σε διαφορετικό νηπιαγωγείο, εκτός των νηπιαγωγών Ν01 και Ν02 (οι οποίες εργάζονται στο ίδιο νηπιαγωγείο). Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί (ΝΑ, ΝΒ, ΝΓ, ΝΔ και ΝΕ) δεν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, ενώ οι υπόλοιπες τον χρησιμοποιούν (με διαφορετική συχνότητα χρήσης, η οποία συζητήθηκε σε άλλη εργασία). Η τελευταία στήλη του Πίνακα 1 δείχνει την επιμόρφωση στις ΤΠΕ/ ΗΥ που (τυχόν) έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισές δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης, ενώ περίπου το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει την Α' φάση εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση υπολογιστή (η φάση αφορά επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ). Καμία νηπιαγωγός δεν έχει παρακολουθήσει την επιμόρφωση Β' επιπέδου η οποία αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, επειδή η εν

λόγω επιμόρφωση άρχισε να πραγματοποιείται πρόσφατα, το έτος 2009 (ΥΠΕΠΘ, 2012).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των 11 νηπιαγωγών (και των αντίστοιχων νηπιαγωγείων)

κωδικοί νηπ/γών	τύπος νηπ/γείου	χρήση ΗΥ στην τάξη	έτη υπηρεσίας	επιμόρφωση στις ΤΠΕ/ ΗΥ
NA	κλασικό	όχι	21-30	καμία
NB	κλασικό	όχι	1-10	καμία
ΝΓ	κλασικό	όχι	1-10	βραχύχρονο σεμινάριο
ΝΔ	ολοήμερο	όχι	11-20	μονοετές μεταπτυχιακό
NE	κλασικό	όχι	21-30	καμία
NZ	ολοήμερο	ναι	11-20	καμία
NH	ολοήμερο	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ + μονοετές μεταπτυχιακό
NΘ1	ολοήμερο	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ [χωρίς πιστοποίηση]
NΘ2	ολοήμερο	ναι	21-30	καμία
NI	ολοήμερο	ναι	11-20	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ
NK	κλασικό	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ

Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της εργασίας αυτής συλλέχθηκαν μεταξύ του Ιανουαρίου 2009 και του Ιουνίου 2010 και αποτελούνται από συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς (βάσει συγκεκριμένων αξόνων). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για τις έρευνες σε νηπιαγωγεία, παρότι περιλαμβάνουν μικρά δείγματα και δεν είναι εύκολα γενικεύσιμες (Nikolourou, 2010). Οι γενικοί άξονες των συνεντεύξεων ήταν: Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα πιο σημαντικά εμπόδια για τη χρήση - αξιοποίηση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια; Θεωρείτε ότι η τεχνολογία (ΤΠΕ / ΗΥ) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου, για τις δραστηριότητες των νηπίων (ναι ή όχι και γιατί); Όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν στην ίδια ομάδα βασικών ερωτήσεων, ενώ επιμέρους ερωτήσεις σχηματίστηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προκειμένου να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν και άλλες απόψεις.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται περιγραφικά σε υποενότητες, σύμφωνα με τους στόχους της εργασίας. Παρατίθενται αρκετά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, ενώ η συζήτηση γίνεται στην τελευταία ενότητα. Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων παρατίθενται, επειδή βοηθούν τους αναγνώστες να αποκτήσουν πληρέστερη θεώρηση των γεγονότων και καταστάσεων.

Εμπόδια χρήσης - αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, είναι ο εξοπλισμός (περιορισμένος αριθμός υπολογιστών), ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνιά) και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Ο Πίνακας 2 δείχνει των αριθμό αναφορών για τα εμπόδια, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τις νηπιαγωγούς.

Πίνακας 2. Εμπόδια χρήσης – αξιοποίησης του ΗΥ στην τάξη με τα νήπια

	Αριθμός αναφορών
εξοπλισμός (π.χ., έλλειψη ή μικρός αριθμός υπολογιστών)	5
μεγάλος αριθμός νηπίων στην τάξη	4
χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του ΗΥ σε μία γωνιά)	4
έλλειψη ενημέρωσης νηπιαγωγών	3
επεξήγηση χειρισμού ΗΥ	1
επίβλεψη παιδιών στον ΗΥ	1
περιορισμένος διδακτικός χρόνος	1
χαμηλό επίπεδο νηπίων	1
<i>δεν υπάρχουν εμπόδια</i>	1

Αναφορικά με τον εξοπλισμό, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κυρίως την έλλειψη ΗΥ ή τον περιορισμένο αριθμό υπολογιστών στην τάξη. Ο ελλιπής ή ο περιορισμένος υπολογιστικός εξοπλισμός (ΗΥ, εκτυπωτές) συνδέεται με τη χρηματοδότηση, η οποία υπολείπεται στα νηπιαγωγεία. Σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ακολουθούν παρακάτω:

«Το σημαντικότερο εμπόδιο κατά τη γνώμη μου είναι η έλλειψη εξοπλισμού και χώρου. Επίσης κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ένα-ένα παιδί. Βέβαια δεν ξέρω εάν αυτό είναι εμπόδιο, γιατί μπορεί να γίνεται και σταδιακά» (νηπιαγωγός ΝΑ)

«Ότι δεν έχουμε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Χρειάζεται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής για το γραφείο και ένας για κάθε τάξη γιατί δεν υπάρχει αίθουσα υπολογιστών. Επίσης, χρειάζομαστε εκτυπωτή τον οποίο πρέπει να ζητήσουμε από την σχολική επιτροπή. Υπάρχουν, όμως, άλλες προτεραιότητες για την σχολική επιτροπή, όπως το να μας πάρει παιχνίδια, γιατί αυτά που είχαμε κρίθηκαν ακατάλληλα...» (νηπιαγωγός ΝΙ)

«Κατ' αρχάς, πρέπει να υπάρχει ο υπολογιστής στην τάξη και κατά δεύτερον, να υπάρχουν περισσότεροι από έναν ή ένα δίκτυο υπολογιστών» (νηπιαγωγός ΝΚ).

Ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη επίσης αναφέρθηκε ως ένα σημαντικό εμπόδιο από τις νηπιαγωγούς. Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη αποτελεί ένα εμπόδιο που συνδέεται με τον μικρό αριθμό των ΗΥ.

«Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δεν βοηθάει καθόλου στη χρήση του υπολογιστή» (νηπιαγωγός ΝΒ)

«Ο αριθμός των υπολογιστών, δηλαδή θα έπρεπε το κάθε παιδί να έχει τον υπολογιστή του ή τουλάχιστον δύο παιδιά σε έναν υπολογιστή, αν και το καθένα θα έπρεπε να έχει το ποντίκι του για να μη περιμένει. Τώρα είκοσι παιδιά με έναν υπολογιστή, είναι δύσκολο. Έχω παρουσιάσει και έχω δουλέψει εγώ βέβαια τον υπολογιστή σε είκοσι και εικοσιπέντε παιδιά. Με τη σειρά, όσο μπορείς να τα ελέγχεις για να έρθουν έστω σε μια πρώτη επαφή. Και επίσης δεν νομίζω πως ένα άτομο μπορεί να κρατήσει είκοσι παιδιά νηπιαγωγείου, γιατί στο δημοτικό μπορεί, πολύ ώρα καθισμένα στους υπολογιστές, θέλει λίγη ώρα. Αν και άμα τα πειθαρχήσεις μπορείς, δυσκολεύεσαι όμως» (νηπιαγωγός ΝΔ)

«Επίσης να μην έχει πολλά παιδιά το τμήμα και φυσικά να υπάρχουν περισσότεροι από ένας υπολογιστές» (νηπιαγωγός ΝΕ)

Ένα άλλο εμπόδιο που αναφέρθηκε ήταν ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία

τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνία). Παραδείγματα αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις ήταν:

«Ο χώρος. Εγώ δηλαδή όταν παίρνω τον υπολογιστή τον έχω εκεί μες στη μέση. Δεν έχω άλλο χώρο εγώ. Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η κάθε τάξη θα έπρεπε να έχει τον δικό της υπολογιστή, τουλάχιστον έναν για να μην πω παραπάνω και με ασύρματο internet, που να μας το παραχωρούν-όχι να παρακαλάμε την σχολική επιτροπή που επειδή έτυχε να έχουν μικρά παιδιά κι έχουν μία ευαισθησία, να πάρουν internet και να το πληρώνουν. Γιατί εμάς μας το πληρώνει η σχολική επιτροπή...» (νηπιαγωγός ΝΘ1)

«Καταρχήν ο υπολογιστής θα πρέπει να έχει μια γωνιά έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να το πλησιάζουν όποτε χρειάζεται» (νηπιαγωγός ΝΕ)

Αναφορές που συνδέονταν με άλλα εμπόδια (π.χ., έλλειψη ενημέρωσης νηπιαγωγών, επίβλεψη παιδιών, περιορισμένος χρόνος) ήταν:

«Κατά την γνώμη μου, ένα σημαντικό εμπόδιο είναι το ότι δεν έχω τις γνώσεις και δυσκολεύομαι μέσα στην τάξη. Επιπλέον, μου φάνηκε δύσκολο το να ξεκινήσω τη γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή όταν επρόκειτο να παίξουν δύο-δύο» (νηπιαγωγός ΝΖ)

«Να εξηγήσεις στα παιδιά για το χειρισμό του ΗΥ και την προσοχή που θα πρέπει να του δίνουν... Η επίβλεψη του υπολογιστή. Πιστεύω πως όλη την ώρα θα ήταν εκεί και θα υπήρχε πρόβλημα. Θα πρέπει δηλαδή, να γίνεται μάθημα πάνω σε αυτό ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν ότι πρέπει ας πούμε όταν δουλεύουμε να είμαστε εκεί και μετά να κάνουμε κάτι άλλο. Αυτό νομίζω, η τήρηση δηλαδή των ορίων, εκεί θα υπήρχε πρόβλημα» (νηπιαγωγός ΝΓ)

«Κι ο χρόνος, δηλαδή εάν τα παιδιά είναι 20 μες στην τάξη και θες να περάσουν όλα και να καθίσουν σε ένα ικανοποιητικό διάστημα, ο χρόνος δεν φτάνει» (νηπιαγωγός ΝΘ2). Από το τελευταίο απόσπασμα φαίνεται η σύνδεση μεταξύ του περιορισμένου διδακτικού χρόνου και του μεγάλου αριθμού παιδιών.

Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο μία εκπαιδευτικός απάντησε πως δεν υπάρχουν εμπόδια στη χρήση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια. Συγκεκριμένα: «κατά την άποψη μου, δεν υπάρχουν εμπόδια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Είναι στην ευχέρεια της κάθε νηπιαγωγού το πώς θα τον παρουσιάσει και θα τον εντάξει. Για παράδειγμα, εγώ τον παρουσίασα στα παιδιά σαν έναν άνθρωπο με κεφάλι, χέρια και πόδια. Βασική προϋπόθεση όμως είναι η ίδια η νηπιαγωγός να γνωρίζει τη χρήση του Η/Υ και να είναι θετική απέναντι σε αυτόν. Στο δικό μου τμήμα γίνεται ειδική ενημέρωση προς τους γονείς για το πώς θα χρησιμοποιηθεί μέσα στη τάξη γιατί μερικοί είναι αρνητικοί στην ένταξη του- θεωρούν πως δεν είναι καλό και δεν προσφέρει γνώσεις στα παιδιά. Επίσης, εδώ το κάθε παιδί έχει ξεχωριστό δικό του φάκελο με τις δουλειές που κάνει στον υπολογιστή. Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα στο ότι χαλάμε πολλά μελάνια για να εκτυπώνουμε κάτι που είναι πολυέξοδο» (νηπιαγωγός ΝΗ). Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Α' επιπέδου του ΥΠΕΠΘ και επίσης μονοετές μεταπτυχιακό σχετικό με τις ΤΠΕ, διαδικασία που φαίνεται να έχει επηρεάσει θετικά την άποψή της για το θέμα.

Απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη με τα νήπια

Όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα του εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια, πιστεύουν ότι η χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστής, ΤΠΕ) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων από τις εκπαιδευτικούς που δεν

χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια, ήταν:

«Πιστεύω ότι η χρήση των ΗΥ και γενικότερα της τεχνολογίας είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Νομίζω ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και τα βοηθάει να μυηθούν σιγά-σιγά στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι η σωστή και μη ανεξέλεγκτη χρήση τους στον χώρο της τάξης. Επίσης πρέπει να τονίσω ότι η χρήση τους πρέπει να είναι συμπληρωματική και όχι να αντικαθιστά άλλες δραστηριότητες» (νηπιαγωγός ΝΒ). Η εκπαιδευτικός αυτή αν και δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη ανέφερε χρήσεις που θεωρεί ως περισσότερο κατάλληλες: «Θεωρώ ότι θα μπορούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων να παίξουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι γνώσεων. Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποιες φορές από τη νηπιαγωγό για την παρουσίαση κάποιου θέματος, μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να κεντρισθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών» (νηπιαγωγός ΝΒ).

Άλλη απάντηση για την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας ήταν: «Ναι, είναι κατάλληλη γιατί, μέσα από το internet βασικά, μπορούμε να κατεβάσουμε πολλές πληροφορίες για ένα θέμα το οποίο διαπραγματευόμαστε μέσα στο νηπιαγωγείο» (νηπιαγωγός ΝΓ). Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη «γιατί δεν υπάρχει... Η τάξη δεν έχει ούτε internet, ούτε χώρο να μπει ο υπολογιστής και το βασικότερο δεν υπάρχει ΗΥ. Πρέπει να αγοραστεί ή κάποιος να τον δώσει, αλλά δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα», αλλά εξέφρασε τη διάθεση χρήσης του εάν υπήρχε. Επίσης άλλη εκπαιδευτικός (ΝΕ) που δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια απάντησε «Ναι, πιστεύω ότι βοηθάει. Όχι σε όλο το πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι σε ορισμένα σημεία μπορεί να βοηθήσει», θεωρώντας ως περισσότερο κατάλληλες χρήσεις «το να σχεδιάσουμε, να γράφουμε γράμματα, να σχηματίσουμε λέξεις, να φάξουν να βρουν διάφορα πράγματα από το internet με τη βοήθεια των νηπιαγωγών σε κάποιο θέμα που συζητάμε...». Ο λόγος που δεν χρησιμοποιείται ο ΗΥ είναι επειδή «προς το παρόν δεν έχουμε μέσα στην τάξη και είναι απαραίτητο να υπάρχει και μέσα στην τάξη για να το δουλέψουμε».

Ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων από τις εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη, ήταν:

«Ναι, η χρήση του υπολογιστή είναι απαραίτητη γιατί τα παιδιά είναι σε θέση να έχουν επαφή με αυτήν την τεχνολογία, δηλαδή έχουν δεξιότητες, λεπτό χειρισμό και το νοητικό επίπεδο για να αντεπεξέλθουν. Καλό θα είναι να υπάρχει μια πρώτη επαφή με όλες τις τεχνολογίες εκτός του υπολογιστή που βέβαια εμείς έχουμε να ξεκινήσει να χειριζόμαστε με τα παιδιά» (νηπιαγωγός ΝΗ).

Οι δύο εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο με κωδικό 'Θ' απάντησαν αντίστοιχα: «μερικές δραστηριότητες για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ναι, είναι βοηθητικές, μερικές όχι, είναι ακατάλληλες» (νηπιαγωγός ΝΘ1), και «εγώ νομίζω πως ναι. Μπορούμε μέσω της τεχνολογίας να κάνουμε πράγματα στην τάξη τα οποία δεν τα έχουμε φανταστεί. Και μέσα από το διαδίκτυο μπορούμε να βρούμε πράγματα που αφορούν εκείνη την ώρα τα παιδιά, εικόνες, μουσικές, οτιδήποτε έχει σχέση με αυτά που κάνουμε εκείνη την ώρα μπορούμε να το βρούμε. Βέβαια, ο αριθμός των παιδιών πρέπει να είναι μικρός» (νηπιαγωγός ΝΘ2).

Άλλα αποσπάσματα συνεντεύξεων ήταν: «Ναι, νομίζω ότι είναι κατάλληλη. Η τεχνολογία και ο υπολογιστής χρειάζονται μέσα στη τάξη του νηπιαγωγείου. Βοηθάει σε πάρα πολλές δραστηριότητες. Τα παιδιά, κατ' αρχήν, έρχονται σε επαφή με κάτι που υπάρχει παντού γύρω τους. Μετά, μπορούν να μπουν στο internet να φάξουν πληροφορίες, βοηθάει πάρα πολύ στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά» (νηπιαγωγός ΝΙ) και «Ναι, γιατί εκτός του ότι βλέπουμε

πράγματα στο internet, παίζουμε και βλέπουμε και οτιδήποτε σχετικό με τις δραστηριότητες» (νηπιαγωγός ΝΚ).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πως όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η τεχνολογία / ΗΥ είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Παρόλα αυτά, δεν τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ όλων των χρήσεων του ΗΥ (έγιναν μερικές αναφορές σε ακατάλληλες χρήσεις του ΗΥ) και θεωρούν τη χρήση του συμπληρωματική της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άποψη σύμφωνη με τη βιβλιογραφία).

Πέραν των κύριων ερωτήσεων της εργασίας, οι νηπιαγωγοί επίσης ρωτήθηκαν εάν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή σεμινάριο στις ΤΠΕ (και εάν ναι, πόσο χρήσιμο το βρήκαν). Όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία (βλ. και Πίνακα 1), σχεδόν οι μισές δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης, ενώ περίπου το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει την Α' φάση επιμόρφωσης στη χρήση υπολογιστή (το πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ).

Οι νηπιαγωγοί που παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση στις ΤΠΕ, ανέφεραν ότι το βρήκαν πολύ χρήσιμο. Ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων ήταν:

«(Το βρήκα) πολύ χρήσιμο, με βοήθησε πολύ γιατί τότε που το παρακολούθησα δεν ήξερα και ουσιαστικά έμαθα μέσα από αυτό» (νηπιαγωγός ΝΔ)

«Έχω παρακολουθήσει και πρόγραμμα από το Υπουργείο αλλά και μεταπτυχιακές σπουδές. Είναι βέβαιο πως με βοήθησαν πάρα πολύ αφού γίνεται έντονη ευαισθητοποίηση και εάν δεν υπάρχει γνώση, τελικά υπάρχει και ανασφάλεια» (νηπιαγωγός ΝΗ) «Ναι, αυτό του Υπουργείου Παιδείας για τους εκπαιδευτικούς. Το βρήκα πολύ χρήσιμο γιατί δεν είχα ιδέα. Έμπαινα, δηλαδή, στο internet έβρισκα αυτό που ήθελα και έως εκεί» (νηπιαγωγός ΝΙ).

Όλες οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (5 άτομα, βλ. Πίνακα 1) εξέφρασαν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν κάτι μελλοντικά, αλλά ο χρόνος εμφανίζεται ως διαχρονικό εμπόδιο.

Για παράδειγμα, «(δεν παρακολούθησα) γιατί δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος. Μελλοντικά φυσικά και θα με ενδιέφερε» (νηπιαγωγός ΝΕ), «ο ΗΥ δεν χρησιμοποιείται με τα νήπια στην τάξη, γιατί δεν είμαι τόσο εξοικειωμένη στη χρήση του. Κάποια στιγμή θα ήθελα να παρακολουθήσω κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης» (νηπιαγωγός ΝΒ) και «το πρόγραμμα να το παρακολουθήσουμε αλλά το πότε είναι το θέμα. Διότι δεν είμαστε μόνο εκπαιδευτικοί, είμαστε και άνθρωποι, έχουμε οικογένειες. Έχουμε κι άλλες υποχρεώσεις και ξέρουμε ότι είναι ένα πράγμα το οποίο για να το μάθεις καλά και να το χρησιμοποιείς θέλει χρόνο κι αυτός ο χρόνος είναι για μας πολύτιμος κι ο ελεύθερος χρόνος ελάχιστος» (νηπιαγωγός ΝΘ2).

Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα εμπόδια μπορεί να παίξουν κεντρικό ρόλο στον αποκλεισμό της τεχνολογίας από τα νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα περισσότερα σημαντικά εμπόδια, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ήταν ο εξοπλισμός (έλλειψη ή μικρός αριθμός υπολογιστών), ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνιά) και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών.

Ορισμένα εμπόδια φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους: ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη αναδεικνύεται ως ένα εμπόδιο που συνδέεται τόσο με τον μικρό αριθμό των υπολογιστών όσο και με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Οι παράγοντες «αριθμός των νηπίων στην τάξη» και «αριθμός υπολογιστών» συνδέονται μεταξύ τους στη διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου ότι

αφορούν την πρόσβαση των παιδιών στον τεχνολογικό εξοπλισμό. Ερευνητές προτείνουν να υπάρχει ένας υπολογιστής για κάθε επτά παιδιά ή ακόμη καλύτερα ένας για πέντε παιδιά (Haugland, 2000). Η αναλογία αυτή όμως δεν είναι εφικτή για τις τάξεις των δημόσιων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και τη ανεπαρκή/ μικρή χρηματοδότηση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα εμπόδια «μεγάλος αριθμός νηπίων» και «μικρός αριθμός ΗΥ» επιδρούν άμεσα στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, όταν χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές, όπως το πόσα παιδιά θα δουλέψουν στον υπολογιστή και πώς, το εάν θα υπάρξει εναλλαγή ομάδων και τι δραστηριότητες θα κάνουν τα παιδιά που απασχολούνται ή όχι στον ΗΥ. Αναφορικά με την περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, είναι δύσκολη υπόθεση, ακόμη και για την ταλαντούχο νηπιαγωγό, η ενσωμάτωση ενός μόνον υπολογιστή σε μια τάξη νηπίων (Νικολοπούλου, 2009). Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών συνδέεται και με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, η έλλειψη γνώσεων από τις νηπιαγωγούς επίσης αναφέρθηκε ως ένα σημαντικό εμπόδιο. Είναι γεγονός ότι οι τεχνολογικές και παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του ΗΥ στις τάξεις. Για παράδειγμα, το πώς θα γίνει η γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή (και ιδιαίτερα όσων δεν έχουν ΗΥ στο σπίτι), η επεξήγηση του χειρισμού του, η αξιολόγηση των διαθέσιμων λογισμικών, οι μαθησιακές δραστηριότητες που θα εκπονηθούν με τα λογισμικά / προγράμματα και η καθοδήγηση - διαμεσολάβηση των νηπιαγωγών. Είναι ενδιαφέρον ότι όσες νηπιαγωγοί είχαν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση στους ΗΥ ανέφεραν ότι τη βρήκαν πολύ χρήσιμη, ενώ όσες δεν είχαν παρακολουθήσει εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να παρακολουθήσουν μελλοντικά (αν και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου εδώ προκύπτει ως εμπόδιο). Η μοναδική νηπιαγωγός που απάντησε ότι «δεν υπάρχουν εμπόδια» έχει κάνει μεταπτυχιακό και έχει παρακολουθήσει την αρχική φάση επιμόρφωσης στις ΤΠΕ: συμπεραίνεται ότι η τόσο θετική άποψη της έχει επηρεαστεί από την εκπαίδευσή της. Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης – επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ. Αυτή την περίοδο λαμβάνει χώρα η Β' φάση της επιμόρφωσης εν-ενεργεία εκπαιδευτικών που εστιάζει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στις τάξεις και αναμένεται να την παρακολουθήσει και ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών μέσα στα επόμενα τρία χρόνια.

Τα εμπόδια που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί σ' αυτήν την έρευνα βρίσκονται σε μερική συμφωνία με εμπόδια που δημοσίευσαν προηγούμενες έρευνες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, η μη/ελλιπής πρόσβαση στον εξοπλισμό (Sandberg (2002), οι ανεπαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες των νηπιαγωγών (Turbill, 2001; Ihmeideh, 2009) και η έλλειψη χρόνου (Turbill, 2001; Sandberg, 2002; Ihmeideh, 2009).

Είναι ενδιαφέρον ότι όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα από το εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, πιστεύουν ότι η τεχνολογία (ΤΠΕ, υπολογιστής) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Ενδεικτικές αναφορές από τις συνεντεύξεις αφορούσαν τη χρήση του ΗΥ ως συμπληρωματικού εργαλείου, το κέντρισμα του ενδιαφέροντος των παιδιών και τη δυνατότητα του ΗΥ να βοηθήσει αρκετές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών. Ακόμη και όσες νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη τους (επειδή δεν υπάρχει υπολογιστής) έκαναν αναφορές σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν με τα νήπια. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Sandberg, 2002; Ihmeideh, 2009) οι οποίες έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνώριζαν την αξία χρήσης της τεχνολογίας στις τάξεις των νηπιαγωγείων. Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα (Gialamas & Niko-

Ιωαννίνων, 2010) με δείγμα 240 εν-ενεργεία νηπιαγωγών έδειξε τις θετικές απόψεις και προθέσεις τους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Τα ευρήματα, (α) όσες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποιο είδους επιμόρφωση τη βρήκαν πολύ χρήσιμη και (β) όλες οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί θεωρούν κατάλληλη τη χρήση της τεχνολογίας/ ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου, συνηγορούν υπέρ της σημασίας της επιμόρφωσης των εν-ενεργεία νηπιαγωγών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (θέμα που συζητήθηκε παραπάνω). Η κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει, μεταξύ άλλων, στη διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων, στη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου. Μερικές προτάσεις συνοπτικά είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί φορείς είναι θεμιτό να είναι ενήμεροι των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ στις τάξεις των νηπιαγωγείων, ώστε να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια που απαγορεύουν τη χρήση της τεχνολογίας από μικρά παιδιά.

- Είναι αναγκαίος ο προσεκτικός σχεδιασμός - εφαρμογή της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, τόσο στην προπτυχιακή εκπαίδευση (για μελλοντικές νηπιαγωγούς) όσο και στην επιμόρφωση των εν-ενεργεία νηπιαγωγών.

- Καθώς η ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στα ελληνικά νηπιαγωγεία αποτελεί ακόμη καινοτομία, χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς και των δυνατοτήτων/ ευκαιριών/ εμποδίων ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος των εκπαιδευτικών. Μπορεί όμως να αποτελέσουν έναυσμα για διεξαγωγή έρευνας μεγάλης κλίμακας. Για τη διερεύνηση των εμποδίων χρήσης του ΗΥ στα νηπιαγωγεία, πρέπει να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με μεγάλο δείγμα νηπιαγωγών καθώς και μελέτες περίπτωσης.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτήν την έρευνα. Επίσης ευχαριστώ την κ. Σάλτα για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

Βιβλιογραφία

Clements, D., & Sarama J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology - A response to 'Fool's Gold'. *Educational Technology Review*, 11(1), 7-69.

Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: a comparative study. *Computers & Education*, 55(1), 333-341.

Haugland, S. (2000). Computers and young children. *ERIC Digest*. <http://www.eric.ed.gov>.

Ihmeideh, M. (2009). Barriers to the use of technology in Jordanian pre-school settings. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 325-341.

McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: the impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.

Nikolopoulou, K. (2010). Methods for investigating young children's learning and development with information technology. In A. McDougall, J. Murnane, A. Jones & N. Reynolds (Eds.), *Researching IT in Education: Theory, Practice and Future Directions* (pp.183-191). London:

Routledge.

Sandberg, A. (2002). Preschool teachers' conceptions of computers and play. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 14, 245-262.

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham books.

Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654.

Turbill, J. (2001). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.

Yelland, N. (2005). Curriculum, pedagogies and practice with ICT in the information age. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 224-242). UK: Open University Press.

ΕΤΠΕ (2001). Μελέτη για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο δημοτικό σχολείο. <http://www.etpe.gr>.

Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκης.

ΥΠΕΠΘ (2012). Έργο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη». <http://b-eripedo2.cti.gr/project-m/about-project-beripedo-m.html>.

Abstract

This study regards an investigation of early childhood teachers' views about the obstacles in using - integrating the computer in kindergarten classes. The main parameters of the study were the naturalistic classroom environment and the voluntary participation of early childhood teachers. 11 teachers participated from ten public kindergartens in Athens, the data were collected via interviews with the teachers and each kindergarten constituted a separate case study. The results showed that the main obstacles were the lack of computers, the large number of children in a class, the physical space and the lack of teacher training. All teachers, regardless of using or not the computer in the class, believe that technology (computer, ICT) use is appropriate for the kindergarten class.

Η συμβολή του ιστολογίου στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των παιδιών

Αβραάμ Βασιλειάδης

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της δημιουργικότητας

Δημιουργικότητα

Ο ορισμός της δημιουργικότητας αφορά την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που γεννά κάτι το ποιοτικά νέο, καινοτόμο που δεν υπήρχε στο παρελθόν. Είναι η ανακάλυψη, αλλά και η εφεύρεση, η γένεση μιας ιδέας, η οποία δημιουργεί μία νέα πραγματικότητα και ανοίγει νέους δρόμους στο ανθρώπινο πνεύμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Σύμφωνα με τον Osborn (1963, σελ. ix): «η ιστορία του πολιτισμού είναι ουσιαστικά η καταγραφή της δημιουργικής ικανότητας των ανθρώπων». Λέμε ότι κάποιος είναι «δημιουργικός», όταν έχει παράξει ένα προϊόν ή αποτέλεσμα, το οποίο είναι ασυνήθιστο και κατάλληλο (ή χρήσιμο ή ιδιαίτερα καλό) για μια περίπτωση. Συνεπώς, η δημιουργικότητα ορίζεται από δύο πλευρές, εκείνη της καινοτομίας και εκείνη της ποιότητας.

Ο Gardner (1989) προσέθεσε μία νέα διάσταση στη δημιουργικότητα, εκείνη δηλαδή της συχνότητας εκδήλωσής της. Πρεσβεύει δηλαδή, πως δημιουργικός είναι αυτός που παρουσιάζει δημιουργικές συμπεριφορές και επιλύει προβλήματα συχνά και όχι τυχαία ή σπάνια. Τον διακρίνει δηλαδή η συχνότητα και η συνέπεια.

Η Boden (1996) ομαδοποιεί τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη δημιουργικότητα σε τρεις κατηγορίες:

Η πρώτη περιλαμβάνει ορισμούς που οριοθετούν τη δημιουργικότητα ως παραγωγή νέων ιδεών που οδηγούν σε ένα καινοτόμο αποτέλεσμα.

Η δεύτερη περιλαμβάνει ορισμούς που οριοθετούν τη δημιουργικότητα ως έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και συνδυασμού της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρει ότι η δημιουργικότητα περιλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούριο, παρέχοντας αξία στο τελικό αποτέλεσμα.

Η Boden (1991, 1994) διέκρινε δύο είδη δημιουργικότητας:

1) Την απιθανοκεντρική δημιουργικότητα και

2) την πιθανοκεντρική δημιουργικότητα

Ως απιθανοκεντρικές ανακαλύψεις όρισε τις ανακαλύψεις εκείνες που περιλαμβάνουν καινοφανείς συνδυασμούς οικείων ιδεών. Πρόκειται, δηλαδή, για ανακαλύψεις με μικρή πιθανότητα να συμβούν. Η δημιουργικότητα αυτού του είδους εκλαμβάνεται ως το προϊόν της συνειρμικής ή της αναλογικής σκέψης. Οι απιθανοκεντρικές ανακαλύψεις είναι πιο ριζοσπαστικές, καθώς περιλαμβάνουν ιδέες που εκφράζονται για πρώτη φορά. Στον αντίποδα βρίσκονται οι πιθανοκεντρικές ανακαλύψεις.

Οι Finke, Ward και Smith πρότειναν ένα άλλο γενικό μοντέλο για τη δημιουργικότητα, το

οποίο ονόμασαν *Generlore* (από τους όρους *generative* και *exploratory*). Σύμφωνα με αυτό, η δημιουργικότητα διαιρείται σε δύο φάσεις, στην παραγωγική και την διερευνητική. Κατά την παραγωγική φάση, οι άνθρωποι κατασκευάζουν νοητικές αναπαραστάσεις, που ονομάζονται προ-επινοητικές δομές. Οι τελευταίες εμπεριέχουν ποικίλες ιδιότητες (π.χ. πρωτοτυπία, ασάφεια-αμφισημία, ενσωματωμένη σημασία, εμφάνιση της κυρίαρχης σημασίας, ασυμφωνία, πολυσημία και απόκλιση κ.α.), που ενεργοποιούν τη δημιουργική διαδικασία στην επόμενη φάση της. Εάν αυτές οι επινοήσεις προσφέρουν μία ικανοποιητική λύση – πρόταση για το θέμα με το οποίο ασχολείται κάποιος, τότε θα οδηγήσουν απευθείας στη δημιουργική παραγωγή. Εάν όχι, τότε το άτομο επιστρέφει στην παραγωγική φάση και είτε δημιουργεί νέες προ-επινοητικές δομές είτε τροποποιεί την αρχική δομή. Υπό το πρίσμα αυτό, η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μία κυκλική διαδικασία, όπου ο αριθμός των κύκλων εξαρτάται από την επιθυμητή διεύρυνση ή επεξεργασία του συνόλου των εννοιών που περιλαμβάνονται στη δημιουργική πρόταση που παραθέτουμε

Οι Kneller (1965) και Rowerton (1970) επιχείρησαν να ταξινομήσουν τις θεωρίες της Δημιουργικότητας. Το 1972 ο Gowan ταξινόμησε σε πέντε ομάδες:

- 1) Θεωρίες που σχετίζονται με τη λογική, πρόκειται για μια γνωσιολογική σημασιολογική προσέγγιση
- 2) Θεωρίες της προσωπικότητας και των περιβαλλοντικών παραγόντων
- 3) Θεωρίες της ψυχικής υγείας και ψυχολογικής προσαρμογής
- 4) Ψυχαναλυτικές θεωρίες
- 5) Θεωρίες που βασίζονται στην ψυχεδέλεια.

Μια επικρατούσα άποψη πρέσβευε πως η παραγωγή της δημιουργικής σκέψης ήταν αποτέλεσμα ανθρώπων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, «χαρισματικών» ατόμων. Ευφυΐα, ταλέντο, εξαιρετική ανάπτυξη δεξιοτήτων ήταν μερικά από τα χαρακτηριστικά τους. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά τους διαφοροποιούσαν από τους υπόλοιπους ανθρώπους και τους έκαναν ξεχωριστούς, ιδιαίτερους. Η άποψη αυτή καθιστούσε τη δημιουργικότητα ως γενετήσιο χαρακτηριστικό, μη καλλιεργήσιμο και προνόμιο των ολίγων.

Στον αντίλογο αυτής της άποψης έχει υποστηριχθεί ότι τα ιδιαίτερα χαρίσματα και ταλέντα διαμορφώνονται και αναπτύσσονται με επιτηδευμένη εξάσκηση και καλλιέργεια. Επομένως πρόκειται για μια επίκτητη ικανότητα, προσιτή και υλοποιήσιμη καθολικά.

2. Χαρακτηριστικά Δημιουργικών Ατόμων

Έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση της δημιουργικής προσωπικότητας οδήγησαν συμπερασματικά στα εξής κοινά χαρακτηριστικά :το ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων, το ανοικτό μυαλό, η έντονη περιέργεια, η διάθεση να ρισκάρουν, η αφοσίωση στη δουλειά τους, η διαίσθηση, η επίγνωση της δημιουργικότητάς τους, η υψηλή αίσθηση του χιούμορ, η ευελιξία και η αίσθηση ανεξαρτησίας, το ασυμβίβαστο του χαρακτήρα.

Επιτεύγματα του δημιουργικού ατόμου (Κουτσάκος, 1986)

- Υπερβαίνει τα διάφορα τυποποιημένα σχήματα (έννοιες, κατηγορίες, αξιώματα, θεωρίες) στα οποία έχουν οργανωθεί οι εμπειρίες, οι πληροφορίες και οι γνώσεις του.

- Διευρύνει
- Αντιστρέφει
- Ανασυνθέτει
- Πλάθει τελείως καινούρια σχήματα

Θα μπορούσαμε συνοψίζοντας να αναφερθούν ως χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας:

- Αυτοπεποίθηση
- Αυτονομία
- Εσωστρέφεια
- Χιούμορ
- Εφευρετικότητα
- Τόλμη
- Ευελιξία
- Περιέργεια
- Διορατικότητα
- Δεκτικότητα
- Αντισυμβατικότητα

3.Στάδια δημιουργικότητας

Κατά το παρελθόν, η έρευνα πάνω στη δημιουργικότητα ήταν περισσότερο περιγραφική, παρά επεξηγηματική. Ο Wallas (1926), περιέγραψε ότι τα στάδια τα οποία υπάρχουν στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης είναι :

Προετοιμασία (preparation)

Επώαση (incubation)

Διαφώτιση (illumination)

Επαλήθευση (verification)

Η κατηγοριοποίηση αυτή του Wallas (Wallas στο Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007) αποτελεί περιγραφική προσέγγιση του θέματος στηριγμένη σε συγκεκριμένο μοντέλο του Γάλλου μαθηματικού Poincare, σχετικά με την επίλυση δύσκολου προβλήματος.

Προετοιμασία (preparation)

Στο στάδιο αυτό γίνεται η συλλογή στοιχείων, η επεξεργασία δεδομένων, η ανάλυση η και διατύπωση υποθέσεων.

Το στάδιο της προετοιμασίας χαρακτηρίζεται από τη σκληρή συνειδητή εργασία για την επίλυση κάποιου προβλήματος. Στη φάση αυτή το άτομο προσπαθεί να διαμορφώσει και να διατυπώσει το πρόβλημα. Κάποιες λύσεις απορρίπτονται και άλλες γίνονται αποδεχτές ως σχετικές.

Επώαση(incubation)

Ο δημιουργός αφήνει το θέμα κατά μέρος και τις ιδέες να «τρέξουν» στο υποσυνείδητο-συνδυασμοί και συσχετίσεις. Είναι η φάση, κατά την οποία το άτομο εγκαταλείπει, για ένα διάστημα, την προσπάθεια εξεύρεσης της λύσης .Η επώαση, λειτουργεί σαν ένα διάλειμμα στις προσπάθειες επίλυσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Φωτισμός (illumination)

Στο στάδιο αυτό η ιδέα έρχεται από το «πουθενά» και καταγράφεται. σχετίζεται με την ανεύρεση της λύσης του προβλήματος. Η λύση εμφανίζεται ξαφνικά, ενορατικά. Είναι η φάση που σχετίζεται με την ανεύρεση της λύσης του προβλήματος.

Επαλήθευση (verification)

Στο επίπεδο αυτό η λύση τυγχάνει επεξεργασίας και αξιολόγησης. Γίνεται δηλαδή ανεύρεση της λύσης και τεκμηρίωση της ορθότητάς της. Το άτομο, δηλαδή, εξετάζει με συνειδητό τρόπο την ενόρασή του και επαληθεύει την αξία της, σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο και την εκάστοτε πραγματικότητα.

4. Δημιουργική Επίλυση Προβλημάτων

Η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Basadur et al., 1990). ακολουθεί τα εξής στάδια:

- εύρεση του προβλήματος (problem finding)
- επίλυση προβλήματος (problem solving)
- εφαρμογή της λύσης (problem implementing)
- Απαραίτητες για τη δημιουργική επίλυση είναι η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα σκέψη και σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο αποτελείται από τα παρακάτω στάδια:

1. Εντοπισμός του προβλήματος
2. Συλλογή των δεδομένων του προβλήματος
3. Διατύπωση του προβλήματος
4. Παραγωγή προτεινόμενων ιδεών - λύσεων
5. Αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών - λύσεων
6. Υλοποίηση των ιδεών- λύσεων που επιλέχθηκαν.«Στρατηγικός σχεδιασμός – Πλάνο δράσης»

5. Εγκέφαλος και Δημιουργικότητα

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα κομμάτια που αφορούν στην έρευνα της δημιουργικότητας σχετίζεται με τη σχέση της με τον εγκέφαλο και γενικά με το βιολογικό υπόβαθρο της αυθεντικότητας και της καινοτομίας. Για πολλά χρόνια η βιολογική προσέγγιση στη δημιουργικότητα περιοριζόταν από τη δυσκολία μελέτης της λειτουργίας του εγκεφάλου. Με τις προόδους, ωστόσο, νευροαπεικονιστικών μεθόδων τα τελευταία χρόνια, η έρευνα στον συγκεκριμένο χώρο κατέστη πιο εύκολη, αν και όχι πάντα ξεκάθαρη. Ένα από τα βασικά προβλήματα έγκειται –και πάλι- στο ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο, το οποίο είναι δύσκολο να οριστεί και επηρεάζεται από πάρα πολλούς παράγοντες. Αν μπορούσαμε να τοποθετήσουμε χρονικά σε κάποιο σημείο την αρχή της δημιουργικότητας, το σημείο αυτό αναμφίβολα θα αποτελούσε η έρευνα του Sperry (1964), πάνω στον διαχωρισμένο εγκέφαλο ασθενών. Με την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ο διαφορετικός ρόλος των δύο ημισφαιρίων σε διαφορετικές συμπεριφορές (ημισφαιρική εξειδίκευση) και ο ρόλος του μεσολοβίου, στην επικοινωνία των δύο ημισφαιρίων. Φυσικά και δεν υπάρχει εντοπισμός της δημιουργικότητας σε ένα σημείο στον εγκέφαλο ή σε ένα ημισφαίριο και μόνο, ωστόσο η έρευνα αυτή του Sperry βοήθησε στην αναγνώριση του γεγονότος ότι υπάρχει εξειδικευμένος εντοπισμός κάποιων συγκεκριμένων λειτουργικών σε κάποιο συγκεκριμένο ημισφαίριο. Σε σχέση με τη δημιουργικότητα, η έρευνα στον ρόλο των δύο ημισφαιρίων συχνά έχει παρεξηγηθεί. Σε μια εκτενή έρευνα της βιβλιογραφίας, ο Katz (1997) συμπέρανε ότι υπάρχει μια τάση να μεταχειριζόμαστε τις λειτουργίες των δύο ημισφαιρίων με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο, χωρίς να αναγνωρίζουμε ότι, ακόμα και αποδεδειγμένα εξειδικευμένες λειτουργίες (όπως π.χ. η γλωσσική) εδράζονται εν μέρει και στα δύο ημισφαίρια και εξαρτώνται από την ομαλή λειτουργία και καλή λειτουργία τους. Έτσι, για όποιους υποθέτουν ότι η δημιουργικότητα θα μπορούσε να εδράζεται στο δημιουργικό, ολιστικό και διαισθητικό

δεξί ημισφαίριο, ο Katz (1997) απαντά ότι αυτή η άποψη θα έπρεπε να αποκηρυχθεί δια μιας. Άλλωστε, η δημιουργικότητα δεν προέρχεται μόνο από καθαρά γνωστικούς παράγοντες, αλλά είναι μια πολύ πιο πολύπλοκη λειτουργία, η οποία εξαρτάται από τα κίνητρα, την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και άλλους παράγοντες (Runco, 2007)

6. Δημιουργική γραφή

Με τον όρο δημιουργική γραφή αναφερόμαστε σε κάθε είδους γραφή που αποτελεί πρωτότυπο προϊόν του γράφοντος (Α. Βασιλάκου, Λ. Γιαννακούδης).

Η τέχνη της γραφής κατά την αρχαία ρητορική χωριζόταν σε τέσσερα στάδια. Αυτά ήταν: η επινόηση ή η τέχνη εύρεσης των ιδεών, η διάταξη ή η τέχνη του να ταξινομεί κάποιος τις ιδέες του, η τέχνη της επιλογής των λέξεων και της σύνδεσης των φράσεων και τέλος η προφορική ή γραπτή παρουσίαση (Duclaux, 1986).

Το να γράφει επομένως κάποιος απαιτεί να φέρει σε πέρας τέσσερις λειτουργίες συγχρόνως: να βρει δηλαδή ιδέες στη συνέχεια να της τοποθετήσει στη σωστή σειρά, να βρει τις κατάλληλες λέξεις, να σχηματίσει φράσεις και να τις αποτυπώσει, γραπτά ή ηλεκτρονικά.

Το γνωστικό πεδίο της Δημιουργικής γραφής εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ, στις αρχές του 20ου αιώνα. Η Δημιουργική γραφή εξελίχθηκε στους κόλπους των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Κολούμπια, του Πρίστον, του Μπράουν, της Αιόβα, του The New School, του Tisch School for the Arts, του Κολέγιου Μπένινγκτον και στη συνέχεια στο East Anglia της Αγγλίας.

Παρά τις όποιες διαφορές ως προς την εφαρμογή και μεθοδολογία η Δημιουργική γραφή στηρίζεται σε μια θεμελιώδη αρχή : η γραφή πλέον απελευθερώνεται από το στερεότυπο του ταλέντου και της προεργασίας και απελευθερώνει τη δημιουργικότητα καθώς αναπτύσσει το λόγο μέσα από τη φαντασία. Έτσι ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνατικού συγγραφέα.

Κατά την Chandler (1999), υπάρχουν τρεις κατηγορίες γραπτής έκφρασης: α) η επιστημονική γραφή, β) η εκφραστική γραφή και γ) η δημιουργική γραφή. Η επιστημονική γραφή είναι η τυπική γλώσσα έκφρασης των επιστημών –έμφαση στα δεδομένα, ψυχρή περιγραφή, απρόσωπη. Η εκφραστική γραφή είναι η γραπτή μορφή που προσλαμβάνει ο καθημερινός μας λόγος, ο λόγος με τον οποίο γράφουμε, όταν γεννούμε νέες ιδέες, ο γραπτός λόγος με τον οποίο επικοινωνούμε με τους γύρω μας. Η δημιουργική γραφή περιέχει κυρίως συναίσθημα. Συχνά εμφανίζεται με τη μορφή ενός ποιήματος, τραγουδιού ή κειμένου.

Για πολλά χρόνια η γραφή αποτελούσε ένα αντικείμενο έρευνας παραμελημένο, σε σχέση με την ανάγνωση. Αν και σχετικά νωρίς είχε διακριθεί η λεκτική παραγωγή από τη λεκτική κατανόηση (βλ. βιβλίο), η πρώτη μελετιόταν απλοϊκά, για παράδειγμα με τον αριθμό των λέξεων που μπορεί να παράξει ένας μαθητής, οι οποίες να ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο γράμμα της αλφαβήτου. Φυσικά, η γραφή αποτελεί μια δεξιότητα, που δύσκολα αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης, καθώς είναι πολύ δύσκολο να μετρηθεί, και να οριστούν σαφώς και κοινά αποδεκτά κριτήρια, βάση των οποίων θα κρίνεται η ποιότητα της παραγωγής της. Ειδικά η δημιουργική γραφή χαρακτηρίζεται από εγγενείς δυσκολίες, όπως οι παρακάτω: **α)** ενώ είναι πολύ εύκολο να ζητήσει κανείς από έναν μαθητή να εξεταστεί γραπτά σε πολλές δοκιμασίες (π.χ. μαθηματικά, ορθογραφία), είναι πολύ δύσκολο να εξεταστεί στη δημιουργικότητα, καθώς η τελευταία είναι μια ικανότητα που δεν εμφανίζεται όποτε το επιθυμούμε, **β)** η αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι πολύ δύσκολη και **γ)** η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας, στο οποίο εμπλέκονται

παράγοντες προσωπικότητας, παράγοντες γνωστικοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί, βιολογικοί κ.α. Είναι συνεπώς εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι η προσέγγιση ενός φαινομένου μέσα από τόσα πολλά και διαφορετικά πρίσματα απαιτεί μια επικοινωνία των ειδικών σε πολλά επίπεδα συντονισμού, κάτι που χαρακτηρίζεται από τους δικούς του βαθμούς δυσκολίας. Παρόλα αυτά, η κατανόηση της δημιουργική γραφή είναι πολύ σημαντική, όχι μόνο για την ψυχολογία, αλλά και για την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την έρευνα της προσωπικότητας και πολλούς άλλους επιστημονικούς κλάδους.

Κατά αναλογία με τη λεκτική επεξεργασία, μπορεί κανείς να δει τη δημιουργική γραφή σε δύο διαφορετικά επίπεδα: το μικροσκοπικό και το μακροσκοπικό. Κατά την ανάγνωση, το μικροσκοπικό επίπεδο επεξεργασίας αφορά στο πώς κάποιος επεξεργάζεται φωνητικές πληροφορίες και αποκωδικοποιεί λέξεις. Κατ' αντιστοιχία, στη γραφή το μικροσκοπικό επίπεδο αφορά στο πώς κάποιος ενώνει γράμματα για να παράγει λέξεις και έπειτα ενώνει λέξεις για να δημιουργήσει γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις. Ως προς το μακροσκοπικό επίπεδο, στην ανάγνωση αυτό αφορά στο πώς ο αναγνώστης εξάγει νόημα από ένα κείμενο. Ανάλογα, στη γραφή αναφέρεται στο πώς κάποιος γράφει μια ιστορία με νόημα. Στην παρούσα εργασία θα αναφερόμαστε αποκλειστικά στο μακροσκοπικό επίπεδο ανάλυσης της παραγωγής γραπτού λόγου, και ειδικά στη δημιουργική έκφραση που μπορεί να εκλάβει αυτή η διεργασία.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε σχέση με τη δημιουργική γραφή, είναι ότι μπορεί να την κατακτήσει κάποιος, παρά το γεγονός ότι ενδεχομένως να μην αποδίδει καλά σε αξιολογικές δοκιμασίες γραπτού λόγου σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης. Θα ήταν ιδανικό ένα σχολείο που να ενισχύει τη δημιουργική γραφή όσο το δυνατόν περισσότερο, καθώς έτσι θα ενίσχυε την ευρύτερη δημιουργικότητα των ατόμων.

7. Προγράμματα Ενίσχυσης της Δημιουργικότητας

Μεταξύ των ειδικών του χώρου υπάρχει μεγάλη διαμάχη, σχετικά με το αν η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί, εκθέτοντας τα άτομα σε διαφορετικές εμπειρίες, που είναι ειδικά φτιαγμένες για αυτόν τον σκοπό. Η έρευνα πάνω στο πώς η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί και να υποστηριχτεί εστιάζεται πάνω στους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι μπορούν να καλλιεργήσουν ένα δημιουργικό δυναμικό. Σύμφωνα με τον Nickerson (2004), κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (με έμφαση στη δημιουργική γραφή) θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία:

1. Διαθέτει στόχο και πρόθεση στην κατεύθυνση της δημιουργικότητας Καλλιεργεί βασικές δεξιότητες γραφής
2. Κινητοποιεί και ενθαρρύνει την περιέργεια και την εξερεύνηση.
3. Προωθεί εφικτές προσδοκίες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.
4. Δίνει αξία στη δημιουργικότητα.

8. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και εκπαίδευση

Κύριος στόχος της γενικής παιδείας είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η ανάπτυξη των νοητικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ώστε ο μαθητής να μπορεί να σκέφτεται κριτικά, να αμφισβητεί κατεστημένα, να επιλύει προβλήματα, να επενεργεί στο περιβάλλον που ζει, να έχει ενεργητικό ρόλο στην αλλαγή της κοινωνίας και όχι παθητικό.

Η σχολική εκπαίδευση, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της αξιοποίησής της στον προσωπικό και εργασιακό χώρο, οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες που θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί, να τις αξιοποιεί, να αναπτύσσει την ικανότητά του να έχει πρόσβαση σ' αυτές. Η γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, φαινομένων και διαδικασιών μέσα από διαθεματικές προεκτάσεις. Έτσι διευκολύνεται η διαδικασία αναζήτησης και προαγωγής της γνώσης.

Τα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) πληροφορικής (2001-2002), προτείνει την ένταξη-εισαγωγή της πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο κατά το πρότυπο της "ολιστικής προσέγγισης", σύμφωνα με το οποίο, τα θέματα που αφορούν την πληροφορική και γενικότερα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), διδάσκονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων ως έκφραση μιας διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και απορρίπτει την "τεχνοκρατική προσέγγιση" της διδασκαλίας της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου. (Κάτσικας και συν., 2006).

Ο Charles Crook (1994) εντοπίζει τρεις προσεγγίσεις στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ στο εξής). Κάθε προσέγγιση βασίζεται σε έναν ξεχωριστό παραλληλισμό που συνδέει τους υπολογιστές με τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

- Ο Η/Υ ως προγυμναστής: Μια προσέγγιση με βάση τη μάθηση από το περιβάλλον και την επεξεργασία πληροφοριών.

Η πρώτη χρήση των Η/Υ στην εκπαίδευση βασιζόταν στην ιδέα ότι ο Η/Υ θα έκανε τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Η πρωτότυπη εφαρμογή της Διδασκαλίας Βοηθούμενη από Υπολογιστή (ΔΒΥ), όπως λέγεται αυτή η προσέγγιση, είναι να διδάξει μια σειρά ξένων λέξεων, αριθμητικά προβλήματα ή γεωγραφικά στοιχεία. Τα στοιχεία που πρέπει να μάθει το παιδί παρουσιάζονται ένα-ένα. Το παιδί απαντά με μια μετάφραση ή έναν υπολογισμό ή το όνομα ενός τόπου. Ο Η/Υ καταγράφει την απάντηση και προχωρεί σε ανατροφοδότηση. Αυτή παραμένει, μέχρι σήμερα, η συνηθέστερη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Scott, Cole & Engel, 1992).

Στις πιο απλές της μορφές αυτή η μέθοδος διαφέρει ελάχιστα από τα βιβλία με προγύμναση και ασκήσεις, που χρησιμοποιούνται στα σχολεία επί δεκαετίες. Η διαφορά έγκειται στην ικανότητα του Η/Υ να καταγράφει την ακριβή επίδοση του κάθε παιδιού και ν' ανταποκρίνεται αναλόγως, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό εξατομικευμένη εκπαίδευση.

- Ο Η/Υ ως μαθητής: Μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση.

Ενώ ο Η/Υ ως προγυμναστής αντιστοιχεί στις προσεγγίσεις της μάθησης από το περιβάλλον και της επεξεργασίας πληροφοριών, οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να ενεργήσουν στο περιβάλλον τους, εκτός από το ν' απαντούν στις ερωτήσεις που τους δίνονται. Ο Seymour Papert και οι συνεργάτες του στο Εργαστήριο Μέσων Επικοινωνίας του MIT, επεξεργάστηκαν μια προσέγγιση βασισμένη στη θεωρία του Piaget, ότι δηλαδή τα παιδιά πρέπει να οικοδομούν την κατανόησή τους μέσω ενεργού εξερεύνησης του περιβάλλοντός τους (Papert, 1980, Harel & Papert, 1991).

Ο Η/Υ ως εργαλείο: Μια προσέγγιση της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο Η/Υ είναι απλώς ένα εργαλείο, ένα μέσο για να μπορούν οι άνθρωποι να συναλλάσσονται με τον κόσμο και μεταξύ τους. Από την άποψη αυτή οι Η/Υ χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν μια ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων, για παράδειγμα, μπορεί να ενισχύσει τις κρίσιμες δεξιότητες της γραφής. Η ανάλυση των βάσεων δεδομένων μπορεί να διδάξει έννοιες της φυσικής και της χημείας και ν' αναπτύξει μαθηματικές δεξιότητες.

Από την άποψη της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου, η σημαντικότερη δυναμική των Η/Υ στην αίθουσα διδασκαλίας είναι να αναδιοργανώσουν τις συναλλαγές των παιδιών, όχι μόνο με την ύλη που πρέπει να μάθουν, αλλά και με το δάσκαλό καθώς και μεταξύ τους, με το σχολείο ως θεσμό και με τον κόσμο ως σύνολο.

Αρκετές ερευνητικές ομάδες χρησιμοποίησαν δίκτυα υπολογιστών για να δημιουργήσουν σχέσεις ανάμεσα σε σχολεία σε διάφορα μέρη του κόσμου, επιτρέποντας στα παιδιά να επιδίδονται σε κοινά μαθησιακά προγράμματα, στα οποία μετρούν και καταγράφουν τα επίπεδα της όζινης βροχής ή συγκρίνουν την ιστορία της πολιτισμικής τους ομάδας σε σχέση με την ιστορία της άλλης ομάδας. Αυτές οι εργασίες προάγουν τη δουλειά σε μικρές ομάδες, τον έλεγχο πολλών πλευρών χρήσης των Η/Υ και την ανάπτυξη πολλαπλών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Μια άλλη πολλά υποσχόμενη εφαρμογή των Η/Υ στην τάξη αξιοποιεί τους νεοεμφανισθέντες συνδυασμούς των αλληλεπιδραστικών δισκετών βίντεο και της τεχνολογίας CD-ROM. Το σχολικό πρόγραμμα παρουσιάζεται σαν μια σειρά τηλεοπτικών περιπετειών και ταινιών μυστηρίου για να μπουν σ' αυτό τα παιδιά.

Οι μαθητές που ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων με πολυμέσα αποκτούν πολλές γνώσεις στη χρήση των Η/Υ (διαχείριση αρχείων, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων, δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου) καθώς και ποικίλες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Εξίσου σημαντικό είναι ότι με τον τρόπο αυτό αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και η αυτοπεποίθησή τους ως μαθητών.

Οι μελέτες αυτές, όπως και άλλες έδειξαν ότι οι Η/Υ μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αίθουσα διδασκαλίας. Η πρόκληση τώρα είναι η αξιοποίηση αυτού του δυναμικού, ώστε να γίνει η νέα τεχνολογία συνηθισμένο μέρος της εκπαίδευσης κάθε παιδιού. (Cole, M. & Cole, S., 2001:424-426).

8.1 Ο ρόλος των υπολογιστών στη διαδικασία της γραφής

Τα τελευταία 25 χρόνια διεξάγεται επιστημονική έρευνα για το ρόλο και τη σημασία των υπολογιστών στη διαδικασία της γραφής. Η έρευνα αυτή έχει να κάνει με τα τρία στάδια στη διαδικασία της γραφής:

Το προγραφικό στάδιο, τη σύνθεση και την αναθεώρηση και το μοντάζ. Με την ταξινόμηση αυτή καλύπτεται όλη η διαδικασία της γραφής. Σε ότι αφορά το προγραφικό στάδιο έχει να κάνει με το σχεδιασμό του γραπτού λόγου ενώ η σύνθεση αφορά την γραφή του κειμένου η οποία είτε ο γράφων, εκφράζεται με σαφήνεια, αναθεωρώντας και διορθώνοντας τα λάθη του, είτε γράφουν γρήγορα και ελεύθερα κάνοντας εκτενή αναθεώρηση. Πάντως πολλά άτομα χρησιμοποιούν μία μίξη των δύο παραπάνω μεθόδων.

Σε ότι αφορά το σχολικό πλαίσιο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά της υπολογιστές για όλα τα στάδια της γραφής. Μπορούν να προγραμματίσουν τη γραφή της προετοιμάζοντας έναν κατάλογο λέξεων και ιδεών να διατάζουν αυτές σε ομάδες, να οργανώσουν

καταλόγους

Σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο γραφής οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα εξής προβλήματα:

A) Υπάρχουν μαθητές που διακόπτουν τη ροή της γραφής για να σκεφτούν την ορθογραφία των λέξεων πριν συνεχίσουν

B) Γραμματικά λάθη

Γ) Εμπόδιση και αμηχανία όταν το παιδί αισθάνεται άγνοια για το τι άλλο θα γράψει

Δ) Η αναθεώρηση-διόρθωση του γραπτού αποθαρρύνεται αφού ο μαθητής δυσανασχετεί να σβήσει και να ξαναγράψει, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν πρόκειται για ζητήματα δομής

Ε) Η άσχημη εμφάνιση του γραπτού σε παιδιά που δεν είναι καλλιγράφοι.

Με τη χρήση του υπολογιστή αποφεύγονται οι παραπάνω δυσάρεστες συνέπειες, αφού ο υπολογιστής εξελίσσει τη διαδικασία της γραφής και τη βελτιώνει. Αυτό διευκολύνεται από τον επεξεργαστή κειμένου. Η χρήση του βοηθά στην έκδοση και την αλλαγή του κειμένου

Κατά τη συγγραφή οι δυνατότητες που παρέχει ο υπολογιστής είναι της και σημαντικές. Η ευελιξία των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου παρέχει τη δυνατότητα γρήγορων αλλαγών και διορθώσεων..

Οι υπολογιστές μπορούν να απλοποιήσουν τη διαδικασία αναθεώρησης και διόρθωσης με εύκολες διαγραφές, εισαγωγές νέων δεδομένων και αναδιοργάνωση κειμένου. Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εργαλεία ορθογραφικού ελέγχου, λεξικά, μορφοποιήσεις και ταξινομήσεις συμβάλλουν και υποβοηθούν στη συγγραφή.

Ο ορθογραφικός έλεγχος και τα προγράμματα επεξεργασίας του κειμένου που παρέχονται από τον υπολογιστή αποτελούν μια άλλη σημαντική παράμετρο για τη βελτίωση του γραπτού.

Ανάλογα αποτελέσματα κατέδειξε και η έρευνα του Nichols (1996) με 38 μαθητές της έκτης τάξης σε ιδιωτικό σχολείο στο Μέριλαντ όπου κλήθηκαν να γράψουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας οι μισοί τον έντυπο τρόπο και οι άλλοι μισοί τον ηλεκτρονικό που της παρείχε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Ένα μήνα αργότερα η δοκιμασία επαναλήφθηκε με αλλαγή των τρόπων (έντυπου και ηλεκτρονικού) γραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν διαφορές σε πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των λέξεων, των λαθών (ορθογραφικών, συντακτικών) και της δόμησης κειμένου. Υπήρχε σαφής υπεροχή των μαθητών που χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή στον αριθμό λέξεων και φράσεων.

9. Ενδεικτικό παράδειγμα σε σχολικό περιβάλλον

Η χρήση υπολογιστών στην σχολική τάξη μπορεί να διευκολύνει την δημιουργική γραφή, να την αναπτύξει και να δώσει μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές δημιουργούν το blog της τάξης μέσα στο οποίο έχουν την δυνατότητα να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, γνώσεις και πληροφορίες.

Στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν για παράδειγμα μια ιστορία με ερεθίσματα που έχουν προηγουμένως δοθεί στην τάξη. Η δημιουργία και η συνέχιση μιας ιστορίας μπορεί να γίνει από κάθε μαθητή που μπαίνει στο blog και να συνεχίζεται από άλλον. Έγκειται στην ευρηματικότητα, στην φαντασία και στην ευελιξία των μαθητών η δημιουργία σεναρίου γραφής. Οι μαθητές επιλέγουν του ήρωες τους, την δράση και την πλοκή, την λύση και την ολοκλήρωση της συγγραφής τους.

Εκτός από τις κειμενικές τις δραστηριότητες τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκτελούν εικαστικές δράσεις, να δημιουργούν μουσικές συνθέσεις, εικόνες και βίντεο.

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα είναι η αλληλόδραση των μαθητών μέσα από το blog και οι

παρεμβάσεις τους με κριτική και σχόλια.

Καίρια πτυχή αποτελεί η δυνατότητα ομαδικής παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και η ισότιμη ανάληψη ευθυνών από όλα τα μέλη για την παραγωγή αποτελέσματος.

10. Συζήτηση-Προτάσεις

Σκοπός της εργασίας είναι να καταδείξει τη διαφοροποίηση του μέσου καταγραφής της δημιουργικής γραφής σε μαθητές. Η διαφοροποίηση αυτή συνίσταται τόσο στις επιδόσεις των μαθητών, στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, αλλά και στο βαθμό προτίμησης και ικανοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος τους για δημιουργική γραφή.

Επίσης το ιστολόγιο παρέχει τη δυνατότητα χρήσης σχολίων από άλλους συμμαθητές, δηλαδή τη δυνατότητα άμεσης αλληλόδρασης, γεγονός που ενθουσιάζει τους μαθητές

Γενικά το ιστολόγιο ως εναλλακτικός τρόπος γραφής βοηθά τα παιδιά να εξασκήσουν βασικές δεξιότητες συγγραφής κειμένων. Τα παροτρύνει να διαβάσουν τις απόψεις των άλλων, να διακρίνουν τη δημιουργικότητα των συμμαθητών και να «απαντήσουν» στη δουλειά τους. Ακόμη τους βοηθά να ελέγχουν το δικό τους κείμενο ή και blog σε ένα άτυπο πλαίσιο

Εξάλλου η ενίσχυση της δημιουργικής γραφής και κατά συνέπεια της δημιουργικότητας οδηγεί στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους. Η προαναφερθείσα ενδυνάμωση φαίνεται να είναι πιο εφικτή και προσιτή με τη χρήση των υπολογιστών. Μάλιστα θεωρείται ιδιαίτερως θετική σε ευαίσθητους μαθητικού πληθυσμούς όπως αυτούς των μεταναστών, των παλιννοστούντων κ.α. Επίσης προσφέρει ευκαιρίες αναγνώρισης και ενδυνάμωσης των εσωτερικών κινήτρων με αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

Από την άλλη προτείνεται ο ενθουσιασμός των παιδιών σε ότι αφορά τη χρήση των υπολογιστών καθώς οι δυνατότητες που τους παρέχονται είναι σημαντικές ως προς την επεξεργασία, την ευελιξία και τα ερεθίσματα.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα προτείνεται να ληφθούν μέτρα παρέμβασης στον εκπαιδευτικό χώρο για την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στον ηλεκτρονικό τρόπο γραφής. Τα μέτρα αυτά αφορούν τους εξωτερικούς παράγοντες όπως η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων. Αφορούν ακόμη άμεσα τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, όπως η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα δημιουργικής γραφής, η υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης της δημιουργικής γραφής, η ενσωμάτωση του δημιουργικού τρόπου γραφής σε υπολογιστές κατά τη διδακτική διαδικασία.

Ο εναλλακτικός τρόπος δημιουργικής γραφής που όμως απαιτεί γνώση και οργάνωση αλλά και κυρίως μέριμνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα πηγάζει από τις ανάγκες του μαθητή και θα αποβλέπει στην ικανοποίησή τους.

Επίλογος

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση σήμερα ευ-νοεί τη συγκλίνουσα σκέψη, προσανατολίζοντας τους μαθητές στη μία, σωστή και κοινά αποδεκτή απάντηση – λύση. Κατά τη διάρκεια δηλαδή, της σχολικής θητείας, επιδιώκει να μεταβάλλει τους μαθητές με αποκλίνοντα τρόπο σκέψης σε μαθητές με συγκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η αποκλίνουσα σκέψη, οικεία στο παιδί αφού αποτελεί γι' αυτό βασική ψυχοβιολογική ανάγκη-, εξασθενεί με την πάροδο του χρόνου προς όφελος της κριτικής σκέψης. Έτσι το παιδί

συνηθίζει να σκέφτεται με περιορισμένο τρόπο, με δεδομένα μοντέλα σκέψης που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων (Δερβίσης, 1996).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Treffinger (1984) << Η προσαρμογή στην ορθή απάντηση>> η δημιουργική παραγωγή ιδεών του ανθρώπου σε ηλικία 4 χρονών βρίσκεται στο 50%, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατεβαίνει στο 25% για να επανέρθει στο 50% στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μέσα από μια πορεία γόνιμης, αρμονικής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικών και αναλυτικού προγράμματος, η γραμμή πλεύσεως του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αλλάξει. Πραγματικά, ο χώρος της δημιουργικής γραφής είναι ανάγκη να ανοιχθεί και να αξιοποιηθεί στην πρόκληση των καιρών, στη χρήση εναλλακτικών μορφών γραφής όπως αυτή των υπολογιστών.

Βιβλιογραφία

- Bodden, M. A.** (1996). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence* (103): 347-356
- Chandler. G. E.** (1999). A creative writing program to enhance self-esteem and self-efficacy in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 12. 70-78.
- Chandler. G. E.** (1999). A creative writing program to enhance self-esteem and self-efficacy in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 12. 70-78.
- Δερβίσης, Σ.** (1998). Η δημιουργική σκέψη και η δη-μιουργική διδακτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Μαϊανδρος.
- Gardner. H.** (1989). *The open minds*. New York: Basic Books.
- Katz. A. N.** (1997). Creativity in the cerebral hemispheres. Στο: M. A. Runco (Ed.). *Creativity research handbook* (pp. 203-226). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Gowan, J.C.** (1972) *The devaloppment of the individual creative*. San Diego, Knapp.
- Kaufman. J. C.** (2003). The cost of the muse: Poets die young. *Death Studies*. 27. 813-821.
- Kaufman. S. B. & Kaufman. J. C.** (2009). *The psychology of creative writing*. New York: Cambridge University Press.
- Kneller, G.**(1965) *The art and Science of creativity*. Yew York, Holt, Rinehart and Winston.
- Koestler. A.** (1964). *The art of creation*. London: Picador.
- Kohanyi. A.** (2005). Four factors that may predict the emergence of creative writing: A proposed model. *Creativity Research Journal*. 17. 195-205.
- Korgel. B. A.** (2002). Nurturing faculty-student dialogue. deep learning and creativity through journal writing exercises. *Journal of Engineering Education*. 143-146.
- Kroll. J. F.. & Dijkstra. A. F. J.** (2002). *The bilingual lexicon*. Στο: R. Kaplan (Ed.). *Handbook of applied linguistics* (pp. 301-321). Oxford: Oxford University Press.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α.** (1989). Δημιουργικότη-τα. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια / Λεξικό (τομ. 3, σ.1337). Αθήνα: Ελληνικά Γράμ-ματα.
- Κουτσάκος. Ι.** (1986) Σύγχρονη διδακτική 1986. παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Scott, Sand R. A. Bruce** (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the work place. *Academy of Management Journal* 37 :580-607
- Wallas. G.** (1926). *The art of thought*. London: Cape

The contribution of blogging in the development of creative writing for children.

Creative writing as an original product of the writer is an important aspect of students' creativity. The field of Creative Writing has been an object of research and treatment in the 20th century and it was felt that through creative writing, the written word is released and promoted.

The differentiation of the recording medium of creative writing in written and electronic form seems to create new standards in the education field as it determines the performance and interests of children.

The purpose of this paper is to highlight the blog as an alternative way of writing, that helps developing basic skills of writing, but also to create new, additional ones.

The present work demonstrates how the electronic writing style helps to stimulate the interest of students for writing in an alternative manner, motivate the imagination and encourage creativity.

Notice that the use of computers as a way of writing provides facilities in process, flexibility in textual activities, independency for writers without the direct supervision of the teacher and teamwork interaction in learning and communication.

In the current issue working examples and activities applied to school environments are proposed to demonstrate the powerful and utilitarian nature of this electronic method of creative writing.

Νέες Τεχνολογίες και πολυμεσικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο. Παιδιά προσχολικής ηλικίας «δημιουργοί» ψηφιακών ιστοριών

Δανιηλίδου Ευγενία
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Βορβή Ιωάννα
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Λιναρδή Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Εισαγωγή

Η διάδοση της χρήσης των νέων τεχνολογιών εισήγαγε καινούριες συνήθειες στην καθημερινότητα των ανθρώπων και δημιούργησε ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον. Το πλούσιο σε ψηφιακά ερεθίσματα περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών στη σύγχρονη εποχή συμβάλλει ιδιαίτερα στη δημιουργία μιας νέας γενιάς σημαντικά διαφορετικής από τις προηγούμενες, λόγω των ευκαιριών που παρέχει και των δυνατοτήτων εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το Διαδίκτυο και άλλα ψηφιακά εργαλεία. Σε ό,τι αφορά την προσχολική αγωγή, πολλές παραδοσιακές προσεγγίσεις εκπαίδευσης και αγωγής, όπως για παράδειγμα οι σχετικές με το παιχνίδι, αρχίζουν να αμφισβητούνται (Zevenbergen, 2007).

Τα παραδοσιακά εργαλεία του μαθητή, όπως το μολύβι, το βιβλίο ασκήσεων, ο μαυροπίνακας και το τετράδιο ενισχύονται και συνεπικουρούνται από τις νέες τεχνολογίες. Ο υπολογιστής, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, η τηλεόραση, το MP3 player, ο διαδραστικός πίνακας, ο σαρωτής, ο εκτυπωτής, τα λογισμικά αξιοποιούνται ως προϊόντα τεχνολογίας στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και επιτρέπουν στα παιδιά να βιώσουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης με νέους τρόπους όπως είναι το Διαδίκτυο, τα προγράμματα κοινωνικής δικτύωσης, τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εικόνας, video, ήχου (Yelland, 2006).

Η εξέλιξη και η χρήση της τεχνολογίας έχουν επιφέρει πολλές αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση ειδικότερα, οι οποίες επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών για το μαθητή γνώσεων και δεξιοτήτων. Η Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης φαίνεται να απαιτεί και ένα διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων από αυτό που παρέχεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Τα νέα προγράμματα σπουδών και οι νέες διδακτικές μέθοδοι προωθούν την κατάκτηση της γνώσης με συνεργατικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να συνδέουν το σχολείο με αυθεντικές, βιωματικές καταστάσεις (Anastasiades et al., 2010). Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως ανοιχτό και μαθητοκεντρικό εστιάζει στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την προετοιμασία των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν δημιουργικά και κριτικά στην Κοινωνία της Γνώσης του 21ου αιώνα (Anastasiades, 2009). Εξάλλου, η ικανότητα του ατόμου να παράγει, να σκέφτεται, να ερευνά, να συνεργάζεται και να έχει κριτική στάση, καθώς επίσης και να μπορεί να αλληλεπιδρά, να ανταλλάσσει ιδέες και γνώσεις αφορά και σχετίζεται με όλους τους τομείς της γνώσης (Yelland, 2006).

Παρόλη την εξέλιξη και την αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας και μάθησης, τα περισσότερα

εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών κοινωνιών δεν έχουν ακόμη προσαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο στις εμπειρίες και γνώσεις που φέρουν ως αποσκευές τα παιδιά στο σχολείο. Πολλά παιδιά, όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, ξέρουν να χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία και έχουν συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά τους (Knobel, 2005). Η γνώση αυτή, όμως, δεν λαμβάνεται πάντα υπόψη και δεν είναι σίγουρο ότι αξιοποιείται με ουσιαστικούς τρόπους στο σχολείο (Plowman & Stephen, 2003).

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν εφαρμόζεται, επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έρχονται σε μια πρώτη επαφή με βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και εξοικειώνονται με διάφορες χρήσεις τους. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) εντάσσονται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού, ως μέσα ψηφιακού γραμματισμού, δημιουργίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα πλεονεκτήματα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών εξαρτώνται από τη συχνότητα και την ποιότητα χρήσης τους (Haugland, 2000). Οι υπολογιστές μπορούν να προσφέρουν βοήθεια, υποστήριξη, καθοδήγηση στη μάθηση, που να ταιριάζει στο μαθησιακό στυλ κάθε παιδιού. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο δημιουργικά χωρίς να διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορούν να απολαύσουν μια ιστορία χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν, μπορούν να αλλάξουν το τέλος μιας ιστορίας χωρίς να ξέρουν να γράφουν ή να «χτίσουν» ένα σπίτι χωρίς γνώσεις γεωμετρίας και σχεδίου (Judge et al, 2004).

Είναι προφανές ότι διαφορετικά είδη λογισμικού έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Haugland and Wright, 1997). Ανοιχτά και παιδοκεντρικά λογισμικά έχουν σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη σε αντίθεση με λογισμικά εξάσκησης δεξιοτήτων (Haugland, 1992, 1999).

Δεν θα μπορούσε, βέβαια, κανείς να παραβλέψει τις ανησυχίες σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στην προσχολική ηλικία (Cordes & Miller, 2000), αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Clements & Sarama, 2003, Haugland, 2000, Haugland & Wright, 1997, Ντολιοπούλου, 1999, Tsitouridou & Vryzas, 2001). Τέτοιου είδους αποτελέσματα προκύπτουν από αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες σε ένα φιλικό ψηφιακό περιβάλλον.

Ένας από τους σημαντικούς τομείς που επαναπροσδιορίζονται λόγω της εξέλιξης των Τ.Π.Ε. είναι η έννοια του γραμματισμού (Carrington, 2004, Kress, 2003). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός περιορίζεται ακόμη στο γραπτό λόγο. Γραμματισμός, όμως, δεν είναι μόνο η γραφή και η ανάγνωση. Ο γραμματισμός σήμερα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολυγραμματισμός (Cope & Kalantzis, 2000, Kress, 2003), καθώς αφορά και αναπαραστάσεις, όπως εικόνες, σύμβολα, γραφήματα, διαγράμματα και αντικείμενα, τα οποία είναι το ίδιο σημαντικά με τη γλώσσα. Η αδυναμία κατανόησης τέτοιων αναπαραστάσεων είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα στην Κοινωνία της Πληροφορίας (Gee, 2003). Η παιδαγωγική του πολυγραμματισμού εμπεριέχει, εκτός από τη γλώσσα, και άλλους τρόπους αναπαράστασης όπως βίντεο, ήχο, χειρονομίες και χωρικές σχέσεις μαζί με τους συνδυασμούς τους (Yelland, 2006). Η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων αποτελεί βασική δεξιότητα του γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή (New London Group, 1996).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει θεωρητικές παραδοχές και ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο νηπιαγωγείο, οι οποίες αποτελούν

έναν τρόπο αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., με βασική επιδίωξη την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού. Παρουσιάζονται οι παιδαγωγικοί στόχοι και τα βήματα της δημιουργίας ιστοριών, με τη βοήθεια υπολογιστή, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή ζωή των παιδιών, όπως η παρουσίαση του εαυτού τους, της οικογένειάς τους, των αγαπημένων τους χώρων στο νηπιαγωγείο.

Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο νηπιαγωγείο

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται καλύτερα τα ερεθίσματα με πολυαισθητηριακό τρόπο. Η δημιουργία πολυτροπικών ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία, πέρα από τη γλώσσα, υποστηρίζεται από οπτικά και ακουστικά μέσα που αποτελούν την πλαισιακή της στήριξη. Ο υπολογιστής παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για να παραχθούν εύκολα πολυτροπικά κείμενα, χωρίς τα παιδιά να κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια, επιδιώκεται με τη χρήση της τεχνολογίας η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία της ιστορίας, στην αναθεώρηση και επαναδιατύπωσή της και στην παρουσίασή της με πολυμεσικά εργαλεία. Τα παιδιά «γράφουν» και αναθεωρούν με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, διευκολυντικό μέχρι να αισθανθούν έτοιμα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στον υπόλοιπο κόσμο (Suomi, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, μεγάλο μέρος των οποίων βασίζεται στις αναφορές των γονέων και των δασκάλων, τα νήπια αντιμετωπίζουν θετικά τους υπολογιστές και τα περισσότερα μπορούν να παίξουν παιχνίδια στον υπολογιστή με ή χωρίς βοήθεια (McKenney & Voogt, 2010). Με τη συμβολή της τεχνολογίας υποβοηθείται το «γραπτό» του παιδιού (Suomi, 2010).

Ο ρόλος της αφήγησης ιστοριών στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ενήλικες και παιδιά συνηθίζουν να διηγούνται ιστορίες σχετικά με γεγονότα που παρατηρούν γύρω τους, εμπειρίες του παρελθόντος καθώς και φανταστικά γεγονότα. Η δημιουργία ιστοριών κάθε είδους είναι η πρωταρχική μορφή μέσα από την οποία αντιλαμβανόμαστε και οργανώνουμε τις εμπειρίες μας. Σε προσωπικό επίπεδο, η διήγηση της δικής μας ζωής μάς δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να αναλύσουμε το ρόλο μας στον κόσμο. Σε οικογενειακό επίπεδο, η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς λειτουργεί ως ένα μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν ποιες ιστορίες είναι σημαντικές και κατάλληλες και, στη συνέχεια, καθίστανται ικανοί αφηγητές και μπορούν να αφηγηθούν τις ιστορίες της δικής τους οικογένειας.

Στις αφηγήσεις πολλές φορές παρατηρείται δημιουργικός συγκερασμός κοινών απόψεων και μεταδιδόμενων αξιών. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικότερα, όταν αφηγούμαστε οι ίδιοι, παρά όταν διαβάζουμε και παρακολουθούμε ιστορίες άλλων. Η αφήγηση ιστοριών επιτρέπει στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες να ανακαλύψουν τι σημαίνουν οι διαφορετικοί ρόλοι που έχει κάποιος στην κοινωνία. Μέχρι πρόσφατα, η διαδραστική διήγηση ιστοριών που ήταν διαθέσιμη στο εμπόριο περιοριζόταν σε εφαρμογές ανάγνωσης ιστοριών από βιβλία, σε προγράμματα που παρέχουν παραδείγματα πρώτων προτάσεων για παιδιά συγγραφείς ή συγγραφικά περιβάλλοντα που επέτρεπαν στα παιδιά να διαλέγουν από κάποιους προκαθορισμένους χαρακτήρες και κείμενα για να φτιάξουν μια ιστορία (Cassell and Ryokai, 2001).

Οι αυθόρμητες ιστορίες που αφηγούνται συνήθως τα παιδιά είναι δημιουργικές, δυναμικές

και συνεργατικές με ανοιχτό τέλος. Η διήγηση ιστοριών που συμβαίνει με φυσικό τρόπο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εξασκούν τη φαντασία τους, κατακτούν και εξασκούν γλωσσικές δεξιότητες προσαρμοσμένες σε επικοινωνιακές περιστάσεις και διερευνούν τους κοινωνικούς ρόλους που αναδύονται (Meltz, 1999). Ένα σημαντικό όφελος της αυθόρμητης διήγησης ιστοριών από τα παιδιά είναι το γεγονός ότι ξεκινάει από αυτά τα ίδια. Και αυτό είναι σημαντικό, γιατί τα παιδιά αποκτούν ένα αίσθημα επιτυχίας και δύναμης, όταν ξέρουν ότι μπορούν να δημιουργούν και να ελέγχουν το περιεχόμενο των παιχνιδιών τους (Papert, 1980). Το φανταστικό παιχνίδι και η αφήγηση ιστοριών παίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωσιακή και συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Αναφορικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, ενώ οι υπολογιστές έχουν έντονη παρουσία στη ζωή των παιδιών, παρατηρείται έλλειψη ηλεκτρονικών εργαλείων που μπορούν, ως μέσο δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας, να αξιοποιήσουν τη φωνή τους στις καθημερινές τους διηγήσεις και ιδιαίτερα κατά το φανταστικό παιχνίδι. Υπάρχει, επομένως, ανάγκη να δημιουργηθούν προγράμματα υπολογιστών που να υποστηρίζουν την ακρόαση και τη δημιουργία ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά αντί για τη διήγησή τους από άλλους στα παιδιά.

Έχοντας διαπιστώσει τη σημασία της χρησιμότητας ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ιστοριών από τα παιδιά, ερευνώνται βιβλιογραφικά οι δυνατότητες για αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή και ιδιαίτερα προγραμμάτων σχετικών με μια τόσο βασική ενασχόληση των παιδιών και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές σχεδίων δράσης με αντικείμενο τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας.

Ψηφιακές ιστορίες: ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές

Μια συχνή δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο είναι η δημιουργία ιστοριών που συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Ως δραστηριότητα εντάσσεται πολλές φορές στα πλαίσια ενός σχεδίου δράσης (project) και υπηρετεί ορισμένους διδακτικούς στόχους. Από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προκύπτει ότι ο υπολογιστής λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο που ζωντανεύει το «γραπτό λόγο» των παιδιών, τους διευκολύνει στη διαδικασία και τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της αφήγησης.

StoryMat

Το StoryMat είναι μέρος ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος, το οποίο ασχολείται με το σχεδιασμό τεχνολογιών που καλλιεργούν στα παιδιά το «παιχνίδι» της αφήγησης, με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας, την εκμάθηση της γλώσσας και την εξερεύνηση του εαυτού τους και του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Cassell and K. Ryokai, 2001).

Το StoryMat είναι στην ουσία ένα μαλακό χαλί/μοκέτα για παιχνίδι με τοποθετημένα επάνω αντικείμενα όπως σπίατα, δρόμους και διάφορα λούτρινα παιχνίδια. Με ειδικό λογισμικό χωρίζεται το χαλί σε 126 μέρη χωρίς να χρειάζονται καλώδια. Ένας πομπός μέσα στο λούτρινο ζώακι/παιχνίδι επιτρέπει στο σύστημα να ακολουθεί τις κινήσεις πάνω στο χαλί ασύρματα. Όταν το παιδί μιλάει πιέζοντας το λούτρινο ζώακι, ο υπολογιστής αρχίζει να ηχογραφεί και να αναπαράγει τις φωνές των παιδιών και να καταγράφει τις κινήσεις που κάνουν με τα λούτρινα ζώακια σε ένα πολύχρωμο πλέγμα ανάδυσης ιστοριών. Κατ'αυτὸν τον τρόπο, προσφέρει έναν προκαθορισμένο χώρο στα παιδιά να πουν τις δικές τους ιστορίες και ταυτόχρονα έχει ενεργητικό ρόλο, καθώς καταγράφει και αναπαράγει τις ιστορίες τους. Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή του

παιδιού, το StoryMat λειτουργεί εντελώς ανεξάρτητα από υπολογιστή ή πληκτρολόγιο, χωρίς να χρειάζεται επαφή των παιδιών με αυτά. Όταν τα παιδιά λένε τις ιστορίες τους χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο παιχνίδι πάνω στο StoryMat, οι φωνές τους και οι αντίστοιχες κινήσεις των παιχνιδιών καταγράφονται. Στη συνέχεια, η ιστορία τους τοποθετείται μαζί με προηγούμενες ιστορίες άλλων παιδιών. Αυτές οι προηγούμενες ιστορίες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συνεχίσουν τα θέματα των ιστοριών φτιάχνοντας τη δική τους ιστορία. Με αυτήν την έννοια, το StoryMat είναι ένα είδος φανταστικού συμπαικτη που, όμως, λειτουργεί και σαν διαμεσολαβητής φυσικής συνεργασίας ανάμεσα στο παιδί και τους συνομήλικούς του και προσφέρει ένα παιδοκεντρικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Εμπειρική έρευνα (Cassell and Ryokai, 2001) έχει δείξει ότι το StoryMat προσφέρει ανεπτυγμένες μορφές αφήγησης ιστοριών καθώς παρέχει μία σύνδεση με το γραμματισμό και ένα χώρο όπου τα παιδιά ασχολούνται συνεργατικά με τη δημιουργία ιστοριών χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Γωνιά κινουμένων σχεδίων

Στο ερευνητικό σχέδιο δράσης (project) της Marsh (2006), παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών εμπλέκονται σε δραστηριότητα δημιουργίας μιας ιστορίας κινουμένων σχεδίων με τη βοήθεια ενός προγράμματος επεξεργασίας βίντεο. Στόχος είναι να διερευνηθεί η ανάπτυξη γνώσης και κατανόησης πολυτροπικών κειμένων κατά τη δημιουργία τους, η ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και η προοπτική ένταξης τέτοιων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οργανώθηκε σε μόνιμη βάση μια γωνιά δημιουργίας κινουμένων σχεδίων σε χώρο του νηπιαγωγείου. Στη γωνιά αυτή τοποθετήθηκαν ένας ή δύο φορητοί υπολογιστές συνδεδεμένοι με ηλεκτρονικές κάμερες. Επιπλέον, υπήρχε ποικιλία από υποστηρικτικά μέσα όπως πλαστικά παιχνίδια, άλλα αντικείμενα και σκηνικά. Μερικά παιδιά οργάνωναν τις ιστορίες τους με τη βοήθεια εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard), ενός είδους σχεδιασμού - διαγράμματος της ιστορίας, ενώ τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν να μην την οργανώσουν καθόλου. Τα παιδιά βιντεοσκόπησαν τις πλαστικές φιγούρες με τις ηλεκτρονικές κάμερες, οι οποίες επιλέχθηκαν, επειδή το μικρό τους μέγεθος έδινε την ελευθερία στα παιδιά να τις τοποθετούν σταθερά μόνα τους και να τις χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τον υπολογιστή. Στη συνέχεια, τα παιδιά χρησιμοποίησαν το iMovie2, ένα πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο, για να φτιάξουν τα κινούμενα σχέδιά τους. Το πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο iMovie2 είναι φιλικό προς το χρήστη. Διαθέτει εικονίδια στη γραμμή εργαλείων με τα οποία ο χρήστης μπορεί να εισάγει εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο και ήχο, τα οποία με κατάλληλη επεξεργασία μπορούν να δημιουργήσουν ένα βίντεο (Marsh, 2006).

Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, επισήμαναν πως οι διαφορές μεταξύ των ιστοριών σε χαρτί και αυτών στο βίντεο είναι ότι οι χαρακτήρες στο βίντεο κινούνται και υπάρχει ήχος. Κανένα από τα παιδιά δεν αναφέρθηκε σε προβλήματα κατά τη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας του με πολυτροπικό τρόπο (Marsh, 2006).

Η ανάλυση των δεδομένων από την έρευνα της Marsh (2006) έδειξε ότι επιτεύχθηκε κατανόηση και γνώση της ιστορίας και αναπτύχθηκαν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, από τη δραστηριότητα δημιουργίας κινουμένων σχεδίων αποκτήθηκαν:

- Τεχνικές δεξιότητες και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας από τη χρήση του ποντικιού, της κάμερας, του λογισμικού και του λογισμικού iMovie, δεξιότητες όπως μετακίνηση του βέλους στο επιθυμητό σημείο, χρήση του αριστερού κουμπιού για επιλογή, πάτημα του κουμπιού και

σύρσιμο, εύρεση του κατάλληλου κουμπιού για φωτογράφιση, κατάλληλη χρήση διαφόρων λειτουργιών.

- Οπτικές δεξιότητες από τη λήψη πλάνων όπως κατάλληλη τοποθέτηση χαρακτήρων και αντικειμένων, χρήση διαφορετικών επιλογών για τη λήψη πλάνων.

- Κατανόηση της δομής της αφήγησης από τη δημιουργία ιστοριών όπως δημιουργία ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος, δημιουργία ιστορίας με έναν ή παραπάνω χαρακτήρες, δημιουργία σκηναίου.

- Κατανόηση πολυτροπικότητας από τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών πόρων όπως κατανόηση των διαφορετικών μέσων επικοινωνίας, συνειδητοποίηση των διαφορών των διαφορετικών μέσων, κατανόηση των διαδικασιών.

- Κατανόηση των κινουμένων σχεδίων μέσα από τη δημιουργία stop-motion ιστοριών.

- Μέσα από τη δημιουργία ιστοριών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων συνειδητοποίηση ότι απευθύνονται σε κοινό. Ικανότητα αναγνώρισης θεμάτων που ενδιαφέρουν το κοινό, αναγνώρισης αντικειμένων και μουσικής που είναι ελκυστικά για το κοινό.

- Δεξιότητες κριτικής ικανότητας μέσα από συλλογισμούς πάνω στο προϊόν της αφήγησης (κάνοντας αλλαγές όπου χρειάζεται) όπως εντοπισμός σημείων που χρειάζονται αλλαγή, εντοπισμός χαρακτηριστικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κοινού και επανάληψή τους (Marsh, 2006).

Μαρτυρία νηπιαγωγού

Πολλές ερωτήσεις προκύπτουν όταν σκέφτεται κανείς να υλοποιήσει ψηφιακές ιστορίες στο νηπιαγωγείο. Πώς θα τα καταφέρω με τόσο μικρά παιδιά; Δεν μπορούν να πληκτρολογήσουν. Θα καταλάβουν τα παιδιά αυτό που θέλω να τους διδάξω; Εξυπηρετεί αυτό το είδος μάθησης το πρόγραμμα σπουδών; Μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα απαραίτητα εργαλεία;

Η εμπειρία της νηπιαγωγού Suomi (2010), όσον αφορά την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών από νήπια, έδειξε ότι τα περισσότερα παιδιά ήξεραν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, όταν έρχονταν στο νηπιαγωγείο, χρειάζονταν, όμως, επιπλέον διδασκαλία για τη χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων απαραίτητων για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Μέσα από πολλές δοκιμές κατέληξε στο τι έπρεπε τελικά να δείξει η ίδια στα παιδιά και τι να αφήσει να ανακαλύψουν μόνο τους, αφού ο σκοπός της ήταν να γίνουν τα παιδιά τελείως ανεξάρτητα στη χρήση των προγραμμάτων. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες με μικρή συμβολή της εκπαιδευτικού, πάνω σε θέματα που τους αφορούν. Τα παιδιά δημιούργησαν iMovies χρησιμοποιώντας ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, σαρωτή, Διαδίκτυο και κάποιες φορές κάμερα. Αναμφίβολα η δουλειά της νηπιαγωγού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού ανεξάρτητα από τον υπολογιστή ήταν εξαιρετικά σημαντική. Διαπίστωσε, ωστόσο, ότι τα παιδιά δημιουργώντας τις ψηφιακές ιστορίες μέσα από αναθεωρήσεις και επαναλήψεις της ιστορίας, μάθαιναν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα και πώς να δουλεύουν σε ομάδες χωρίς καθοδήγηση (Suomi, 2010).

Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που ασχολήθηκαν με την παραγωγή ταινιών σε σχολεία. Οι Reid et al. (2002) αξιολόγησαν 50 σχολεία που εισήγαγαν την επεξεργασία και παραγωγή ψηφιακών ταινιών στο πρόγραμμα σπουδών τους και κατέληξαν ότι η ενσασχόληση με την επεξεργασία κινούμενης εικόνας υποστηρίζει την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων είναι η λύση προβλημάτων, η διαπραγμάτευση, η σκέψη, η αιτιολογία/συλλογισμός και η ανάληψη

ρίσκου (Reid et al., 2002). Επίσης, προσδιόρισαν ότι οι μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει η δημιουργία κινουμένων σχεδίων είναι σημαντικές, λόγω του τρόπου που μπορούν τα παιδιά να συνδυάζουν ήχο, χειρονομία, μουσική, εικόνα και γλώσσα.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ιστορίες κυρίως για να πειραματιστούν με τις έννοιες των ρόλων που αναπτύσσουν. Αυτή η λειτουργία είναι αρκετά εμφανής σε μια πρώιμη μορφή της διήγησης ιστοριών που είναι το φανταστικό παιχνίδι. Στην πραγματικότητα, το φανταστικό παιχνίδι είναι ένα είδος συμπαραγόμενης ιστορίας, όπου τα παιδιά μοιράζονται τους χαρακτήρες και γίνονται αφηγητές με τη σειρά τους (Cassell and Ryokai, 2001). Θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες πολυγραμματισμού.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς καθορισμένο σχέδιο με συγκεκριμένους στόχους, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη θεσμικού πλαισίου, υποστηρικτικού της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση.

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό στην Ελλάδα τονίζει τη σημασία ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών, η χρήση των νέων τεχνολογιών αποσκοπεί στο να μάθουν τα παιδιά τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Στα νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών, η μαθησιακή περιοχή «Τ.Π.Ε.» εντάσσεται στο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών από το Νηπιαγωγείο στο Γυμνάσιο. Στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να επιλέγουν τα κατάλληλα εργαλεία και να σχεδιάζουν διαδικασίες, ώστε να υλοποιούν έργα στην καθημερινότητά τους. Συγκεκριμένα, στην ενότητα μαθησιακή περιοχή «Τ.Π.Ε.» αναφέρεται ότι «τα παιδιά του νηπιαγωγείου εξοικειώνονται με βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών (υπολογιστής, περιφερειακές συσκευές υπολογιστών, διαδραστικοί πίνακες, συσκευές διαχείρισης ήχου, εικόνας, βίντεο, κ.λπ.) και έρχονται σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις τους. Χρησιμοποιούν λογισμικό (εκπαιδευτικό και γενικής χρήσης) και υπηρεσίες του διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις Τ.Π.Ε. στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας.» (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία. 2ο Μέρος:114).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να υποστηρίξουν με πολλούς τρόπους τη γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα την προφορική και γραπτή επικοινωνία, την ανάγνωση και την ακρόαση. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι τα παιδιά «...κατά τη χρήση ενός λογισμικού συζητούν (π.χ. τι κάνουν, με ποιον τρόπο, γιατί, τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν), ηχογραφούν με ένα μικρόφωνο και ένα ψηφιακό κασετόφωνο ή υπολογιστή (π.χ. τις φωνές τους, τις ιστορίες τους κ.α.) και συνδέουν τις ηχογραφήσεις με φωτογραφίες ή εικόνες για να δημιουργήσουν ηχοϊστορίες, δίνουν οδηγίες σε προγραμματιζόμενα παιχνίδια (π.χ. για να ακολουθήσουν τη σειρά από διάφορες εικόνες μιας ιστορίας) κ.α.» (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία. 2ο Μέρος:120).

Διαπιστώνεται ότι οι θεωρητικές παραδοχές και τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας

αυτής συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές και τους στόχους όπως καταγράφονται στα προγράμματα σπουδών που υλοποιούνται σε πιλοτική βάση κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Εκτός από την ύπαρξη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης θα συντελέσει στη δημιουργία θετικής στάσης όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και παράλληλα θα ενισχύσει την κατάρτισή τους ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση και ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, κρίνεται σημαντικό να συνεχιστούν οι έρευνες που αφορούν την ένταξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών γενικότερα στην προσχολική αγωγή.

Ωστόσο η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού δεν επιτυγχάνεται, παρά μόνο αν το θεσμικό πλαίσιο και η κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από τη συστηματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο νηπιαγωγείο και τη χρήση τους ως εργαλείων και μέσων για τη δημιουργία ιστοριών ή και άλλων πολυτροπικών κειμένων, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με τέτοιου τύπου πρακτικές από νωρίς, ελεύθερα, αβίαστα και βιωματικά σε ευνοϊκό περιβάλλον με παιγνιώδη τρόπο. Έτσι δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο για να αναπτύξουν στη συνέχεια δεξιότητες σε ένα ανώτερο επίπεδο για να ανταποκρίνονται σε πιο σύνθετες δραστηριότητες τόσο στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες όσο και στην καθημερινή τους ζωή.

Η δημιουργία, τέλος, ανοιχτών διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών κατάλληλων για τη νηπιακή ηλικία, τα οποία συνδέονται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και προωθούν τη δημιουργική και ανεξάρτητη χρήση, παρέχοντας τον έλεγχο των επιλογών στα ίδια τα παιδιά, θα συνεισφέρει στην απόκτηση δεξιοτήτων πολυγραμματισμού.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Anastasiades, P. S. (2009). Interactive videoconferencing and collaborative distance learning for K-12 students and teachers: theory and practice. Nova Science Publishers.

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for Collaborative Learning at a Distance in the School of 21st Century: A Case Study in Elementary Schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2), 321–339.

Carrington, V. (2004). Texts and literacies of the Shi Jinrui. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 215–228.

Cassell, J. & Ryokai, K. (2001). Making Space for Voice: Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 169–190.

Clements, D. & Sarama, J. (2003). DLM Maths software. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge.

Cordes, C. & Miller, E. (2000). Fool's Gold: a Critical Look At Computers in Childhood. Alliance for Childhood.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2003), ΦΕΚ. Τεύχος Β'. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computer Entertain.*, 1(1), 20–20.

Haugland, S. (1992). Effects of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 2, 3–15.

Haugland, S. (1999). What role should technology play in young children's learning? Part 1. *Young Children*, 54(6), 26–31.

Haugland, S. (2000). What role should technology play in young children's learning? Early Childhood Classrooms in the 21st Century: Using Computers to maximize learning. Part 2. *Young Children*, 55(1), 12–18.

Haugland, S. & Wright, J. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston, Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.

Judge, S., Puckett, K. & Cabuk, B. (2004). Digital Equity: New Findings from the Early Childhood Longitudinal Study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383–396.

Knobel, M. (2005). Technokids, Koala Trouble and Pokemon: Literacy, new technologies and popular culture in children's everyday lives. In J. Marsh and E. Millard (eds), *Popular Literacies, Childhood and Schooling* (pp. 11-28). London: Routledge Falmer.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.

Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, 20(6), 493–506.

Meltz, B. (1999). Pretend play enriches development. *The Boston Globe*. Boston, MA. <http://www.highbeam.com/doc/1P2-8536953.html>. Προσπέλαση ιστοσελίδας 26-03-2012.

McKenney, S. & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4–7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26, 656–664.

Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Α. Προγράμματα Σπουδών. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική – Πρώτη Σχολική Ηλικία. 2ο Μέρος. <http://digitalscool.minedu.gov.gr/info/newsp.php> . Προσπέλαση ιστοσελίδας 26-03-2012.

New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies*. *Harvard Educational Review*, 60(1), 66–92.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York, USA: Basic Books, Inc.

Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149–164.

Reid, M., Burn, A. & Parker, D. (2002). *Evaluation Report of the BECTA Digital Video Pilot Project*. London: British Film Institute.

Suomi, D. (2010). Technology and Kindergarten: Is It Possible? <http://digitalis.nwp.org/resource/640>. Προσπέλαση ιστοσελίδας 26-03-2012.

Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27, 29–45.

Yelland, N. (2006). *Shift to the Future: Rethinking Learning with New Technologies in Education* (New Ed.). Routledge Chapman & Hall.

Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 19.

Abstract

The purpose of the paper is to present a theoretical background as well as results from studies on creating digital stories in kindergarten. The pedagogical objectives and the steps in creating digital stories will be presented. The use of technology in this case enhances the engagement, revision, audience awareness, and presentation aspects of students' writing. With the educator in the role of a facilitator, students write and revise until they feel their work is ready to be shared with the world. According to studies, a great part of which is based on parents and caregivers' reports, kindergarten children express positive attitudes towards computers, and most of them are able to start and play a game with or without help. Technology takes the flat writing and makes it come alive.

Δημιουργικά Βιβλία από μαθητές πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων και συνεργασία μέσω eTwinning

Παγκάλου Ευδοκία

*Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής- 1ο Νηπιαγωγείο Νέας Ερυθραίας-
MSc Special Educational Needs-University of Leeds*

Θαλασσινού Έλσα

Νηπιαγωγός- 1ο Νηπιαγωγείο Νέας Ερυθραίας

Γάκη Ράνια

Νηπιαγωγός- 13ο Νηπιαγωγείο Κορίνθου

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Νέας Ερυθραίας και το 13ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κορίνθου με σκοπό την ενίσχυση γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές πολυπολιτισμικών τάξεων. Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες ανάδειξης της δημιουργικής γραφής σε συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι η εμπλοκή νήπιων μικτών πολιτισμικών τάξεων σε καινοτόμες δράσεις βοηθάει σημαντικά στην ολόπλευρη γνωστική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Summary

This paper is a case study which took place at the 1st Nursery School of Nea Erythraia and the 13RD Nursery School of Korinthos in order to enhance language and cognitive skills of students in multicultural classes. Activities implementing creative writing were performed in collaboration with schools from different countries via the eTwinning platform. The results showed that when students of mixed cultural classes are involved in innovative programs cognitive development is maximized while, at the same time, positive attitude and behavior towards diversity are achieved.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στην φιλιαναγνωσία, την ανάδειξη της δημιουργικής γραφής και την ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012, στο 1ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Νέας Ερυθραίας και το 13ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κορίνθου. Υλοποιήθηκαν καινοτόμες δράσεις τόσο μέσα στα στενά πλαίσια των τάξεων όσο και σε συνεργασία και αλληλεπίδραση με ευρωπαϊκά σχολεία με την βοήθεια των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ). Με το εγχείρημά μας, αναμέναμε την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα όλων των μαθητών και ιδιαίτερα των δίγλωσσων, την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και την αλλαγή στάσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1.Θεωρίες Δημιουργικότητας

Δημιουργικότητα ονομάζεται η νοητική ικανότητα κατασκευής και επίλυσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, αντιμετώπισης καθημερινών ζητημάτων με ευαισθησία και πρωτοτυπία., Επιδιώκεται η συμπλήρωση της γνώσης με μεθοδικότητα και οργάνωση¹, και αυτή προσεγγίζεται μέσα από την καταβολή προσωπικής προσπάθειας². Είναι μια έμφυτη ιδιότητα της ανθρώπινης υπόστασης³, που συνήθως ταυτίζεται με το αποτέλεσμα της, δηλαδή τη δημιουργία ενός νέου προϊόντος⁴. Έχει αποδειχθεί ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική ηλικία συμβάλλει στη δημιουργία και την εδραίωση ενός ισχυρού πλαισίου για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, το βοηθά να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά σε ποικίλες καταστάσεις⁵ και συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία και την ψυχο-νοητική υγεία. Για το λόγο αυτόν, η ανάπτυξη της αποτελεί κύριο στόχο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα⁶. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο αφενός γιατί είναι σε θέση να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το δημιουργικό μαθητή⁷ και αφετέρου γιατί μπορεί να τα ενισχύσει με την εφαρμογή πρακτικών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα⁸. Οι δημιουργικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τις ικανότητες των παιδιών σε γνωστικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα βοηθούν στην εξέλιξη της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησής τους⁹. Μελέτες έδειξαν ότι η αναγκαιότητα για ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών στην τάξη θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με γνώμονα την ανθρωπιστική πρόθεση, δηλαδή την προσπάθεια να ενοσταλάξει ο εκπαιδευτικός σε κάθε παιδί τη μέγιστη δυνατότητα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου εκείνο να ξεδιπλώσει την προσωπικότητά του. Ακόμη, η όλη προσέγγιση είναι απαραίτητο να βασίζεται στη διαδικασία και όχι την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος¹⁰. Σύμφωνα με έρευνες, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στην πρόληψη-διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και στη μείωση των παραγόντων που συντελούν στην μαθητική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, η οποία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και μορφές κοινωνικής παθολογίας¹¹.

2.Απόψεις για την φιλαναγνωσία

Η φιλαναγνωσία, η αγάπη για τα βιβλία, αποτελεί υπόθεση, η οποία εξαρτάται από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες¹². Καλλιεργώντας την φιλαναγνωσία δημιουργούμε κοινότητα αναγνωστών και διαμορφώνουμε εξελικτικά τον ουσιαστικό, το λειτουργικό, το δημιουργικό και εν τέλει τον εν δυνάμει κριτικό αναγνώστη (αρχικά

1. Ανδριοπούλου & Καζελά: 2011:344

2. Χρυσafiδης: 2005

3. Wagenshein: 1968

4. Κοσμοπούλου & Σωτηρόπουλος: 2011:125

5. Christodoulou & Loizidou: 2011:61

6. Φεσάκης & Λάμπας: 2011:86

7. Georgiadis & Zachopoulou & Konstadinidou; 2011: 101

8. Kakava: 2011: 26

9. Schulman- Daney & Eston: 1999

10. Καπέλου & Θαλασσινού & Γάκη: 2010

11. Φέρο & Ζαμέ: 2000

12. Παπαδάτος :2009

κριτικό ακροατή), για τον οποίο το διάβασμα θα είναι μια πράξη σύμφυτη με τα ενδιαφέροντά του και την ανάγκη του να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο¹³. Μελέτες έχουν δείξει ότι, καθώς η λογοτεχνία είναι από τα πλέον δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, γίνεται αφορμή για γνωστικές δραστηριότητες με ενδιαφέρον και νόημα για τα παιδιά¹⁴, διότι εγείρει την αισθητική τέρψη, προβληματίζει, ψυχαγωγεί, εκπαιδεύει το γλωσσικό όργανο του ανθρώπου (κυρίως του αναπτυσσόμενου), καλλιεργεί ηθικές αξίες και δημιουργεί/προτείνει πρότυπα. Ταυτόχρονα η λογοτεχνία συμβάλλει καθοριστικά στην αισθητική, κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού, την ψυχο-πνευματική και γνωστική του ανάπτυξη και τη γλωσσική του καλλιέργεια.¹⁵ Το παιδί που είναι ένας «αναγνώστης-παίχτης»¹⁶, μέσα από δημιουργικές, μάλλον παιγνιώδους υφής δραστηριότητες δύναται να αποκτήσει προσληπτικό ήθος που θα μετεξελιχτεί σε φιλαναγνωστική συμπεριφορά¹⁷. Ο εκπαιδευτικός μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες στις οποίες τα νήπια καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και οδηγούνται αβίαστα στον προβληματισμό του «γιατί» και του «πώς» γράφουμε. Οι ευρηματικές και δημιουργικές δραστηριότητες με αφορμή το βιβλίο βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι αυτό συνδέεται με την ευχαρίστηση, ενώ μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και τους πειραματισμούς τους συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Στα ποιοτικά βιβλία, όπως αναφέρουν οι Jenkins και Austin¹⁸, στα οποία πρωταγωνιστούν ήρωες από διαφορετικές χώρες, περιέχονται θετικά και αυθεντικά πρότυπα τα οποία βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τη νοοτροπία άλλων εθνικών ομάδων και να αναπτύξουν διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο διάσημος παιδαγωγός Gianni Rodari (1973) αναζητώντας μεθόδους για όλα τα είδη παιδικής λογοτεχνίας τόλμησε να δώσει ορισμένες συνταγές σ' ένα ξεχωριστό βιβλίο του, τη Γραμματική της Φαντασίας. Οι πειραματισμοί των παιδιών με τη γλώσσα, υποστηρίζει, αποτελούν ένα παιχνίδι που έχει πολύ σοβαρό περιεχόμενο, γιατί τα βοηθά να εξερευνήσουν τις δυνατότητες των λέξεων¹⁹. Σε κάποιες ιστορίες το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς ένα λανθάνον στοιχείο, αλλά είναι το βασικό μοτίβο γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η αφήγηση και δίνεται η αφορμή για να λάβουν χώρα φανταστικές-κωμικές καταστάσεις²⁰ που συμβάλλουν στη νοητική εξέλιξη του παιδιού.

3.Βιωματική Μάθηση-ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η ενεργητική-βιωματική μάθηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί ο ίδιος στη μελέτη της πραγματικότητας χωρίς να περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή του διδάσκοντος²¹. Παράλληλα, δίνει έμφαση στην εμπειρία που αποκτάται από τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι εμπειρίες που προέρχονται από τα βιώματα του

13. Παπαδάτος :2009

14. Καπέλου & Στασινοπούλου & Αυγέρη: 2009

15. Κατσίκη- Γκίβαλου :2008:21

16. Appleyard :1991

17. Αποστολίδου :1998

18. Jenkins & Austin: 1987: 6

19. Rodari:2001:46

20. Οπ. σ.53

21. Καπέλου & Θαλασσινού & Γάκη: 2010

εκπαιδευόμενοι αποτελούν την αφετηρία της διδακτικής πράξης και στοχεύουν στην ενίσχυση της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας του παιδιού, που επιτυγχάνονται μέσω της αμοιβαίας δράσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της ενεργού συμμετοχής του τελευταίου στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας²². Τα σχέδια εργασίας αποτελούν ίσως την πιο λειτουργική μορφή διδακτικής διαδικασίας που εμπίπτει στα παραπάνω πλαίσια. Επιπλέον, θεωρούνται ιδανικό πλαίσιο κοινωνικό-πολιτικής ανάπτυξης του παιδιού, και λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων²³. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και κυρίως το μοντέλο Learning Together ή Circles of Learning, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Johnson & Johnson & Smith²⁴ είναι αυτό που μπορεί κυρίως να εφαρμοστεί στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες, όπως το να μαθαίνουν να οργανώνονται, να συνεργάζονται και να δρουν μαζί. Η ατομική ευθύνη, η θετική και διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η εκπαίδευση σε συνεργατικές δεξιότητες αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου²⁵. Προϋποτίθεται ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι, οι μαθητές πρέπει να συζητάνε λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές γνώμες, τις στρατηγικές που ακολουθούν και τις λύσεις που επιλέγουν και βάσει των οποίων τελικά ανταμείβονται χωρίς να αναπτυχθεί ίχνος ανταγωνισμού²⁶.

4.Τι είναι το eTwinning

Το eTwinning είναι μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, στην οποία έχουν πρόσβαση και συμμετέχουν σχολεία και εκπαιδευτικοί από πολλές χώρες της Ευρώπης με στόχο την προώθηση της μεταξύ τους συνεργασίας, με την βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, επικοινωνούν, δημιουργούν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας, γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των λαών, διαμορφώνοντας έτσι διαπολιτισμική συνείδηση. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες στις ΤΠΕ και έτσι περνούν από τον παραδοσιακό γραμματισμό στον σύγχρονο πολυγραμματισμό. Προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών και η συνεργασία με ομάδες σχολείων άλλων χωρών γίνεται ευχάριστη και εποικοδομητική, ενώ οι εμπλεκόμενοι αποκτούν ένα κοινό αίσθημα δικαιοσύνης, ισότητας και σεβασμού απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτιστική προέλευση. Το πρόγραμμα βασίζεται στη δια-ομαδική επαφή, παρέχει κίνητρα για την οικοδόμηση παιδαγωγικών σχέσεων και καλλιεργεί την εκμάθηση γλωσσών και το διαπολιτισμικό διάλογο. Το eTwinning αποτελεί μια εναλλακτική, καινοτόμα προσέγγιση στη γνώση, με ενδιαφέρουσες προοπτικές τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, και ταυτόχρονα είναι ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης που ευνοεί τις ομαδικές διαπολιτισμικές δράσεις²⁷. Γενικότερα, οι Νέες Τεχνολογίες και τα πολυμέσα βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τη νέα γνώση²⁸, διότι αυτή προσεγγίζεται με δράσεις που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

22. Χρυσοφίδης :1996

23. Ματσαγγούρας: 2002: 226

24. Johnson & Johnson & Smith (2000) στο Νικολακάκη & Μωραΐτη & Δώσσα: 2010

25. Putman:1998, Baudrit: 2007 στο Νικολακάκη & Μωραΐτη & Δώσσα: 2010

26. Στο Νικολακάκη & Μωραΐτη & Δώσσα: 2010

27. Καπέλου & Φουρνάρη: 2009

28. Ράπτης & Ράπτη: 2007

Η ερευνητική μελέτη

Το πρόγραμμα βασίστηκε στις παραπάνω έρευνες και μελέτες που στηρίζουν θεωρητικά το αρχικό ερώτημα. Ερευνάται η παρακάτω υπόθεση.

Υπόθεση

Εάν μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εμπλακούν σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και μαθησιακές εμπειρίες γλωσσικού περιεχομένου και δημιουργικής γραφής με τη βοήθεια των ΤΠΕ και της πλατφόρμας του eTwinnning, θα επιτευχθεί η γνωστική και η γλωσσική τους ανάπτυξη και θα διαμορφωθούν στάσεις ευρύτερης αποδοχής της διαφορετικότητας.

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος είναι η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γραφή και την ανάγνωση, καθώς και η γλωσσική τους καλλιέργεια. Επιδιώκεται η γνωριμία και αποδοχή του άλλου (δίγλωσσοι μαθητές, μαθητές από άλλες χώρες κτλ), καθώς και η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης. Καλλιεργούμε την ορθολογική χρήση των Η/Υ. Για τα καλύτερα αποτελέσματα των δράσεων επιδιώκεται η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και ασφάλειας.

Περιγραφή των ομάδων

Έλαβαν μέρος:

- από το 1ο Νηπ. Νέας Ερυθραίας 22 μαθητές ά ηλικίας: 16 αγόρια και 6 κορίτσια από τα οποία τα 8 ήταν δίγλωσσα (6 αγόρια και 2 κορίτσια). Χώρες προέλευσης των μαθητών εκτός από την Ελλάδα είναι η Αλβανία, η Ρωσία και η Τουρκία.

- από το 13ο Νηπ. Κορίνθου 10 νήπια ά ηλικίας: 5 αγόρια-5 κορίτσια, εκ των οποίων τα 6 ήταν δίγλωσσα (3αγόρια και 3 κορίτσια) και 8 νήπια β΄ ηλικίας (2 αγόρια και 6 κορίτσια), εκ των οποίων δίγλωσσα ήταν 5 (1 αγόρι και 4 κορίτσια). Χώρες προέλευσης εκτός από την Ελλάδα είναι η Αλβανία, η Ρουμανία, η Γεωργία, η Ρωσία και η Μολδαβία.

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Υλοποιήθηκαν σχέδια εργασίας με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και δράσεις σύμφωνες με τη μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδο. Μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η ιδεοθύελλα και η επίλυση προβλήματος αξιοποιήθηκαν στην πορεία του προγράμματος. Εμπλέκονται νήπια α΄ και β΄ ηλικίας διαφορετικών νηπιαγωγείων και διαφορετικής καταγωγής, εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης, ειδικοί επιστήμονες, οι οικογένειες των νηπίων, καθώς και δημόσιοι φορείς (Κοινότητα, Δήμος, δημόσιες υπηρεσίες).

Άλλα μεθοδολογικά εργαλεία:

1. Ευαισθητοποίηση γονέων και εμπλεκομένων
2. Πραγματοποίηση λογοτεχνικής ημερίδας
3. Διάχυση
4. Αναστοχασμός
5. Αξιολόγηση
6. Συμπεράσματα- προτάσεις

Ερευνητικό μέρος

A.Pre-test: Έγινε συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών όλων των μαθητών σε θέματα, γλωσσικού και φιλοαναγνωστικού περιεχομένου, πριν από την υλοποίηση του προγράμματος. Συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο.

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου:

- Πώς πέρασες το Σαββατοκύριακο;
- Πώς περνάς το χρόνο σου όταν είσαι στο σπίτι σου;
- Έχεις Η/Υ και τι κάνεις με αυτόν;
- Έχεις βιβλία δικά σου στο σπίτι σου;
- Υπάρχει βιβλιοθήκη στο σπίτι σου;
- Πες μου το παραμύθι που διαβάσαμε.
- Περιέγραψε στους συμμαθητές σου τι βλέπεις στην φωτογραφία αυτή του περιοδικού.
- Εάν δεν παντρεύονταν οι ήρωες στο παραμύθι, τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει;

Η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών οδήγησε στην περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης.

Αρχικές διαπιστώσεις

Παρατηρήθηκε διστακτική ή ακόμα και αρνητική στάση των μαθητών και κυρίως των δίγλωσσων κατά την περιγραφή ακόμα και καθημερινών γεγονότων. Συγκεκριμένα, τα τρωτά σημεία των νηπίων ήταν: αδυναμία έκφρασης ολοκληρωμένης άποψης και πολλά συντακτικά και γραμματικά λάθη στον αφηγηματικό λόγο, ελλιπής περιγραφή φωτογραφιών και εικόνων και χρήση ιδιαίτερα φτωχού λεξιλογίου, καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας γεμάτη γλωσσικές και εκφραστικές πλάνες και αυθαίρετες γενικεύσεις, αστοχία στη συνέχεια ενός παραμυθιού ή στην εξεύρεση-πρόταση ενός διαφορετικού τέλους σε αυτό. Το ενδιαφέρον των μαθητών για την δανειστική βιβλιοθήκη δεν ήταν έντονο. Επίσης, ελάχιστοι ήταν οι μαθητές που γνώριζαν ότι ο Η/Υ και το διαδίκτυο παρέχουν δυνατότητες εκτός από παιχνίδια και κανείς από αυτούς δεν είχε χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε άλλη παροχή τους.

B. Δράσεις

- Διαθεματικές-γλωσσικού περιεχομένου.
- Διαπολιτισμικές-διαφυλετικές με χρήση πολυμέσων και της πλατφόρμας eTwinning.

Οι δράσεις του προγράμματος

1.Ευαισθητοποίηση γονέων

Οι γονείς ενημερώθηκαν και έγινε προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις δράσεις του προγράμματος σε απογευματινή συνάντηση. Τονίστηκε η σπουδαιότητα της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης, ενώ για την υποστήριξή τους ζητήθηκε η συμπαράσταση και βοήθεια όλης της οικογένειας (των γονέων, των μεγαλύτερων αδερφών, κλπ). Συζητήθηκαν και προτάθηκαν διάφοροι τρόποι αξιοποίησης της δανειστικής βιβλιοθήκης. Έγινε προβολή slides και ενημέρωση για τις ΤΠΕ και την δυνατότητα χρήσης τους στο νηπιαγωγείο με εκπαιδευτικούς στόχους.

2.Διοργάνωση ημερίδας

Προσκλήθηκε στο χώρο του 1ου Νηπ. Ν. Ερυθραίας η κ. Γκέρτσου-Σαρρή Άννα, συγγραφέας

παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, αρκετά εκ των οποίων υπάρχουν στην βιβλιοθήκη της τάξης. Στόχος ήταν η άμεση γνωριμία με δημιουργό λογοτεχνικού κειμένου, η απομυθοποίηση του ατόμου του συγγραφέα, η ευαισθητοποίηση των παιδιών, γονέων και κοινωνικού περιβάλλοντος γύρω από τη λογοτεχνία. Η συγγραφέας απάντησε σε ερωτήσεις που οι μαθητές είχαν ετοιμάσει, αλλά και σε νέες που δημιουργήθηκαν στο ακροατήριο. Προσκεκλημένοι ήταν γονείς, εκπαιδευτικοί, μεγαλύτερα αδέρφια.

Διάχυση: Οι μαθητές βοήθησαν να φτιαχτεί η αφίσα-πρόσκληση της ημερίδας που διοργανώθηκε, η οποία δημοσιεύτηκε στον τοπικό τύπο, με σκοπό την ενημέρωση της κοινότητας.

3.Επισκέψεις

α. Στο βιβλιοπωλείο της γειτονιάς

Οι μαθητές επισκέφτηκαν το βιβλιοπωλείο της γειτονιάς τους με σκοπό να έρθουν σε άμεση επαφή και να γνωρίσουν το χώρο διακίνησης των βιβλίων. Περιηγήθηκαν το χώρο και έκαναν ερωτήσεις στις ιδιοκτήτριες, λειτουργώντας ταυτόχρονα σαν λογοτεχνικοί κριτικοί και σαν μελλοντικοί πελάτες. Αφήσαμε στο βιβλιοπωλείο αντίγραφο ενός από τα δημιουργικά βιβλία που οι ιδιοκτήτριες επέλεξαν και πήραμε μαζί μας φεύγοντας εκτός από τις εμπειρίες μας, τους αναμνηστικούς σελιδοδείκτες που μας χάρισαν.

Διάχυση: Μαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσαμε την όλη επίσκεψη και προβάλαμε τη δράση μας σε απογευματινή συγκέντρωση γονέων και φίλων προσκεκλημένων.

β. Στη βιβλιοθήκη της πόλης μου

Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της πόλης με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές το χώρο συλλογής βιβλίων, περιοδικών και έντυπου υλικού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε επιθυμεί. Οι μαθητές περιηγήθηκαν το χώρο, μίλησαν με τη βιβλιοθηκονόμο, η οποία τους εξήγησε τους κανόνες λειτουργίας της βιβλιοθήκης και τη σπουδαιότητα της ύπαρξής της. Οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις σχετικά με τα βιβλία, τον τρόπο έκδοσης ενός βιβλίου, την διαδικασία δανεισμού κλπ. Εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές λειτουργίας της Δημοτικής Βιβλιοθήκης με τη βιβλιοθήκη της τάξης τους και έψαξαν και δανείστηκαν βιβλία για συγκεκριμένο θέμα. Η δράση στόχευε στην ευαισθητοποίηση και την παρότρυνση των μαθητών, ώστε να επισκέπτονται και να χρησιμοποιούν το χώρο με τους γονείς ή τα αδέρφια τους στον ελεύθερο χρόνο τους, προκειμένου να αποκτήσουν μια θετική συνήθεια.

4. Δημιουργικά βιβλία-Διαθεματικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με νόημα για τα παιδιά:

4.1.Βιβλία ιστοριών

α. Οι μαθητές παροτρύνονται σε κάθε ευκαιρία να αφηγηθούν ιστορίες και παραμύθια με θέμα της επιλογής τους ή σχετικό με το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Κάποιες φορές δίνονται λέξεις ή ονόματα αντικειμένων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν (τράπουλα Προπ), ενώ πολλές φορές καλούνται οι μαθητές να διαλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές προτάσεις τη συνέχεια ή το τέλος κάποιας ιστορίας. Ακόμα ενθαρρύνονται να αναδιηγηθούν βιωματικές ιστορίες που μόνοι τους επιλέγουν. Τα κείμενα συγκεντρώνονται και

δημιουργούνται βιβλία.

β. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν από το μηδέν βιβλία σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο θέμα που επιλέγουν. Τα νήπια γράφουν, εικονογραφούν, αριθμούν τις σελίδες, δημιουργούν το εξώφυλλο με τον τίτλο και τα ονόματα των συγγραφέων, το οπισθόφυλλο• διαμορφώνουν από το μηδέν ένα ολόκληρο αυτοσχέδιο βιβλίο.

Διάχυση: Τα παραγόμενα βιβλία εμπλουτίζουν τη σχολική μας βιβλιοθήκη και οι μαθητές μας, όπως και μαθητές του άλλου τμήματος του νηπιαγωγείου μας, συχνά τα δανείζονται για να τα διαβάσουν στο σπίτι μαζί με τους γονείς τους. Κάποια από τα δημιουργικά αυτά βιβλία έγιναν βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή (e-books) και αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα του eTwinning, καθώς και σε ιστοσελίδες που πραγματεύονται παιδαγωγικά θέματα της προσχολικής ηλικίας στο διαδίκτυο.

Η νηπιαγωγός και στις δύο αυτές περιπτώσεις εκτελεί χρέη γραφέα και μεταφραστή, όπου αυτό είναι αναγκαίο και ο ρόλος της είναι κυρίως συντονιστικός. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάδειξη της δημιουργικότητας, η ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, καθώς και η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών με έμφαση στη γραμματικά ορθή χρήση της γλώσσας (χρήση χρονικών ακολουθιών, επιρρημάτων, προσδιορισμών, κλπ).

4.2.Βιβλία εορταστικών σεναρίων

α) Χριστουγεννιάτικη Εορτή

Οι μαθητές δημιούργησαν τη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Αναγνώστηκαν σχετικά κείμενα και τα νήπια επέλεξαν ρόλους που επιθυμούσαν να παίξουν στο δρώμενο που θα παρουσίαζαν. Κατόπιν με καταιγισμό ιδεών και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες προχώρησαν στη δημιουργία ποιημάτων και σεναρίου. Στη συνέχεια, καταγράφηκε το αποτέλεσμα.

Διάχυση: Το έργο παρουσιάστηκε σε ανοικτή απογευματινή εορταστική εκδήλωση στο χώρο του νηπιαγωγείου, παρουσία γονέων, κηδεμόνων, της διευθύντριας και εκπροσώπου της τοπικής δημοτικής αρχής.

β) Εθνικές εορτές

Με παρόμοιο τρόπο διοργανώθηκαν και καταγράφηκαν οι εορτές για την 28η Οκτωβρίου, την 17η Νοέμβρη, την 25η Μαρτίου, οι οποίες επίσης παρουσιάστηκαν σε ανοιχτές εκδηλώσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου.

γ) Ευκαιριακά

Έγιναν αποκριάτικες-σατουρικές παραστάσεις, καθώς και παρουσιάσεις θεματικών projects και ακολούθησε η καταγραφή τους.

Τα βιβλία εορταστικών σεναρίων που δημιουργήθηκαν μετά την συγκέντρωση από την νηπιαγωγό όλων των παραπάνω, εικονογραφήθηκαν από τους μαθητές και εμπλουτίστηκαν με φωτογραφικό υλικό από τις παρουσιάσεις των δρώμενων. Κύριος στόχος των εμπειριών αυτών ήταν η ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών των μαθητών και η ικανοποίηση της φαντασίας τους μέσα από ελεύθερες εκφράσεις που αναδεικνύουν τη δημιουργικότητά τους και προάγουν τη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη.

4.3. Παραμυθοσαλάτες

Η νηπιαγωγός μοίρασε γνωστά παραμύθια στα νήπια και πρότεινε να διαλέξουν το καθένα από μια σελίδα από το παραμύθι που κρατούσε. Με αφορμή την κάθε σελίδα και την περιγραφή αυτής, δημιουργήθηκε ένα νέο παραμύθι με τα εκάστοτε λεγόμενα των μαθητών. Η καταγραφή έγινε από την νηπιαγωγό. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η γλωσσική καλλιέργεια, η συντακτική ανάλυση και σύνθεση, η βελτίωση της εκφοράς άγνωστων ή δύσκολων ηχητικά λέξεων και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών με την εκμάθηση νέων λέξεων, μέσα από την ευχάριστη και δημιουργική έκφραση.

4.4. Ιστορίες με διάφορα επεισόδια

Πραγματοποιήθηκε συγγραφή ιστορίας με έναν κεντρικό ήρωα, ο οποίος σε κάθε επεισόδιο έχει να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα ή μια δύσκολη κατάσταση και οι μαθητές καλούνται να βρουν λύσεις. Τα διλήμματα του ήρωα αφορούν σε θέματα από την Αγωγή Υγείας (πχ διαχείριση συναισθημάτων, διατροφικές συνήθειες, κυκλοφοριακή αγωγή κτλ), την Περιβαλλοντική εκπαίδευση (απορρίμματα, μόλυνση, ενεργειακά θέματα κλπ) ή Πολιτιστικά θέματα (ήθη, έθιμα, παραδόσεις των τόπων καταγωγής των μαθητών, κλπ). Το κείμενο που πρότειναν τα νήπια συμπληρώθηκε από την νηπιαγωγό και κάθε επεισόδιο εικονογραφήθηκε από ομάδα νηπίων. Στόχος της δραστηριότητας ήταν με τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων να αναπτυχθούν συνεργατικές και γλωσσικές δεξιότητες που θα προάγουν την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

4.5. Βιβλία μέσω eTwinning

4.5.α. Συγγραφή παραμυθιού (σε συνεργασία με παιδιά από την Ρουμανία)

Οι μαθητές έγραψαν και εικονογράφησαν μια φανταστική φθινοπωρινή ιστορία, με ήρωα μικρό Φυλλαράκη (λογοπαίγνιο που δηλώνει ταυτόχρονα το μικρό φύλλο κάποιου δέντρου, αλλά και τον καλό μας φίλο). Οι μαθητές έστειλαν την ιστορία σε μαθητές σχολείου της Timissoara στην Ρουμανία για να προσθέσουν τις δικές τους ιδέες. Οι ιδέες συνταιριάστηκαν και φτιάχτηκε ένα βιβλίο με συγγραφείς και εικονογράφους και των δυο χωρών, το οποίο τυπώθηκε και στις δυο γλώσσες (περιλαμβάνεται κείμενο και στην αγγλική γλώσσα, τη γλώσσα επικοινωνίας). Με τη γνωριμία και διάδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικής καταγωγής και διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος αναδείχτηκε ότι οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών είναι παραπλήσια. Η συνεργασία ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών για την όλη δράση που ήταν ταυτόχρονα γνωστικού, γλωσσικού, λογοτεχνικού, αλλά και καλλιτεχνικού περιεχομένου.

Διάχυση. Το βιβλίο που δημιουργήθηκε αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του eTwinning. Διανεμήθηκε σε όλους τους συγγραφείς-μαθητές από την Ελλάδα και την Ρουμανία για την προσωπική τους βιβλιοθήκη. Τα πρωτότυπα υπογεγραμμένα από όλους βρίσκονται στη βιβλιοθήκη των νηπιαγωγείων μας και σε αυτήν του όμορου δημοτικού σχολείου.

4.5.β. Λαογραφικό βιβλίο με ήθη και έθιμα από Ευρωπαϊκές χώρες

Στα πλαίσια προγράμματος ανταλλαγής ευχετήριων καρτών και εορταστικών κειμένων συγκεντρώσαμε το υλικό που μας εστάλη (με το παραδοσιακό ή το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) από διάφορα σχολεία που συμμετέχουν στο eTwinning. Δημιουργήθηκε ένα βιβλίο, το οποίο περιλαμβάνει χριστουγεννιάτικες παραδόσεις και συνήθειες από αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες. Το βιβλίο μεταφράστηκε στα ελληνικά και η έκδοσή του είναι σε δύο γλώσσες (ελληνικά και την

εκάστοτε γλώσσα της χώρας προέλευσης). Η διάδοση των ποικίλων τοπικών παραδόσεων και η σύγκριση με τις παραδόσεις του τόπου μας απετέλεσαν τον κύριο στόχο της δραστηριότητας.

Διάχυση: Από ένα αντίγραφο μοιράστηκε στους μαθητές μας και το πρωτότυπο εμπλουτίζει την βιβλιοθήκη της τάξης μας.

5. Διαμόρφωση δανειστικής βιβλιοθήκης τάξεως.

Η υπάρχουσα δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης μας εμπλουτίστηκε με τις βιβλιο-παραγωγές των νηπίων, καθώς και με άλλα βιβλία, τα οποία εκείνα πρότειναν. Οι μαθητές ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν να έχει η βιβλιοθήκη της τάξης τους και με βάση τις επιθυμίες τους τροποποιήθηκε η υπάρχουσα γωνιά. Οι νηπιαγωγοί αναζήτησαν σχετικούς τίτλους με τα θέματα που πρότειναν οι μαθητές στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ (Εθνικού Κέντρου Βιβλίου)- βιβλιονέτ- και στο βιβλιοπωλείο της γειτονιάς. Ζητήθηκε από τους διγλωσσους μαθητές να χαρίσουν στη βιβλιοθήκη της τάξης παραμύθια που τυχόν υπήρχαν στο σπίτι γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα. Η τόνωση του θεσμού της δανειστικής βιβλιοθήκης και η άμεση και έμπρακτη εμπλοκή μαθητών και οικογενειακού περιβάλλοντος που ήταν ο στόχος μας επιτεύχθηκε πανηγυρικά και ενισχύθηκε η συχνότητα δανεισμού βιβλίων.

Γ. Post-test: Με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων που απέκτησαν οι μαθητές μετά το τέλος του προγράμματος συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια.

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου:

- Πώς περνάς το χρόνο σου στο σπίτι;
- Πώς πέρασες στην εκδρομή που πήγες;
- Περιγράψε μας τη φωτογραφία που τράβηξες
- Διηγήσου στους μαθητές της άλλης τάξης τη θεατρική παράσταση που εμείς είδαμε.
- Διάβασε στους συμμαθητές σου το παραμύθι που έγραψες με την ομάδα σου.
- Πες μας τι σου άρεσε, τι όχι και γιατί από τις δραστηριότητες που κάναμε σήμερα;
- Αιτιολόγησέ μας ποια δουλειά σου άρεσε ή ποια δεν σου άρεσε από αυτές που κάναμε όλη την εβδομάδα.

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και η συστηματική παρατήρηση στάσεων και συμπεριφορών οδήγησε στην αξιολόγηση της επιτυχίας του προγράμματος.

Αναστοχασμός

Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν αποτέλεσαν αφορμή για περαιτέρω σκέψη και προβληματισμό. Η κριτική θεώρηση του προγράμματος οδηγεί στην άποψη ότι η επανάληψη ή η επέκταση ορισμένων δραστηριοτήτων, όπως η παραγωγή ποικίλων λογοτεχνικών εντύπων και όχι μόνον βιβλίων και μια ανατύπωσή τους με πλουσιότερα υλικά ίσως θα μπορούσε να είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές παρουσιάζουν γλωσσική εξέλιξη αλληλοσχετιζόμενη με τη γνωστική τους πρόοδο. Η ορθή συντακτικά χρήση της γλώσσας και το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, τα οποία χρησιμοποιούν κατά την επιτυχημένη (κατά το πλείστον) περιγραφή και ανάλυση εικόνων και συμβάντων αποδεικνύει την ανάπτυξη τους. Ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι αρκετά σύνθετος και πλούσιος σε διευκρινίσεις. Οι προτάσεις των νηπίων είναι μεγαλύτερες και περιέχουν

επιθετικούς και επιρρηματικούς προσδιορισμούς και καλολογικά στοιχεία. Ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν τα παιδιά έχει αυξηθεί, ενώ έχει διαφοροποιηθεί η ποιότητα και το περιεχόμενό τους. Η λεκτική επικοινωνία έχει βελτιωθεί ποιοτικά και ουσιαστικά με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις να έχουν ελαττωθεί. Τα βιβλία απασχολούν όλο και περισσότερο τους μαθητές, καθώς ακόμα και το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους μέσα στην τάξη επιλέγουν συχνότερα και σε μεγαλύτερο ποσοστό να ασχοληθούν με αυτά. Η προτίμηση στα βιβλία που οι μαθητές παρήγαγαν είναι πασιφανής και παρουσιάζεται αξιοσημείωτη κινητικότητα στο δανεισμό τους. Οι δίγλωσσοι μαθητές αβίαστα χαίρουν της αποδοχής της ολομέλειας και αισθάνονται ασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον. Το σύνολο των εμπλεκόμενων δείχνει να αποδέχεται τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες που υπάρχουν στην ομάδα. Οι μαθητές έχουν υιοθετήσει θετική στάση απέναντι στην ορθή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και συχνά επικαλούνται τη χρήση του προς αναζήτηση πληροφοριών. Η παρακολούθηση των έργων τους από την μεγάλη οθόνη του προβολέα είναι μια από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες και αισθάνονται ιδιαίτερα περήφανοι για αυτές.

Συμπεράσματα –Προτάσεις- Προεκτάσεις

- Η κατασκευή δημιουργικών βιβλίων και η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες γλωσσικού, που προκύπτουν, αναπτύσσουν το γνωστικό τους τομέα και συμβάλλουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη εξέλιξή τους.

- Η επαφή και η διάδραση με μαθητές άλλων χωρών με την βοήθεια των ΤΠΕ και του eTwinning δημιουργούν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και την ετερότητα και συμβάλλουν στην διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.

- Η διεύρυνση και η συστηματικότερη και καθολικότερη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων καθώς και η θεσμοθέτησή τους θα διευκολύνει την εξάπλωση των θετικών αποτελεσμάτων.

- Η ανταλλαγή και η διαπραγμάτευση απόψεων οδηγεί σε θετικές αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών στις πολυπολιτισμικές τάξεις των σχολείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: University Press

Ανδριοπούλου, Γ. & Κ. Καζελά (2011). «Μια δημιουργική προσέγγιση για την κατασκευή προβλήματος μέσω εκπαιδευτικού δράματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας: “Δράκε Δράκε είσαι εδώ; Οι σπουδαίοι βοηθοί θα σε βοηθήσουν στο διαγωνισμό” στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Αποστολίδου, Β., (1998). «Η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην προώθηση της δημιουργικής ανάγνωσης», στο *Ανάγνωση και σχολείο*, Αθήνα, Ε.ΚΕ.ΒΙ.

Christodoulou, N & N. Loizidou (2011). «Examining the creativity of preservice teachers aiming to the development of creative students» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Δεληκάρη, Π. (2011). «Η ρητορική της δημιουργικότητας στην πρώτη σχολική ηλικία και οι κοινωνιολογικές της συνεκδηλώσεις» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Georgiadis, A., Zachopoulou, E. & E. Konstantinidou (2011). «Early Childhood Educators' perceptions of Creativity in Education» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Jenkins, E.C. –Austin, M.C. (1987). Literature for children about Asian and Asian Americans. New York : Greenwood Press

Κακανά, Δ. (2011). «Θεματικές προσεγγίσεις στη σχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Καπέλου Κ, Στασινοπούλου Α., Αυγέρη Θ. (2009). «Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με ομαδοσυνεργατικές - δημιουργικές προσεγγίσεις γνωστικής ανάπτυξης & κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Στα Πρακτικά του Συνεδρίου «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών», ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης 2009

Καπέλου Κ. & Φουρνάρη Μ. (2009). «Οι Νέες Τεχνολογίες και τα Πολυμέσα ως δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης στο νηπιαγωγείο (εικαστικές προσεγγίσεις και προσεγγίσεις για γλωσσική ανάπτυξη μέσα από το eTwinning)». Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ & Εκπαίδευση, Πειραιάς 2009

Καπέλου, Κ. & Θαλασσινού, Ε. & Γάκη, Ρ. (2010). «Διδακτικές Προσεγγίσεις που υλοποιούνται σε μικτές τάξεις νηπιαγωγείου με καταστάσεις διγλωσσίας, με σκοπό την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής αγωγής, την αιεφορία και την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό» στα Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας». Αλεξανδρούπολη 2010

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). Φιλαναγνωσία και Σχολείο. Αθήνα: Πατάκη

Κοσμοπούλου, Γ. & Λ. Σωτηρόπουλος (2011). «Δημιουργικότητα και μάθηση μέσα από τη διδασκαλία εθίμων στο νηπιαγωγείο» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Κυπριανός, Π. & Μουσσενά Ε (2011). «'Ανοικτό σχολείο', δημιουργικότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Ματσαγγούρας, Η. (2002), Διαθεματικότητα στην Σχολική Γνώση: Εννιοκεντρική Αναπαισίωση και Σχέδια Εργασίας Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης

Νικολακάκη, Μ.& Μωραϊτή, Τ. & Δώσσα, Κ. (2010), Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης: διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο Αθήνα: Σιδέρης

Νικολούδη, Τ. (2011). «Η ανάδειξη της δημιουργικότητας μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες και η σύνδεσή τους με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.»

στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Παπαδάτος, Γ. 2009. «Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία : Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες». Αθήνα: Πατάκη

Ράπτης, Α. & Ράπτη Α., (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Α' & Β' Τόμος. Αθήνα

Ροντάρι, Τ.(2001). Γραμματική της φαντασίας, εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες, μετάφραση Γιώργος Κασαπίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο

Σεραφεΐμ, Κ. & Γ. Φεσάκης (2011). «Πρωθώντας την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με την χρήση ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης.» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Schulman-Dacey, L. & Eston, R.(1989). Growing Mathematical Ideas in Kindergarten, USA: Math Solutions Publications

Φερρό Μ. και Φ. Ζαμμέ (2000). «Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;» Αθήνα: Μεταίχμιο

Φεσάκης, Γ. & Δ. Λάππας (2011). «Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων μέσα από την επίλυση προβλήματος σε υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης» στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής και του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία». Κύπρος 2011

Wagenschein, M. (1968). Vestehen lerner: genetisch, sokratisch, exemplarisch. Beltz:Weinheim

Χρυσοφίδης, Κ. (1996). «Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο». Αθήνα: Gutenberg

Σεμερτζίδου Ε., Παιδική λογοτεχνία και ετερότητα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.syneducation.wordpress.com> (19-2-2011)

<http://www.etwinning.net/el/pub/index.htm> (19-2- 2012)

www.inital.gr/.../1133-eTWINNING-ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ-ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗ-ΣΧΟΛΕΙΩΝ (19/02/2012)

ΜΕΡΟΣ 8ο

Παιδική Ηλικία - Ομαλότητα και Απόκλιση

Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

Ελένη Τσάνταλη

Δρ. Ψυχολογίας

Εισαγωγή

Η γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία (Rapid automatized naming) μπορεί να διαφοροποιήσει παιδιά με δυσλεξία από παιδιά με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Denckla & Rudel, 1976) και δυσκολίες κατονομασίας που συνδέονται με δυσλεξία τόσο στη εφηβεία όσο και στην ενηλικίωση (Denckla et al., 1976; Korhonen, 1995; Wolff, Michel, & Onrut, 1990). Οι δυσκολίες κατονομασίας παρουσιάζονται σε έργα κατονομασίας με χρώματα, ψηφία και γράμματα (Fawcett & Nicolson, 1994) και οι επιδόσεις των δυσλεκτικών παιδιών διαφοροποιούνται από αυτές παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας, αλλά όχι ίδιας αναγνωστικής ηλικίας. Όταν χρησιμοποιούνται έργα κατονομασίας χρωμάτων εντοπίζονται γενικευμένα ελλείμματα στην ταχύτητα πρόσβασης στο λεξικό σε σχέση με τε αλφαβητικά και αριθμητικά ερεθίσματα που αυτοματοποιούνται μέσα από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η δυσλεξία θεωρείται ότι αντανακλά ελλείμματα σε πλευρές ή στοιχεία φωνολογικής επεξεργασίας, όπως η φωνολογική ενημερότητα και η βραχύχρονη λεκτική μνήμη (Ackerman, Dykman, & Gardner, 1990; Torgesen, Wagner, Simmons, & Laughon, 1990), παράγοντες που είναι βασικοί και για τις γλωσσικές διαταραχές (Tallal, 1983). Τα ελλείμματα στο χρόνο, όπως προκύπτουν από τη μειωμένη ταχύτητα κατονομασίας και είναι ανεξάρτητα από τα ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας προτείνουν την υπόθεση διπλού ελλείμματος στη δυσλεξία (double-deficit hypothesis) (Wolf, 1991; Wolf, & Obregon, 1992). Διάφορα έργα γρήγορης αυτοματοποιημένης κατονομασίας χρησιμοποιούνται στη διεθνή έρευνα, όπως τα Stroop Color-Word Test (Stroop, 1935), Rapid Automated Naming (RAN; Denckla & Rudel, 1976), Rapid Automated Naming Subtest (CELF; CELF-3; Wiig, 1969; Semel & Wiig, 1980; Semel, Wiig, & Secord, 1995), για την ανίχνευση δυσκολιών κατονομασίας.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η ταχύτητα και η ακρίβεια σε σύντομες δοκιμασίες κατονομασίας μπορούν να ανιχνεύσουν μαθησιακές δυσκολίες σε Έλληνες μαθητές του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Υλικά και Μέθοδος

Το δείγμα μας με τυχαία δειγματοληψία ήταν 141 μαθητές ηλικίας 5-12 ετών που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Α μέχρι ΣΤ Δημοτικού) και χωρίστηκαν σε 3 ηλικιακές υποομάδες: 1η=5-7 ετών, 2η =8-9 ετών και 3η=10-12 ετών. Ογδόντα τρεις μαθητές (58.9%) δεν είχαν Μ.Δ., ενώ οι 58(41.1%) παρουσίαζαν Μ.Δ. με βάση κλινικά κριτήρια και 'επίσημες' γνωματεύσεις που χορηγήθηκαν από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, νοσοκομεία με εργαστήρια αναπτυξιακών και μαθησιακών διαταραχών και Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Δ.Υ.) Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Η εξέταση ήταν ατομική και περιελάμβανε σύντομο αναμνηστικό και συνέντευξη γονέα, ερωτηματολόγιο δασκάλου και χορήγηση μιας σύντομης δοκιμασίας κατονομασίας (Semel, Wiig, & Secord, 1995) που αποτελούνταν από 3 υποδοκιμασίες. Η 1η υποδοκιμασία (A1) εξέταζε τη γρήγορη κατονομασία χρωμάτων, η 2η (A2) τη γρήγορη κατονομασία σχημάτων και η 3η (A3) τη γρήγορη ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος σε συνάρτηση με το χρόνο. Η κατονομασία χρωμάτων περιελάμβανε 40 στοιχεία με 4 διαφορετικά χρώματα (μπλε, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο) που επαναλαμβάνονταν τυχαιοποιημένα κατακόρυφα σε μια σελίδα Α4. Ανάλογα και η κατονομασία σχημάτων περιελάμβανε 40 στοιχεία με 4 σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, γραμμή), ενώ στην τρίτη υποδοκιμασία η ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος περιελάμβανε επίσης 40 στοιχεία με τυχαιοποιημένους συνδυασμούς των παραπάνω σχημάτων και χρωμάτων. Ο συμμετέχων αφού αναγνώριζε πρώτα τα σχήματα και χρώματα, λάμβανε τη οδηγία να κατονομάζει όσο πιο γρήγορα μπορεί τα χρώματα, ή τα σχήματα ή τα χρώματα και τα σχήματα. Στην τελευταία υποδοκιμασία έπρεπε να λέει όσο πιο γρήγορα μπορούσε πρώτα τα χρώμα και ύστερα το σχήμα που έβλεπε, για παράδειγμα μαύρος κύκλος.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις 1 επιδόσεων στις 3 υποδοκιμασίες

ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ Μ.Δ	N	A1		A2		A3	
		M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O	T.A.
1 ^η ομάδα=5-7 ετών	17	44.35	11.25	61.47	20.92	140.47	80.28
2 ^η ομάδα=8-9 >>	22	33.21	9.51	41.13	11.20	85.86	21.09
3 ^η ομάδα= 10-12>>	43	29.44	8.32	38.76	9.67	82.88	20.93
ΣΥΝΟΛΟ	82	33.54	10.84	44.07	15.71	95.50	46.15
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Μ.Δ.							
1 ^η ομάδα=5-7 ετών	12	71.83	62.77	99.41	71.13	239.83	142.53
2 ^η ομάδα=8-9 >>	24	11.37	4.86	54.12	41.72	101.08	105.74
3 ^η ομάδα= 10-12 >	22	13.09	4.97	54.45	36.30	82.50	46.86
ΣΥΝΟΛΟ	58	57.91	44.71	93.68	79.85	166.07	100.72
ΣΥΝΟΛΟ ομάδων							
1 ^η ομάδα=5-7	29	55.72	42.54	77.17	50.98	181.58	118.92
2 ^η ομάδα=	46	43.89	32.01	71.74	81.04	117.04	65.76
3 ^η ομάδα=	65	37.90	24.90	53.56	34.88	103.73	55.24
ΣΥΝΟΛΟ	140	43.56	32.06	64.48	57.80	124.23	80.96

A1= χρώματα, A2=σχήματα, A3=χρώματα-σχήματα

Η κατονομασία χρωμάτων-σχημάτων θεωρείται ότι απαιτεί την παραγωγή ονομάτων από 2 διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες και οι επιδόσεις σε αυτό το έργο δε βασίζονται στη γνώση και παραγωγή γραμμάτων και αριθμών, ακαδημαϊκών δηλαδή δεξιοτήτων που δεν έχουν κατακτηθεί ή αυτοματοποιηθεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές. Το παραπάνω έργο απαιτεί γρήγορη αντιληπτική ή εννοιολογική μεταστροφή από το ένα σημασιολογικό πεδίο στο άλλο. Ταυτόχρονα η δομή της δοκιμασίας, οι τυχαίοποιημένοι συνδυασμοί χρώματος-σχήματος προϋποθέτουν διατηρημένες ικανότητες προσοχής, και συγκεκριμένα εστιασμένης (focusing), διατηρημένης (sustaining) και εναλλασσόμενης (alternating) προσοχής, ενώ οι απαντήσεις απαιτούν ακριβείς και γρήγορες εννοιολογικές μεταστροφές ανάμεσα σε 2 σημασιολογικά πεδία για να διατηρηθεί η ευχέρεια. Η κατονομασία χρωμάτων και σχημάτων ως ερεθίσματα θεωρείται ότι είναι ελεγχόμενη και είναι λιγότερο αυτοματοποιημένη από την κατονομασία ψηφίων και γραμμάτων (Cohen, Dunbar, & McClelland, 1990; Lindsay & Jakoby, 1994). Ο χρόνος κατονομασίας σε σχέση με τα 3 έργα μειώνεται με την ηλικία (Semel & Wiig, 1980), ενώ το έργο με την ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος διαφοροποιεί παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη από παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Semel & Wiig, 1980; Wiig, Semel, & Nystrom, 1982).

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του t-κριτηρίου έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση κατονομασίας μεταξύ των δυο ομάδων (παιδιά με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ.) στις 3 υποδοκιμασίες [$t(139)=-4.78$ χρώματα, $t(139)=-5.5$ σχήματα, $t(139)=-5.6$ χρώματα-σχήματα $p=.000$]. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων στις 3 υποδοκιμασίες με βάση τη χρονολογική ηλικία παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Η διαφορά των μέσων όρων της ταχύτητας κατονομασίας για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τα παιδιά με Μ.Δ. ήταν 24.37" για την υποδοκιμασία χρωμάτων, 49.61" για την κατονομασία σχημάτων και 70.56" για την ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στην ακρίβεια κατονομασίας στις 3 υποδοκιμασίες [$t(139)=-4.6$, $t(139)=-5.9$ και $t(139)=-7.0$, $p=.000$ αντίστοιχα]. Οι διαφορές των μέσων όρων ήταν 1.17, 2.12 και 3.47 αντίστοιχα για την κατονομασία χρωμάτων, σχημάτων και χρωμάτων-σχημάτων.

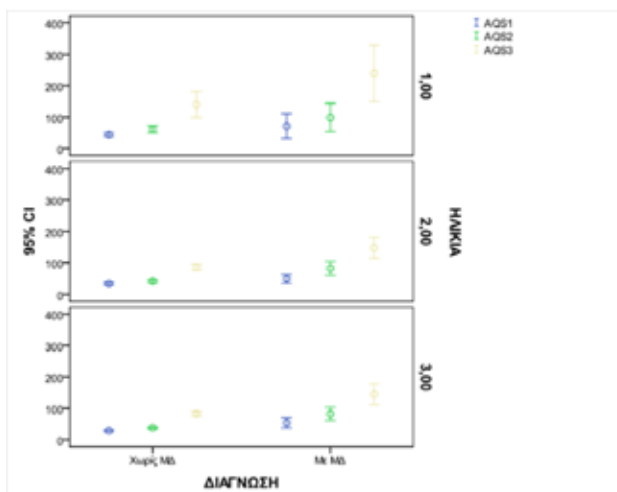
Εντός των ηλικιακών ομάδων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ. στην 1η ομάδα=5-7 ετών στην υποδοκιμασία κατονομασίας χρώματος ($p=.032$) και σχήματος ($p=.039$) αλλά όχι στην κατονομασία χρώματος-σχήματος ($p>.05$). Στη 2η ηλικιακή ομάδα=8-9 ετών, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 3 υποδοκιμασίες ($p=.015$, $p=.010$, $p=.021$ αντίστοιχα), ενώ στην 3η ηλικιακή κατηγορία=10-12 ετών οι στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 3 υποδοκιμασίες ήταν σε επίπεδο ($p=.000$).

Οι διαφορές των μέσων όρων ανά χρονολογική ηλικία μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ. στην κάθε υποδοκιμασία ήταν: για την υποδοκιμασία κατονομασία χρώματος για την 1η ηλικιακή ομάδα 27.48", για τη 2η 20.91" και για την 3η ηλικιακή ομάδα 25.01". Για την κατονομασία σχήματος η διαφορά του μέσου όρου του χρόνου αντίδρασης για την 1η ηλικιακή ομάδα ήταν 37.94", για τη 2η 59.95" και για τη 3η

43.74". Για την κατονομασία χρώματος-σχήματος η διαφορά του μέσου όρου του χρόνου αντίδρασης για την 1η ηλικιακή ομάδα ήταν 99.36", για τη 2η 62.35" και για τη 3η 61.62". Σε σχέση με την ακρίβεια κατονομασίας για την 1η ηλικιακή ομάδα στις 3 υποδοκιμασίες η διαφορά των μέσων όρων ήταν 1.38, 1.48 και 2.27 αντίστοιχα. Για τη 2η ηλικιακή ομάδα 1.04, 1.95 και 3.88 αντίστοιχα και για την 3η ηλικιακή ομάδα 1.2, 2.2 και 3.7 αντίστοιχα.

Εφαρμόζοντας την ανάλυση του Tukey σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες αναφορικά με την κατονομασία χρώματος βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της 1ης και της 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.001$) και της 1ης και της 3ης ($p=.000$). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και στην κατονομασία σχήματος μεταξύ της 1ης και της 2ης ($p=.000$), της 1ης και της 3ης ηλικιακής ομάδας ($p=.000$). Στην κατονομασία χρώματος-σχήματος βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της 1ης και 2ης ($p=.000$) και της 1ης και 3ης ($p=.000$). Σε σχέση με της ακρίβεια κατονομασίας υπήρχαν οριακές διαφορές στην κατονομασία χρώματος μεταξύ της 1ης και 2ης ηλικιακής ομάδας. Στην κατονομασία σχήματος μεταξύ της 1ης και 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.000$), της 1ης και της 3ης ($p=.000$). Σε σχέση με την κατονομασία χρώματος-σχήματος υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ακρίβεια κατονομασίας μεταξύ της 1ης και της 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.001$), της 1ης και της 3ης ($p=.003$). Η επίδοση με βάση την ηλικιακή κατηγορία και την ύπαρξη ή όχι Μ.Δ. φαίνεται στο διάγραμμα 1

Διάγραμμα 1. Επίδοση των ηλικιακών ομάδων με βάση την ύπαρξη ή όχι Μ.Δ. στις 3 υποδοκιμασίες.



Στον κάθετο δεξιά άξονα: 1= 5-7 ετών, 2=8-9 ετών, 3=10-12 ετών. Στον κάθετο αριστερό άξονα οι επιδόσεις στις δοκιμασίες σε δευτερόλεπτα. Στον οριζόντιο άξονα οι 2 ομάδες παιδιά χωρίς Μ.Δ. και με Μ.Δ. Οι μύστακες αντιπροσωπεύουν την επίδοση στο 10° και 90° εκατοστημόριο.

Η διακριτική ανάλυση έδειξε ότι οι παραπάνω δοκιμασίες επαναταξινομούν σωστά το 72.4 % του δείγματος στις πρώτες τάξεις, 80.4 % στις επόμενες και 86.2% στις τελευταίες τάξεις του Δ.Σ.

Συζήτηση

Στην κλινική πράξη για την ανίχνευση Μ.Δ. είναι αναγκαία σύντομα, αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία για την ανίχνευση Μ.Δ. Τα έργα γρήγορης κατονομασίας (Rapid Automated Naming) μπορούν να συμβάλλουν στην ανίχνευση Μ.Δ. και είναι εύχρηστα και κυρίως σύντομα. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ταχύτητα και ακρίβεια γρήγορης κατονομασίας μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ.. Τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. είναι γρηγορότερα στο χρόνο και απαντούν με λιγότερα λάθη στη γρήγορη κατονομασία σε σχέση με τα παιδιά με Μ.Δ. και στις 3 υποδοκιμασίες. Παρατηρήθηκε αύξηση του χρόνου, αλλά και των λαθών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες στα παιδιά με Μ.Δ. Με την αύξηση της ηλικίας τόσο στα παιδιά χωρίς αλλά και στα παιδιά με Μ.Δ. μειωνόταν ο χρόνος αντίδρασης, αλλά και τα λάθη, κάτι που ήταν αναμενόμενο λόγω της ανάπτυξης. Το πιο δύσκολο έργο ήταν η ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος και για τις 2 ομάδες. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με Μ.Δ. χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο που ξεπέρασε τα 70". Τα περισσότερα λάθη έγιναν στη συγκεκριμένη δοκιμασία επίσης (μ.ο. λαθών=3.47).

Εντός των ηλικιακών ομάδων παρατηρούμε σημαντικές, αλλά μικρές διαφορές στην επίδοση κατονομασίας χρώματος και σχήματος στην 1η ηλικιακή ομάδα και έλλειψη διαφορών στην ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος που σημαίνει ότι είναι δύσκολο έργο και για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. Επειδή είναι κατά βάση έργο εκτελεστικών λειτουργιών δείχνει τη βιολογική ανεπάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού και του Νηπιαγωγείου, δεδομένου ότι γύρω στα 8-11 έτη υπάρχει σημαντική ανάπτυξη σε νευροφυσιολογικό επίπεδο και στη συνέχεια στα 15-17 έτη σχετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Vakil, Blachstein, Sheinman, & Greenstein, 2009). Στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων σε όλες τις υποδοκιμασίες και πάλι τα παιδιά με Μ.Δ., έκαναν περισσότερο χρόνο (20.91", 59.95", 62.35" αντίστοιχα) και λάθη. Στην 3η ηλικιακή ομάδα υπήρξαν επίσης σημαντικές διαφορές στην επίδοση στις 3 υποδοκιμασίες 25.01", 43.74", 61.62 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι παρά την ηλικιακή ωρίμανση οι διαφορές που παρατηρούνται είναι σημαντικές και σταθερές.

Η ικανότητα διάκρισης των μαθητών χωρίς με Μ.Δ. με βάση τις δοκιμασίες σύντομης κατονομασίας αυξάνεται από το νηπιαγωγείο στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και η επαναταξινόμηση είναι καλύτερη για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ., πράγμα που σημαίνει ότι από μόνες τους δεν είναι επαρκείς για να θέσουν διάγνωση, απλά για να ανιχνεύουν Μ.Δ.

Επομένως, σύντομες δοκιμασίες γρήγορης κατονομασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευμένους δασκάλους για ανίχνευση Μ.Δ. όταν εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με την ανίχνευση Μ.Δ. και ο χρόνος είναι περιορισμένος τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην κλινική πράξη.

Βιβλιογραφία

Ackerman, P.T., Dykman, R.A., & Gardner, M.Y (1990). Counting rate, naming rate, phonological sensitivity, and memory span: Major factors in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 325-327.

Cohen, J.D., Dunbar, K., & McClelland, J.L. (1990). On the control of automatic processes; A parallel distributed processing of the Stroop effect. *Psychological Review*, 97, 332-361.

Denckla M.B., & Rudel, R.G (1976). Rapid 'automatized' naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (1994). Naming speed in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 641-646.

Korhonen, T.T.(1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 232-239.

Lindsay, D.S., & Jakoby, L.L. (1994). Stroop process dissociations: The relationship between facilitation and interference. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 219-234.

Semel, E.M., & Wiig, E.H. (1980). *Clinical evaluation of language functions*. Columbus, OH: Merrill.

Semel, E.M., Wiig, E.H., & Secord, W.A. (1995). *Clinical evaluation of language fundamentals-3*, San Antonio, TX: Psychological Corp.

Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Psychological Monographs*, 50, 38-48.

Tallal, P. (1983). A precise timing mechanism may underlie a common speech perception and production area in the peri-Sylvian cortex of the dominant hemisphere. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 219-220.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Simmons, K., & Laughon, P.(1990). Identifying phonological coding problems in disabled readers: Naming, counting, or span measures? *Learning Disability Quarterly*, 13, 236-243.

Vakil, E., Blachstein, H., Sheinman, M. & Greenstein, Y. (2009). Developmental changes in attention tests norms: Implications for the structure of attention. *Child Neuropsychology*, 15, 21-39.

Wiig, E.H. (1969). A test of rapid automatic naming of colors, forms, and color-form combinations. Working paper, Residential Aphasia Rehabilitation Program, The University of Michigan, Ann Arbor.

Wiig, E.H., Semel, E.M., & Nystrom, L.(1982). Comparison of rapid naming abilities in language-learning disabled and academically achieving eight-year-olds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13, 11-23.

Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26, 123-141.

Wolff, M., Michel, G., & Ovrut, M.(1990). Rate variables and automatized naming in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 39, 556-575.

Wolf, M., & Obregon, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia,

and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42, 219-247.

English

The speed and accuracy of naming tasks as indexes of brief detection of learning disabilities in Greek children

TSANTALI ELENI,

Psychology Ph.D, TEI of Epirus, Department of Speech and Language Therapy

Literature refers that time naming deficits could differentiate children without learning disabilities(L.D.) from children with L.D. The aim of this research was to investigate if speed and accuracy in brief speed naming tests can detect L.D. in Greek kindergarten and elementary school children. Method: Our sample recruited randomly and consisted of 141 students aged 5-12 and divided into 3 subgroups:1st =5-7, 2nd =8-9 and 3rd =10-12 years old. Eighty three students diagnosed without L.D. , though 58 with L.D. according to clinical criteria and 'official opinions'. We administered a brief naming test (Semel, Wiig, & Secord, 1995) which consisted of 3 subtests (colors naming, shapes naming and color-shape naming) considering the time. Results: T-test showed significant difference in timing and accuracy performance between groups ($p=.000$). According to age categories students without L.D. performed better in time and accuracy than L.D. students in all categories. Discriminant analysis indicated that the above tests reordered correctly 72.4 %, 80.4% and 86.2% respectively of the sample according to age criteria. Conclusion: Brief naming tests could be used as indexes of L.D. detection in Kindergarten and elementary school.

Δυσκολίες μάθησης: Μελέτη περίπτωσης ως λύση προβλήματος

Νταλάκας Χαράλαμπος

Med, Phd, Εξειδικευμένος στις μαθησιακές δυσκολίες, Δευθυντής 5 ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και ιδιαίτερα εκείνων που αναφέρονται στη μάθηση και τη χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται βασικά σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος ή σε άλλους εγγενείς παράγοντες. Η αντιμετώπισή τους πρέπει να λαβαίνει υπόψη και παράγοντες του περιβάλλοντος, και της κατάστασης μάθησης.

Προσεγγίζουμε το θέμα μας ως λύση προβλήματος. Η παρουσίαση ακολουθεί την πορεία: προϋποθέσεις της προσέγγισης αυτής, περιγραφή της έννοιας της λύσης προβλήματος στο πεδίο των δυσκολιών μάθησης και διαμόρφωσης σχεδίου δράσης και, τέλος, τα συμπεράσματα.

2. Προϋποθέσεις προσέγγισης

2.1. Οι πεπειθήσεις για τη μάθηση και την απόκτηση της γνώσης

Η πρώτη προσέγγιση σχετίζεται με τη φύση της μάθησης και την απόκτηση της γνώσης. Μου φαίνεται πως το μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών της γνωστικής ψυχολογίας (Biehler, R., and Snowman, J., 1990, 379-380) είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήσιμο. Εκλαμβάνει τη μάθηση ως υπόθεση δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται στο παιδί που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης. Στους πρώτους εντάσσονται, πέρα από τις εσωτερικές διαταραχές, οι προηγούμενες γνώσεις που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη όπως τα κίνητρα, οι τρόποι σκέψης, καθώς και οι στρατηγικές και τακτικές μάθησης που ήδη χρησιμοποιεί το παιδί (συγκέντρωση προσοχής, υπογράμμιση κύριων σημείων, κατανομή επαναλήψεων κ.ο.κ.). Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν δυναμικά με παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης και συγκεκριμένα:

α) Τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου μάθησης όπως είναι ο τρόπος παρουσίασής του και η συμβατότητά του με τα αισθητηριακά κανάλια που διαθέτει το παιδί. Το τι μαθαίνει το παιδί εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τον τρόπο παρουσίασής του και την ποιότητα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με το δάσκαλο μάλλον παρά από το επίπεδο ικανότητας των παιδιών ή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

β) Παράγοντες μη γνωστικής τάξης υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση πολλών παιδιών και συνεκδοχικά εμποδίζουν όχι μόνο την επίδοση αλλά και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο οι εύκολοι χαρακτηρισμοί του παιδιού π.χ. τεμπέλης, αδιάφορος, επιθετικός, ανώριμος κ.ο.κ. είναι απαράδεκτοι γιατί τείνουν να

περιορίζουν τις αιτίες των δυσκολιών μάθησης μόνο σε παράγοντες που βρίσκονται στο παιδί.

2.2. Σχέσεις παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η θεωρία και η πράξη πρέπει να συνδυάζονται επιδέξια για το συμφέρον της μόρφωσης των παιδιών. Αυτό, ωστόσο, δε συμβαίνει συχνά. Φαίνεται πως υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και τους δασκάλους της πράξης που οδηγεί στην αλληλούποτιμηση και κάποτε στην αλληλοαπόρριψη. Οι πρώτοι υιοθετούν συνήθως το θετικιστικό (συμπεριφοριστικό) πρότυπο έρευνας που ενδιαφέρεται για τη διατύπωση γενικεύσεων και νόμων παρά για μεμονωμένες, για ιδιαίτερες ή ακόμη για μοναδικές περιπτώσεις που ενδιαφέρουν το δάσκαλο της πράξης. Γι' αυτό μιλούν γενικά για "μαθητές" μάλλον παρά για παιδιά με ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις.

Το θετικιστικό πρότυπο έρευνας κυριαρχεί γιατί προσφέρει μια ψευδαισθηση ελέγχου στους ανθρώπους της εξουσίας και εξασφαλίζει ηγεμονική θέση στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Αυτοί λαμβάνουν αποφάσεις για κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα όπως είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η θέση των πρακτικών ασκήσεων στο πρόγραμμα μόρφωσης και εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών κ.ο.κ. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί της πράξης διαπιστώνουν ότι οι γενικές θεωρίες που προκύπτουν από αντιπροσωπευτικά δείγματα δεν έχουν εφαρμογή στις ιδιαίτερες και κάποτε μοναδικές συνθήκες του πραγματικού πλαισίου εργασίας τους. Συνήθως τείνουν να παίρνουν αποφάσεις με βάση τις υποκειμενικές τους εμπειρίες μάλλον παρά τις γενικές θεωρίες. Στη διδακτική πράξη δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα έμπνευσης, παρώθησης, ενθουσιασμού, ενθάρρυνσης, ποιότητας επικοινωνίας με τα παιδιά κ.τ.λ. που εμπίπτουν στο χώρο της τέχνης μάλλον παρά της επιστήμης. Η προσδοκία, ωστόσο, ότι η θεωρία πρέπει να προσφέρει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα της διδακτικής παραγνωρίζει το γεγονός ότι η επιστημονική θεωρία δεν αποβλέπει μόνο σε εφαρμογή αλλά και σε αναζήτηση της γνώσης για χάρη της γνώσης. Εξάλλου οι εμπειρικές γνώσεις, το ΕΙΝΑΙ δηλαδή δεν μπορεί να υπαγορεύει το "δέον γενέσθαι" το ΠΡΕΠΕΙ στην παιδαγωγική πράξη, όπως υποστήριξε πριν από αιώνες ο D.Hume.

Τα εμπειρικά συμπεράσματα (γνώσεις) μπορούν να εξασφαλίζουν τη συμφωνία της επιστημονικής κοινότητας π.χ. ως προς το ποσοστό των σιγγανόπαιδων που δεν πάει στο σχολείο. Το γεγονός όμως αυτό δεν οδηγεί υποχρεωτικά στο τι πρέπει να γίνει, στα μέτρα δηλαδή που πρέπει να ληφθούν. Τα μέτρα αυτά καθορίζονται από τις αξίες που στηρίζονται στις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις που επικρατούν κάθε φορά. Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι αντιλήψεις αυτές καθορίζουν τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Straughan, R., & Wrisley, J., 1980:6). Οι εμπειρικές γνώσεις έχουν τη θέση τους στις μεθόδους διδασκαλίας, την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των σκοπών κ.ο.κ.

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης απαιτείται μια ιδιογραφική προσέγγιση που, χωρίς να απορρίπτει τις γενικές θεωρίες, δίνει προτεραιότητα στις γνώσεις του παιδιού, μια προσέγγιση που προσπαθεί να επισημάνει τα εμπόδια, τις δυσκολίες που συναντά στην προσπάθειά του για μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Η

προσέγγιση αυτή εστιάζεται στο πώς ένας μαθητής αντιλαμβάνεται, πώς θυμάται, τι θυμάται, γιατί ξεχνά, πώς μιλά, πώς διαβάζει, πώς κατανοεί, τι κατανοεί, πώς γράφει, πώς σκέφτεται, πώς λύνει προβλήματα (Πόρποδας, Κ., 2011:25). Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί την προσέγγιση αυτή αποδεσμεύεται από την παθητική και αστόχαστη εφαρμογή γενικών θεωριών, αποποιείται το ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας και του απλού διεκπεραιωτή των αγαθών του προγράμματος¹.

3. Η προσέγγιση της λύσης προβλήματος

Οι δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς που παρουσιάζει ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών, αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί. Σκοπός μας είναι ο περιορισμός ή η εξάλειψη των ανεπιθύμητων αντιδράσεων και η αντικατάστασή τους με επιθυμητές. Η έννοια του προβλήματος έγκειται, κατά τον Gagne, στο ότι δεν γνωρίζουμε τα μέσα, δηλαδή την αξιοποίηση, την εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που οδηγούν στην επίτευξη των σκοπών μας. Είναι γνωστό ότι η πλήρης κατανόηση των δεδομένων ενός προβλήματος αποτελεί τη μισή μάχη για την επίτευξη των σκοπών μας. Η επισήμανση των δεδομένων αυτών είναι υπόθεση της διάγνωσης των δυσκολιών που παρουσιάζει ένα παιδί με βάση τις πληροφορίες που προέρχονται από τους γονείς, το ίδιο το παιδί, τους ειδικούς και βέβαια από τις σχετικές έρευνες. Η άλλη μισή μάχη εξαρτάται από το ατομικό σχέδιο δράσης ή παρέμβασης και τον τρόπο της υλοποίησής του.

4. Μαθησιακές δυσκολίες

4.1. Εξέλιξη του όρου

Αφετηρία της εξέλιξης του όρου “μαθησιακές δυσκολίες” αποτελεί ο ορισμός του Kirk (1962). Στη συνέχεια διατυπώθηκαν και άλλοι ορισμοί (Bateman 1965, Clements 1966 κ.α.). Ένας πρόσφατος και πιο περιεκτικός, κατά τη γνώμη, μου ορισμός δόθηκε από τη National Joint Committee on Learning Disabilities των Η.Π.Α. Εκλαμβάνει τις μαθησιακές δυσκολίες ως ανομοιογενή όρο ο οποίος αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων (Πόρποδας, Κ., 2003:22). Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται με συχνότητα 20-25% στο μαθητικό πληθυσμό. Η συχνότητα του φαινομένου είναι μεγαλύτερη στ’ αγόρια (ό.π. σελ.23). Η έρευνα επισημαίνει τρία καίρια σημεία σχετικά με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης:

α. Τη μετατόπιση από το “ιατροβιολογικό” μοντέλο στο “ψυχοπαιδαγωγικό” και κοινωνικό.

β. Τη μεγάλη ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, κυρίως στα θέματα

1. Η αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση ως αγαθό προέρχεται από το χώρο της αγοράς και ως εκ τούτου περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στην απλή διεκπεραίωση, στην υλοποίηση πολιτικών της εξουσίας, πράγμα που δε συνεπάγεται ηθική και κοινωνική δέσμευση που αποτελούν βασικά στοιχεία της επαγγελματικής εκδοχής του εκπαιδευτικού. Άλλα στοιχεία της εκδοχής αυτής είναι η ευαισθησία για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ικανοποίηση των ειδικών αναγκών και η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης.

των γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και εμπλέκονται στις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα εκείνες που αναφέρονται στις ειδικές δυσκολίες που υπάρχουν στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας (π.χ. όπως η δυσλεξία) και των μαθηματικών.

γ. Ο έγκαιρος εντοπισμός των δυσκολιών μάθησης, η έγκυρη διάγνωση και η διαμόρφωση ενός κατάλληλου προγράμματος για την αποτελεσματική τους αντιμετώπιση.

4.2. Αιτιολογία και τομείς εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνέπεια πολλών παραγόντων –βιολογικών, κληρονομικών κ.α.- και εμφανίζονται κυρίως:

α. στην ανάγνωση (δυσκολίες στην κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση συμβόλων),

β. στην ορθογραφία και την επεξεργασία της γλώσσας και

γ. στα μαθηματικά (δυσκολία στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών. Είναι προφανές ότι οι δυσκολίες στη γλώσσα δημιουργούν δυσκολίες και στα μαθηματικά (δεν μπορούν να διαβάσουν τα δεδομένα των προβλημάτων) αλλά και στα άλλα μαθήματα.

4.2.1. Προβλήματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμβόλων

4.2.1.1. Ανάγνωση (Αποκωδικοποίηση X Κατανόηση)

Οι κύριες δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με την αναγνώριση των γραμμάτων και των συνδυασμών τους, των συλλαβών και των μεμονωμένων λέξεων. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη διάκριση γραμμάτων που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα όπως ζ-ξ, β-θ κ.ο.κ. Στην προσπάθειά τους να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο αξιοποιούν τα συμπραζόμενα ή τις εικόνες. Προσπαθούν δηλαδή να μαντεύουν τις λέξεις αντί να συνθέτουν συστηματικά τα σύμβολα που τις απαρτίζουν. Ο περισπασμός της προσοχής τους έχει ως συνέπεια να ξεχνούν την αρχή μιας λέξης όταν φτάνουν στο τέλος της. Οι δυσκολίες αυτές εξηγούν τον αργό ρυθμό ανάγνωσης και τις αδυναμίες κατανόησης του γραπτού λόγου, πράγμα που δε συμβαίνει με τον προφορικό.

4.2.1.2. Ορθογραφία

Η μάθηση της ορθογραφίας προϋποθέτει πιο σύνθετες γνωστικές λειτουργίες σε σχέση με την ανάγνωση. Προϋποθέτει όχι μόνο την αναγνώριση αλλά και την ανάκληση παραστάσεων από τη μακρόχρονη μνήμη. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι δυσκολίες είναι περισσότερες. Έτσι, τα παιδιά κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμη και σε λέξεις υψηλής συχνότητας, ακόμη και στ' όνομά τους. Δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων ή και των συλλαβών.

4.2.1.3. Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας

Οι δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας εστιάζονται στη φωνολογική

επίγνωση στο επίπεδο των φωνημάτων (φώνημα, συλλαβή κ.τ.λ.), στην άρθρωση του προφορικού λόγου, στο φτωχό λεξιλόγιο και στις γραμματικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από παιδιά μικρότερων ηλικιών. Οι δυσκολίες αυτές παρουσιάζονται σε πολύ μικρή ηλικία και επομένως μπορούν να αντιμετωπίζονται πριν από τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά της κατηγορίας που εξετάζουμε μιλούν σχετικά αργότερα σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Οι ψυχολόγοι συνδέουν το χρόνο ομιλίας με το επίπεδο νοημοσύνης.

4.2.2. Μαθηματικά

4.2.2.1. Δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου και των αριθμών

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά εκδηλώνονται κυρίως στην επεξεργασία του χώρου, στην οπτικοχωρική οργάνωση (διάκριση αριστερού-δεξιού, αδυναμία στον οπτικοκινητικό συντονισμό, στην αντίληψη του σώματος κ.τ.λ.), στην αντίληψη του χρόνου καθώς και στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών (κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμβόλων, λάθη αντιστροφής-μετάθεσης αριθμών, σύγχυση σημείων για διάφορες πράξεις). Έχουν, τέλος, δυσκολίες στη γλώσσα των μαθηματικών (λεξιλόγιο, σύνταξη, κατανόηση δεδομένων των προβλημάτων και των εννοιών όπως την έννοια του “μεγέθους”, “διαίρεση” κ.ο.κ.

5. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών-Σημασία της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί μια καθοριστική φάση για το παιδί που προσπαθεί να “μάθει” γράμματα. Μπορεί να γίνει με “τυπικά” και “άτυπα” μέσα. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και στη δεύτερη για εκπαιδευτική. Στα σταθμισμένα μέσα εντάσσονται τα σταθμισμένα τεστ όπως είναι το Wisc, το ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ (Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι Α., Γιαννίτσας Ν., 1999) και άλλα σταθμισμένα διερευνητικά εργαλεία όπως π.χ. τα 12 διερευνητικά εργαλεία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, Κ., Μπεζεβέγκης, Η., Παντελιάδου, Σ., Σίμος, Π., Πρωτόπαππας, Α., 2008)

Η έκθεση της ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης περιλαμβάνει στοιχεία του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, της αξιολόγησης των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και, τέλος, το συμπέρασμα της διάγνωσης του προβλήματος που θ’ αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση σχεδίου εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τον ίδιο το δάσκαλο της τάξης με την προϋπόθεση ότι διαθέτει τις απαιτούμενες ειδικές γνώσεις και είναι εξοικειωμένος με τα κατάλληλα μέσα αξιολόγησης όπως είναι τα τεστ φωνολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών.

5.1. Διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Η μάθηση του προφορικού λόγου περιλαμβάνει τρία επίπεδα: το φωνολογικό (παραγωγή ήχων ομιλίας), το συντακτικό (κανόνες δομής λέξεων σε προτάσεις) και το σημασιολογικό (σημασία λέξεων). Τα προβλήματα στην πρόσληψη και στην κατανόηση του λόγου συνεπάγονται προβλήματα στην παραγωγή του.

5.1.1. Πρόσληψη και κατανόηση

Ζητάμε απ' το παιδί:

- να επαναλάβει λέξεις οι φράσεις που του λέμε,
- να εξηγήσει με δικά του λόγια τη σημασία κάποιων καθημερινών λέξεων,
- του παρουσιάζουμε προτάσεις με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία σημασίες και προτάσεις με σύνθετη συντακτική δομή.

5.1.2. Παραγωγή

Ζητάμε από το παιδί να περιγράψει μια εμπειρία του ή να διηγηθεί μια ιστορία ή ταινία που είδε. Εστιάζουμε εδώ την προσοχή μας στο αν έχει προβλήματα άρθρωσης, αν έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, αν χρησιμοποιεί σωστά τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας, αν προσαρμόζει το λόγο του στις γνώσεις και το επίπεδο του ακροατή, αν μπορεί να εντοπίζει και να διορθώνει τα λάθη του κ.ο.κ.

5.1.3. Ανάγνωση

α. Αποκωδικοποίηση. Το παιδί πρέπει να αναγνωρίζει τα γραπτά (οπτικά) σύμβολα και να τα μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση. Αυτό ισχύει για τις λέξεις αλλά και τις ψευδολέξεις (λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο).

β. Κατανόηση. Προϋποθέτει την πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Αν ένας μαθητής γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης τηλεόραση μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη γραπτή λέξη τηλεόραση, επομένως κατανοεί τη γραπτή λέξη τηλεόραση.

γ. Διαφοροποίηση της αναγνωστικής απόδοσης

Ειδική δυσλεξία: η ειδική δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης οφείλεται στη δυσκολία της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και όχι της κατανόησης.

Υπερλεξία: λειτουργεί κανονικά η αποκωδικοποίηση αλλά δυσλειτουργεί η κατανόηση του προφορικού λόγου.

5.1.4. Πώς αξιολογούμε τις δυσκολίες στην ανάγνωση.

Αξιολογούμε στα τρία βασικά επίπεδα ή στάδιά της:

α. Στη φωνολογική επίγνωση. Στην επίγνωση των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης (συλλαβές και φωνήματα).

Αξιολογούμε τις δυσκολίες αυτές με διάφορα τεστ φωνολογικής επίγνωσης

Στο επίπεδο της επιγλωσσικής επίγνωσης (πρώτα με συλλαβές και ύστερα με φωνήματα)

- Τεστ διάκρισης του διαφορετικού (τα, το, με)
- Τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά (μέρα, χώρα)
- Τεστ επισήμανσης ομοιοκαταληξίας (πόδι) βόδι, χύμα

β. Στο επίπεδο της μεταγλωσσικής επίγνωσης (πρώτα με συλλαβές και ύστερα με

φωνήματα)

- Τεστ κατάτμησης γάτα (γά-τα)
- Τεστ σύνθεσης φ-ω-ς (φως)
- Τεστ απαλοιφής έλα (ε) = λα
- Τεστ αντιστροφής κύμα (μακυ)

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Ο δάσκαλος διαπιστώνει το επίπεδο της συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης και καταστρώνει σχέδιο εξάσκησης τους (Κρίσιμη η Α Δημοτικού).

γ. Στη βασική ανάγνωση, δηλ. στην ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων.

Γράμματα: Δίνουμε στο παιδί μικρά και κεφαλαία γράμματα και του ζητάμε να μας αναγνωρίσει και να ονομάσει το κάθε γράμμα με το φθόγγο ή τη φωνούλα που αντιστοιχεί σ' αυτό π.χ. α, κ, ι κτλ.

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση:

- μεγάλο μέγεθος γραμμάτων
- επισήμανση των χαρακτηριστικών στοιχείων του κάθε γράμματος
- συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή)
- συστηματική άσκηση για ανάκληση και αναγνώριση της ταυτότητας του γράμματος
- παροχή αρκετού χρόνου στο μαθητή

δ. Συλλαβές: Εφαρμόζουμε την ίδια μέθοδο που χρησιμοποιούμε και στην αξιολόγηση γραμμάτων μόνο που πρέπει:

- Οι συλλαβές να περιλαμβάνουν διδαγμένα γράμματα
- Η αξιολόγηση να αρχίζει από συλλαβές που αποτελούνται από δύο γράμματα (Σύμφωνο Φωνήεν, ΣΦ)
- Οι συλλαβές ν' αποτελούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των διδαγμένων γραμμάτων (συμφώνων-φωνηέντων).

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση: Επιμένουμε σε ασκήσεις ανάγνωσης:

- συλλαβών ΣΦ
- συλλαβών ΣΦ με όλους τους συνδυασμούς (τα, τι, τε) κτλ.
- το κάθε φωνήεν να χρησιμοποιείται με όλα τα ήδη γνωστά σύμφωνα
- εισαγωγή συλλαβών με τρία γράμματα (μες, τας κτλ)
- εισαγωγή συλλαβών με ΣΣΦ, ύστερα με ΣΣΦΣ, με ΣΣΣΦ κοκ. (Πόρποδας, Κ., 2005:76).

ε. Λέξεις: (Συγκράτηση στην εργαζόμενη μνήμη –working memory- κάθε συλλαβής- να ακούγεται ως ενιαία λέξη)

- Τεστ ανάγνωσης λέξεων με διδαγμένα γράμματα
- Τεστ με μονοσύλλαβες και έπειτα με δισύλλαβες λέξεις
- Τεστ με πιο σύνθετες λέξεις και με περισσότερες συλλαβές.

-Τεστ με ψευδολέξεις.

-Τεστ με προτάσεις

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση: Οι Ράντος Ηλίας(1992) και Τζανετάκης Γ, (2004) προσφέρουν ένα εξαιρετικά χρήσιμο πρόγραμμα ασκήσεων.

στ. Στην κατανόηση της ανάγνωσης

Αξιολογούμε την κατανόηση της ανάγνωσης σε δύο τομείς: στην κατανόηση μεμονωμένων λέξεων και στην κατανόηση του νοήματος των κειμένων. Υπαγορεύουμε στο παιδί λέξεις και του ζητάμε να τις γράψει. Επίσης του ζητάμε να διαβάσει λέξεις μία μία και στη συνέχεια να μας εξηγήσει προφορικά τη σημασία τους. Στη συνέχεια προχωράμε σε προτάσεις και ύστερα σε κείμενο.

Η αξιολόγηση του κειμένου γίνεται με δύο τρόπους :

Με βάση τις μεθόδους που βασίζονται κυρίως στην αναγνώριση:

- συμπλήρωση παραλειφθέντων στοιχείων του κειμένου

- απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο

- αναγνώριση εννοιών

Με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου

Ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο και στη συνέχεια (μετά από ένα διάστημα 2-3 λεπτών συζήτησης για άσχετα θέματα) ανακαλεί από τη μνήμη του ό,τι έχει κατανοήσει από το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου.

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση: Η δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση οφείλεται σε δυσλειτουργία πολλών παραγόντων όπως το γενικό νοητικό επίπεδο , η ελλιπής γνώση της σημασίας βασικών λέξεων, η ελλιπώς δομημένη προϋπάρχουσα γνώση. Οι παράγοντες αυτοί έχουν ως συνέπεια τη δυσκολία του μαθητή στην αφομοίωση των νέων πληροφοριών και στη συγκρότηση και οργάνωση νέων γνωστικών δομών. Πρέπει λοιπόν να ξεκινήσουμε από το βαθμιαίο εμπλουτισμό του λεξιλογίου που πρέπει να συνδυάζεται σταδιακά με τη διεύρυνση των γνώσεων για να συμβάλει στη διευκόλυνση της σημασιολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου.

5.1.4. Ορθογραφία

Η αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών γίνεται παράλληλα με εκείνη της ανάγνωσης μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών. Μας ενδιαφέρει η αξιολόγηση της ανάκλησης και γραφής των στοιχείων αυτών. Δίνουμε μεμονωμένες λέξεις. Αν το παιδί δεν έχει πρόβλημα (π.χ. στον προσανατολισμό των γραμμάτων) προχωράμε στη συλλαβή. Τότε η πιθανότητα να κάνει λάθος είναι π.χ. αν ζητήσουμε να γράψουν τη συλλαβή “πα” να γράψουν “απ”. Τότε χρειάζεται εγρήγορη και συστηματική παρακολούθηση για να αποκλειστεί η περίπτωση της δυσλεξίας.

Στις λέξεις, η ορθογραφημένη γραφή τους είναι δυσκολότερη γνωστική διαδικασία από εκείνη της ανάγνωσής τους. Οι λέξεις που θα υπαγορεύουμε στο παιδί θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα περιβάλλον πρότασης ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή της από το νόημα της πρότασης. Τα ορθογραφικά λάθη ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες:

α. Περιπτώσεις που η λέξη γράφεται λανθασμένα μεν αλλά με τρόπο που διατηρεί

τη φωνολογική ταυτότητά της π.χ. σχολείο-σχολίο.

β. Λάθη όπου οι λέξεις δε διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητά τους π.χ. ταπζι-τραπέζι, σίρεμα-σήμερα. (Μαθησιακή δυσκολία-Διερεύνηση)

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση: με ενίσχυση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη τους (Φλωράτου Μαρία-Μάρθα, 1994)

5.1.5. Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μία δυσλειτουργία που έχει νευρολογική και συχνά κληρονομική βάση. Συνδέεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία της γλώσσας. Εκδηλώνεται ως δυσκολία στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη γραφή με το χέρι και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακής βλάβης, ανεπαρκείων σε μορφωτικές ευκαιρίες, ή άλλων συνθηκών, αλλά μπορεί να εμφανιστεί μαζί μ' αυτές τις συνθήκες. Παρ' όλο που η δυσλεξία διαρκεί όσο και η ζωή, τα άτομα με δυσλεξία ανταποκρίνονται με επιτυχία στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.

Παράδειγμα δυσλεξικού μαθητή: Ένα παιδί της Α Δημοτικού που είναι δυσλεξικό είναι συνήθως αγόρι (κατά 80%) που έχει μέση ή ανώτερη νοητική ικανότητα, ιδιαίτερα ικανοποιητικό επίπεδο μαθηματικής ικανότητας, ικανοποιητική κατοχή και χρήση του προφορικού λόγου, καλή κοινωνική συμπεριφορά και προέρχεται από θετικό οικογενειακό περιβάλλον. Το παιδί αυτό από τις πρώτες εβδομάδες της φοίτησής του στο σχολείο και την έναρξη της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, λογικά θα πρέπει ν' αρχίσει να εκδηλώνει, σε κάποιο βαθμό τη δυσκολία του στη μάθηση της ανάγνωσης. Επομένως θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι παρατηρητικός και να αξιολογήσει σωστά και συχνά τη δυσκολία αυτή. Το παιδί αυτό έχει πρόβλημα με την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και όχι με την κατανόησή της. Στη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων έχουν δυσκολία προσανατολισμού (σύγχυση στην ανάγνωση κάποιων γραμμάτων ε με το 3, β με θ) Κουράζεται πολύ και θέλει πολύ χρόνο να κάνει ανάγνωση με αποτέλεσμα τη νοητική κόπωση.

Πώς θα αξιολογήσουμε τη δυσλεξία;

Θα διερευνήσουμε ορισμένες αισθητηριακές περιοχές όπως οι οπτικές, οι κινητικές, οι μνημονικές ικανότητες καθώς και οι ικανότητες διαδοχής με:

α. Οπτικά τεστ (αποκωδικοποίηση, ανάγνωση)

β. Ακουστικά τεστ (επανάληψη λέξεων, προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης)

γ. Κινητικά τεστ: αντιγραφή σχεδίων, γραφή και γρήγορη ονομασία αντικειμένων

δ. Τεστ διαδοχής (πίνακες πολλαπλασιασμού, μήνες χρόνου, αλφάβητο, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων κτλ)

Διάγνωση της δυσλεξίας

Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση της δυσλεξίας τόσο καλύτερα. Το δυσλεξικό παιδί θα έχει πάντα:

- δυσκολίες στο γραπτό λόγο
- δυσκολίες στη γραφή

- σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία
 - αργοπορία στη μάθηση της ανάγνωσης
- Θα έχει συχνά:
- δυσκολίες στα μαθηματικά, ειδικά στην αφομοίωση συμβόλων και μορφών όπως οι πίνακες πολλαπλασιασμού
 - προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη και οργάνωση
 - δυσκολίες στην παρακολούθηση οδηγιών και αλληλουχίας δρώντων
 - προβλήματα στην κατανόηση γραπτών κειμένων
- Θα έχει μερικές φορές:
- δυσκολίες στον προφορικό λόγο
 - προβλήματα στην εκτίμηση της απόστασης και της συνειδητοποίησης του χώρου
 - σύγχυση αριστερού δεξιού

Ο δάσκαλος:

- πρέπει να είναι θετικός και εποικοδομητικός
- να γνωρίζει ότι το δυσλεξικό παιδί χρειάζεται τρεις φορές περισσότερο χρόνο για να μάθει
- να μη χρησιμοποιεί ταμπέλες (κουτός ή τεμπέλης) που λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία
- να μην παρακινούμε το παιδί με παραινήσεις του τύπου “προσπάθησε περισσότερο” κτλ. Το παιδί χρειάζεται ξεκάθαρες πληροφορίες
- να τονίζει τις ικανότητες του παιδιού και να διδάσκει στηριζόμενος στις δυνατότητές του

Πρέπει επίσης να γνωρίζει ότι :

- το διδακτικό πρόγραμμα στο σύνολό του μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στο δυσλεξικό μαθητή
- το διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή
- η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων βοηθά όλους τους μαθητές και γενικά τους δυσλεξικούς
- η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν διεξάγεται μέσω της ακουστικής οδού, της αφής και της κίνησης
- πρέπει να προχωρά με μικρά βήματα
- πρέπει να αναπτύξει τη βραχύχρονη μνήμη του παιδιού και τις ποικίλες μορφές της μακρόχρονης μνήμης για τη συγκράτηση, διασταύρωση και ανάκληση των πληροφοριών.

5.1.6. Μαθηματικά

Οι γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά

είναι :

α. Η νοημοσύνη: επιδρά καταλυτικά στην επίδοση ιδιαίτερα όσον αφορά τα

μαθηματικά λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων και του «γνωστικού φορτίου» τους.

β. Η οπτική αντίληψη: λόγω της δυσλειτουργίας της ο μαθητής:

- μοιάζει να "χάνεται" πάνω στο χαρτί και δεν εντοπίζει εύκολα σε ποιο σημείο εργαζόταν

- δεν μπορεί να τελειώσει ένα πρόβλημα σε μία σελίδα, αν και ο χώρος είναι ικανοποιητικός

- έχει δυσκολίες διαχωρισμού οπτικά παρόμοιων ψηφίων (π.χ. το 6 με το 9, το 2 με το 5, το 23 με το 32)

- δυσκολεύεται στην αντιγραφή απλών σχημάτων, δυσκολεύονται στη γραφή σε ευθεία γραμμή ή στη σχεδίαση μικρών ευθειών

- συγχέει τις έννοιες του «πριν» και του «μετά» με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου και στην αρίθμηση,

- παρουσιάζει δυσκολίες προσδιορισμού της ώρας από αναλογικό ρολόι λόγω του αργού προσδιορισμού των δεικτών του και μη κατανόησης των όρων παρά και και

- παρουσιάζει δυσκολίες στην «κατεύθυνση» των μαθηματικών πράξεων π.χ. το πάνω και κάτω, τη στοιχίση των ψηφίων, το δεξιά και το αριστερά

- τοποθετεί λανθασμένα την υποδιαστολή στους δεκαδικούς

- δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμογραμμής

γ. Η ακουστική αντίληψη: Ο μαθητής:

- δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις

- δυσκολεύεται στη χρήση προβλημάτων

- κάνει λάθη στην αρίθμηση μιας δεδομένης σειράς πραγμάτων

- δυσκολεύεται στη γραφή μιας σειράς αριθμών με υπαγόρευση

- συγχέει ακουστικά όμοιες λέξεις π.χ. βάζω-βγάζω

δ. Οργάνωση του χώρου και του χρόνου: Ο μαθητής

- δεν οργανώνει σωστά τις κινήσεις του ή τις δραστηριότητές του σωστά στο χώρο και το επίπεδο

- δυσκολεύεται στην κατανόηση των εννοιών του προσανατολισμού

- δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων

- δεν κατανοεί τα επιμέρους στάδια εκτέλεσης, όταν αυτά απαιτούν χωρικές κινήσεις, των αλγορίθμων των πράξεων,

- δυσκολεύεται στην ομαδοποίηση των ψηφίων ενός αριθμού ανά τρία π.χ. 12.325

ε. Οπτικο-κινητικά: Ο μαθητής:

- γράφει τους αριθμούς εξαιρετικά αργά και πολλές φορές εσφαλμένα στη μορφή τους,

- δυσκολεύεται στη γραφή των αριθμών σε περιορισμένο και συγκεκριμένο χώρο (π.χ. γράφει πολύ μεγάλα τα ψηφία) αφού αδυνατεί να συντονίσει μάτι και χέρι

- καθυστερεί στην εκτέλεση εργασιών λόγω ελλιπούς οπτικοκινητικού συντονισμού με αποτέλεσμα τη μνημονική επιβάρυνση

στ. Η μνήμη: Ο μαθητής

- δυσκολεύεται στη συγκράτηση δεδομένων και πληροφοριών που μόλις διαχειρίστηκε (βραχυπρόθεσμη μνήμη)
- σε περιπτώσεις προβλημάτων με περισσότερες της μία πράξης δε σχηματίζει την ακριβή νοητική αναπαράσταση του προβλήματος
- δυσκολεύεται στην αντιγραφή από τον πίνακα, δε συγκρατεί πολλές πληροφορίες αλλά συνεχώς ελέγχει και κοιτά ώστε να είναι σίγουρος για την ορθότητα των ενεργειών του
- δεν κατακτά την αυτοματοποιημένη χρήση δεδομένων π.χ. ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων
- ξεχνά τα στάδια-βήματα των αλγορίθμων των πράξεων (βραχύχρ. Μνήμη, μακρόχρονη μνήμη)
- ενώ κατέχει την πρόσθεση, πιθανόν να δυσκολεύεται να την ανακαλέσει κατά την εκτέλεση ενός πολλαπλασιασμού ή την αφαίρεση κατά την εκτέλεση μιας διαίρεσης (μακροπρόθεσμη μνήμη)
- ξεχνά τη σημασία των αριθμητικών συμβόλων (βραχύχρονη και μακροπρόθεσμη)
- συναντά δυσκολίες όσον αφορά τη χρονική σειρά των γεγονότων (μνήμη ακολουθιών)
- δυσκολεύεται στην έναρξη της αριθμησης, με αύξουσα ή φθίνουσα κατεύθυνση, από έναν τυχαίο αριθμό (μνήμη ακολουθιών) αλλά ξεκινά την αριθμηση από την αρχή της κλίμακας, το 1.
- δεν ολοκληρώνει όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες σε θέματα που διεκπεραιώνονται μέσω πολλαπλών και συνεχόμενων βημάτων (μνήμη ακολουθιών)

ζ. Η προσοχή: Ο μαθητής:

- παρουσιάζει δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής του στα απαιτούμενα βήματα ολοκλήρωσης των αλγορίθμων των πράξεων
- δυσκολεύεται στην εστίαση της προσοχής του στις οδηγίες του εκπαιδευτικού
- κάνει λάθη από απροσεξία στους υπολογισμούς

η. Η γλώσσα: Ο μαθητής παρουσιάζει:

- δυσκολίες σύνδεσης των μαθηματικών όρων και εννοιών με τις αντίστοιχες σημασίες τους, π.χ. μείον, συν, διαιρώ, μοιράζω, πολ/ζω κτλ.
- προβλήματα εκφραστικού λόγου π.χ. δυσκολία χρήσης των μαθηματικών όρων και εννοιών, δυσκολία προφορικής διατύπωσης μαθηματικών συλλογισμών ή δυσκολία στη λεκτική παρουσίαση των ακολουθούμενων βημάτων για την επίλυση ενός προβλήματος
- δυσκολία στο σχηματισμό της αναγκαίας νοητικής αναπαράστασης ενός προβλήματος ή κατάσταση που του δίνεται λεκτικά

θ. Ανάγνωση-Γραφή: Ο μαθητής:

- δεν κατανοεί το λεξιλόγιο των προβλημάτων
- παράγει λανθασμένα αποτελέσματα λόγω δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή των αριθμών και των συμβόλων

- παρουσιάζει αρκετές φορές αντιστροφές στη γραφή των μονοψήφιων και πολυψήφιων αριθμών, γεγονός που είναι πολύ πιθανό στο ότι ο μαθητής έχει απομνημονεύσει μόνο τα οπτικο-χωρικά χαρακτηριστικά των ψηφίων χωρίς όμως την αναγκαία σύνδεση ανάμεσα στη μορφή των αριθμών και στην ακουστική τους ταυτότητα

ι. Αφαιρετική σκέψη: Ο μαθητής:

- δυσκολεύεται να συνδυάσει λεκτικές και αριθμητικές πληροφορίες στην εκτέλεση των αλγορίθμων

- εμφανίζεται αδύναμος να εκτελέσει συγκρίσεις μεγέθους και ποσότητας

- δυσκολεύεται στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων (ανισότητες, ισότητες κτλ)

- προτιμά την ενασχόλησή του με χειροπιαστά αντικείμενα και παραμένει για πολύ μεγάλο διάστημα στο πραξιακό στάδιο

ια. Μεταγνώση: Ως μεταγνώση ορίζεται η γνώση από πλευράς του μαθητή των ικανοτήτων, των στρατηγικών και των μέσων που απαιτούνται για την επιτυχή επίλυση ενός γνωστικού έργου. Έτσι:

- ο μαθητής πολλές φορές αδυνατεί να εντοπίσει και να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση ενός προβλήματος

- δυσκολεύεται στην κατάτμηση ενός προβλήματος σε μικρότερα ενδιάμεσα στάδια

- δε γενικεύει στρατηγικές που έχει ήδη χρησιμοποιήσει σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις

- δεν μπορεί να εντοπίσει εύκολα τις χρήσιμες πληροφορίες και το συνδυασμό αυτών προς την επίλυση του προβλήματος

ιβ. Συναισθηματικοί παράγοντες: Ο μαθητής:

- απαντά ή εκφράζεται παρορμητικά, χωρίς προηγούμενη επεξεργασία

- μοιάζει να μην εστιάζεται στις λεπτομέρειες ενός προβλήματος

- παρουσιάζει χαμηλό αυτοσυναίσθημα

- αποθαρρύνεται πολύ εύκολα

- εμφανίζεται σε ένταση όταν καλείται να ασχοληθεί με τα μαθηματικά και πολλές φορές προσπαθεί να τα αποφύγει προκειμένου να μειώσει την έντασή του αυτή

5.1.7. Δυσαριθμησία

Η ειδική κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής, παρά την απουσία κάποιου εμφανούς προβλήματος, παρουσιάζει δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση των μαθηματικών εννοιών R. Newman (Αγαλιώτης, Ι., 2000:82)

- Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν τουλάχιστον κανονική γλωσσική ανάπτυξη (τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο) καθώς και ικανοποιητική επίδοση σε αντικείμενα εκτός του χώρου των μαθηματικών

- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου και του προσανατολισμού στο χώρο

- δυσκολεύονται στην ανάκληση σειρών γεγονότων
- παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάκληση ονομάτων και τη χρήση των χρημάτων
- σημειώνουν παραλείψεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις κατά τη γραφή και ανάγνωση αριθμών
- δεν κατατούν το νοερό υπολογισμό των πράξεων
- αδυνατούν να κατανοήσουν και να ανακαλέσουν μαθηματικές έννοιες, αλγόριθμους καθώς και στην απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων
- σχηματίζουν ασαφείς νοητικές αναπαραστάσεις και δεν επιτυγχάνουν στην ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού

6. Σχέδιο ατομικής εκπαιδευτικής παρέμβασης

Τα κύρια σημεία του σχεδίου που θα αναφέρω στη συνέχεια προέρχονται από τη μελέτη περίπτωσης διάρκειας ενός έτους που έχω πραγματοποιήσει. Μετά τη διάγνωση των δυσκολιών που παρουσίαζε ένα παιδί διαμόρφωσα τις προτεραιότητες και στη συνέχεια προσδιόρισα τους σκοπούς και τους στόχους του ατομικού προγράμματος. Στη συνέχεια επισήμανα όλους τους συγκεκριμένους τρόπους συμβολής των εμπλεκόμενων- γονέων, ειδικών, δασκάλων κ.ο.κ.-και όρισα το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του και τους τρόπους αξιολόγησής του κατά τη διάρκεια της εξέλιξης αλλά και στην ολοκλήρωσή του. Ακολούθησα τα βήματα:

- α.** Επαφή με γονείς. Με τη σύμφωνη γνώμη τους προχωράμε
- β.** Συνέντευξη με τους γονείς-Κοινωνικό ιστορικό
- γ.** Αξιολόγηση απ' το ΚΕΔΔΥ
- δ.** Σχεδιασμός των άτυπων τεστ αξιολόγησης ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών.
- ε.** Χορήγηση σταθμισμένων τεστ ή άλλων σταθμισμένων τεστ διάγνωσης*
- στ.** Ενημέρωση των γονέων των μαθητών
- ζ.** Χορήγηση των άτυπων τεστ ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών*
- η.** Σύνταξη του γνωστικού προφίλ του μαθητή*
- θ.** Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού για την αντιμετώπιση των Μ.Δ.*
- ι.** Ενημέρωση των γονέων των μαθητών*
- ια.** Εφαρμογή του προγράμματος αντιμετώπισης (π.χ. 4 φορές την εβδομάδα από μισή ώρα κτλ)*
- ιβ.** Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή του προγράμματος γίνεται επανεξέταση των μαθητών, ενημέρωση των γονέων, σύνταξη της τελικής έκθεσης*
- ιγ.** Ενημέρωση των γονέων των μαθητών για*
 - Τις συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς του παιδιού.
 - Τις δυνατότητες και τις θετικές επιδόσεις.
 - Τους συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν σε ορισμένη χρονική

- Οι αστερίσκοι υποδηλώνουν δραστηριότητες που αφορούν το δάσκαλο.

περίοδο (π.χ. 3 μήνες)

7. Γενικά συμπεράσματα-Προτάσεις

Το εγχείρημα που περιέγραψα είναι αναμφίβολα δύσκολο. Ωστόσο, αξίζει τον κόπο γιατί ενισχύει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα συμβάλλει στην επαγγελματική του εξέλιξη. Έτσι λοιπόν:

- Πρέπει να δημιουργούνται ομάδες εργασίας με βάση το γνωστικό προφίλ των μαθητών.

- Να υπάρχει ψυχολογική στήριξη και σεβασμός στο μαθητή.

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός ως προς την προσωπικότητα, τις ικανότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθώς και ως προς τον τρόπο και το ρυθμό που μαθαίνει.

- Δεν υπάρχουν μαθητές που “δεν παίρνουν” τα γράμματα

- Όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση, στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων και, επιπλέον, όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες τους να εντοπιστούν έγκαιρα, να διαγνωσθούν σωστά και να αντιμετωπιστούν υπεύθυνα, συστηματικά και εξατομικευμένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης Ι., 2000, “Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά”, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Biehler, R., and Snowman, J., 1990, Psychology Applied to teaching, 6th Edition. Houghton Mifflin.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι. Α., Γιαννίτσας Ν., “Αθηνά Τεστ “, Αθήνα 1999, Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ., 2002, Δυσλεξία, Αθήνα 1997.

Πόρποδας, Κ., 2002, Η Ανάγνωση, Πάτρα 2002

Πόρποδας, Κ., Μπεζεβέγκης, Η., Παντελιάδου, Σ., Σίμος, Π., Πρωτόπαππας, Α., Ινστιτ. Επεξ. Λόγου, Σεμινάριο επιμόρφωσης για τα 12 Διερευνητικά Εργαλεία Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών, Θεσσαλονίκη 2008.

Straughan, R., and Wrisley, J., (Ed) 1980, Values and Evaluation in Education, Harper and Row.

Πόρποδας, Κ., 2002, Η Μάθηση, Πάτρα 2003

Πόρποδας, Κ., 2003, Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο, Πάτρα 2003

Πόρποδας, Κ., 2005, Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, Πάτρα 2005

Πόρποδας, Κ., 2011, Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση-Γνωστική Ανάλυση-Δυσκολίες-Εφαρμογές, Πάτρα 2011.

Ράντος Ηλίας., 1992, Έτσι γράφω και διαβάζω, Σέρρες

Τζανετάκης Γιώργος., 2004, “Έτσι μαθαίνω να διαβάζω”, Αθήνα

Φλωράτου Μαρία-Μάρθα., 1994, Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά,

Οδυσσέας, Αθήνα

Learning difficulties-Case study as a problem solving

Abstract

My present presentation is centred in cases of children who have difficulties and obstacles in the process of learning and acquiring knowledge. These children represent a relatively high percentage of children (about 30%). In this context, I worked in the field of idiographic approach (case study) of research and action in contrast to that of a nomothetic one that is adopted by main stream theories (e.g. Piaget, Freud) describing the main dimensions of child development in the various phases of its course. It is obvious that my approach presupposes knowledge of the means and the possibilities of researching the complicated and multifactorial phenomenon of learning difficulties. Learning, according to the model of information processing, is a result of a dynamic interaction of factors that are related to the child on the one hand and to the environment, the situation within which learning takes place on the other.

Αυτισμός και αξιολόγηση παιδιού προσχολικής ηλικίας στο ΚΕΔΔΥ

Παπαναστασίου Έμη

ΜΑ, ΜΒΑ, Υποψήφια Διδάκτορας, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής στο ΚΕΔΔΥ
Νομού Ροδόπης

Τι είναι ο αυτισμός

Ο αυτισμός είναι μια ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών που προκαλείται από νευρολογική δυσλειτουργία. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη και υπάρχει πιθανότητα να συνοδεύεται και από άλλες μαθησιακές (ή μη) δυσκολίες (Aarons and Gittens 1992). Το κυριότερο πρόβλημα στον αυτισμό είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και αφομοιώνει πληροφορίες, με αποτέλεσμα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία, στη μάθηση και στη συμπεριφορά (Mesibon 1994). Πρόκειται δηλαδή για ένα φάσμα χρόνιων διαταραχών, που επηρεάζουν βαθιά την αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, τη μάθηση και την προσαρμογή σε διαφορετικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Σε σχέση με τη γνωστική ικανότητα, το κύριο πρόβλημα που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό είναι η αδυναμία να αποδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους. Αν και έχουν τη ικανότητα να μαθαίνουν νέες δεξιότητες, τα θέματα που υποκρύπτονται, οι έννοιες, οι αιτίες ή οι αρχές παραμένουν ασαφείς γι' αυτούς. Σε σχέση με αυτό, συχνά δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν γενικεύσεις σε διαφορετικές περιοχές, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν αντιλαμβάνονται το σκοπό μιας δραστηριότητας. Έτσι, δεν καταλαβαίνουν τη νοητική και συναισθηματική κατάσταση, τις προθέσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των άλλων.

Οι κοινωνικές δυσκολίες των αυτιστικών ατόμων είναι σημαντικές και έχουν ως αποτέλεσμα τη χρήση πολλαπλών μη-λεκτικών μη-αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών, την αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα επιτεύγματα του άλλου ή την έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Mesibon 1994).

Παρομοίως, τα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας είναι επίσης συνηθισμένα στα άτομα με αυτισμό και αφορούν τόσο τη λεκτική όσο και τη μη-λεκτική επικοινωνία. Περίπου 50% των αυτιστικών δεν έχουν επικοινωνιακό λόγο. Συχνή είναι επίσης και η ηχολαλία ή ο στερεοτυπικός λόγος ενώ τα άτομα που δεν έχουν καθόλου λόγο έχουν δυσκολίες στο να γίνουν αντιληπτά και να αντιληφθούν τους άλλους και συνεπώς αποσύρονται από τις συναναστροφές με αυτούς.

Τέλος, χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι το περιορισμένο εύρος συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Αυστηρή προσκόλληση σε ρουτίνες και τελετουργικά μπορεί να παρατηρηθούν, με εκδήλωση την επαναληπτική κίνηση μελών του σώματος, προκλητικές συμπεριφορές και αυτοτραυματισμούς. Ενώ τα άτομα με αυτισμό είναι πολύ καλά στην λεπτομερή παρατήρηση, ειδικά στην οπτική παρατήρηση, παρουσιάζουν ελλείψεις στην αξιολόγηση της σχετικότητας των λεπτομερειών που έχουν παρατηρήσει. Για παράδειγμα, όταν μπαίνουν σε ένα δωμάτιο μπορεί αμέσως να αντιληφθούν τον ήχο ενός ανεμιστήρα, αδιαφορώντας

τελείως για το φαγητό που είναι πάνω στο τραπέζι.

Άλλα χαρακτηριστικά του αυτισμού

Συμπληρωματικά προς τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού που αναφέρθηκαν πιο πάνω, υπάρχουν και άλλα συνοδά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται συχνά και είναι σημαντικά για την αντιμετώπιση ενός αυτιστικού ατόμου: ανωμαλίες στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, ανωμαλίες στη στάση του σώματος και στην κίνηση, ασυνήθιστες αισθητηριακές αντιδράσεις, ανωμαλίες στις συνήθειες φαγητού, στην πόση ή στον ύπνο και στη διάθεση.

Γνωστικές ανωμαλίες όπως έντονη διάσπαση προσοχής και η ελλιπής οργανωτική ικανότητα παρατηρούνται επίσης συχνά. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με αυτισμό έχουν μεγάλη δυσκολία να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν με βάση τη σπουδαιότητα τους τα εξωτερικά ερεθίσματα ή τις σκέψεις που τους βομβαρδίζουν (Mesibon and Shea 1992). Οι οργανωτικές ικανότητες είναι δύσκολες γιατί απαιτούν την ικανότητα της ταυτόχρονης εστίασης τόσο στο άμεσο ερέθισμα όσο και στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ανωμαλίες στη στάση σώματος και στην κινητική συμπεριφορά περιλαμβάνουν στερεοτυπίες όπως το κούνημα των χεριών και οι γκριμάτσες, περίεργο περπάτημα και περίεργη τοποθέτηση των χεριών. Υπερ- και υπό-ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα επίσης παρατηρούνται και έχουν ως αποτέλεσμα μερικές φορές τη μη ανεκτικότητα του θορύβου ή την άγνοια του πόνου.

Ανωμαλίες στην πόση, στο φαγητό, στον ύπνο και μεταπτώσεις στη διάθεση είναι επίσης συχνά. Το φαγητό, η πόση και τα προβλήματα ύπνου έχουν ως κέντρο τους τις αταξίες και τις συγκεκριμένες ρουτίνες. Οι μεταπτώσεις διάθεσης έχουν πολλές παραλλαγές: γέλιο ή κλάμα χωρίς συγκεκριμένο λόγο, απουσία συναισθηματικών αντιδράσεων ή αντιδράσεων στον κίνδυνο, φοβίες, γενικό άγχος (Mesibon 1994). Το μεγάλο άγχος είναι κοινό γνώρισμα του αυτισμού που αποδίδεται στα γνωστικά ελλείμματα. Τα άτομα με αυτισμό συχνά δεν μπορούν να καταλάβουν τι προσδοκίες έχουν οι άλλοι από αυτούς και τι συμβαίνει γύρω τους και ως αποτέλεσμα παρουσιάζουν μεγάλο άγχος και αναστάτωση. Αυτοτραυματικές συμπεριφορές παρατηρούνται σε λιγότερο από 10% των περιπτώσεων και είναι δύσκολο να ελεγχθούν ή να διορθωθούν. Αυτές οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν χτύπημα του κεφαλιού, δάγκωμα, χτύπημα των ματιών κλπ.

Αιτιολογία

Η οργανική βάση του αυτισμού πλέον αναγνωρίζεται και είναι γενικά αποδεκτό ότι ο αυτισμός είναι παρών στη γέννηση ή λίγο μετά (Koegel κ.α. 1995) παρόλο που αρκετά αυτιστικά στοιχεία δεν γίνονται αντιληπτά παρά μετά από κάποια χρόνια (Rutter & Schopler 1987). Μια καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη, στην ομιλία και στην επικοινωνία είναι κοινή. Όμως, όπως λέει ο Wing (1981) είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν οι καθυστερήσεις που είναι αποτέλεσμα κάποιας νοητικής καθυστέρησης από τις καθυστερήσεις λόγω αυτισμού.

Είναι επίσης παραδεκτό ότι ο αυτισμός είναι μια σειρά συμπεριφορών με πολλαπλές αιτίες και νευρολογικούς μηχανισμούς. Υπάρχουν έρευνες που μιλούν για κάποια

ανωμαλία στα χρωμοσώματα X και για μία τάση να υπάρχουν άλλοι συγγενείς των παιδιών με αυτισμό που αντιμετωπίζουν άλλες αναπηρίες, καθώς και ανεπτυγμένη εμφάνιση αυτιστικών ή παρόμοιων συμπτωμάτων (Ritvo κ.α., 1985). Άλλες πιθανές αιτίες του αυτισμού είναι μολυσματικές ασθένειες, προβλήματα στο μεταβολισμό και άλλες ανωμαλίες. Η ερυθρά είναι από τις ασθένειες που έχουν ενοχοποιηθεί, όπως επίσης και η υδροκεφαλία. Μόνο το 10-15% των περιπτώσεων οφείλεται σε κάποια γνωστή γενετική αιτία. Από αυτές, 3% οφείλεται στο Σύνδρομο του Εύθραυστου X, 2% σε Οζώδη Σκλήρυνση, 2% σε Κυτταρογενετικές Ανωμαλίες, 1% στο χρωμόσωμα 16p11. Το 2011 οι Pinto-Martin και οι συνεργάτες τους, βρήκαν ότι η προωρότητα ίσως παίζει ρόλο. Επίσης, οι Maimburgh και συνεργάτες (2010) βρήκαν ότι ο ίκτερος σε νεογνα σχετίζεται με αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης αυτισμού. Οι Parner και συνεργάτες (2012) βρήκαν ότι και η ηλικία των γονέων μπορεί να παίζει ρόλο στην εκδήλωση συμπτωμάτων αυτισμού. Τέλος, ο Wu Nordahl με τους συνεργάτες του (2012) βρήκαν ότι στα παιδιά που στον 37ο μήνα παρατηρείται δυσανάλογη διεύρυνση της αμυγδαλής, έχουν πολλές περισσότερες ποθανότητες να διαγνωστούν με αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά που παρουσιάζουν φυσιολογική αμυγδαλή. Με πρόσφατες έρευνες αποδείχτηκε ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ του εμβολίου MMR και της εκδήλωσης αυτισμού (Smeeth et al 2004).

Τύποι αυτισμού

Ο Wing (2001) διακρίνει 4 τύπους.

1) Αδιάφορος, απομονωμένος, Α-κοινωνικός (aloof):

Πρόκειται για την πιο σοβαρή μορφή αυτισμού. Το άτομο αποφεύγει την επαφή-αλληλεπίδραση με οποιοδήποτε τρόπο. Μπορεί να έχει στοιχειώδη λόγο (ή και να μην έχει λόγο), εντυπωσιάζεται από αισθητηριακές εμπειρίες και είναι η «κλασική» μορφή αυτισμού.

2) Παθητικός (passive):

Πρόκειται για άτομο που προσεγγίζει κάτι όταν έχει απόλυτη ανάγκη και χρησιμοποιεί τους γύρω του ως αντικείμενα που θα το βοηθήσουν να κάνει κάτι (π.χ. πιάνει το χέρι του άλλου για να ανοίξει την πόρτα). Υπάρχει περιορισμένος λόγος ή/και ηχολαλία και δανείζεται συχνά φράσεις ή διαλόγους από την τηλεόραση, τις επαναλαμβάνει με ακρίβεια στην κατάλληλη περίπτωση, αλλά δεν πρόκειται για αυθόρμητο λόγο, παρά για «μαθημένο». Τέλος, μαζεύει συγκεκριμένα αντικείμενα και δεν τα αποχωρίζει.

3) Ενεργητικός, δραστήριος, αλλά...παράξενος (Active....but Odd):

Πρόκειται για άτομο που πλησιάζει ενεργητικά τους άλλους, αλλά με παράξενο τρόπο. Αναζητά την προσοχή με επαναληπτικό παράξενο τρόπο, αλλά αδυνατεί να διατηρήσει αλληλεπίδραση. Συχνά επαναλαμβάνει τις ίδιες ερωτήσεις αν και γνωρίζει την απάντηση και αδυνατεί να έχει κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά συνήθως πλησιάζουν ενήλικες και εντυπωσιάζονται με ειδικά θέματα (αυτοκίνητα, αεροπλάνα) ή άτομα.

4) Υπέρ-Τυπικός (Over-formal):

Πρόκειται για αυτιστικά άτομα που αναγνωρίζονται αργά στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή τους ή και ποτέ. Είναι ικανά άτομα με καλό επίπεδο λόγο, που είναι υπερβολικά ευγενικά και τυπικά. Προσπαθούν σκληρά να ακολουθήσουν τους κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης χωρίς να τους κατανοούν, και δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές καταστάσεις.

Χαρακτηριστικά των ατόμων

1. είναι πολύ καλοί σε λεπτομέρειες, στη μνήμη, ειδικά σε οπτικές μνήμες και στη σκέψη με εικόνες.

2. δυσκολία στη διαδοχή, στη σειρά, π.χ. βάζω πρώτα τις κάλτσες και μετά τα παπούτσια

3. δυσκολία στην προσοχή. Παράδειγμα φακού. Φανταστείτε ένα φακό που ανάβει στο σκοτάδι. Αν είναι λεπτή η δέσμη φωτός είναι πιο φωτεινή αλλά καλύπτει μικρή επιφάνεια. Αν γυρίσουμε το φακό ώστε να ανοίξει η δέσμη φωτός, καλύπτει μεγαλύτερη επιφάνεια, αλλά δεν είναι τόσο έντονο το φως. Ο τρόπος της προσοχής τους μοιάζει να είναι πιο «στενός» αλλά πιο έντονος. Έχουν δυσκολία να κάνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα, πχ να οδηγούν και να ακούν ραδιόφωνο.

4. Δεν αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές σκέψεις από τις δικές τους. Σου μιλάνε για ένα πράγμα έντονα και γρήγορα και νομίζουν ότι έχεις τις ίδιες σκέψεις.

5. Είναι πολύ ενεργητικοί, αντιδρούν υπερβολικά και διασπτάται εύκολα η προσοχή τους.

6. δυσκολία στη γενίκευση. Π.χ. μαθαίνουν να πλένουν τα δόντια τους βάζοντας οδοντόκρεμα πάνω σε μια μπλε οδοντόβουρτσα. Αν η οδοντόβουρτσα αντικατασταθεί με μία πορτοκαλί δεν μπορούν να τα πλύνουν.

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό έχουν ειδικά προβλήματα μάθησης, αλλά έχουν και δυνατά σημεία. Για να βρεθούν, λοιπόν αυτά τα δυνατά τους σημεία αλλά και να εντοπιστούν οι περιοχές οι οποίες χρήζουν πιο εξειδικευμένης παρέμβασης ώστε το παιδί να λειτουργεί και να ανταποκρίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο κοινωνικοποίησης όσο και στο γνωστικό επίπεδο, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του από τη Διεπιστημονική Ομάδα των ΚΕΔΔΥ.

Η Roth-Smith (1991, σ. 307) προτείνει ότι αυτή η διαδικασία συλλογής πληροφοριών (αξιολόγηση) καλό είναι να περιλαμβάνει:

- Παρατήρηση του μαθητή (αλληλεπιδράσεις με οικογένεια, δασκάλους, συνομηλίκους)

- Συζήτηση με το μαθητή

- Επιδόσεις στο σχολείο (βαθμοί, τετράδια, βιβλία κλπ) και παλαιότερες αξιολογήσεις

- Ιατρικό ιστορικό

- Πληροφορίες από εκπαιδευτικούς

- Εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή από ειδικό παιδαγωγό

- Χορήγηση test (νοητικό δυναμικό)

Η συγκέντρωση πληροφοριών με ένα τόσο ευρύ αριθμό τεχνικών και από διάφορες πηγές, αναμένεται να φωτίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή, τη φύση των αδυναμιών του, το πώς οι αδυναμίες αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική του απόδοση, τους εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να τεθούν και τους τρόπους που οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν.

Τι αξιολογεί ο εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής των ΚΕΔΔΥ, αξιολογεί τα παιδιά με βάση τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Ένα παιδί, λοιπόν, πρέπει πρώτα να αποκτήσει συνήθειες που το διευκολύνουν στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

Πρέπει:

- Να μάθει να παίζει με άλλα παιδιά
- Να ακούει και να ακολουθεί οδηγίες
- Να μοιράζεται πράγματα με άλλους
- Να αυτοεξυπηρετείται και να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες υγιεινής
- Να ντύνεται και να ξεντύνεται
- Να αναγνωρίζει και να φροντίζει τα πράγματα του
- Να τρώει μόνο του
- Να απαντά όταν το καλούν με το όνομα του

Όσον αφορά το μαθησιακό τομέα, στον προφορικό λόγο, πρέπει να μπορεί:

- Να περιγράφει τις παρατηρήσεις του
- Να υποβάλει ερωτήματα
- Να επικοινωνεί με τους γύρω του
- Να αλληλεπιδρά με τους γύρω του
- Να διατυπώνει ενστάσεις
- Να διατυπώνει απορίες
- Να έχει ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο για την ηλικία του

Στο γραπτό λόγο, πρέπει:

- Να αναγνωρίζει το όνομα του
- Να γράφει το όνομα του
- Να αντιγράφει απλές λέξεις

Στα μαθηματικά πρέπει:

- Να αναπτύξει λογικομαθηματική σκέψη (διατύπωση ερωτημάτων, έλεγχος, επαλήθευση δεδομένων, επιλογή οργάνων)
- Να μάθει την έννοια του αριθμού και τη διαδικασία αρίθμησης και μέτρησης
- Να γνωρίζει τι περισσότερες χωρικές και χρονικές έννοιες
- Να κάνει ομαδοποιήσεις, διατάξεις, σειροθετήσεις και αντιστοιχίσεις
- Να αντιλαμβάνεται τη θέση αντικειμένων και του εαυτού του στο χώρο και να προσανατολίζεται

Πάνω σε αυτά βασίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας στο ΚΕΔΔΥ.

Μελέτη περίπτωσης

Παρακάτω θα δούμε την περίπτωση ενός παιδιού που προσήλθε στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση. Σύμφωνα με ιατρική γνωμάτευση νοσοκομείου το συγκεκριμένο παιδί παρουσιάζει «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (αυτιστική Διαταραχή)». Θα παρουσιαστεί η πορεία της αξιολόγησης του και θα παρατεθούν και οι αντίστοιχες προτάσεις και βασικές αρχές για το ΕΕΠ με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και κυρίως τις ατομικές δυσκολίες του μαθητή .

Ο Μ. ήταν ηλικίας 5 ετών όταν προσήλθε στο ΚΕΔΔΥ, προκειμένου να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες και να προταθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση έγινε το καλοκαίρι, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, προκειμένου το Σεπτέμβριο το παιδί να ενταχθεί κανονικά σε κάποιο πλαίσιο.

Προφορικός λόγος

Ακρόαση: Ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του ονόματος του και στρέφεται προς το μέρος του εκφωνητή περιστασιακά. Παρουσιάζει έντονη διάσπαση προσοχής χρειάζεται συχνά διαλείμματα.

Συμμετοχή σε διάλογο: Δεν συμμετέχει σε διάλογο και δεν φαίνεται να έχει αναπτύξει προφορικό λόγο, παρά μόνο περιστασιακά κάποιες μεμονωμένες λέξεις (παππού, πάει).

Ψυχοκινητικότητα

Αναγνώριση εικόνας σώματος: αναγνωρίζει και δείχνει τα βασικά τα μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι) στον εαυτό του.

Κίνηση: Κινείται άνετα στο χώρο. Αντίθετα, η λεπτή του κινητικότητα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη (δεν μπορεί να χειριστεί το ψαλίδι, δεν μπορεί να κάνει πύργους με τουβλάκια ή να βάλει χάντρες σε ξυλάκια). Δεν δέχεται να κρατήσει μολύβι.

Αυτοεξυπηρέτηση: Φροντίζει μόνος του την ατομική του υγεία και είναι μερικώς εξαρτημένος από τους γονείς του σε θέματα καθαριότητας και ένδυσης.

Σχολικές γνώσεις

Δεν αναγνωρίζει τα χρώματα και τα σχήματα και τα χρώματα. Δεν έχει αναπτύξει προγραφικές δεξιότητες, αλλά ούτε και προμαθηματικές καθώς δεν αναγνωρίζει τις βασικές χωρικές έννοιες και αριθμούς.

Συμπεράσματα

Ο μαθητής παρουσιάζει έντονες δυσκολίες αλλά έχει δυνατότητες εκπαίδευσης μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα όπου θα καλλιεργούνται οι τομείς της ανάπτυξης του και οι νοητικές του λειτουργίες.

Προτείνεται η φοίτηση του μαθητή σε νηπιαγωγείο, όπου εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Εν συντομία το ΕΕΠ που προτάθηκε για τον Μ. περιλάμβανε δραστηριότητες για

την ανάπτυξη α) του προφορικού λόγου (να ακροάται και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό, συλλαβές με ρυθμό, ρυθμικές φράσεις, τραγουδάκια με ρυθμικά παλαμάκια, να ακροάται και εκτελεί εντολές με δύο στοιχεία π.χ. φέρε και βάλε, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τη χρήση 100 αντικειμένων καθημερινής χρήσης που απεικονίζονται σε κάρτες, να ονομάζει αντικείμενα και να αντιλαμβάνεται τη χρήση τους, να ανακοινώνει τα νέα της ημέρας, να κάνει προτάσεις με 3 ή περισσότερες λέξεις, να συνδέει λέξεις με το «και», το «με», το «για», να χρησιμοποιεί ρήματα σε σωστό αριθμό και χρόνο, να κάνει ερωτήσεις με «τι», «ποιος», «πού», να περιγράφει φωτογραφίες).

Β) Της ψυχοκινητικότητας με βελτίωση της λεπτής κινητικότητας (χορό, να βάζει και να βγάζει αντικείμενα από την τσάντα του, να σκίζει, να πλάθει, πιάσιμο, μετακίνηση αντικειμένων, τύλιγμα-ξετύλιγμα-ξέφτισμα, χρήση εργαλείων όπως μαχαίρι, ψαλίδι, σφυρί, κατσαβίδι, πένσα, συναρμολογούμενα παιχνίδια, κούμπωμα-ξεκούμπωμα, λύσιμο-δέσιμο)

Γ) Της λογικομαθηματικής σκέψης με την κατάκτηση προμαθηματικών εννοιών και με το συνδυασμό αριθμού με ποσότητα (ταυτίσεις (αντικείμενα με φωτογραφίες, εικόνες με τη σκιά τους, κάρτες με σχήματα), αντιστοιχίσεις ένα προς ένα, ομαδοποίηση αντικειμένων με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό τους, αναγνώριση σχημάτων, σειροθετήσεις κατά μέγεθος, συγκρίσεις /εκτιμήσεις μεγεθών....)

Δ) Των βασικών λειτουργιών επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων . (TEACCH)

Αποτελέσματα

Μέσα σε 5 μήνες που φοίτησε κατά τη σχολική χρονιά το παιδί στο σχολείο, η πρόοδος του ήταν σημαντική. Άρχισε να παράγει λόγο, περιορισμένο βέβαια και υποκινούμενο, όχι αυθόρμητο. Στο γνωστικό τομέα, ο Μ. αναγνωρίζει αρκετά αντικείμενα από κάρτες και τα ονομάζει, γνωρίζει τα χρώματα, κάνει παζλ με ενσφηνώματα, άρχισε να ζωγραφίζει, αλλά επιζητά τη νηπιαγωγό και φέρνει σε πέρας ασκήσεις λεπτής κινητικότητας τις οποίες δεν μπορούσε.

Χρειάζεται ακόμα δουλειά στον τομέα της επικοινωνίας, αλλά μπορεί να καθίσει μαζί με άλλα παιδιά και να ακούσει τη νηπιαγωγό, αλλά ακόμα δεν συνεργάζεται με άλλα παιδιά.

Στην πρόοδο του συνέβαλε πολύ και το γεγονός ότι ο Μ. βρίσκεται σε μία δομημένη τάξη, με ένα ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα αυστηρά δομημένο, με σύστημα ατομικής εργασίας (το παιδί ξέρει τι θα κάνει, πού, πότε, πόση ώρα, θα ξέρει ότι τελείωσε και τι θα ακολουθήσει) και με οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων (φωτογραφίες, κουτιά).

Βιβλιογραφία

Aarons, M. and Gittens, T. (1992) The autistic continuum. An assessment and intervention schedule. Berkshire: NFER-NELSON Publishing Company Limited

Koegel, R. L. and Koegel, L. K. (1995) (eds) Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Mary-

land: Paul Brookes Publishing Limited

Koegel, R. L., Koegel, L. K., Frea, W. D. and Smith, A. E. (1995) Emerging interventions in children with autism. In R. L. Koegel and L. K. Koegel (1995) (eds) Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Maryland: Paul Brookes Publishing Limited

Maimburg, R. D., Bech, B. H., Væth, M., Møller-Madsen, B. and Olsen, J. (2010) Neonatal Jaundice, Autism, and Other Disorders of Psychological Development. *Pediatrics*, 125, pp 872-878

Mesibov, G. B. (1994) Autism. *Encyclopedia of human biology*. University of North Carolina: Academic Press

Mesibov, G. B. and Shea, V. (1992) The culture of autism: From theoretical understanding to educational practice. University of North Carolina: Academic Press

Parner, E. T., Baron-Cohen, S., Lauritsen, M. B., Jørgensen, M., Schieve, L. A., Yeargin-Allsop, M., and Obel, C. (2010) Parental Age and Autism Spectrum Disorders. *Annals of Epidemiology*, 22(3),pp 143-150

Pinot-Martin, J. A. , Levy, S., Feldman, J. F., Lorenz, J. M., Paneth, N. and Whitaker, A. H. (2011) Prevalence of autism spectrum disorder in adolescents born weighing <2000 grams. *Pediatrics*, 128, pp 883-891

Ritvo, E. R., Spence, M. A., Freeman, B. J., Mason-Brothers, A., Mo, A. and Marazita, M. L. (1985) Evidence for autosomal recessive inheritance in 46 families with multiple incidences of autism. In R. L. Koegel and L. K. Koegel (1995) (eds) Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Maryland: Paul Brookes Publishing Limited

Roth-Smith, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon

Rutter, M. Y Schopler, E (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of autism and developmental disorders*, 17. 159-186.

Smeeth, L., Cook, C., Fombonne, E., Heavey, L., Rodrigues, L. C., Smith, P. G., and Hall, A. J. (2004) MMR vaccination and pervasive developmental disorders: a case-control study. *Lancet*:36, pp 963-369.

Wing, L. (1981) Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological medicine* 11, 115-129

Wing, L (2001) *The autistic spectrum. A prents' guide to understanding and helping your child*. Berkeley: Ulysses Press

Wu Nordahl, C., Scholz, R., Yang, X., Buonocore, M. H., Simon, T., Rogers, S. and Amaral, D. G. (2012) Increased Rate of Amygdala Growth in Children Aged 2 to 4 Years With Autism Spectrum Disorders: A Longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*. 69(1), pp 53-61

Pre-school educators' readiness to identify and deal with children at risk for learning disabilities

Dr Eleni Maria Kouimtzi

Adjunct Lecturer, Department of Early Childhood Education, Alexander Technological and Educational Institute of Thessaloniki

Dr Anastasia Psalti

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, Alexander Technological and Educational Institute of Thessaloniki

There has been a growth in interest and understanding of specific learning difficulties (SLD) over the past 30 years in Greece and abroad. The latest trends focus on the early identification and intervention of children with difficulties in the preschool setting. The purpose of early identification is to identify children who have developmental delays that may prove obstacles to learning or that may place children at risk. For many children, these differences and delays in abilities are temporary but for other children, these delays may persist making it necessary for the child to be referred for assessment. Therefore, identification, assessment screening, enhanced learning opportunities, and possibly intervention services should be provided for all children (NJCLD, 2006). Early identification and intervention for children experiencing difficulties in learning provides a foundation for later learning and could thereby foster later academic success experiences for children at risk (Peltzman, 1992; Soyfer, 1998). Intervention provided early in the school career is more effective than remediation at a later stage (Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1998) and the sooner a child is identified as having a developmental delay the more he/she will benefit from intervention programs (Coleman & Dover, 1993).

In many countries such as the United States and the United Kingdom, there is a long tradition in using standardised screening methods; thus, they have developed several screening tools (Fletcher & Satz, 1982. Lindsay & Lewis, 2003). The NJCLD states the recommendations by the Learning Disabilities Roundtable in 2002 that "all preschoolers should be screened to assess early language and reading skill development just as they are for vision and hearing" (NJCLD, 2007). In Greece, however, the use of screening methods for all children as part of their assessment, in order to identify children who may be at risk of having learning difficulties, has not been developed. Thus, the role of pre-school educators can be of great importance.

Pre-school educators are the professionals who come in close contact with preschool children in that first academic setting such as the nursery school. They have the opportunity to systematically observe the child's behavior and abilities over time and to detect the presence of possible risk indicators. Snider et al (2003) argue that in 40-60% of the time it is teachers who make the initial referrals. However, research points out that the current trend in preschool education screening is not so much re-

ferred a child but the 'waiting and see' approach since teachers usually believe that the child will 'grow out of the developmental delay (Costenbader, Rohre & DiFonzo, 2000. Litty & Hatch, 2006).

Several studies have studied teachers' judgments as far as their accuracy and validity is concerned. Hoge and Coladarci (1983, 1989) - even in the 80s - were stressing out the validity of teachers' assessments and noted that their judgments concerning children's attainment supported children's performance in standardized school achievement tests. Gresham et al, (1997) characterized teachers as 'accurate and defensible "tests"' when they had to identify and classify children into psychometrically defined at-risk groups of LD, Low IQ, and LA. A more recent study (Sofie and Ricio, 2002) argued that teachers' ratings are related to students' performance in standardized tests used for assessing dyslexia. It has even been suggested (Taylor et al., 2000) that teacher judgments of progress can be used as an alternative to discrepancy determination, especially with young children who are at risk. Gijssel, Bosman and Verhoeven (2006) reported the usefulness of teachers predictions and ratings in classifying children as having reading problems. Mantzicopoulos and Morrison (1994) similarly concluded from their study of various prediction tools that teacher prediction is an accurate part of the process to determine early reading failure and success.

Of course, there have also been findings reporting many inaccurate teachers' judgments (Catts, et al., 2001; Coleman & Dover, 1993; Flynn & Rahbar, 1998; Mantzicopoulos & Morrison, 1994; O'Connor & Jenkins, 1999; Taylor et al., 2000). Teachers tend to have more false-positives than false-negatives, which means that more children without actual deficits are identified as being at risk for having learning disabilities in the future (Kenny & Chekaluk, 1993).

O'Shaughnessy, Lane, Gresham, & Beeb-Frankenber (2003) discuss the importance and the necessity of a school-wide system of early identification and intervention where educators possess knowledge of empirically supported identification and intervention strategies and apply this knowledge to serve the children's needs. However, research on teacher's knowledge about specific learning disabilities and their attitudes towards their role is limited.

Brook, Waternberg, & Geva (2000) found that teachers' knowledge was insufficient but they were quite tolerant towards students with learning difficulties. Misconceptions regarding the causes, the characteristics and the prognosis of learning disabilities, such as that LD are caused by bad parenting, or that children with LD are lazy, or that they disappear by age, seem to be very common. Oim (2004) found that teachers were well aware of the causes and treatment of LD but knew less about the identification of the disorders. They knew that SLD is caused by dysfunction in cognitive processes and that medication is not used. However, she found that 80% of the participants in her study didn't know a child with that problems in one academic domain (mathematics) can be diagnosed as LD. Moreover, a large number of participants believed that psychotherapy can help a child overcome his/her learning disabilities.

Early research concerning teachers' perception about their role in dealing with children who have an LD revealed that children are referred by their teachers on the

basis that they present deficits which cannot be resolved in the classroom (Shepard and Smith, 1983. Ysseldyke, 1983). Gash (2006) similarly supported the teachers' tendency to 'export' children with difficulties to others outside the classroom and don't accept it's their responsibility to deal with them. Oim (2004) argued that teachers' views on intervention with LD children indicate that they don't know exactly how to work with children with LD. However, sending a child to a special school was evaluated as of less importance. Specific curricula, structured day schedule, supportive atmosphere and constant praising, however, were valued as the most important actions to help the SLD child.

In Greece pre-school educators are educated in university level institutions. There is a discrimination between nursery school teachers dealing with babies and toddlers about to the age of 4 years old and kindergarten teachers dealing with children from 4 to 6 years old. In all Early Childhood Education Schools students become familiar with childhood disorders through modules which include child psychopathology, special education, clinical child psychology, etc. However, in the Schools where nursery school teachers are educated there is a limited number of courses (mostly one) dealing with the above issues. As for courses specializing in Learning Disabilities, these can be found only in two of the School where kindergarten teachers are educated. Moreover, one can say by looking at the Programs of Study that the courses are mostly theoretical and deal with giving the basic notions of various childhood disorders or introducing students to the principles of inclusion.

Aim of the study

The objectives of the present study are:

- a. To measure pre-school educators' knowledge about specific learning disabilities
- b. To measure their ability to recognize early signs of learning disabilities
- c. To assess their perceptions of their role when they deal with a child with difficulties in the classroom

Method

Participants

Due to delays in the finalisation and distribution of questionnaires, the expected statistical sample was not reached at this point Results included in this paper are based on the responses only of Early Childhood Education students. Specifically, 129 students at the Department of Early Childhood Care and Education of the Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki in Northern Greece participated in this study. The majority of the participants were below 30 years of age (88.2%), were enrolled in their fourth year of studies (82.4%), and have lived in an urban area for most of their lives (64.7%). Most students had attended several courses during their years of study, which offered them knowledge on Specific Learning Disabilities (SLD); these included: Developmental Psychology (81.3%), Clinical Psychology (53.1%), and Special Education (50%). These undergraduate courses, however, appeared to be their only source of information, as the vast majority of the participants (90.6%) reported that they had never attended some type of seminar, conference

or training programme on SLD. Those who did attend some conference or seminar on SLD, 6.3% reported that they had attended a one-day conference and 3.1% that they had attended a conference on SLD. Finally, more than half of the participants (59.4%) claimed that they had seen students who experienced learning difficulties in the preschool classrooms they visited as part of their practical training undergraduate courses. According to the participants, these students had ADD-type characteristics (34.4%), autism or speech problems (25% respectively), or mental difficulties (18.3%).

Instrument

The research team developed a questionnaire, which included four sections: Section I: Knowledge about Specific Learning Disabilities, Section II: Treatment and Teacher's role, Section III: Vignettes, Section IV: Demographics.

Items in Section I look for participants' knowledge about SLD. Participants are asked about their knowledge of the term "Specific Learning Disabilities" and are presented with 12 childhood disorders (e.g. autism, dyslexia, oppositional defiant disorder, Down syndrome, dysgraphia, dyscalculia etc) for which they have to state whether they belong to SLD or not. There are also 22 statements about SLD (Yim, 2004) regarding the characteristics and behaviour of children with SLD (e.g., 'Children with SLD have emotional and psychological problems (e.g., anxiety and depression)') as well as the causes and treatment of SLD (e.g., 'SLD are caused by bad upbringing and difficulties in everyday life'). The 22-item rating scale was adapted from the 66-item rating scale developed by Öim (2004) for her master's thesis. The rating scale measured teachers' knowledge in five specific areas of SLD: identification, causes, developmental course (prognosis), treatment & consequences (based on Goldman's theory of the five dimensions of illnesses). A team of psychologists went through the list and identified which items belonged to each of the five areas of SLD. Finally, participants have to choose from a list of 34 characteristics which ones they regard as warning signs for SLD in the future (National Center for Learning Disabilities, 2007).

In Section II there are: (a) 10 statements assessing teachers' perceptions about dealing with a child with learning problems in the classroom (less important, moderately important, most important) (Öim, 2004) (e.g., 'When I have a child with signs of learning problems in my classroom I adjust the curriculum to his/her needs'), and (b) 10 statements assessing teachers' attitudes about their role when they have a child with learning problems in their classroom (1 = disagree to 4 = agree) (e.g., 'When I have a child with signs of learning problems in my classroom I don't feel it's part of my job to assess his/her needs'). The 10 statements of how teachers can help such a student at school were again taken from Öim's thesis (2004) and were modified to fit our sample (pre-school teachers).

Section III includes six vignettes presenting three cases of children with SLD characteristics (language disorder, motor disorder & visual-spatial coordination, social-emotional disorder & cognitive problems) and three cases of children with non-SLD characteristics (ADHD, Down Syndrome, Autism). Vignettes, while not real life situations, present participants with real-life decision-making opportunities. They provide a

less personal and therefore less threatening way of exploring sensitive topics, hence their more widespread use in studies of professional practice and professional education. (MacIntyre, et al., 2011. Schoenberg & Hege Ravidal, 2000. van der Pas, van Tilburg, & Knipscheer, 2005)

Section IV contains a series of demographic information, such as gender, age, education, marital status, place of residence, course and training on SLD, and contact with children with learning difficulties.

This questionnaire was tested twice in two separate pilot studies, which led to modifications in the wording as well as in the type of several of the items. 25 preschool education students participated in the second pilot study during which they filled in the same questionnaire twice in a period of two weeks in order to assess the instrument's test-retest reliability. Results indicated that: (a) for nominal variables (questions about childhood disorders, statements about SLD, and list of characteristics), the measure of agreement k was above 0.4 for most of the items, and (b) for ordinal variables (statements regarding treatment in the classroom and teachers' role), Cronbach's α was above 0.6.

Procedure

Members of the research team approached participants during and in between classes at the Department of Early Childhood Care and Education of the Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki and asked them whether they were interested in filling in the questionnaire. The snowball sampling procedure was used until the desired number of questionnaires was gathered. Participants could either complete the questionnaire on the spot and return it to the researcher or fill it in at their convenience and hand it in in a week's time. The collection of data took place between October and December 2011.

Results

This is a preliminary presentation of the results since the sample consists only of preschool education students. Only frequency rates for all items will be presented. The results are organised around three axes: (i) Knowledge about SLD, (ii) Classroom interventions and the role of teachers, and (iii) from theory to practice: vignettes.

Knowledge about SLD

All participants reported that they had heard the term "Specific Learning Disabilities" before. The majority was also able to correctly identify the specific disorders that fall under the wider term of SLD. Specifically, almost all undergraduate students correctly categorised the various disorders that belong to SLD – even when different terms were used (e.g., dyslexia and reading disorder) – as Specific Learning Disabilities (Table 1). However, they identified as SLD Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Speech disorder, while they appeared quite uncertain about the identification of non-SLD disorders, such as stuttering, mental retardation, Down syndrome, autism, and oppositional defiant disorder, as their responses appeared to be divided between

yes and no. Furthermore, they were not particularly familiar with certain non-SLD disorders, especially oppositional defiant disorder, since almost half of the participants (42.6%) responded that they did not know whether this disorder was a SLD. A significant number of participants offered the same response (don't know) for stuttering (20%), Down syndrome (13.2%), autism (13%), and even for writing disorder (13%).

Table 1. Frequency rates of participants' identification of disorders as SLD

SLD	Yes (%)	No(%)	Don't know (%)
3. Dyslexia	98.2	1.8	--
8. Dysgraphia	96.4	3.6	--
7. Speech disorder	92.9	1.8	5.4
9. Reading disorder	89.3	1.8	8.9
5. Dyscalculia	87.5	3.6	8.9
12. Writing disorder	85.9	1.9	13
11. Dysorthographia	85.5	7.3	7.3
4. ADHD	85.2	14.8	--
5. Math disorder	83.9	7.1	8.9
1. Stuttering	60	20	20
2. Mental retardation	54.5	36.4	9.1
13. Autism	44.4	42.6	13
6. Down syndrome	39.6	47.2	13.2
14. Oppositional Defiant disorder	33.3	24.1	42.6

Apart from their ability to correctly identify the childhood disorders that fall under the wide term SLD, participants' knowledge in five specific areas of SLD: identification, causes, developmental course (prognosis), treatment & consequences was also measured. Table 2 presents the frequencies of students' responses to the 22-item rating scale by specific area of SLD.

Table 2. Frequency rates of participants' knowledge in five specific areas of SLD

Statement	Right (%)	Wrong (%)	Don't know (%)
<i>Identification</i>			
6.Children with SLD mix up letters in words	96.4*	1.8	1.8
19. Children with SLD are lazy & spoiled	1.8	91.1*	7.1
20. Children with SLD have difficulty organising their thoughts & actions	71.4*	10.7	17.9
9. SLD are connected with visual, auditory, & motor impairments	69.6*	17.9	12.5
4. Children with SLD may have perfect vision and hearing and still may not be able to see or hear things accurately	62.5*	12.5	25
1. Children with SLD usually suffer from mild mental retardation	25.9	53.7*	20.4
2. Children with SLD may only have difficulties in mathematics	51.8*	41.1	7.1
<i>Causes</i>			
8. SLD are caused by dysfunctions in cognitive processes	63*	14.8	22.2
7. SLD are caused by bad upbringing and difficulties in everyday life	12.5	57.1*	30.4
3. SLD are chronic disorders with a neurological basis.	21.4*	30.4	48.2
<i>Prognosis</i>			
15. SLD disappear after finishing school	3.6	82.1*	14.3
5. SLD appear for the first time in adolescence	22.5	32.5*	45
16. SLD are a life-long problem	30.4*	21.4	48.2
<i>Treatment</i>			
13. Speech therapists and special educators are involved in the treatment of children with SLD	90.9*	5.5	3.6
12. Children with SLD do to special schools.	14.3	78.6*	7.1
11. SLD are mostly treated with medication	12.5	78.6*	8.9
10. In case of SLD, a specialised	76.8*	8.9	14.3

educational programme must be developed and the student's special needs must be taken into consideration

Consequences

14. A child with SLD has no hope of getting into the university	3.6	91.1*	5.4
17. People with SLD cannot make it on their own in adulthood and need support from other people	10.9	78.2*	10.9
18. Children with SLD are more likely than other children to experience emotional and psychological problems (e.g., anxiety & depression)	58.9*	10.7	17.9

* This indicates which one is the correct response to each statement.

The highest percentages of correct answers were noted in the following areas: Treatment (90.9% to 76.8%), Identification (51.8% to 96.4%), and Consequences (58.9% to 91.1%), while the lowest percentages of correct answers were in the areas of Causes (21.4% to 63%) and Prognosis (30.4% to 90.9%). The highest percentage of correct answers (96.4%) was offered to the statement that children with SLD mix up letters in words, one of the most-commonly mentioned characteristics of SLD. The lowest percentage of correct answers (21.4%) was offered to the statement that SLD are chronic disorders with a neurological basis. Another finding worth mentioning was the statements that received the highest percentages of "I don't know" answers; these included all three statements of the Causes area (22.2% to 48.2%), two out of three in the Prognosis area (45% & 48.2%), and two in the Identification area (20.4% & 25%). Almost half of the participants appeared quite ambivalent over the chronicity of SLD.

Participants were also offered a list of 34 characteristics of preschool students (academic and non-academic behaviours), which they had to identify as warning signs of a future SLD. More than 60% of the participants reported that all 34 characteristics were signs of future SLD. The characteristics rated as warning signs of SLD by most participants included: confusion of similar letters and numbers (92.9%), letter, number, & symbol reversals (92.9%), difficulty sustaining attention (92.7%), mispronunciation of words (89.1%), problems with the association between letters and sounds (87.3%), delays in learning to copy and write (82.1%), early delays in learning to speak (82.1%), difficulty with simple counting (82.1%), difficulty with small objects (81.8%), and difficulty understanding instructions or directions (80.4%). Most of these characteristics fall into the areas of language, written language, and reading. The characteristics rated as warning signs of SLD by the smallest number of participants included: difficulty with modulation of voice (57.1%), awkwardness and clumsiness (58.9%), and limited interest in books or stories (58.9%).

Classroom interventions and the role of teachers

After participants had reported on their knowledge regarding SLD, they were asked to rate specific classroom interventions for children with SLD according to their importance and to indicate their degree of agreement with statements about the role of teachers in dealing with SLD in their classrooms.

Table 3 contains the means and standard deviations of participants' views of the importance of classroom interventions that can be used to handle students with SLD. Participants reported that all 10 classroom interventions were of medium importance and above, with the exception of a student's transfer to a special school due to his/her SLD. They rated as most important more general interventions that could be used with any student (supportive classroom atmosphere, work with parents, and coordination of activities that will ensure student's experience of success) along with the help from an "outsider", a specialist. More specific interventions tailored to the special needs of students with SLD were rated of medium importance.

Table 3. Means and Standard Deviations of participants' views of the importance of classroom interventions for children with SLD

<i>Classroom interventions</i>	<i>Mean*</i>	<i>SD</i>
3. supportive classroom atmosphere	2.91	0.289
6. cooperation with parents	2.87	0.335
5. coordination of activities for student to succeed	2.80	0.402
10. ask for a specialist's help	2.70	0.534
1. well structured daily programme	2.67	0.509
4. constant praising	2.64	0.554
2. specialised daily programmes	2.41	0.596
8. change in teaching & evaluation methods	2.35	0.641
9. adaptation of daily programme to the student's special needs	2.35	0.722
7. transfer to a special school	1.44	0.598

* 1= least important 2= of medium importance 3= most important

The majority of the participants considered dealing with SLD in-class to be part of their teaching role. As Table 4 indicates, participants claimed that they take a very active role in identifying SLD, and ask for help from specialists and colleagues. Furthermore, they assumed responsibility for informing parents and making adjustments in their classrooms to accommodate students with SLD.

Table 4. Means and Standard Deviations of participants' views regarding teacher's role in the treatment of SLD

<i>Teacher's role</i>	<i>Mean*</i>	<i>SD</i>
9. ask for specialist's help	3.66	0.637
5. look for information in books or the internet	3.64	0.583
1. able to identify and assess the student's difficulties	3.13	0.750
3. able to advise parents where to go for help	3.13	0.784
7. discuss with colleagues & ask for advice	2.93	0.983
2. lack of necessary knowledge to deal with SLD	2.20	0.938
6. no change in teaching or behavior	1.70	0.708
4. not my business to assess the student's difficulties	1.68	0.785
8. not my job to inform parents about the student's difficulties	1.45	0.627
10. do nothing at all	1.27	0.589

* 1= disagree – 4= agree

From theory to practice: vignettes

Finally, participants were asked to respond to a number of questions based on 6 vignettes, three of which portrayed children with SLD and three portrayed children with autism, mental retardation, and ADHD. As can be seen in Table 5, more than half of the participants were able to correctly identify the disorder in each vignette with the exception of SLD: language disorder, which was correctly identified by only 1 out of 3 participants. The disorder that was correctly identified by most participants (74.5%) was Attention Deficit Hyperactivity Disorder. It appears that participants were able to correctly identify the non-SLD disorders more so than they did the SLD ones, with the exception of SLD: social-emotional problems.

Table 5. Vignettes

#	Disorder (%)	Severity (mean)*	Concern (mean)**	Gender (%)	Causes (%)	Treatment (%)***	Prognosis (%)
1	ADHD (74.5)	4.55	4.71	Both genders (73.2)	Family problems (62.5) Character (57.1)	Specialist (35.3)	No problems but with help (73.2)
2	SLD: language disorder (37.7)	4.80	5.04	Both genders (87.5)	Cognitive dysfunctions (69.6) Neurological problems (51.8)	Specialist (27.5) Work with parents (27.5)	No problems but with help (60.7)
3	Mental Retardation (53.8)	5.32	5.38	Both genders (96.4)	Cognitive dysfunctions (91.1) Neurological problems (66.1)	Specialist (29.4) Work with parents (19.6)	No problems but with help (48.2)
4	SLD: motor problems (50)	5.30	5.34	Both genders (96.4)	Neurological problems (69.6) Cognitive dysfunctions (60.7)	Specialist (38)	No problems but with help (48.2)
5	Autism (55.6)	6.25	6.23	Both genders (96.4)	Neurological problems (83.9) Cognitive dysfunctions (66.1)	Specialist (52.9) Work with parents (15.7)	Problems & need for constant help (51.8)
6	SLD: social-emotional problems (64.8)	5.46	5.57	Both genders (98.1)	Cognitive dysfunctions (67.9) Family problems (53.6)	Specialist (33.3) Work with parents (23.5)	No problems but with help (51.8)

* 1= not all serious – 7= very serious

** 1= not at all – 7= very much

*** the most important

All six disorders were considered quite serious and seemed to cause much concern for the participants, with autism being the most serious disorder causing the most concern and ADHD the least serious disorder causing the least concern. Participants also stated that children of both genders can suffer from all six disorders; however, almost one every 4 students reported that boys usually show sign of ADHD. In terms of what causes the disorders, the majority of the participants attributed the disorders to cognitive dysfunctions and neurological problems with the exception of ADHD that was attributed to family problems and the child's character. Family problems was also the cause for SLD: social-emotional problems for more than half of the participants. Asking for the help of a specialist was the strategy of choice for all six disorders and for a significant number of participants (27.5% to 52.9%). A number of participants also reported that they would work with the child's parents in order to deal with most of the disorders. Finally, most of the participants (48.2% to 73.2%) reported that students with most of the disorders would have no problems going to primary school provided that they got the right help at preschool to deal with their difficulties. Only students with autism were expected to have significant problems in the future requiring constant help.

Discussion

The results of this study show that the majority of the participants don't have an adequate theoretical knowledge of SLD. They can identify the main SLD disorders even though they also identify other 'popular' childhood disorders as SLD. They are more able to identify the non SLD disorders and only half of them managed to recognize the early signs of SLD. In contrast with Oim's findings (2004) the participants in our study had more correct answers in areas such as treatment, identification and consequences, than causes and prognosis. These teacher's misconceptions concerning SLD seems to be a common finding in the literature (Brook, et al., 2000. Oim, 2004). Teachers, although seem to know what SLD are, they don't have the necessary background knowledge to identify children who are at risk of developing SLD in the future.

A finding arising from the vignettes is that in all cases except for autism the most common prognosis for teachers was that the children presented will not encounter any problems in the elementary school, if they receive the right help. Kindergarten teachers are not very keen to refer a child but prefer to 'wait and see' hoping the child will grow out of his/her deficits (Costenbader, Rohre & DiFonzo, 2000. Litty & Hatch, 2006).

Findings concerning teacher's perception of their role are more promising. The participants in our study consider dealing with SLD as part of their future role as a preschool educator. They consider as most important actions in-classroom interventions which are their responsibility, such as creating a supportive classroom atmosphere, cooperating with parents and coordinate the task for the child to achieve. Apart from that, they strongly agree to ask for help from a specialist and enhance their knowledge by looking for information in books and the internet. Moreover, they regard it as their job to assess the child's difficulties and to provide information to the parents.

These results are in agreement with Oim's study findings that interventions valued as more important include specific curricula, structured day schedule, supportive atmosphere and constant praising.

Another common finding is that teachers regard as least important the choice of sending the child to a special school (Oim, 2004). Children with learning problems are not considered as cases serious enough to be managed in the context of special education, which is seen as a place where children with most obvious special needs belong.

These findings though contradict the findings from previous studies which have showed that teachers tend to refer children to professionals outside the classroom (Shepard and Smith, 1983. Ysseldyke, 1983) because they don't think it's their responsibility to deal with them (Gash, 2006). However, we have to point out that the previous research findings came from studies on teachers and not on pre-school educators. Pre school education is more flexible and more inclusive. Therefore, individual differences in development are an everyday fact which teachers take for granted. They know they have to deal with children with different needs and it is their job to meet these needs. Besides our participants are student teachers who tend to be less realistic and they don't have the experience of managing a classroom. And one should keep in mind that all previous studies deal with elementary teachers who have to deal with children with SLD, while in the present study our participants will deal with children who have learning deficits which may place them at risk for developing SLD in the future.

Concluding remarks

The present findings are alerting as far as pre-school educators training is concerned. The lack of adequate knowledge about SLD is very crucial in the context of early identification. If we are interested in promoting early identification and waiting to deal with the children who will develop SLD later in childhood then serious changes in the Program of study of all Early Childhood Education schools need to be made. Courses should be more focused in identifying early signs and in providing intervention techniques for children with developmental delays and difficulties in the classroom. In that way teachers not only will be more competent in recognizing children who may be at risk for developing SLD but will also be more empowered when having to deal with such cases.

The present study is not concluded though since the data from professional teachers are missing. When these data are included there will be more elaborate analyses and extra variables will be taken into account.

References

Brook, U., Watemala, N., Diklah, G. (2000) Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counselling*, 40, 247-252.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal in-

investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157

Coleman, J.M., & Dover, G.M. (1993). The RISK screening test: Using kindergarten teachers' ratings to predict future placement in resource classrooms. *Exceptional Children*, 59, 468-478

Costenbader, V., Rohrer, A. M., & DiFonzo, N. (2000). Kindergarten screening: A survey of current practice. *Psychology the Schools*, 37, 323-332

Fletcher, J.M., & Satz, P. (1982). Kindergarten prediction of reading achievement: A seven year longitudinal follow-up. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 681-685

Flynn, J.M., & Rahbar, M.H. (1998). Improving teacher prediction of children at risk for reading failure. *Psychology in the Schools*, 35, 163-172.

Gash, H. (2006) beginning primary teachers and children with mild learning difficulties. *Irish Educational Studies*, 25, 275-287

Gijssel, M.A., Bosman, A.M., & Verhoeven, L. (2006) Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 558-571

Gresham, F.M., McMillan, D.L., Bocian, K.M. (1997) Teachers as tests: Differential validity of teachers' judgments in identifying children at risk for learning disabilities. *School Psychology Review*, 26, 47-60

Hoge, R.D. (1983). Psychometric properties of teacher-judgment measures of pupil aptitudes, classroom behaviors, and achievement levels. *Journal of Special Education*, 17, 401-429.

Hoge, R.D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-312.

Kenny, D.T. & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: a comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 227-236.

Lindsay & Lewis, (2003). An evaluation of the use of accredited baseline assessment schemes in England. *British Educational Research Journal*, 29, 149-167

Litty, C.G. and J. A. Hatch, (2006) Hurry up and wait: rethinking special education identification in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 33, 203,208

Mantzicopoulos & Morrison (1994) Early prediction of reading achievement. *Remedial and Special Education*, 15, 244-251

McIntyre et al. (2011) Using vignettes to evaluate the outcomes of student learning. *Social Work Education*, 30, 207-222

National Center for Learning Disabilities, 2007. *Learning Disabilities Checklist*. NY: The national Center for Learning Disabilities

National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). *Learning disabilities and young children: identification and intervention*. *Learning Disability Quarterly*, 30, 63-72

O'Connor, R.E., & Jenkins, J.R. (1999). The prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3, 159-197.

O'Shaughnessy TE, Lane KL, Gresham FM, Beebe-Frankenberger ME. Chil-

dren placed at risk for learning and behavioral difficulties. *Remedial and Special Education*, 24, 27–35.

Oim, A. (2004) Teachers knowledge and misconceptions concerning attention deficit/hyperactivity disorder, learning disabilities and childhood depression: A comparative study between Estonia and Norway. Unpublished Master thesis, Department of Psychology, University of Tartu

Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (ERIC Document Reproduction Service No. 351111).

Schoenberg, N. & Ravdal, H. (2000): Using vignettes in awareness and attitudinal research, *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 63-74

Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1983). "An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado." *Learning Disability Quarterly*, 6, 115-127

Snider, V.E., Busch, T., Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24, 1-16

Sofie, C.A., & Riccio, C.A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 234-244.

Soyfer, V. (1998) Parents promoting school success for young children with learning disabilities (ERIC Document Reproduction Service No. 428488)

Taylor, H.G., Anselmo, M., Foreman, A.L., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgment in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 200-210

van der Pas, S., van Tilburg, T., & Knipscheer, K. C. P. M (2005) Measuring Older Adults' Filial Responsibility Expectations: Exploring the Application of a Vignette Technique and an Item Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 65, 1026-1045

Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., & Tanzman, M.S (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology*, 36, 367-397

Ysseldyke, J.E. (1983) Current practices in making psycho-educational decisions about learning disabled students. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, 31-38

Abstract

Early identification of young children who demonstrate delays in development that may place them at risk for later identification as having a learning disability is strongly recommended. However, preschool teachers' readiness in recognizing early signs of learning difficulties is still questioned. The aim of the present study is to identify teacher's knowledge about specific learning disabilities and their attitudes concerning their role in identifying and treating children at risk for developing learning problems in the future. The participants' (N=129) readiness was assessed by a battery instrument consisting of Likert scale questions and scenarios measuring basic knowledge of learning difficulties, and perceptions of teacher's role in identifying and treating

learning problems in the classroom. The results show that in general, participants don't have an adequate knowledge of the various aspects of Specific Learning Disabilities, but seem to consider dealing with children who have learning problems in the classroom to be part of their role. Results are discussed in terms of pre-school teachers' education and training.

Επιθετικότητα ιχνογράφημα και παιδί

Καραβασίλη Νικολέττα

Νηπιαγωγός-Νοσηλεύτρια, ΠΓΝ Ιωαννίνων

Γώγος Γεώργιος

Εκπαιδευτικός, 12θέσιο Δημοτικό σχολείο Πεδινής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι :

1. Ν' αναγνωριστεί και να περιγραφεί το φαινόμενο της επιθετικότητας και πως αυτή εκφράζεται διαμέσου του παιδικού ιχνογραφήματος..

2. Να διερευνηθούν τυχόν προβλήματα ανάπτυξης του παιδιού, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες στην επικοινωνία, διαταραχές συναισθήματος, τραυματικές καταστάσεις που βίωσε ή βιώνει και που εκφράζονται στο ιχνογράφημα. Τα παραπάνω συνθέτουν την προσωπικότητά του παιδιού και συμβάλλουν στην επιθετική συμπεριφορά του.

3. Να οριστούν και να εφαρμοστούν οι μηχανισμοί ελέγχου της επιθετικότητας και να συσταθούν τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισής της.

Υλικό και μέθοδος:

Μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, έγκριτα περιοδικά και βιβλία.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Βία: στο σχολείο είναι η επιβολή της βούλησης ενός μέλους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και επίσης η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης. Η επιθετικότητα είναι μία πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλον. (Πούλιος, 1997:11)

Η έκφραση της επιθετικής συμπεριφοράς στα μικρά παιδιά, αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο εκδηλώνεται σε όλες τις μοντέρνες κοινωνίες. Σύμφωνα με τη φυσιολογική ανάπτυξη, η περίοδος της προσχολικής ηλικίας αποτελεί την ιδανική περίοδο για την πρόληψη και τη θεραπεία των περιπτώσεων χρόνιας σωματικής επιθετικότητας.

ΑΙΤΙΑ

Οι θεωρητικές απόψεις που επιχειρούν να δώσουν ερμηνεία στα αίτια της ανθρώπινης επιθετικότητας φαίνεται πως δίστανται: η μία άποψη θεωρεί την επιθετικότητα ως έμφυτη τάση, αποδίδοντάς της χαρακτήρα ενστίκτου(Freud, Lottens). Η δεύτερη την εκλαμβάνει ως προϊόν μάθησης προσδίδοντάς της, κατ' επέκταση, διάσταση κοινωνικού φαινομένου (Holters, Bandura).

Επίσης, επικρατούν οι θεωρίες επιθετικότητας:

- Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η επιθετικότητα ως ένα συστατικό στοιχείο

των ορμών του Εγώ (1905), ως μια αντίδραση στις ματαιώσεις της επιδιωκόμενη ευχαρίστησης κατά την ικανοποίηση των σεξουαλικών ορμών (1915)

- Η θεωρία του πεπρωμένου του Szondi (1969), στον άνθρωπο υπάρχουν δύο αντίρροπες δυνάμεις, η μία τον οδηγεί να φονεύει, ευρισκόμενος σε παροξυσμική κατάσταση (Κάιν) και η άλλη τον ωθεί να επιβάλλει στο λαό το Νόμο κατά του φόνου, το «ου φονεύσεις» (Μωυσής).

- Η θεωρία των ορμών και των ενστίκτων των Brown-Herrnstein (1984), η επιθετική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα ειδικό ένστικτο ή σε μια ορμή.

- Κοινωνιολογικές θεωρίες, (Patchen, 1961) σημασία για την πρόκληση επιθετικότητας δεν έχει η άνιση κατανομή ως τέτοια αλλά αν αυτό φαίνεται δίκαιο ή άδικο στο άτομο ή την ομάδα. (Ζάχαρης, 2003:35-58)

ΕΙΔΗ

Τα είδη επιθετικότητας είναι:

- Σωματική επιθετικότητα
- Λεκτική επιθετικότητα (απειλές, πειράγματα, προσβολές)
- Επιθετικότητα των σχέσεων : η προσβολή της φιλίας κάποιου άλλου ή ο αποκλεισμός του από μία κοινωνική ομάδα
- Συντελεστική επιθετικότητα: στόχος η απόκτηση κάποιου επιθυμητού πράγματος
- Εχθρική (προσωπικά στρεφόμενη): στόχος είναι να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο, είτε για εκδίκηση, είτε για εδραίωση κυριαρχίας, που μπορεί μακροπρόθεσμα να προσφέρει στον επιτιθέμενο ορισμένα οφέλη.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Παράγοντες που οδηγούν στην επιθετικότητα:

- Ο χαρακτήρας του παιδιού
- Οι θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια και ο βαθμός οικογενειακού στρες
- Η κοινότητα
- Το περιβάλλον
- Ο πολιτισμός
- Η έκθεση των παιδιών σε βίαια τηλεοπτικά προγράμματα

ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί στο νηπιαγωγείο αποτελούν τους σπουδαιότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης μετά τα βιώματα στα πλαίσια της οικογένειας. Παιδιά που διακρίνονται από υψηλή συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο σπίτι και το νηπιαγωγείο κινδυνεύουν να γίνουν αργότερα εγκληματίες (Loeber, 1982).

Η επιθετικότητα αποτελεί ένα ενδοατομικό πρόβλημα του παιδιού όπως, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή το παιδί έχει θετική στάση προς τον εαυτό του αλλά, αρνητική γνώμη για το κοινωνικό του περιβάλλον (Patterson, 1982). Η παιδαγωγική παρέμβαση πρέπει εντούτοις να στρέφεται και προς το παιδί και προς το κοινωνικό του περιβάλλον, εφόσον το παιδί υποφέρει από το περιβάλλον του και το περιβάλλον του από αυτό

(Selg, 1987). Μεταξύ έντονης επιθετικότητας στην παιδική ηλικία (κακοποίηση από γονείς) και εγκληματικότητας υπάρχει μια σχετικώς στενή σχέση (Patterson, Dishion, Bank, 1984, Patterson, Dishion 1985). (Ζάχαρης, 2003:97)

Παιδιά ηλικίας 1-5 ετών εκδηλώνουν διαφορετικές μορφές της επιθετικότητας: σωματική ή ψυχολογική βία χτυπήματα κλοτσιές και δαγκωματιές, κλάματα και φωνές, απειλές και βρισιές, κατεβασμένα μούτρα και πεισματικές σιωπές. Όταν κινδυνεύει η σωματική ακεραιότητα ή η ιδιοκτησία του άλλου πρέπει να επεμβαίνουμε ανάλογα: ένα ξεκάθαρο όχι και μια σύντομη αιτιολόγηση. Ήδη σε ηλικία 2-5 ετών το παιδί πρέπει να αρχίσει να μαθαίνει να χειρίζεται την επιθετικότητά του. Χρειάζεται μια διαπαιδαγώγηση που προωθεί τη δημιουργική έκφραση της επιθετικότητας, περιορίζοντας συγχρόνως τις καταστροφικές της πλευρές. Μόνο έτσι μπορεί το παιδί να μάθει να εκτιμά τον εαυτό του και να σεβεται τους άλλους. (Rogge, 2008:37)

Η επιθετική συμπεριφορά είναι έκφραση κάποιων σταδίων στην ανάπτυξη του παιδιού, μπορεί όμως να είναι και κραυγή για βοήθεια, να δείχνει έλλειψη προσανατολισμού και στήριξης. Η επιθετικότητα μετατρέπεται σε καταστροφική βία, όταν δε θεσπίζουμε κάποιους κανόνες οι οποίοι βάζουν όρια στην επιθετικότητα. Ακόμη, τα παιδιά και οι νέοι στρέφουν την επιθετικότητα στον ίδιο τους τον εαυτό, όταν δεν έχουν τη δυνατότητα να τη βιώσουν και να την εκφράσουν δημιουργικά, μέσα στο συμφωνημένο πλαίσιο κανόνων.

Αλλά, η επιθετικότητα των παιδιών είναι συγχρόνως και ένας καθρέφτης εκείνων που βρίσκονται κοντά τους: ο πατέρας και η μητέρα, ο παιδαγωγός και ο δάσκαλος, μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στα παιδιά, προπάντων να αναγνωρίσουν τα δικά τους καταπιεσμένα επιθετικά στοιχεία, τα οποία αρνούνται να ανιληφθούν και να αποδεχθούν. Για να μπορέσει κανείς να αποδεχτεί την επιθετικότητα των παιδιών, πρέπει να αποδεχτεί τη δική του επιθετικότητα, η οποία έχει τις καταστροφικές, αλλά και τις δημιουργικές της πλευρές. Αν αναγνωριστούν και δοθεί χώρος να εκφραστούν, μόνο τότε θα μπορέσουμε να αποδεχτούμε όλες τις πλευρές της προσωπικότητας των παιδιών. Η διαπαιδαγώγηση σχετικά με το χειρισμό της επιθετικότητας στην παιδική ηλικία δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή, συμβαίνει κάθε στιγμή, σε κάθε φάση ανάπτυξης. Όσο διαφορετικές μορφές κι αν λαμβάνει με το πέρασμα του χρόνου, δεν παύει να είναι ένα ισόβιο καθήκον. (Rogge, 2008:55)

Ανασταλτικός παράγοντας της επιθετικότητας είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα βίωσης των συναισθημάτων ενός άλλου. Τρία στοιχεία είναι απαραίτητα για το σκοπό αυτό (Feshbach, 1974):

- Πρέπει να είναι κανείς σε θέση να διακρίνει στον άλλον διάφορα συναισθήματα βάσει των διαπροσωπικών ερεθισμών
- Να μπορεί να παίρνει την οπτική θεώρηση των πραγμάτων του άλλου
- Να συμμετέχει στα συναισθήματα του άλλου, ιδιαίτερα σπουδαίο στοιχείο για τη ρύθμιση της επιθετικότητας.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οικογενειακή αγωγή. Όταν ο πατέρας ενισχύει το συναγωνισμό στα αγόρια, εμποδίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Όσον αφορά στα κορίτσια σημαντικό ρόλο παίζει η σχέση με τη μητέρα, η απόρριψη είναι αρνητικός παράγοντας ενώ η ανοχή θετικός. Η ενσυναίσθηση συνδέεται με ευρύτερες μεταβλητές (Selg, 1987), όπως ο αυτοέλεγχος, το ηθικό κριτήριο και η ηθική δράση, ο

σχηματισμός συνείδησης και γενικώς οι κοινωνικοί κανόνες. Το άτομο κάνει συνειδητά συγκρίσεις με τους κοινωνικούς κανόνες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε πράξη. Όταν δεν έχουν διαμορφωθεί ικανοποιητικά τέτοιοι κανόνες συμπεριφοράς, παρατηρείται επιθετική συμπεριφορά. (Ζάχαρης, 2003:137)

Τέλος, σημαντική είναι η αναφορά στη χρησιμότητα του παραμυθιού, ως παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού μέσου. Οι γνώμες των ψυχολόγων διχάζονται όσων αφορά στη βία που υπάρχει στα παραμύθια. Ορισμένοι πιστεύουν ότι, η βία λειτουργεί ως κάθαρση στο νου του παιδιού, ενώ άλλοι διαφωνούν με αυτή την άποψη. Η αφήγηση παραμυθιών χωρίς δραματοποίηση συναισθημάτων όπως η επιθετικότητα, η έξαψη και ο φόβος καθώς και το ευτυχισμένο τέλος ενισχύει το αίσθημα της σιγουριάς και της ασφάλειας και επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν συναισθηματικά στην ιστορία. (Rowshan, 1997:48-49)

ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ

Γιατί ζωγραφίζει το παιδί;

Οι λόγοι είναι βαθιά ριζωμένοι μέσα στη βιολογική του σύσταση, το αυθόρμητο σχέδιο αποτελεί μια εκφραστική δραστηριότητα, αναπληρώνει όμως, κινητικές ανάγκες για αυτό παρατηρείται σήμερα αύξηση της τάσης των παιδιών για ιχνογράφηση, αντιστρόφως ανάλογη με τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι πόλεις για ελεύθερη κίνηση και παιγνίδι. Το σχέδιο δεν αποτελεί μόνο έναν τρόπο έκφρασης του παιδιού, αλλά συμβάλλει αποφασιστικά στη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. (Μπέλλας, 1986:11)

Η έρευνα σχετικά με το ιχνογράφημα άνοιξε από τον E.Cooke το 1885με το άρθρο του «Art teaching and child nature». Ορισμένα έργα που εμφανίσθηκαν εκείνη τη περίοδο παρέμειναν κλασσικά: του G. Kerschensteiner: η εξέλιξη του ιχνογραφικού ταλέντου (1905), του G.Luquet: τα ιχνογραφήματα ενός παιδιού (1913), του G.Rouma: η ιχνογραφική γλώσσα (1913). Επίσης, οργανώθηκαν και οι πρώτες εκθέσεις με παιδικά σχέδια (1903-1907) (Lamprecht, Claparede, Kerschensteiner). (Μπέλλας, 1986:9)

Κατά τον Piaget το ιχνογράφημα αποτελεί μία από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας, για αυτό πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στο συμβολικό παιγνίδι και την νοητική εικόνα. Κατά την αναπαραστατική του δραστηριότητα το παιδί αποδίδει τα διάφορα αντικείμενα όπως τα εννοεί, δηλαδή απογυμνωμένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και κρατώντας από αυτά μόνον ότι είναι πιο γενικό και εκφραστικό. Δεν υποτάσσει επίσης, το σχέδιό του στις εξωτερικές αναλογίες και τις σχέσεις που έχουν τα αντικείμενα. Εάν συγκρίνουμε τα ιχνογραφικά σύμβολα του παιδιού με τα εξωτερικά τους πρότυπα, θα διαπιστώσουμε ότι εκείνη που επικρατεί είναι η καθαρά προσωπική του έκφραση. Σύμφωνα με τον Piaget, το σχέδιο του παιδιού διέπεται βασικά από το μηχανισμό που ο ίδιος αποκαλεί «προσαρμοστική ρύθμιση» του υποκειμένου προς το αντικείμενο με την απομίμησή του. Το παιδί ούτε τους ανασχετικούς μηχανισμούς της συμπεριφοράς του έχει ακόμα διαμορφωμένους, ούτε επάνω στον τρόπο και τα μέσα της τεχνικής έχει κυριαρχήσει. Για αυτό και τα σχέδιά

του, από την πλευρά των ενηλίκων, παρουσιάζονται γεμάτα από «λάθη, παραλείψεις και παραμορφώσεις», τα οποία δεν μπορούν να εξηγηθούν σε αναφορά με τη λειτουργία της αντιληπτικής δραστηριότητας και της νοημοσύνης του παιδιού, ούτε μπορούν να διορθωθούν με τη μάθηση. Είναι συνδεδεμένες με βαθιές παρωθήσεις, συνεπώς, δεν μπορούμε π.χ. να κάνουμε ένα παιδί το οποίο βρίσκεται σε ορισμένο εξελικτικό στάδιο να σταματήσει να ζωγραφίζει και τα τέσσερα πόδια του τραπέζιου, αν του δείξουμε και του αναλύσουμε ότι από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία δεν είναι δυνατόν να φανούν τα δυο του πόδια. (Μπέλλας, 1986: 14-15)

Τρόπος έκφρασης του παιδιού στην ηλικία της προσχολικής αγωγής είναι το ιχνογράφημα. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα συμπληρωματικό εργαλείο στην αξιολόγηση όχι μόνο των δεξιοτήτων του παιδιού αλλά και της νοημοσύνης, της συναισθηματικής ωριμότητας και της προσωπικότητάς του (από 4 ετών και άνω).

Τα ορνιθοσκαλίσματα που έχουν σπειροειδή μορφή αντανακλούν τον εσωτερικό, ρευστό ρυθμό του παιδιού, που συντονίζεται με εκείνον του σύμπαντος. Σταδιακά καθώς το παιδί αναπτύσσεται, μαθαίνει να ελέγχει και να κατανοεί τα σχέδιά του και σε ηλικία πέντε ετών επιλέγει «να ζωγραφίσει ένα άλογο». Η ζωγραφική αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο εξερεύνησης του ασυνειδητού, δηλαδή την εσωτερική δεξαμενή μάθησης και εμπειρίας, η οποία περιέχει τις δυνάμεις και τα εφόδια που είναι απαραίτητα στην επίλυση προβλημάτων. (Rowshan, 1997:104-105)

Όστούσο σε κάθε περίπτωση και για να αποφευχθούν λανθασμένα συμπεράσματα, το σχέδιο θα πρέπει να διασταυρωθεί με περισσότερες παρατηρήσεις και πληροφορίες για την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του παιδιού.

Προκειμένου, να συλληφθεί η βαθύτερη σημασία του ιχνογραφήματος πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένοι έγκυροι τρόποι ερμηνείας. Η ερμηνεία είναι μια δυναμική ανάλυση του σχεδίου που έχει σκοπό να απομονώσει όλες εκείνες τις ενδείξεις, οι οποίες θεωρούνται άμεσα σημαντικές από τον παρατηρητή. Πραγματοποιείται ένα σύνολο από συσχετισμούς ανάμεσα στα φανερά στοιχεία του ιχνογραφήματος και την ψυχολογική πραγματικότητα του ατόμου που επενδύεται σε αυτά. (Μπέλλας, 1986:25)

Οι ιχνογραφίες των παιδιών, αξιολογούνται από τρεις οπτικές γωνίες: από το βαθμό της διαφοροποίησης και της δόμησης της εικόνας, από την παράσταση του χώρου και από τη δομή του θέματος ιχνογράφησης.

Το παιδί αρχίζει την καλλιτεχνική του έκφραση περίπου στα δύο του χρόνια «μουντζουρώνοντας». Το μουντζουρογράφημα, βασικά κινησιακή δραστηριότητα, αποτελεί δομικό στοιχείο της τέχνης των παιδιών. Το παιδί στα τρία περίπου χρόνια μπορεί να κάνει περιγράμματα σχημάτων και, συνδυάζοντας σχήματα, να φτιάχνει σχέδια. Ξεκινώντας από τα mandala (μαγικός κύκλος), προχωρεί στους ήλιους, τα ακτινωτά, τις ανθρώπινες φιγούρες, τα ζώα, τα δέντρα και άλλα αντικείμενα από τον κόσμο που τα περιβάλλει. Μετά τα τέσσερα σχεδιάζει από τις ιστορίες που του διαβάζουν ή από τον κόσμο της φαντασίας του. Γύρω στα πέντε ή έξι δε σχεδιάζει μεμονωμένα τα αντικείμενα, αλλά με κάποια σχέση μεταξύ τους, συνθέτοντας μια ιστορία.(Goodnow, 1988:9-10)

Τα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

1. Στάδιο μουντζουρώματος (2-4 ετών). Η ζωγραφιά σε αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργάνωσης, ευθείες και κυκλικές γραμμές. Στην ηλικία των 4 ετών το παιδί αρχίζει να τα κατονομάζει.

2. Προσχηματικό στάδιο (4-7 ετών). Η ζωγραφιά χαρακτηρίζεται από παραστατικά σύμβολα, ειδικά υποτυπώδεις ανθρώπινες μορφές.

3. Σχηματικό στάδιο (7-9 ετών). Ανάπτυξη των παραστατικών συμβόλων, της σύνθεσης, του χρώματος για συγκεκριμένα αντικείμενα και συγκεκριμένες φόρμες για τους ανθρώπους.

4. Στάδιο αναδυόμενου ρεαλισμού (9-11 ετών). Καλύτερη αποτύπωση της προοπτικής και των χρωμάτων στη φύση, ενώ αυξάνεται η ακαμψία στην εικαστική έκφραση.

5. Στάδιο του ψευτο-ρεαλισμού (11-13 ετών). Τελιοποίηση της καρικατούρας.

6. Περίοδος των αποφάσεων. Εφηβεία. Σύνθετη έκφραση. Πολλά παιδιά μπορεί να μη φτάσουν ποτέ σε αυτό το στάδιο.

ΣΗΜΑΣΙΑ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ

Η αναζήτηση μηνυμάτων μέσα από το «σχεδιαστικό λόγο» (παιδικό σχέδιο) των παιδιών συμβάλλει σημαντικά στην ανίχνευση της επιθετικότητας στα παιδιά όπως:

- η ύπαρξη μπάλας στο σχέδιο εκφράζει θυμό και οργή μεταξύ των μορφών (Burns&Kaufman, 1972),

- η σημείωση ρουθουνιών με έμφαση υποδεικνύουν επιθετικές τάσεις και ψυχοσωματικά προβλήματα (Burns&Kaufman, 1972, Machover, 1980),

- η παρουσία δοντιών στο πρόσωπο υποδηλώνει τάσεις επιθετικότητας ή σαδισμού (Buck, 1948, Burns&Kaufman, 1972, Machover, 1980, Reynolds, 1978)

- τα ασυνήθιστα μεγάλα δάχτυλα δηλώνουν επιθετικές τάσεις (Burns&Kaufman, 1972),

- αν ο ίδιος ο σχεδιαστής σχεδιάζεται με αιχμηρά άκρα χεριών, ποδιών συνήθως νιώθει θυμό και εκδηλώνει επιθετικότητα (Burns&Kaufman, 1972, Reynolds, 1978) αν εμφανίζονται σε άλλο πρόσωπο, συνήθως υποδηλώνει ότι αυτό συμπεριφέρεται με οργή, επιθετικότητα και πιθανόν προξενεί φόβο στο σχεδιαστή (Reynolds, 1978),

- ο μεγάλος αριθμός αδελφών στο σχέδιο σχετίζεται με τη χαμηλή επιθετικότητα του σχεδιαστή (O'Brien&Patton, 1974),

- όταν ο σχεδιαστής σχεδιάζεται με μεγάλο μέγεθος σε σχέση με τις άλλες μορφές διαφαίνεται αίσθηση δύναμης ή επιθετικότητας (Klepsch&Logie 1982, Reynolds, 1978),

- ακόμη, όταν οι μορφές του σχεδιαστή και των αδελφών είναι συγκριτικά μεγαλύτερες από αυτές των γονέων προτείνουν τάσεις επιθετικότητας (O'Brien&Patton, 1974)

- τέλος όταν το γραφικό ίχνος είναι βαρύ και καταπονημένο υποδηλώνει ανησυχία, παρορμητικότητα, επιθετικότητα (Reynolds, 1978). (Κακίση, 2006:93-161)

Τα παιδικά σχέδια, όμοια σε όλες τις χώρες της γης, διέπονται από τις δικές τους αρχές από τους δικούς τους νόμους και διαθέτουν μια ιδιαίτερη ομορφιά και μαγεία. Για αυτό ακριβώς το λόγο σύγχρονοι ζωγράφοι, όπως ο Καντίνσκι, ο Κλεε, ο Μιρό, ο Ντιμπιφέ, και ο Σαγκάλ, εκτιμώντας ξεχωριστά την αισθητική τους αξία, άντλησαν από

αυτά σχήματα και μοτίβα, προκειμένου να εμπλουτίσουν το έργο τους. Επίδραση της παιδικής τέχνης παρατηρείται και σε Έλληνες ζωγράφους, όπως στο Γαίτη και στο Φασιανό, καθώς και στις εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων από το Γ. Βακιρτζή (Μ. Λοΐζου, Πάμε μια βόλτα μαζί;) και τον Α. Κυρτσόπουλο. (Goodnow, 1988:9-10)

ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Η έκφραση συναισθήματος στην τέχνη έχει θεραπευτικά οφέλη. Άλλοτε το παιδί καλείται να σχεδιάσει οτιδήποτε το ευχαριστεί, ενώ άλλες φορές ο θεραπευτής δίνει συγκεκριμένες οδηγίες όπως «ζωγράφισε την οικογένειά σου». Υπάρχουν, τέσσερις σκοποί που είναι κοινοί σε πολλές μορφές θεραπείας μέσω τέχνης. Οι σκοποί αυτοί είναι η κάθαρση, η ενόραση ή ολοκλήρωση, η επικοινωνία και η κυριαρχία.

Κάθαρση είναι η ιδέα στη φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία ότι η αντιμετώπιση και η έκφραση των απωθημένων και καταπιεσμένων συναισθημάτων είναι θεραπευτική. Συνεπώς, για παράδειγμα, το παιδί που εκφράζει τη ζήλια του και την καταπιεσμένη εχθρότητά του για το μικρότερο αδελφό του σε ένα επαρκές σχέδιο θα κερδίσει με αυτό τον τρόπο κάποια ανακούφιση από τις συγκρούσεις και την ένταση που του δημιουργούν αυτά τα συναισθήματα.

Η ενόραση και η ολοκλήρωση είναι ένας τρόπος να δηλώσουμε ανάμεικτα, ελάχιστα κατανοημένα συναισθήματα (Dalley, 1984). Για τα παιδιά που συχνά μπορεί να μη διαθέτουν λεκτικές ταμπέλες για πολλά από τα συναισθήματά τους, η έκφραση μέσω εικόνων μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η επικοινωνία συνίσταται ανάμεσα στο παιδί και το θεραπευτή. Η εικονογραφική επικοινωνία υποστηρίζεται ότι είναι δυνατό να έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα σε καταστάσεις στις οποίες το παιδί είναι ανίκανο ή απρόθυμο να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του (φυσική ή σεξουαλική κακοποίηση). Τέλος, η κυριαρχία αναφέρεται στην υπόθεση ότι αναδημιουργώντας δύσκολες καταστάσεις στα σχέδια, τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν κάποια εμπειρία κυριαρχίας πάνω στα προβλήματά τους, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους (έννοια αφομοίωσης μέσω παιχνιδιού, Piaget). (Γκλυν, Σιλκ, 1991:180-181)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παράλληλα, διαμέσου βιωματικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η διαχείριση της παιδικής επιθετικότητας στο νηπιαγωγείο. Ενδεικτική δραστηριότητα:

Ζωγραφίζω για τη βία.

Στόχοι:

- να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι επηρεάζει τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών και προκαλεί το θυμό τους και αρνητικά συναισθήματα.
- να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις αιτίες και τους εξωτερικούς παράγοντες που προκαλούν θυμό, ψυχική γαλήνη και άλλα τους συναισθήματα.

Μεθοδολογία:

Αφού αφηγηθούμε μια ιστορία σχετικά με ένα θυμωμένο συνομήλικο παιδί, το οποίο λύνει τα προβλήματά του με τη βία καθώς και με ένα παιδί το οποίο χρησιμοποιεί το

διάλογο για να λύνει τα προβλήματά του με τους γύρω του και σπάνια αφήνει τον εαυτό του να θυμώνει ζητάμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν σχετικά με τους δύο χαρακτήρες της ιστορίας. Έπειτα, διενεργείται συζήτηση όσων αφορά στους τρόπους βοήθειας ενός θυμωμένου ατόμου με τον εαυτό του ή με τους άλλους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σχετικές έρευνες που έγιναν σε σημαντικά δείγματα παιδιών ηλικίας, από την παιδική μέχρι την εφηβική, η επιθετικότητα αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών (Hasan, Drolet & Paquin, 2003). Ευτυχώς ένα παιδί αυτής της ηλικίας δεν αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνία, διότι τα περισσότερα παιδιά, με δυσκολίες συμπεριφοράς, μαθαίνουν και επιλύουν αυτά τα προβλήματα πριν να μπουν στο Δημοτικό σχολείο. Αυτά που δεν καταφέρνουν να τα επιλύσουν, γίνονται μεγαλώνοντας, βίαιοι έφηβοι.

Συμπερασματικά, η επιθετικότητα αποδίδεται σ' ένα συνδυασμό βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συνδράμουν στην εκδήλωσή της.

Η επιθετική συμπεριφορά εμπεριέχει εχθρική διάθεση και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, θυμό και εκδίκηση. Εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους ανάλογα με την ηλικία, τα κίνητρα και το σκοπό που επιδιώκει.

Στην προσχολική ηλικία εκφράζεται κυρίως διαμέσου του παιδικού ιχνογραφήματος. Η σωστή ερμηνεία του δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι επηρεάζει τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών και προκαλεί το θυμό τους και αρνητικά συναισθήματα. Μας καθοδηγεί στο να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις αιτίες και τους εξωτερικούς παράγοντες που προκαλούν θυμό, ψυχική γαλήνη αλλά και άλλα τους συναισθήματα.

Εφαρμόζοντας τους μηχανισμούς ελέγχου της επιθετικότητας, εκπαιδευτικοί και οικογένεια συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπισή της. Οι βίαιες συμπεριφορές είναι πολυπαραγοντικές, από τη μια πλευρά παραπέμπουν σε μια προσωπική ιστορία, στα βιώματα μέσα στην οικογένεια, μέσα σε μια γειτονιά, σε τραυματικά γεγονότα. Σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει τη βίαιη πράξη. Από την άλλη, εγγράφονται σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι φορέας βίας, που γεννά καταστάσεις βίας, επιθετικές εκδηλώσεις που συμπαρασύρουν σε ένα φαύλο κύκλο βίαιων πράξεων ή αντιδράσεων. Η πρόληψη στον σχολικό χώρο οφείλει απαραίτητα να λάβει υπόψη τα στοιχεία των μηχανισμών και των περιστάσεων. (Courtecuisse, Fotin, Pain, Selosse, Μπεζέ, 1998:101-102)

Η πρόληψη της βίας στο σχολείο συνδέεται με την αναγκαιότητα να έχει, για όλους τους μαθητές, νόημα η παρουσία τους στο χώρο αυτόν. Το σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει στους μαθητές «μια κατάρτιση που θα τους επιτρέπει να διευθετούν τα κοινωνικά, οικολογικά, πολιτισμικά και πολιτικά προβλήματα που είναι και θα είναι δικά τους (οικοκοινωνική δεξιότητα).(Courtecuisse, Fotin, Pain, Selosse, Μπεζέ, 1998:115)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκλυν Τ., Σιλκ Α. Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα 1997. σ. 180-181.

Ζάχαρης Δ. Επιθετικότητα και αγωγή. εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα 2003. σ.35-58,97,137

Κακίση Λ. Και όμως ζωγραφίζουν. εκδ. Συμμετρία. Αθήνα 2006. σ.93-161

Μπέλλας Θ. Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας. εκδ. Ηράκλειτος. Αθήνα 1986. σ.9,11,14-15,25.

Πούλιος Ι. Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο. εκδ. Σμυρνωτάκης. Αθήνα, σ.11, 88-89

Courtecuisse V., Fotin J., Pain J., Selosse J., Μπεζέ Λ. Βία στο σχολείο ...βία του σχολείου. εκδ. Ελλ. Γράμματα. Αθήνα 1998. σ.101-102, 115

Goodnow J. Τα παιδιά σχεδιάζουν εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης. εκδ. Κουτσούμπος. Αθήνα 1988. σ.9-10

Rogge J-U. Ο θυμός κάνει καλό, εκδ. Θυμάρι. Αθήνα 2008. σ.37, 55

Rowshan A. Πες το με μια ιστορία. εκδ. Δυναμική επιτυχίας. Αθήνα 1997, σ.48-49, 104-105.

AGGRESSION, DRAWING AND CHILD

Violence: in school is the will enforcement of one member in educational process to another member and also the cause of damage. Experiences that the child gains in kindergarten are the most important factors of socialization after the family experiences. Educational intervention must be oriented both to child and social environment.). Already, at the age of 2-5 the child needs to be taught how to develop a creative expression of aggression (through activities which they experience in kindergarten e.g. drawing about violence) , decreasing at the same time its damaging sides. The research of messages through drawing that depict speech (children's sketches) contributes significantly to the detection of children's aggression.

In conclusion, aggression is attributed to a combination of biological and environmental factors. When control mechanisms are put into practice, teachers and family contribute to the prevention and cope with aggression.

Η αφήγηση ως μέσο για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του αυτιστικού παιδιού

Αικατερίνη Σταύρου

Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Υ.διδάκτωρ Π.Τ.Ν. του Παν/μιου Ιωαννίνων

Η έρευνα στο χώρο του νηπιαγωγείου αποτελεί πάντα μια μεγάλη και διαρκή πρόκληση και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι λόγοι είναι αυτονόητοι, στην παρούσα έρευνα θα αναφέρουμε τους βασικούς.

Το παιδί στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία βρίσκεται αντιμέτωπο με τεράστιες αναπτυξιακές μεταβολές που συμβαίνουν τόσο στη σωματική του διάπλαση, όσο και στη κοινωνικοσυναισθηματική και τη νοητική ανάπτυξη. Ωστόσο η νηπιακή ηλικία κρίνεται η πιο κατάλληλη ως εναρκτήριος περίοδος για την παροχή συστηματικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσα από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, οι έρευνες τόσο στο χώρο της προσχολικής αγωγής όσο και στο χώρο της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης είναι περιορισμένες, γιατί στις τελευταίες μόλις δεκαετίες δόθηκε επιστημονική και ερευνητική βαρύτητα σε αυτό τον χώρο. Και ασφαλώς από τη άλλη πλευρά η μεγάλη ανάγκη της δημιουργίας ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, μια νέα Παιδαγωγική επιστήμη με γνώμονα την ολιστική θεώρηση της οικοδόμησης της γνώσης, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάγκες που για να ικανοποιηθούν χρειάζεται μια ιδιαίτερη αγωγή, αντιμετώπιση και στήριξη. Η εναρκτήριος περίοδος είναι πάντα η προσχολική εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθούν η συνεχή εξέλιξη του παιδιού χωρίς να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας του και ο εφοδιασμός του με τα κατάλληλα μέσα για μια αξιοπρεπή θέση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, οπλιζοντας τη θέλησή του και ενεργοποιώντας το σύνολο των δυνάμεών του.

Επιλέξαμε για την έρευνά μας τα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων της Ηπείρου, όπου φοιτούν μαζί με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη και μαθητές που ανήκουν ως επί το πλείστον στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή τη

1. Στασινόγ, Δ. (1991) *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.278.

2. Ο όρος αυτισμός και αυτιστικός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον διάσημο Ελβετό ψυχίατρο E. Bleuler (1911), για να περιγράψει τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας γιατί θεωρούσε τον αυτισμό ως ένα ουσιώδες γνώρισμά της. Ωστόσο ο Asperger ήταν ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκε με τον αυτισμό και, περιγράφει το σύνδρομο αυτό ως "die autistischen Psychopathen im Kindesalter" 1944 και θεωρεί πως οι περιπτώσεις αυτιστικών ψυχοπαθειών παρουσιάζονται πρωταρχικά από γενετικά αίτια.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών σε όλο τον κόσμο θεωρεί τα βασικά αίτια του αυτισμού πως είναι οργανικά, ωστόσο η παρουσία του παράγοντα της γενετικής προδιάθεσης ευνοεί την εκδήλωση του αυτιστικού συνδρόμου (βλ.. Folstein/Rutter, 1988, 3-30, Kehrer, 1989, σ.48, Innerhofer/ Klippera, 1988, σ. 154, Weber, Frith, σ.96-97 και στην Speck/Peterander/Innerhofer, 1987, 162-163. Σύμφωνα με τον Grandin (1991a, 1992a) και οι δύο τύποι αυτισμού πιθανώς έχουν γενετική βάση, αποδείχτηκε από τις έρευνές του πως και οι δύο γονείς έχουν το ίδιο οικογενειακό ιστορικό προφίλ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Bauman. M. (1991) , η οποία καθορίζει πως και οι δύο τύποι αυτισμού έχουν το ίδιο πρότυπο εγκεφαλικών ανωμαλιών.

μεγάλη κατηγορία, στο φάσμα του αυτισμού είναι συνήθως λεκτικά παιδιά, οπότε επιδέχονται εκπαιδευτική παρέμβαση για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης της γλώσσας τους για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Το ουσιώδες χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι η παρουσία διαταραχών και ελλείψεων στην αντίληψη, στην επικοινωνία (λεκτική και μη-λεκτική), στην κινητικότητα και γενικά στη συμπεριφορά. Κατά συνέπεια αυτά τα παιδιά στερούνται των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη γόνιμων σχέσεων με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό. Ωστόσο έχουν ειδικές ικανότητες που δεν σχετίζονται με την επικοινωνία και πρέπει να επισημάνουμε πως τα λεκτικά αυτιστικά παιδιά είναι πιο επιδέξια, πιο ικανά άρα και πιο λειτουργικά (εξού ο όρος λειτουργικός αυτισμός) και έχουν νοημοσύνη φυσιολογική και μέχρι πάνω από το μέσο όρο.

Ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας μας και στο σκοπό της είναι τα κοινά ελλείμματα στη ψυχική κατάσταση των νηπίων με τις αναπηρίες που αναλύσαμε πιο πάνω. Η ψυχοκοινωνική ή κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των νηπίων με αναπηρίες είναι διαταραγμένη ως απόρροια των προβλημάτων τους. Παρουσιάζει δυσκολίες συναισθηματικής επάρκειας καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς και κατά συνέπεια δυσκολίες κοινωνικής επάρκειας. Αυτές είναι και οι δύο μεγάλες κατηγορίες στις μελέτες για την ψυχική υγεία των παιδιών δηλαδή τις συναισθηματικές δυσκολίες – διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς – διαταραχές (Brandenburg, Friedman & Silver, 1990. Luk, Leung, Bacon-Shone, Chung & Wing- H Lee, 1991. Μπίμπου- Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας ανάπτυξης του παιδιού είναι ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία μειονεκτούν σε αυτόν τον τομέα, (αυτό αποτελεί και το βασικό τους χαρακτηριστικό). Ωστόσο το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας μας, συμφωνούν πως τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές διαταραχές στη συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και στη συμπεριφορά τους, με συνέπεια να δημιουργούνται σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική τους ανάπτυξη και επικοινωνία.

Οι συναισθηματικές εσωτερικευμένες δυσκολίες- διαταραχές των παιδιών αφορούν κυρίως τις εσωτερικές εντάσεις των ιδίων, δεν αποτελούν ενόχλημα για τους άλλους (Herbert, 1994). Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες παρουσιάζουν συμπτώματα ανεπάρκειας της συναισθηματικής τους επάρκειας με κυρίαρχα χαρακτηριστικά: άγχος-στρες, ανησυχία, νεύρα, παθητικότητα, συστολή, φόβο, κοινωνική απομόνωση, δυσκολία προσαρμογής στο σπίτι και στο σχολείο (Goodyer, 1993. Tremblay et al, 1987). Οι βασικές ομάδες δυσκολιών συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρία είναι: ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση συναισθημάτων, η διαχείριση στρες και η ενσυναίσθηση. Ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στα συναισθήματα

3. Τα λεκτικά αυτιστικά παιδιά ανήκουν στις δύο υποομάδες του αυτισμού: στον τύπο Kanner/ Asperger και στον επιληπτικό/ παλινδρομικό τύπο, σύμφωνα με την Kathleen Ann Quill, *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*. 1995, Delmar Publishers. A Division of International Thomson Publishing Inc.

4. Κρουσταλάκης, Γ. Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση., Αθήνα, σ.221.

5. Οι όροι ψυχοκοινωνική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη είναι συνώνυμες.

αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του αφενός, και αφετέρου στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την αυξανόμενη ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, 2004 α, β.).

Στην προσχολική ηλικία η ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας μπορεί να επιτευχθεί στα παιδιά με αυτισμό, με δραστηριότητες και εργαλεία που θα τα παροτρύνουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες.

Οι δεξιότητες αυτές στοχεύουν αρχικά στην αντίληψη των συναισθημάτων τους (αναγνώριση και έλεγχος), στην ενσυναίσθηση, στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Έτσι μέσω της ικανοποίησης των συναισθηματικών του αναγκών το παιδί με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ξεπερνά τις προσωπικές δυσκολίες όπως το άγχος, οι φοβίες, οι στερεοτυπίες και την αντίσταση στην αλλαγή (ιδιαίτερα για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού) και θεμελιώνει τη θετική διάθεση για καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης, αυτενέργεια και συνεργασία.

Ως απόρροια των συναισθηματικών διαταραχών (συναισθηματική ανεπάρκεια) και των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η κοινωνική ανεπάρκεια των νηπίων με αυτισμό που φοιτούν σε τμήματα ένταξης.

Το ερευνητικό μέσο επιλέξαμε την αφήγηση και συγκεκριμένα την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών. Και διότι η αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού έχει την ιδιότητα να ετοιμάζει το παιδί για τη ζωή και για το σκοπό αυτό μεταχειρίζεται τη γλώσσα του παιδιού το δρόμο της ψυχής του, η οποία αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της σκέψης του, καθότι “ο τρόπος σκέψης του παιδιού είναι ψυχοκρατικός” (Μπετελχάιμ, Μ.1995:68). Η αξιοποίηση καταρχήν, του λαϊκού παραμυθιού αυτού του σημαντικότερου εργαλείου στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, οικοδόμησαν το ενδιαφέρον μας προς αυτή την κατεύθυνση και δρομολόγησαν την ερευνητική μας πορεία. Παράλληλα η ταύτισή του παιδιού με τους ήρωες, μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε, να μάθουμε και να δοκιμάσουμε τρόπους επίλυσης αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική αξία του παραμυθιού, για αυτό το λόγο προσφέρονται στην Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Αυτή η διαδικασία γίνεται ως εξής, κατά τη διάρκεια της αφήγησης των παραμυθιών όπου το παιδί-ακροατής μαγεύεται και κατά συνέπεια απογειώνεται η φαντασία του, εκπληρώνονται τα όνειρά του με τη δράση των παραμυθιακών ηρώων και με το καταληκτικό μοτίβο της τελικής νίκης προσγειώνεται ομαλά στην σκληρή πραγματικότητα, ικανοποιημένο όμως από την απόδοση της δικαιοσύνης σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Ωστόσο, παρόλο που μπορεί οι παραμυθιακοί ήρωες να έχουν υπερφυσικές ιδιότητες ή ικανότητες, δρουν στην παραμυθική αφήγηση συνυφαίνοντας τον φανταστικό-εξωπραγματικό κόσμο με τον κόσμο της πραγματικότητας, έτσι όλες οι καταστάσεις βιώνονται ως αληθινές. Με αυτό τον τρόπο η παραμυθική αφήγηση κινείται από τον μαγικό και στον πραγματικό -λογικό κόσμο και αντίθετα, χωρίς διαχωριστική γραμμή.

Πολύ σημαντική είναι επίσης η παρηγορητική και θεραπευτική ιδιότητα της αφήγησης του παραμυθιού, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία. Το παιδί με αναπηρία “είναι η προσωποποίηση του ήρωα ενός μαγικού παραμυθιού στη φάση

της δοκιμασίας κι έχει ανάγκη να ξέρει ότι θα βγει από τη δοκιμασία, ανεβαίνοντας σε ένα ανώτερο επίπεδο συνείδησης- σε κάθε περίπτωση ανώτερο από την κατάσταση του προ της δοκιμασίας⁶.

Το δείγμα της έρευνάς μας είναι, όπως προαναφέραμε, το σύνολο των νηπίων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και φοιτούν στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων στο διαμέρισμα της Ηπείρου. Ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας είναι 11 (έντεκα) παιδιά. Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του έτους 2011.

Η βασική υπόθεση της έρευνας μας είναι: η συμβολή της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού. Το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι: το 6ο εργαλείο από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών -ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ: με θέμα «Την ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής ηλικίας» για παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών και, η στατιστική ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18). Πιο συγκεκριμένα για το εργαλείο, το οποίο αποσκοπεί στην ανίχνευση κοινωνικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο, η διάσταση συναισθηματική επάρκεια αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντος του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες. Η επάρκεια στις συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέεται με την μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Επίσης η κοινωνική επάρκεια θεωρείται η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. Παρά το γεγονός ότι οι όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, στην πραγματικότητα η κοινωνική επάρκεια τοποθετείται ιεραρχικά πάνω από – και περιλαμβάνει- τις κοινωνικές δεξιότητες (Merrell & Gimbel, 1998). Πρόκειται για μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια η οποία απαρτίζεται από συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, απαραίτητα για την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών σχέσεων και την επίτευξη επιθυμητών κοινωνικών αποτελεσμάτων.

Αναλύσαμε τις δύο διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας στις υποενότητες που αντιστοιχούν στο ερευνητικό εργαλείο με ένα μοντέλο πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση.

α) Συναισθηματική επάρκεια με υποενότητες τις: Ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση του στρες.

β) Κοινωνική επάρκεια με υποενότητα την: Οι διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία, συνεργασία με τους συνομήλικους.

Οι προτάσεις που αντιστοιχούν στις υποενότητες και αποτελούν τις μεταβλητές της έρευνάς μας, είναι οι εξής:

6. Λίλη Λαμπρέλη, Αθήνα:2010.

A. Στη Συναισθηματική επάρκεια

Αυτοέλεγχος

- Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ.
- Αντιδρά με το παραμικρό.
- Θυμώνει με το παραμικρό.
- Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει.
- Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος.
- Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του.

Διαχείριση συναισθημάτων.

- Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει.
- Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του.
- Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται.
- Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα.
- Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του.

Διαχείριση στρες.

- Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος.
- Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος.
- Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων.
- Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι.

Ενσυναίσθηση.

- Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα.
- Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι.
- Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

B. Κοινωνική επάρκεια

- Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.
- Είναι συνεσταλμένο.
- Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά , κάνει τον παλικαρά.
- Έχει πολλούς φόβους.
- Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό.
- Έχει την τάση να απομονώνεται.
- Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του.
- Φοβάται μήπως κάνει λάθη.
- Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.
- Κλείνεται στον εαυτό του.
- Αντιδράει άσχημα.

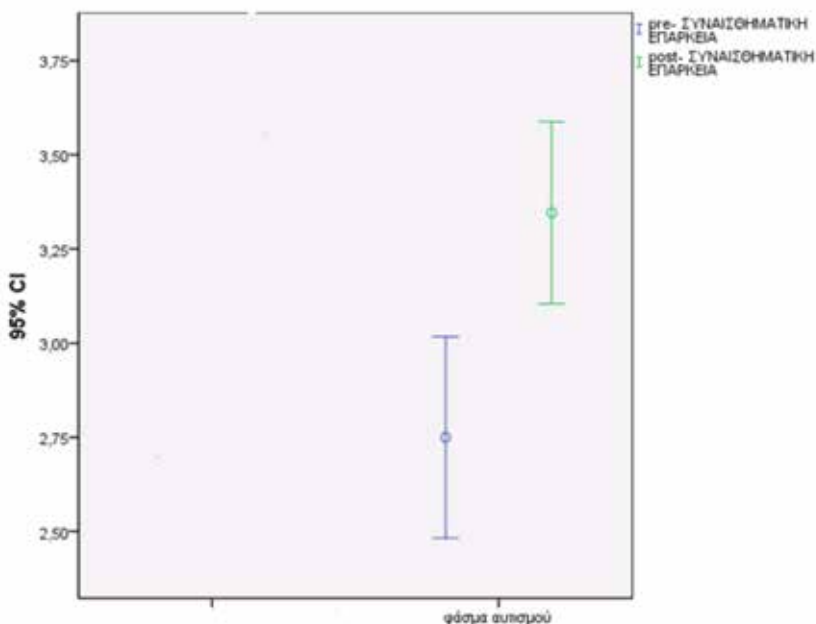
Μετά την παρέμβαση και τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

Και σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση παρατηρούμε :

Συναισθηματική επάρκεια και αυτισμός.

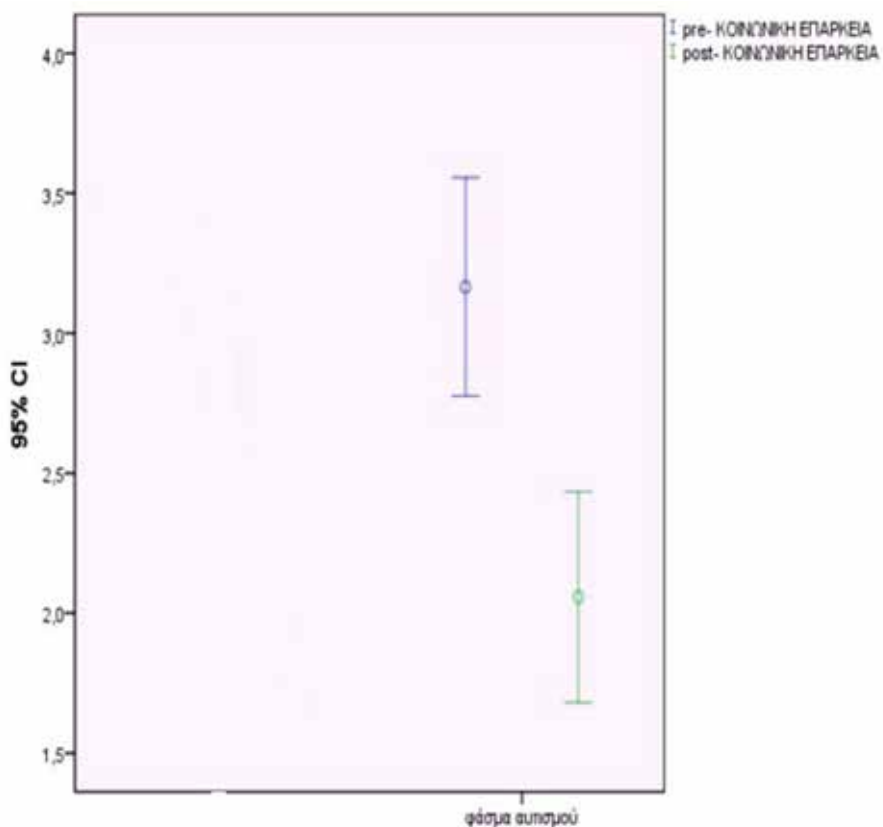
ΜΕΑ		Mean	Std. Deviation	N
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	φάσμα αυτισμού	2,7496	,39825	11
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	φάσμα αυτισμού	3,3458	,35974	11

Παρατηρώντας τη μέση τιμή της ομάδας βλέπουμε ότι η μεταβολή εμφανίζει αύξηση της μέσης τιμής της συναισθηματικής επάρκειας και άρα βελτίωση της εικόνας των μαθητών.



Κοινωνική επάρκεια και αυτισμός.

ΜΕΑ		Mean	Std. Deviation	N
pre- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	φάσμα αυτισμού	3,1656	,58038	11
post- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	φάσμα αυτισμού	2,0575	,56065	11



Παρατηρώντας τη μέση τιμή βλέπουμε ότι η μεταβολή εμφανίζει μείωση της μέσης τιμής της κοινωνικής επάρκειας και άρα βελτίωση της εικόνας των μαθητών.

Επομένως πολύ σημαντική είναι η μεταβολή των μεταβλητών μετά την αφηγηματική παρέμβαση με τα λαϊκά παραμύθια, όπου επιβεβαιώνονται οι παρατηρήσεις μας και από τη στατιστική ανάλυση, δηλαδή τη θετική επίπτωση της παρέμβασής μας.

Στη συνέχεια, αναλύσαμε τις μεταβλητές –προτάσεις οι οποίες έχουν τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση- μεταβολή της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των νηπίων με αυτισμό. Αυτές είναι:

Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ
Θυμώνει με το παραμικρό
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι
Αντιδράει άσχημα
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους
Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων

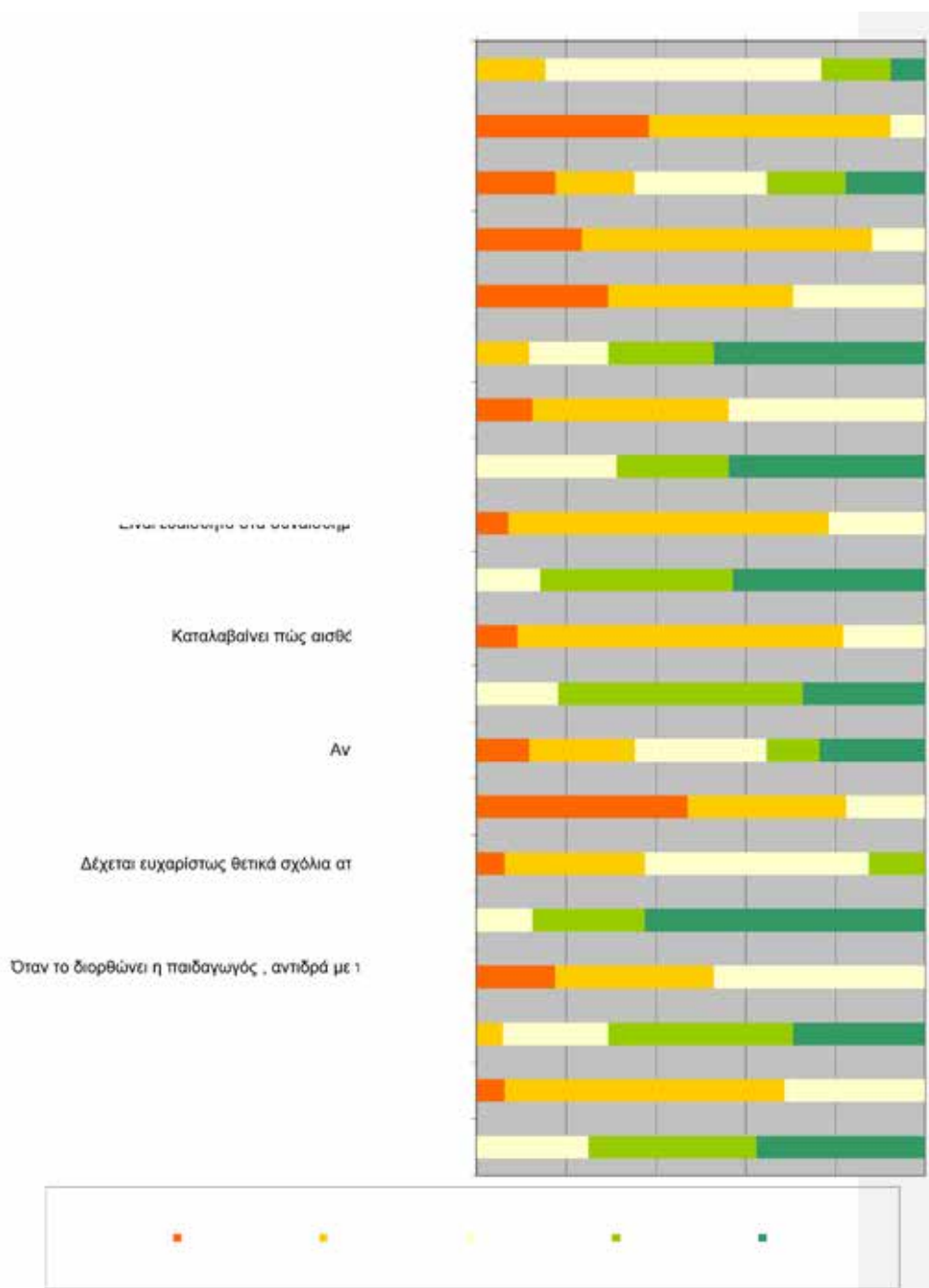
Παρατηρούμε πως τα νήπια που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, στις στιγμές πριν και μετά παρουσιάζουν στις μεταβλητές της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας τις εξής διαφοροποιήσεις:

		φάσμα αυτισμού
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	πριν	3,43
	μετά	1,86
Θυμώνει με το παραμικρό	πριν	3,10
	μετά	2,00
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	πριν	2,00
	μετά	4,00
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	πριν	2,00
	μετά	3,67
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	πριν	2,00
	μετά	4,00
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	πριν	1,75
	μετά	4,00
Αντιδράει άσχημα	πριν	3,20
	μετά	1,80

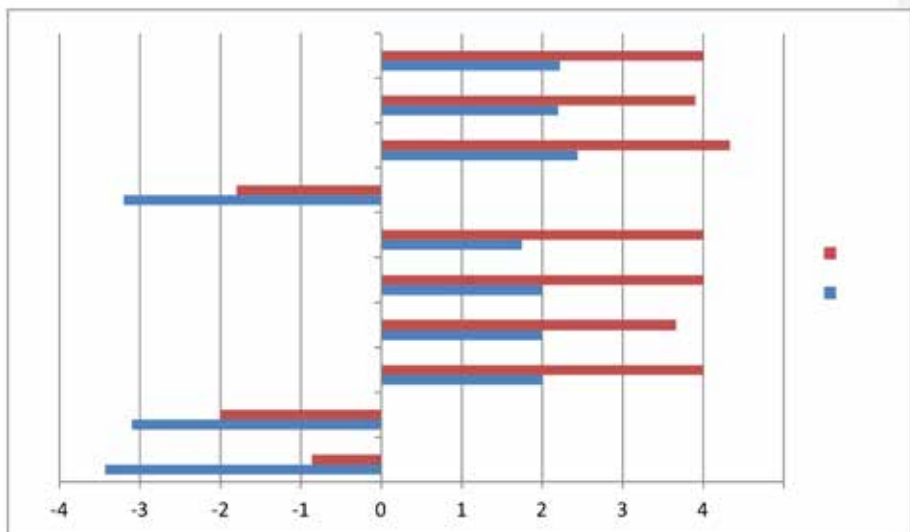
		φάσμα αυτισμού
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	πριν	3,43
	μετά	1,86
Θυμώνει με το παραμικρό	πριν	3,10
	μετά	2,00
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	πριν	2,44
	μετά	4,33
Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	πριν	2,20
	μετά	3,90
Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	πριν	2,22
	μετά	4,00

Ο παραπάνω πίνακας περιλαμβάνει την συγκριτική κατανομή των ποσοστών επί των απαντήσεων της 5 βάθμιας κλίμακας likert μεταξύ των χρονικών στιγμών πριν και μετά την παρέμβαση.

Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται μεταβολή στα ποσοστά των απαντήσεων με αύξηση των θετικών επιλογών ή των αντίστοιχων αρνητικών στην περίπτωση αρνητικών διατυπώσεων. Σε όλες λοιπόν τις περιπτώσεις παρατηρείται βελτίωση των συμπεριφορών των ατόμων και άρα βελτίωση των χαρακτηριστικών της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.



Πιο αναλυτικά αποτυπώνονται οι διαφορές κάθε μεταβλητής πριν και μετά και στον παρακάτω πίνακα- γράφημα:



Αυτή η έντονη διαφοροποίηση στις συμπεριφορές των παιδιών, επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της έρευνάς μας, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας των παιδιών με αυτισμό.

Η διαφορά οφείλεται κατά τη γνώμη μας στην ιδιότητα της αφήγησης των παραμυθιών, που δρα καθοριστικά στον ψυχικό κόσμο των παιδιών κι ιδιαίτερα των παιδιών με αναπηρία και, συμβάλλει έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και να λειτουργήσουν αναστοχαστικά οι συμβολικές δραστηριότητες του νου τους ώστε να βρίσκουν νόημα για τον εαυτό τους μέσα τους και ασφαλώς για τον κόσμο γύρω τους. Επομένως, η ταύτιση του παιδιού-ακροατή με τον ήρωα ή την ηρωίδα του παραμυθιού, οδηγεί το παιδί σε καθοριστικές ατραπούς στις οποίες ανακαλύπτει την πραγματική του αξία, να γνωρίσει τον εαυτό του καθώς ωριμάζει. Κι όλες αυτές οι διαδικασίες συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της παραμυθιακής αφήγησης συμμετέχοντας το ίδιο και ξεπερνώντας τις απαραίτητες δοκιμασίες- άθλους του ήρωα- του ίδιου του παιδιού, ώστε να υπερνικήσει τελικά τα εμπόδια και τις δυσκολίες να έρθει η νίκη κι να επιτευχθεί η τελική λύτρωση και κάθαρση. Αυτή η δικαίωση έρχεται πάντα με την ανάδειξη του ήρωα-νικητή με το πέρασ των απαραίτητων δοκιμασιών και δείχνει το δρόμο προς την ανεξαρτησία.

Άρα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποδίδεται στις συμβολική και μυθική, λειτουργίες του παραμυθιού, ώστε μέσα από τη προβολή και την ταύτιση του παιδιού με τον ήρωα, διαμορφώνεται η προσωπικότητά του, αυτονομείται και παράλληλα εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Επιβεβαιώνονται λοιπόν η αρχική υπόθεση της έρευνάς μας καθώς

διαπιστώνεται η παιδευτική σημασία της αφήγησης ως μέσο για την ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής πλευράς των παιδιών με αυτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cooper, J.C. (1983). Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: αλληγορίες της εσωτερικής ζωής, πορεία προς την ωριμότητα. Αθήνα : Ουμάρι.

Frieth, U. (1994). Αυτισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρουσταλλάκης, Γ. Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα:

Κυπριωτάκης, Α. (1995) Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Γ.Κ. Παπαγεωργίου.

Λαμπρέλη, Λ. (2010) Λόγος εύθραυστος και αθάνατος. Αθήνα: Πατάκης.

Μπέτελχαϊμ Μπ. (1995). Η γοητεία των παραμυθιών, μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. Αθήνα : Γλάρος.

Προύσαλης, Δ. (2006). Ανιχνεύοντας τα κρυμμένα μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής. Λόγια Παιδαγωγών, 4 .

Στασινός Δ.(1991), Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004α) Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών/ Τυποθήτω.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας ανάπτυξης του παιδιού είναι ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, πως αποτελεί ενιαίο πλαίσιο που φροντίζει να προάγει τόσο τη μάθηση όσο και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, προχωρούμε στην έρευνά μας χρησιμοποιώντας την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών ως ερευνητικό μέσο. Εστιάζουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στα αυτιστικά παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων της Ηπείρου, λόγω του ότι αποτελούν την πλειονότητα σε αυτά τα τμήματα και του βασικού χαρακτηριστικού τους που είναι, η παρουσία διαταραχών και ελλείψεων στην αντίληψη και στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική).

Η βασική υπόθεση της έρευνας μας είναι: η συμβολή της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού. Το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι: το 6ο εργαλείο από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών -ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ: με θέμα «Την ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής ηλικίας» για παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών και, η στατιστική ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18). Πιο συγκεκριμένα για το εργαλείο, το οποίο αποσκοπεί στην ανίχνευση κοινωνικών

και συναισθηματικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των παιδιών με αυτισμό και αποδίδεται στις συμβολική και μυητική, λειτουργίες του παραμυθιού, ώστε μέσα από τη προβολή και την ταύτιση του παιδιού με τον ήρωα, διαμορφώνεται η προσωπικότητά του, αυτονομείται και παράλληλα εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Επιβεβαιώνονται λοιπόν η αρχική υπόθεση της έρευνάς μας καθώς διαπιστώνεται η παιδευτική σημασία της αφήγησης ως μέσο για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής πλευράς των παιδιών με αυτισμό.

Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

Ελένη Τσάνταλη

Δρ. Ψυχολογίας

Εισαγωγή

Η γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία (Rapid automatized naming) μπορεί να διαφοροποιήσει παιδιά με δυσλεξία από παιδιά με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Denckla & Rudel, 1976) και δυσκολίες κατονομασίας που συνδέονται με δυσλεξία τόσο στη εφηβεία όσο και στην ενηλικίωση (Denckla et al., 1976; Korhonen, 1995; Wolff, Michel, & Onrut, 1990). Οι δυσκολίες κατονομασίας παρουσιάζονται σε έργα κατονομασίας με χρώματα, ψηφία και γράμματα (Fawcett & Nicolson, 1994) και οι επιδόσεις των δυσλεκτικών παιδιών διαφοροποιούνται από αυτές παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας, αλλά όχι ίδιας αναγνωστικής ηλικίας. Όταν χρησιμοποιούνται έργα κατονομασίας χρωμάτων εντοπίζονται γενικευμένα ελλείμματα στην ταχύτητα πρόσβασης στο λεξικό σε σχέση με τε αλφαβητικά και αριθμητικά ερεθίσματα που αυτοματοποιούνται μέσα από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η δυσλεξία θεωρείται ότι αντανακλά ελλείμματα σε πλευρές ή στοιχεία φωνολογικής επεξεργασίας, όπως η φωνολογική ενημερότητα και η βραχύχρονη λεκτική μνήμη (Ackerman, Dykman, & Gardner, 1990; Torgesen, Wagner, Simmons, & Laughon, 1990), παράγοντες που είναι βασικοί και για τις γλωσσικές διαταραχές (Tallal, 1983). Τα ελλείμματα στο χρόνο, όπως προκύπτουν από τη μειωμένη ταχύτητα κατονομασίας και είναι ανεξάρτητα από τα ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας προτείνουν την υπόθεση διπλού ελλείμματος στη δυσλεξία (double-deficit hypothesis) (Wolf, 1991; Wolf, & Obregon, 1992). Διάφορα έργα γρήγορης αυτοματοποιημένης κατονομασίας χρησιμοποιούνται στη διεθνή έρευνα, όπως τα Stroop Color-Word Test (Stroop, 1935), Rapid Automated Naming (RAN; Denckla & Rudel, 1976), Rapid Automated Naming Subtest (CELF; CELF-3; Wiig, 1969; Semel & Wiig, 1980; Semel, Wiig, & Secord, 1995), για την ανίχνευση δυσκολιών κατονομασίας.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η ταχύτητα και η ακρίβεια σε σύντομες δοκιμασίες κατονομασίας μπορούν να ανιχνεύσουν μαθησιακές δυσκολίες σε Έλληνες μαθητές του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Υλικά και Μέθοδος

Το δείγμα μας με τυχαία δειγματοληψία ήταν 141 μαθητές ηλικίας 5-12 ετών που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αμέχρι ΣΤ Δημοτικού) και χωρίστηκαν σε 3 ηλικιακές υποομάδες: 1η=5-7 ετών, 2η =8-9 ετών και 3η=10-12 ετών. Ογδόντα τρεις μαθητές (58.9%) δεν είχαν Μ.Δ., ενώ οι 58(41.1%) παρουσίαζαν Μ.Δ. με βάση κλινικά κριτήρια και 'επίσημες' γνωματεύσεις που χορηγήθηκαν από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, νοσοκομεία με εργαστήρια αναπτυξιακών και μαθησιακών διαταραχών και Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Δ.Υ.) Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Η εξέταση ήταν ατομική και περιελάμβανε σύντομο αναμνηστικό και συνέντευξη

γονέα, ερωτηματολόγιο δασκάλου και χορήγηση μιας σύντομης δοκιμασίας κατονομασίας (Semel, Wiig, & Secord, 1995) που αποτελούνταν από 3 υποδοκιμασίες. Η 1η υποδοκιμασία (A1) εξέταζε τη γρήγορη κατονομασία χρωμάτων, η 2η (A2) τη γρήγορη κατονομασία σχημάτων και η 3η (A3) τη γρήγορη ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος σε συνάρτηση με το χρόνο. Η κατονομασία χρωμάτων περιελάμβανε 40 στοιχεία με 4 διαφορετικά χρώματα (μπλε, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο) που επαναλαμβάνονταν τυχαιοποιημένα κατακόρυφα σε μια σελίδα Α4. Ανάλογα και η κατονομασία σχημάτων περιελάμβανε 40 στοιχεία με 4 σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, γραμμή), ενώ στην τρίτη υποδοκιμασία η ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος περιελάμβανε επίσης 40 στοιχεία με τυχαιοποιημένους συνδυασμούς των παραπάνω σχημάτων και χρωμάτων. Ο συμμετέχων αφού αναγνώριζε πρώτα τα σχήματα και χρώματα, λάμβανε τη οδηγία να κατονομάζει όσο πιο γρήγορα μπορεί τα χρώματα, ή τα σχήματα ή τα χρώματα και τα σχήματα. Στην τελευταία υποδοκιμασία έπρεπε να λέει όσο πιο γρήγορα μπορούσε πρώτα τα χρώμα και ύστερα το σχήμα που έβλεπε, για παράδειγμα μαύρος κύκλος.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις 3 υποδοκιμασίες

ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ Μ.Δ	N	A1		A2		A3	
		M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O	T.A.
1 ^η ομάδα=5-7 ετών	17	44.35	11.25	61.47	20.92	140.47	80.28
2 ^η ομάδα=8-9 >>	22	33.21	9.51	41.13	11.20	85.86	21.09
3 ^η ομάδα= 10-12>>	43	29.44	8.32	38.76	9.67	82.88	20.93
ΣΥΝΟΛΟ	82	33.54	10.84	44.07	15.71	95.50	46.15
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Μ.Δ.							
1 ^η ομάδα=5-7 ετών	12	71.83	62.77	99.41	71.13	239.83	142.53
2 ^η ομάδα=8-9 >>	24	11.37	4.86	54.12	41.72	101.08	105.74
3 ^η ομάδα= 10-12 >>	22	13.09	4.97	54.45	36.30	82.50	46.86
ΣΥΝΟΛΟ	58	57.91	44.71	93.68	79.85	166.07	100.72
ΣΥΝΟΛΟ ομάδων							
1 ^η ομάδα=5-7	29	55.72	42.54	77.17	50.98	181.58	118.92
2 ^η ομάδα=	46	43.89	32.01	71.74	81.04	117.04	65.76
3 ^η ομάδα=	65	37.90	24.90	53.56	34.88	103.73	55.24
ΣΥΝΟΛΟ	140	43.56	32.06	64.48	57.80	124.23	80.96

A1= χρώματα, A2=σχήματα, A3=χρώματα-σχήματα

Η κατονομασία χρωμάτων- σχημάτων θεωρείται ότι απαιτεί την παραγωγή ονομάτων από 2 διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες και οι επιδόσεις σε αυτό το έργο δε βασίζονται στη γνώση και παραγωγή γραμμάτων και αριθμών, ακαδημαϊκών δηλαδή δεξιοτήτων που δεν έχουν κατακτηθεί ή αυτοματοποιηθεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές. Το παραπάνω έργο απαιτεί γρήγορη αντιληπτική

ή εννοιολογική μεταστροφή από το ένα σημασιολογικό πεδίο στο άλλο. Ταυτόχρονα η δομή της δοκιμασίας, οι τυχαίοποιημένοι συνδυασμοί χρώματος-σχήματος προϋποθέτουν διατηρημένες ικανότητες προσοχής, και συγκεκριμένα εστιασμένης (focusing), διατηρημένης (sustaining) και εναλλασσόμενης (alternating) προσοχής, ενώ οι απαντήσεις απαιτούν ακριβείς και γρήγορες εννοιολογικές μεταστροφές ανάμεσα σε 2 σημασιολογικά πεδία για να διατηρηθεί η ευχέρεια. Η κατονομασία χρωμάτων και σχημάτων ως ερεθίσματα θεωρείται ότι είναι ελεγχόμενη και είναι λιγότερο αυτοματοποιημένη από την κατονομασία ψηφίων και γραμμάτων (Cohen, Dunbar, & McClelland, 1990; Lindsay & Jakoby, 1994). Ο χρόνος κατονομασίας σε σχέση με τα 3 έργα μειώνεται με την ηλικία (Semel & Wiing, 1980), ενώ το έργο με την ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος διαφοροποιεί παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη από παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Semel & Wiig, 1980; Wiig, Semel, & Nystrom, 1982).

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του t-κριτηρίου έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση κατονομασίας μεταξύ των δυο ομάδων (παιδιά με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ.) στις 3 υποδοκιμασίες [$t(139)=-4.78$ χρώματα, $t(139)=-5.5$ σχήματα, $t(139)=-5.6$ χρώματα-σχήματα $p=.000$]. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων στις 3 υποδοκιμασίες με βάση τη χρονολογική ηλικία παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Η διαφορά των μέσων όρων της ταχύτητας κατονομασίας για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τα παιδιά με Μ.Δ. ήταν 24.37" για την υποδοκιμασία χρωμάτων, 49.61" για την κατονομασία σχημάτων και 70.56" για την ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στην ακρίβεια κατονομασίας στις 3 υποδοκιμασίες [$t(139)=-4.6$, $t(139)=-5.9$ και $t(139)=-7.0$, $p=.000$ αντίστοιχα]. Οι διαφορές των μέσων όρων ήταν 1.17, 2.12 και 3.47 αντίστοιχα για την κατονομασία χρωμάτων, σχημάτων και χρωμάτων-σχημάτων.

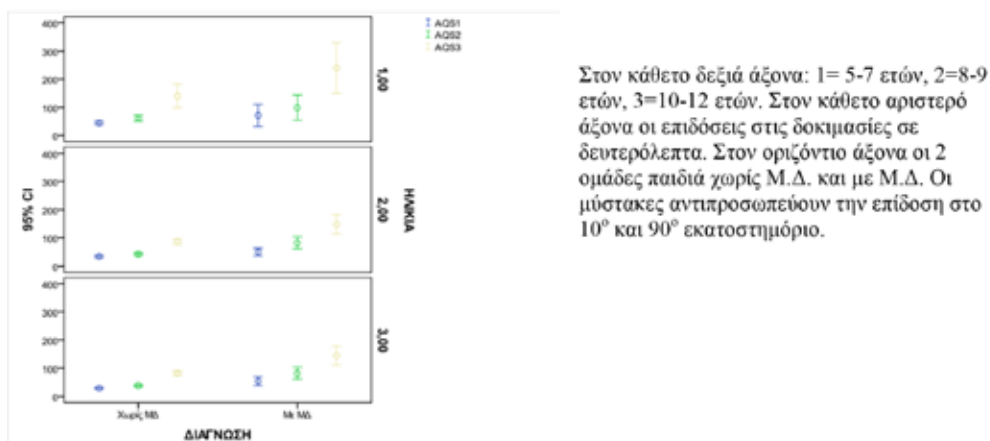
Εντός των ηλικιακών ομάδων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ. στην 1η ομάδα=5-7 ετών στην υποδοκιμασία κατονομασίας χρώματος ($p=.032$) και σχήματος ($p=.039$) αλλά όχι στην κατονομασία χρώματος-σχήματος ($p>.05$). Στη 2η ηλικιακή ομάδα=8-9 ετών, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 3 υποδοκιμασίες ($p=.015$, $p=.010$, $p=.021$ αντίστοιχα), ενώ στην 3η ηλικιακή κατηγορία=10-12 ετών οι στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 3 υποδοκιμασίες ήταν σε επίπεδο ($p=.000$).

Οι διαφορές των μέσων όρων ανά χρονολογική ηλικία μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ. στην κάθε υποδοκιμασία ήταν: για την υποδοκιμασία κατονομασία χρώματος για την 1η ηλικιακή ομάδα 27.48", για τη 2η 20.91" και για την 3η ηλικιακή ομάδα 25.01". Για την κατονομασία σχήματος η διαφορά του μέσου όρου του χρόνου αντίδρασης για την 1η ηλικιακή ομάδα ήταν 37.94", για τη 2η 59.95" και για τη 3η 43.74". Για την κατονομασία χρώματος-σχήματος η διαφορά του μέσου όρου του χρόνου αντίδρασης για την 1η ηλικιακή ομάδα ήταν 99.36", για τη 2η 62.35" και για τη 3η 61.62". Σε σχέση με την ακρίβεια κατονομασίας για την 1η ηλικιακή ομάδα στις 3 υποδοκιμασίες η διαφορά των μέσων όρων ήταν 1.38, 1.48 και 2.27 αντίστοιχα. Για τη 2η ηλικιακή ομάδα 1.04, 1.95 και 3.88 αντίστοιχα και για την 3η ηλικιακή ομάδα 1.2,

2.2 και 3.7 αντίστοιχα.

Εφαρμόζοντας την ανάλυση του Tukey σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες αναφορικά με την κατονομασία χρώματος βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της 1ης και της 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.001$) και της 1ης και της 3ης ($p=.000$). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και στην κατονομασία σχήματος μεταξύ της 1ης και της 2ης ($p=.000$), της 1ης και της 3ης ηλικιακής ομάδας ($p=.000$). Στην κατονομασία χρώματος-σχήματος βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της 1ης και 2ης ($p=.000$) και της 1ης και 3ης ($p=.000$). Σε σχέση με της ακρίβεια κατονομασίας υπήρχαν οριακές διαφορές στην κατονομασία χρώματος μεταξύ της 1ης και 2ης ηλικιακής ομάδας. Στην κατονομασία σχήματος μεταξύ της 1ης και 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.000$), της 1ης και της 3ης ($p=.000$). Σε σχέση με την κατονομασία χρώματος-σχήματος υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ακρίβεια κατονομασίας μεταξύ της 1ης και της 2ης ηλικιακής ομάδας ($p=.001$), της 1ης και της 3ης ($p=.003$). Η επίδοση με βάση την ηλικιακή κατηγορία και την ύπαρξη ή όχι Μ.Δ. φαίνεται στο διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1. Επίδοση των ηλικιακών ομάδων με βάση την ύπαρξη ή όχι Μ.Δ. στις 3 υποδοκμασίες.



Η διακριτική ανάλυση έδειξε ότι οι παραπάνω δοκιμασίες επαναταξινομούν σωστά το 72.4 % του δείγματος στις πρώτες τάξεις, 80.4 % στις επόμενες και 86.2% στις τελευταίες τάξεις του Δ.Σ.

Συζήτηση

Στην κλινική πράξη για την ανίχνευση Μ.Δ. είναι αναγκαία σύντομα, αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία για την ανίχνευση Μ.Δ. Τα έργα γρήγορης κατονομασίας (Rapid Automatized Naming) μπορούν να συμβάλλουν στην ανίχνευση Μ.Δ. και είναι εύχρηστα και κυρίως σύντομα. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ταχύτητα και ακρίβεια γρήγορης κατονομασίας μεταξύ των παιδιών χωρίς και με Μ.Δ.. Τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. είναι γρηγορότερα στο χρόνο και απαντούν με λιγότερα λάθη

στη γρήγορη κατονομασία σε σχέση με τα παιδιά με Μ.Δ. και στις 3 υποδοκιμασίες. Παρατηρήθηκε αύξηση του χρόνου, αλλά και των λαθών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες στα παιδιά με Μ.Δ. Με την αύξηση της ηλικίας τόσο στα παιδιά χωρίς αλλά και στα παιδιά με Μ.Δ. μειωνόταν ο χρόνος αντίδρασης, αλλά και τα λάθη, κάτι που ήταν αναμενόμενο λόγω της ανάπτυξης. Το πιο δύσκολο έργο ήταν η ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος και για τις 2 ομάδες. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με Μ.Δ. χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο που ξεπέρασε τα 70". Τα περισσότερα λάθη έγιναν στη συγκεκριμένη δοκιμασία επίσης (μ.ο. λαθών=3.47).

Εντός των ηλικιακών ομάδων παρατηρούμε σημαντικές, αλλά μικρές διαφορές στην επίδοση κατονομασίας χρώματος και σχήματος στην 1η ηλικιακή ομάδα και έλλειψη διαφορών στην ταυτόχρονη κατονομασία χρώματος-σχήματος που σημαίνει ότι είναι δύσκολο έργο και για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. Επειδή είναι κατά βάση έργο εκτελεστικών λειτουργιών δείχνει τη βιολογική ανεπάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού και του Νηπιαγωγείου, δεδομένου ότι γύρω στα 8-11 έτη υπάρχει σημαντική ανάπτυξη σε νευροφυσιολογικό επίπεδο και στη συνέχεια στα 15-17 έτη σχετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Vakil, Blachstein, Sheinman, & Greenstein, 2009). Στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων σε όλες τις υποδοκιμασίες και πάλι τα παιδιά με Μ.Δ., έκαναν περισσότερο χρόνο (20.91", 59.95", 62.35" αντίστοιχα) και λάθη. Στην 3η ηλικιακή ομάδα υπήρξαν επίσης σημαντικές διαφορές στην επίδοση στις 3 υποδοκιμασίες 25.01", 43.74", 61.62 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι παρά την ηλικιακή ωρίμανση οι διαφορές που παρατηρούνται είναι σημαντικές και σταθερές.

Η ικανότητα διάκρισης των μαθητών χωρίς με Μ.Δ. με βάση τις δοκιμασίες σύντομης κατονομασίας αυξάνεται από το νηπιαγωγείο στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και η επαναταξινομήση είναι καλύτερη για τα παιδιά χωρίς Μ.Δ., πράγμα που σημαίνει ότι από μόνες τους δεν είναι επαρκείς για να θέσουν διάγνωση, απλά για να ανιχνεύουν Μ.Δ.

Επομένως, σύντομες δοκιμασίες γρήγορης κατονομασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευμένους δασκάλους για ανίχνευση Μ.Δ. όταν εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με την ανίχνευση Μ.Δ. και ο χρόνος είναι περιορισμένος τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην κλινική πράξη.

Βιβλιογραφία

Ackerman, P.T., Dykman, R.A., & Gardner, M.Y (1990). Counting rate, naming rate, phonological sensitivity, and memory span: Major factors in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 325-327.

Cohen, J.D., Dunbar, K., & McClelland, J.L. (1990). On the control of automatic processes; A parallel distributed processing of the Stroop effect. *Psychological Review*, 97, 332-361.

Denckla M.B., & Rudel, R.G (1976). Rapid 'automatized' naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (1994). Naming speed in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 641-646.

Korhonen, T.T.(1995). The persistence of rapid naming problems in children with

reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 232-239.

Lindsay, D.S., & Jakoby, L.L. (1994). Stroop process dissociations: The relationship between facilitation and interference. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 219-234.

Semel, E.M., & Wiig, E.H. (1980). *Clinical evaluation of language functions*. Columbus, OH:Merill.

Semel, E.M., Wiig, E.H., & Secord, W.A. (1995). *Clinical evaluation of language fundamentals-3*, San Antonio, TX: Psychological Corp.

Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Psychological Monographs*, 50, 38-48.

Tallal, P. (1983). A precise timing mechanism may underlie a common speech perception and production area in the peri-Sylvian cortex of the dominant hemisphere. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 219-220.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Simmons, K., & Laughon, P. (1990). Identifying phonological coding problems in disabled readers: Naming, counting, or span measures? *Learning Disability Quarterly*, 13, 236-243.

Vakil, E., Blachstein, H., Sheinman, M. & Greenstein, Y. (2009). Developmental changes in attention tests norms: Implications for the structure of attention. *Child Neuropsychology*, 15, 21-39.

Wiig, E.H. (1969). A test of rapid automatic naming of colors, forms, and color-form combinations. Working paper, Residential Aphasia Rehabilitation Program, The University of Michigan, Ann Arbor.

Wiig, E.H., Semel, E.M., & Nystrom, L. (1982). Comparison of rapid naming abilities in language-learning disabled and academically achieving eight-year-olds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13, 11-23.

Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26, 123-141.

Wolff, M., Michel, G., & Ovrut, M. (1990). Rate variables and automatized naming in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 39, 556-575.

Wolf, M., & Obregon, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42, 219-247.

English

The speed and accuracy of naming tasks as indexes of brief detection of learning disabilities in Greek children

TSANTALI ELENI,

*Psychology Ph.D, TEI of Epirus, Department of Speech and Language Therapy
info@tsantalieleni.gr, Τηλ. 6974900754*

Literature refers that time naming deficits could differentiate children without learning disabilities(L.D.) from children with L.D. The aim of this research was to investigate if speed and accuracy in brief speed naming tests can detect L.D. in Greek kindergarten and elementary school children. Method: Our sample recruited randomly and consisted of 141 students aged 5-12 and divided into 3 subgroups:1st =5-7,

2nd =8-9 and 3rd =10-12 years old. Eighty three students diagnosed without L.D. , though 58 with L.D. according to clinical criteria and 'official opinions'. We administered a brief naming test (Semel, Wiig, & Secord, 1995) which consisted of 3 subtests (colors naming, shapes naming and color-shape naming) considering the time. Results: T-test showed significant difference in timing and accuracy performance between groups ($p=.000$). According to age categories students without L.D. performed better in time and accuracy than L.D. students in all categories. Discriminant analysis indicated that the above tests reordered correctly 72.4 %, 80.4% and 86.2% respectively of the sample according to age criteria. Conclusion: Brief naming tests could be used as indexes of L.D. detection in Kindergarten and elementary school.

Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής

Άννα Μποβολή

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Κωνσταντίνος Τσικούρας

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Περίληψη

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα και αυτό γιατί απασχολεί αρνητικά τα παιδιά-μαθητές. Γνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση (Ε. και Μ.Ν.Υ) η μετάβαση αυτή χρήζει έγκαιρης προετοιμασίας και συστηματικής υποστήριξης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις παραπάνω διαπιστώσεις στόχος μας με την παρούσα εισήγηση είναι να αναδείξουμε την μεθόδευση της έγκαιρης προετοιμασίας των μαθητών με Ε. και Μ.Ν.Υ. μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και την λειτουργικότητά της.

Ακολουθώντας το πρόγραμμα μετάβασης, εφαρμόστηκε στα πλαίσια του Διαθεματικού Αναλυτικού προγράμματος (ΔΑΠ) και με έμφαση στο πρόγραμμα της Αυτόνομης Διαβίωσης, πρόγραμμα προετοιμασίας μετάβασης 3 μαθητών του ειδικού δημοτικού σχολείου σε σχολείο δ/βαθμια εκπαίδευσης- Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Το πρόγραμμα αυτό είχε διάρκεια ενός σχολικού έτους (το τελευταίο φοίτησης των μαθητών). Πραγματοποιούνταν οργανωμένες και στοχευόμενες μεταβάσεις των μαθητών στο ΕΕΕΕΚ μια φορά την εβδομάδα από 2 ώρες. Γινόταν η εφαρμογή των γνωστικών και λογοθεραπευτικών στόχων στην αυτόνομη διαβίωση. Η προετοιμασία (Οκτ.2010-Δεκ.2010) περιλάμβανε μια σειρά από δράσεις στα πλαίσια της αυτόνομης διαβίωσης στο επικοινωνιακό και γνωστικό επίπεδο. Στην συνέχεια γινόταν η μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων (Ιανουάριο-Μάιο 2011) στο ΕΕΕΕΚ όπου και πραγματοποιήθηκε η επαγωγή δηλαδή η βιωματική χρησιμοποίηση και εξέλιξη των γνώσεων και των μηχανισμών. Στη συνέχεια ολοκληρώνοντας και αυτή την φάση φτάσαμε στην ενσωμάτωση δηλαδή στην φάση όπου οι μαθητές αισθάνθηκαν ασφαλής και σίγουροι μέσα από το πρόγραμμα αυτόνομης διαβίωσης να συνεχίσουν στο ΕΕΕΕΚ.

Το πρόγραμμα αυτό μέσα από την εφαρμογή του και την αξιολόγηση αυτής, κατέδειξε την αναγκαιότητα μια σειρά στάσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν και με κατάλληλο τρόπο να εφαρμοστούν από νωρίς υποστηρίζοντας τους μαθητές στο να βιώσουν μια ήπια μετάβαση.

Λέξεις – κλειδιά: σχολική μετάβαση, ειδική αγωγή, αυτόνομη διαβίωση, δεξιότητες επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση ως όρος δηλώνει το πέρασμα του ατόμου από μια οικία κατάσταση σε μια άγνωστη, αφορά μια εκτεταμένη χρονικά περίοδο της ζωής και συνοδεύεται από συναισθήματα ανησυχίας και σχετικής ανασφάλειας. Τα συναισθήματα αυτά είναι ανάλογα με το μέγεθος της μεταβολής, η οποία συμβαίνει στον μέχρι πρότινος οικείο και γνωστό τρόπο ζωής (Entwistle, 1988). Ταυτόχρονα, όμως αποτελεί και μια δημιουργική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν τόσο όσοι την βιώνουν ενεργά, δηλαδή τα παιδιά και οι γονείς τους, όσο και αυτοί που την διαχειρίζονται έχοντας συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο, όπως οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης (Αλευριάδου, 2008).

Με την διαπίστωση ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο τα τελευταία χρόνια έχει μετατοπιστεί στον προσδιορισμό των κυρίαρχων παραμέτρων, οι οποίοι διαμορφώνουν το γυμνασιακό σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση και επίδοση του μαθητή (Measor, 1984 Ματσαγγούρας, 2006, Ψάλτης, 2008), σε κάθε ιδιαίτερο εθνικό περιβάλλον καταβάλλεται προσπάθεια αρχικά να διερευνηθούν οι συγκεκριμένοι τρόποι σύνδεσης δημοτικού και γυμνασίου σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, οργάνωσης και δομής των σχολείων και στη συνέχεια να προσδιοριστούν οι αρμόζουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες και οδηγούν στη θέσπιση κατάλληλου πλαισίου επικοινωνίας και στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των δύο τύπων σχολείων.

Τίθονται λοιπόν ερωτήματα σχετικά με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και το θέμα της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας στο επίκεντρο της συζήτησης, τοποθετώντας έτσι την ικανοποίηση των αναγκών των «πελατών» του, δηλαδή των μαθητών, στο κέντρο των ενδιαφερόντων των μεταρρυθμιστικών ενεργειών.

Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αδυνατούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα αντιμετώπιζαν επιτυχώς τη Μετάβαση των μαθητών από τη μια τάξη στην άλλη και τον ένα τύπο σχολείου στο άλλο. Έτσι, ενώ τις προηγούμενες δεκαετίες εξασφαλίστηκε θεσμικά η υποχρεωτική εκπαίδευση, με μοναδική προϋπόθεση τη χρονολογική τους ηλικία, απουσιάζουν ιδιαίτερες και συνεκτικές προβλέψεις αντιμετώπισης της αναμενόμενης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και στήριξης των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, παρά το γεγονός ότι σειρά εκπαιδευτικών νεωτερισμών που προωθούνται, όπως η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων αλλά και η σχεδόν «τυχαία» ανάπτυξη θεσμών (Ολοήμερο Σχολείο, Καινοτόμες δράσεις) δυναμικά στηρίζουν τη Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Η πραγματικότητα αυτή σε συνδυασμό με τα προβλήματα που καταγράφουμε στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στο ειδικό δημοτικό σχολείο αλλά και στο ΕΕΕΕΚ, οδήγησαν στην ανάγκη μιας διερεύνησης των στάσεων και δεξιοτήτων, σε πρακτικό επίπεδο, που μπορούν να αναπτυχθούν και με κατάλληλο τρόπο να εφαρμοστούν από νωρίς υποστηρίζοντας τους μαθητές στο να βιώσουν μια ήπια μετάβαση.

Στην παρούσα εργασία πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η άποψη ότι η αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και η ενεργοποίηση των υποστηρικτικών θεσμών του

εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση των μαθητών με μέτρια ή και βαριά νοητική καθυστέρηση στο γυμνάσιο. Όμως, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν έχει μέχρι τώρα ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα της Μετάβασης και γι' αυτό δεν υπάρχει συνειδητή επιλογή προγραμμάτων και ενεργειών, που στοχεύουν στην άμβλυνση των δυσκολιών που θέτει η Μετάβαση από το Ειδικό Δημοτικό στο ΕΕΕΕΚ. Θεωρούμε ότι οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα περιστασιακά, ενώ αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων. Επιπλέον, η έλλειψη επίσημου και θεσμοθετημένου προγράμματος στήριξης της Μετάβασης από το Ειδικό Δημοτικό στο ΕΕΕΕΚ δημιουργεί ασάφεια γύρω από τις δυσκολίες της αλλαγής σχολικού πλαισίου.

Ο προβληματισμός μας αφορά αν και κατά πόσο εφαρμόζονται στην πράξη οι διατυπωμένοι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη μετάβαση, τις ανησυχίες και προσδοκίες των μαθητών αλλά και των γονέων τους, τα πιθανά μέτρα που την υποστηρίζουν και τέλος το βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη αυτών των μέτρων.

Έρευνες έχουν δείξει για τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο την ύπαρξη χαμηλού επιπέδου διοικητικής μέριμνας στα σχολεία, γεγονός που συμβαδίζει με την έλλειψη θεσμοθετημένου πλαισίου για τη Μετάβαση. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι συντονισμένες και στοχευόμενες, αλλά λειτουργούν αποσπασματικά, εξαρτώμενες πάντα από τη στάση, τη γνώση και τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν δηλώσει ότι ήδη το ζήτημα αυτό τους έχει απασχολήσει σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο.

Οι δυσχέρειες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους κατά τη Μετάβασή στο Γυμνάσιο, αναφέρονται στη διαφορετικότητα των δυο τύπων σχολείων και στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και των αντίστοιχων υπηρεσιών. Αντίθετα, θεωρούν ότι η ικανοποίηση των παιδιών θα προκύψει από την αίσθησή τους ότι μεγαλώνουν και ανέρχονται σχολική βαθμίδα και από τις δραστηριότητες που πάντα τα ευχαριστούν. Όσον αφορά τα μέτρα που προωθούν τη Μετάβαση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα αποδέχονται, δίνοντας προτεραιότητα στην ενημέρωση. Αλλά η προσωπική εμπλοκή τους σε μέτρα στήριξης τους βρίσκει διστακτικούς. Αυτό είναι ενδεχομένως δικαιολογημένο, αφού η παρούσα μορφή οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν τους επιτρέπει ούτε να φανταστούν ένα διαφορετικό πλαίσιο όπου θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν, παράγοντας οι ίδιοι εκπαιδευτικές πολιτικές.

Στηριζόμενοι στα παραπάνω, συνάγεται ότι σημαντικό πεδίο αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο είναι δυνατόν να υποστηριχθεί η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και κατ' επέκταση από το Ειδικό Δημοτικό στο ΕΕΕΕΚ.

2. Νοημοσύνη και νοητική καθυστέρηση

Η νοημοσύνη δεν είναι εύκολο να οριστεί, γιατί δεν είναι μια μονολιθική λειτουργία εντοπισμένη σε συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου που στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζει βλάβη. Η νοημοσύνη αφορά καταρχήν όλα τα δεδομένα τα σχετικά

με τη γνώση από τις αισθήσεις και την αφηρημένη γνώση. Η νοημοσύνη εκτός από ικανότητα γνώσης είναι και ικανότητα πράξης. Αναπτύσσεται και δημιουργείται χάρη στις πολύ λεπτές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εγκέφαλο και στο περιβάλλον του (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Η νοητική όμως ανάπτυξη μεταβάλλεται προς το καλύτερο ή το χειρότερο ανάλογα: α) με την προέλευση της καθυστέρησης, β) τις συνθήκες ζωής, γ) το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί, δ) τη συναισθηματική ατμόσφαιρα, ε) τα παιδαγωγικά μέτρα που λαμβάνονται. Το παιδί αναπτύσσεται μέσα από μια αλληλεπίδραση οργανικών, κοινωνικών και διαπροσωπικών παραγόντων. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Επίσης, καθίσταται δύσκολη η κατασκευή ενός «πολιτιστικά ουδέτερου», ή «πολιτιστικά έντιμου» τεστ («culture free test» ή «culture fair test») (Anstotz, 1997).

Σε ό,τι αφορά τον όρο «νοητική καθυστέρηση», υπάρχει δυσκολία σαφούς και γενικότερα αποδεκτού προσδιορισμού του, η οποία σχετίζεται με τη δυσκολία ανάπτυξης μιας αξιόπιστης ερευνητικής μεθοδολογίας, καθώς και με τη συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο, με τις παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις, με τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και με την κοινωνική θέση του ατόμου, με το σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών και τα κυρίαρχα πρότυπα (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004). Για παράδειγμα, η πλειονότητα των μαθητών που χαρακτηρίζονται με ελαφρά ή οριακή νοητική καθυστέρηση εντοπίζεται σε πληθυσμούς χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, σε αντίθεση με τις πιο σοβαρές μορφές νοητικής καθυστέρησης που κατανέμονται ίσα σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (Jean-Manuel de Queiroz, 1995). Παιδιά που διαφοροποιούνται στη συμπεριφορά τους από τη νόρμα που την καθορίζει η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, λόγω πολιτισμικών ή κοινωνικών διαφορών, χαρακτηρίζονται νοητικά καθυστερημένα ή με αποκλίνουσα συμπεριφορά (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004, σ.122).

Στην παρούσα εργασία δεν αναφερόμαστε καθόλου στις θεωρίες νοημοσύνης, ούτε και στις θεωρίες για τη νοητική καθυστέρηση. Απλώς καλό είναι να αναφέρουμε εδώ πως κατά την πορεία των ερευνών για τη νοητική καθυστέρηση δημιουργήθηκαν δύο αντιμαχόμενες κατηγορίες θεωριών, οι θεωρίες της ανάπτυξης έναντι των θεωριών της διαφοράς. Η αντιπαράθεσή τους έχει ως αφετηρία τη διάκριση μεταξύ της «οργανικής» και της «πολιτιστικής-οικογενειακής» καθυστέρησης (Zigler & Balla 1982b, στο Anstotz, 1997)

3. Νοητική καθυστέρηση και εκπαίδευση

Η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μόνο βιολογικό-ατομικό θέμα. Η ετικέτα «νοητικά καθυστερημένος» είναι ταυτόχρονα και μία κοινωνική θέση που αποκτά το άτομο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα που αδυνατεί να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη. Η κοινωνική διάσταση της νοητικής καθυστέρησης και τα αρνητικά στερεότυπα, καθορίζουν και τις προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, όπως και σε κάθε άλλη αναπηρία (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004, σ.124, 126).

Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο καταλυτικό ρόλο έπαιξε η παραδοσιακή κατηγοριοποίηση σε «εκπαιδευσίμους», «ασκήσιμους» και «ιδιώτες»

(Παρασκευόπουλος & Χαραλαμπόπουλος, 1974) που έδινε έμφαση στο έλλειμμα. Οι χαμηλές προσδοκίες και η αμφισβήτηση της εκπαιδευσιμότητας των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, ακόμα και σήμερα στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, έχουν σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να υποτιμούν σε σημαντικό βαθμό τις ικανότητες των παιδιών αυτών, δεσμεύοντας έτσι με κοινωνικού τύπου αναπαραστάσεις την αναπτυξιακή τους διαδικασία.

Στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και να αξιοποιούνται οι δυνατότητές του για να ξεπερνιούνται οι αδυναμίες του. (Hodapp, 2003). Ωστόσο οφείλουμε να γνωρίζουμε τα γενικότερα χαρακτηριστικά της νοητικής καθυστέρησης, προκειμένου να καταρτίσουμε κατάλληλα και αποτελεσματικά προγράμματα διδακτικής παρέμβασης. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν δυσκολίες α) στη φάση της πρόσκτησης των πληροφοριών, β) στη φάση της επεξεργασίας τους ή γ) στη φάση της αντίδρασης/ ανταπόκρισης, είτε σε συνδυασμό κάποιων από τα παραπάνω (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004, σ.137).

Οι αδυναμίες προσοχής, μνήμης, γλωσσικής ανάπτυξης και έκφρασης μπορούν να επιτείνουν επιπλέον τα γνωστικά προβλήματα. Αυτά όμως πολλές φορές είναι πιθανό να σχετίζονται και να προσαιξάνονται με τις ακατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και τους δυσλειτουργικούς παράγοντες της τάξης και των αναλυτικών προγραμμάτων και όχι τόσο με τα ενδημικά στοιχεία των μαθητών.

Η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να ειδωθεί ως μια δυναμική, εξελισσόμενη διεργασία και όχι σαν μια στατική αμετάβλητη κατάσταση. Η κατανόηση της γνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών, σε συνδυασμό, πάντοτε, με τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσονται αυτές, εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και ανάπτυξής τους.

Τα τελευταία χρόνια κι όχι μόνο στο χώρο της ειδικής αγωγής, η διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών διδασκαλία αποτελεί την εναλλακτική διδακτική πρόταση, η οποία συστήνεται και από τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, τόσο στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, αν μιλάμε για ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. σ' αυτό, όσο και στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, όπου ακόμα και μαθητές με το ίδιο σύνδρομο νοητικής καθυστέρησης διαφοροποιούνται ως προς τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους.

4. Μάθηση και Λειτουργικότητα

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η σύγχρονη τάση για τη νοητική καθυστέρηση αποβλέπει στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων του ατόμου, στην ένταξη των προγραμμάτων και του ίδιου του ατόμου στην καθημερινή ζωή, στην κοινότητα και στη συμμετοχή των σημαντικών άλλων και του κοινωνικού περιβάλλοντος για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου, ως κοινωνικού όντος, πλήρως ενταγμένου στο κοινωνικό σύνολο.

Η Αμερικανική Εταιρία για τη Νοητική Καθυστέρηση (AAMR, 2002) δίνει πολύ μεγάλη σημασία στις υποστηρικτικές υπηρεσίες για το άτομο, υπηρεσίες που προέρχονται και καταλήγουν στην κοινότητα, στην έννοια της λειτουργικότητας και στην προσαρμοστική συμπεριφορά (τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης, όσο κι σε επίπεδο παρέμβασης). Έτσι,

ορίζει ως περιοχές μέγιστης σημασίας, την ανεξαρτητοποίηση του ατόμου με νοητική καθυστέρηση, το σύνολο των σχέσεών του, τις αλληλεπιδράσεις του, τη συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινότητα και το προσωπικό ευ-ζην.

Τονίζεται ιδιαίτερα η έννοια της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Ως προσαρμοστική συμπεριφορά νοείται το σύνολο των αντιληπτικών, κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιο άτομο να λειτουργήσει στην καθημερινή ζωή. Οι περιορισμοί στην προσαρμοστική συμπεριφορά επηρεάζουν τόσο την καθημερινή ζωή του ατόμου, όσο και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις αλλαγές της ζωής και τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Η αξιολόγησή της πρέπει να βασίζεται στην επίδοση του ατόμου σε δραστηριότητες τις καθημερινής του ζωής και σε περιπτώσεις αλλαγών (AAMR, 2002).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει, πλέον μα άρρηκτη σύνδεση της ζωής του ατόμου με την κοινότητα και τον κοινωνικό περίγυρο, και κατ' επέκταση με τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό και που το απαρτίζουν. Έμφαση δίνεται στους κοινωνικούς ρόλους που καλείται το άτομο να διαδραματίσει μέσα στον κοινωνικό περίγυρο, σοκοινωνικό status του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, και στη συμμετοχή του μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (AAMR, 2002).

Επίσης, η έννοια της λειτουργικότητας γίνεται φανερή και από τις προαπαιτούμενες πρακτικές δεξιότητες, που ενυπάρχουν στην έννοια της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- δραστηριότητες καθημερινής ζωής, όπως το φαγητό, η μετακίνηση, η προσωπική υγιεινή και ο προσωπικός καλλωπισμός,
- δραστηριότητες αυτόνομης διαβίωσης, όπως προετοιμασία γευμάτων, δουλειές σπιτιού, διαχείριση χρημάτων, χρήση τηλεφώνου,
- επαγγελματικές δεξιότητες
- δεξιότητες διατήρησης ασφαλούς περιβάλλοντος (AAMR, 2002).

Τέλος, αν ρίξουμε μια ματιά στα συστήματα υποστήριξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση θα δούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος το κατέχει η οικογένεια του ατόμου. Η οικογένεια, και γενικά οι σημαντικοί άλλοι, συμμετέχουν σε όλες τις εκφάνσεις εκπαίδευσης του ατόμου και είναι αυτή που φροντίζει να υπάρχει συνοχή μεταξύ εκπαίδευσης – κοινωνικής ζωής – προσωπικού οφέλους (AAMR, 2002).

5. Εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Στην παιδική ηλικία τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι, συνήθως, αδέξια, παρουσιάζουν προβλήματα στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, δυσκολίες στην ομιλία, στην αντίληψη, στην κοινωνική συμπεριφορά, στις συναισθηματικές εκδηλώσεις. Επίσης, τις περισσότερες φορές, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και δυσκολίες μάθησης (Αγγελούδου – Σακαντάμη, 2004).

Κάποιες συγκεκριμένες περιοχές δεξιοτήτων, αποτελούν προτεραιότητα για τα διδακτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη κ.λπ.). Αυτές οι περιοχές είναι:

- επικοινωνία,
- αυτοεξυπηρέτηση και δεξιότητες διαβίωσης,

- κοινωνικές δεξιότητες,
- βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά),
- αυτορύθμιση και αυτό-καθοδήγηση,
- αυτόνομη λειτουργικότητα στην κοινότητα και
- δεξιότητες εργασίας.

Η συγκέντρωση της προσοχής, η μνήμη και η γενίκευση, είναι περιοχές οι οποίες αποτελούν πρωταρχικό και ξεχωριστό τμήμα διδασκαλίας (Westwood, 2007).

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, είναι αυτό της γλώσσας. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας (Πολυχρονοπούλου, 2003). Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι:

- Η διδασκαλία να απορρέει από σαφείς και διδακτικές εποπτείες, οι οποίες θα πλαισιώνονται από συγκεκριμένο / απλό λόγο και θα βασίζονται στους εποπτικούς μηχανισμούς που διαθέτει ο μαθητής .

- Για να κατανοήσει ο μαθητής τι του ζητείται, πρέπει να υπάρχει ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και συνεπώς και συστηματική εφαρμογή ενός καλά δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και μαθαίνει να οργανώνει και να επεξεργάζεται, γρήγορα και σωστά, τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον.

- Έμφαση στη μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα η τεχνική της εσωτερικής επανάληψης, με την οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα μνήμης που απασχολούν τα άτομα αυτά. Επίσης είναι σημαντικό ο δάσκαλος να κατανοήσει το είδος της μνήμης που αποτελεί το δυνατό σημείο του μαθητή, π.χ. ακουστική, οπτική, οπτικο-χωρική κ.λπ. και να την «εκμεταλλευτεί». Ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει δυνατές στρατηγικές βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης.

- Ιδιαίτερη προσοχή στο προσωπικό ρυθμό εργασίας των μαθητών, με έμφαση στην καλλιέργεια της αντίληψης» (Βλάχου – Μπαλαφούτη, στο Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, σελ.177-187).

Επίσης, για να είναι επιτυχημένη η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να:

- ξεκινά όσο το δυνατό συντομότερα,
- αντιμετωπίζονται και τα συνωδά προβλήματα του παιδιού και
- αντιμετωπίζονται τα προβλήματα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 2004).

Οι σκοποί της εκπαίδευσης που προσφέρεται σε αυτά τα παιδιά πρέπει να είναι:

- η παροχή στοιχειωδών σχολικών γνώσεων,
- η βελτίωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού,
- η ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων του παιδιού και
- ο επαγγελματικός του προσανατολισμός (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 2004).

Τα προγράμματα παρέμβασης, γενικά, πρέπει να απορρέουν από την άποψη «οι μαθητές μαθαίνουν κάνοντας».

6. Μεθόδευση και οργάνωση του προγράμματος μετάβασης

6.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να παρουσιάσει α) την μελέτη, εκπόνηση και προσαρμογή των αρχών της ειδικής αγωγής(διδακτική μεθοδολογία, ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες, διδασκαλία δεξιοτήτων όπως κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνία, αυτόνομη διαβίωση) σε αυτές του αναλυτικού προγράμματος για την επιτυχή εφαρμογή της μετάβασης έτσι ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών και β)την αναλυτική , συστηματική και πρακτική εφαρμογή ενός θεωρητικού μοντέλου προσέγγισης κατάλληλο για την μετάβαση από το ειδικό δημοτικό σχολείο στο ΕΕΕΕΚ.

6.2. Υποθέσεις της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια τόσο παγκόσμια όσο και στην χώρα μας έχει οριστεί νομοθετικά (ν.3699/2008 της Ειδικής Αγωγής) η άποψη πως η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας για τους μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες είναι να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευση τους. Δεν γίνεται όμως αναφορά στον τρόπο μετάβασης τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην δευτεροβάθμια, ενώ σε άλλα κράτη υποστηρίζεται η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης. Υιοθετώντας την παραπάνω διατύπωση, και έρχοντας αντιμέτωποι με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα μια σειρά ερωτημάτων απασχόλησαν για την εφαρμογή της.

Πως μπορεί ένας εκπαιδευτικός να βρει ισορροπία ανάμεσα στην καθημερινή πράξη και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στους κανόνες του κάθε σχολικού θεσμού και στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση; Πως προσαρμόζεται ο σχολικό θεσμός πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Υπάρχουν τρόποι παρέμβασης;

6.3.Διάρκεια παρέμβασης

Το ΕΕΠ συγκροτήθηκε σε συνεργασία των διευθυντών του Ειδικού δημοτικού σχολείου και του διευθυντή ΕΕΕΕΚ ,τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ειδική λογοθεραπεύτρια και τον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπεύθυνο του μαθήματος Αυτόνομης διαβίωσης ενώ οι γονείς ενημερώθηκαν πλήρως για αυτό. Το ΕΕΠ διήρκησε το σχολικό έτος 2010-2011. Αρχικά οι συναντήσεις 1 φορά την εβδομάδα στο σχολείο υποδοχής. Ακολουθούσαν παρακολούθηση και υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο. Κάθε 15 μέρες πραγματοποιούνταν συναντήσεις του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και της λογοθεραπεύτριας για την αξιολόγηση των στόχων. Η χρονική διάρκεια αυτών των συναντήσεων καθοριζόταν ανάλογα με τις τρέχουσες εξελίξεις και τις ανάγκες που εμφανίζονται.

6.4. Προφίλ μαθητών

Το προφίλ των μαθητών της έρευνας (ό,τι έχει σχέση με το μαθητή: ηλικία, το είδος και ο βαθμός των δυσκολιών του) βλ. Παράρτημα 1.

6.5. Η πορεία της έρευνας

Αρχικά υπήρξε σχετική ενημέρωση των γονέων των μαθητών σχετικά με τη στοχοθεσία αλλά και τη διαδικασία του προγράμματος, από τους οποίους ζητήθηκε

και η αντίστοιχη συναίνεση υλοποίησης της έρευνας. Έγινε οργάνωση ομάδας μετάβασης που αποτελείται από τους: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, και τα στελέχη της εκπαίδευσης, Στη συνέχεια οργανώθηκε το σχέδιο εργασίας που περιελάμβανε:

1. Δημιουργία χρονοδιαγράμματος ανάπτυξης του προγράμματος
2. Δημιουργία Ειδικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος για κάθε μαθητή.

Αναλυτικότερα, ο ετήσιος σχεδιασμός ξεκίνησε τον Μάιο του προηγούμενου σχολικού έτους με :1)την σύνταξη πίνακα ονομάτων μαθητών που θα μεταβούν την επόμενη σχολική χρονιά στο ΕΕΕΕΚ και την συνάντηση με τους γονείς-ενημέρωση για το πρόγραμμα 2)την κατασκευή πίνακα με τους μαθητές που θα φοιτήσουν, 3)την αποστολή πίνακα με τα ονόματα των μαθητών 4)την συνάντηση με τον Δ/ντη του ΕΕΕΕΚ και ενημέρωση για το πρόγραμμα, 5)την συζήτηση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για κοινό πλαίσιο εργασίας (π.χ. Αυτόνομη Διαβίωση), κοινές δραστηριότητες και ίδια μέθοδο διδασκαλίας (αν και όπου είναι εφικτή). Στη συνέχεια από την αρχή του σχολικού έτους, τον μήνα Σεπτέμβριο έως τον Ιούνιο (2010) ολοκληρώθηκαν οι παρακάτω διαδικασίες:

- Παρατήρηση μαθητών - Αρχική αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους και των αναγκών τους.
- Σχεδιασμός στρατηγικών
- Εκπόνηση κοινής θεματικής (εφαρμογή στόχων και ΕΕΠ)
- Δραστηριότητες κλεισίματος: Ενημέρωση ατομικών φακέλων παιδιών-αξιολόγηση αυτών -Ενημέρωση συλλογικού φακέλου-αξιολόγηση αυτού- Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς- Έκθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών.
- Οδηγίες-συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς για το πώς θα ενισχύσουν θετικά την εικόνα των μαθητών για το ΕΕΕΕΚ στο σπίτι κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.

Το χρονοδιάγραμμα συνεχίστηκε και με την φοίτηση των μαθητών τους τρεις πρώτους μήνες στο ΕΕΕΕΚ με την μορφή «μεταπαρακολούθησης». Από τον Σεπτέμβριο έως Δεκέμβριο έγινε η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών στο ΕΕΕΕΚ, η αξιολόγηση της διαδικασίας μετάβασης της προηγούμενης χρονιάς και τυχών τροποποίηση αυτής σύμφωνα με τα δεδομένα.

Αφού ολοκληρώθηκε η οργάνωση του χρονοδιαγράμματος της μετάβασης επικεντρωθήκαμε στην δημιουργία Ατομικού Προγράμματος για κάθε μαθητή μέσα από το ΕΕΠ. Εφαρμόστηκαν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Δημιουργήθηκαν τα πρωτόκολλα παρατήρησης των μαθητών, και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα(ΕΕΠ) για κάθε μαθητή ξεχωριστά τα οποία είχαν την εξής δομή: όλα τα πρωτόκολλα στην αρχή είχαν την καταγραφή γενικών πληροφοριών όπως το ονοματεπώνυμο του μαθητή, το όνομα του εκπαιδευτικού, την τάξη φοίτησης των μαθητών, και την ημερομηνία καταγραφής.

Το πρώτο πρωτόκολλο ήταν το Πρωτόκολλο Επίδοσης Μαθήματος. Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο γνωστικής-πρακτικής επίδοσης. Τα πεδία που αξιολογούσε ήταν τα

εξής: Α. Συμπεριφορά στην λύση ενός θέματος, Β) Αυτοσυγκέντρωση, Γ) Προσληπτική ικανότητα αντίληψης, Δ) Σειρά ασκήσεων, Ε) Μάθηση στη τάξη-εργαστήριο, Στ) Ρυθμός εργασίας της άσκησης, Ζ) Ποιότητα της άσκησης, Η) Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Το δεύτερο πρωτόκολλο ήταν το Πρωτόκολλο Επίδοσης Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Τα πεδία που αξιολογούσε ήταν τα εξής: 1) Στάση/ Κοινωνική συμπεριφορά κατά την διάρκεια του μαθήματος, 2) Διάθεση για συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο, 3) Προσαρμοστικότητα, 4) Κοινωνική συμπεριφορά (αναλαμβάνει ευθύνες, περιμένει την σειρά του, είναι ευγενείς όταν επικοινωνεί με τους άλλους, σέβεται τους άλλους, 5) Απέναντι στον εκπαιδευτικό, 6) Απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς, 7) Απέναντι στους συμμαθητές, 8) Αντίδραση στην διόρθωση-αποτυχία, 9) Δεξιότητες επαφής (δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων, χειρισμό συγκρούσεων), 10) Ενσυναίσθηση (αντίληψη των συναισθημάτων και την οπτική των άλλων), 11) Προσέχει τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων; 12) Δείχνει ευαισθησία και κατανόηση προς τους άλλους, 13) Βοηθάει τους άλλους με βάση την κατανόηση που δείχνουν στις ανάγκες και στα συναισθήματα τους.

Το τρίτο πρωτόκολλο ήταν το Πρωτόκολλο Επίδοσης Επικοινωνίας

Τα πεδία που αξιολογούσε ήταν τα εξής:

Α. Εκφράζει προτίμηση (Τηρεί τους κανόνες, Χρειάζεται έλεγχο, Εναλλαγές, Επιπόλαιος, Αδιάφορος)

Β. Ζητά βοήθεια/ άδεια (πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα, με πρόσωπα, με ενέργειες, με προτίμηση)

Γ. Σχολιάζει καταστάσεις ή ενέργειες/ δηλώνει ότι τελείωσε ή ότι έχει κάτι στην κατοχή του.

Δ. Δίνει πληροφορίες (σχετικά με αντικείμενα, πρόσωπα, με τον εαυτό του, με το μάθημα, με ενέργειες).

Ε. Δεξιότητες συζήτησης όπως: να ακούει προσεκτικά, να παίρνει πρωτοβουλία για συζήτηση, να παρέχει πληροφορίες, να κάνει ερωτήσεις, να ζητά διευκρινήσεις, να κλείνει μια συνομιλία, να κοιτάζει /να απευθύνεται στον συνομιλητή, να περιμένει την σειρά του, να αναγνωρίζει τις μη λεκτικές ενδείξεις, να διατηρεί την εγγύτητα με τον συνομιλητή

Το τέταρτο πρωτόκολλο ήταν το Πρωτόκολλο Συναισθηματικών Δεξιοτήτων.

Τα πεδία που αξιολογούσε ήταν τα εξής: Α) Κατανόηση και ονομασία βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμό,), Β) Κατανόηση συναισθηματικών μηνυμάτων των άλλων, Γ) Αναγνώριση συναισθηματικής κατάστασης (να ξέρουν τι νοιώθουν και γιατί το νοιώθουν), Δ) Ρύθμιση συναισθημάτων (ικανότητα ρύθμισης των δικών του συναισθημάτων και των άλλων).

Το πέμπτο πρωτόκολλο ήταν δεξιότητες Ομαλής Εργαστηριακής Ένταξης

Τα πεδία που αξιολογούσε ήταν τα εξής: 1) Δεξιότητα εργασίας, 2) Συνέπεια στην εργασία, 3) Ρυθμός ένταξης, 4) Προσπάθεια και ενδιαφέρον για δουλεία, 5) Συνεργασία με τον εκπαιδευτή, 6) Εκμάθηση κάποιων αντικειμένων, 7) Εκμάθηση χρήσης αντικ

ιμένων,8)Ταξινόμηση και τακτοποίηση των αντικειμένων,9) Γενικός βαθμός από τις ασκήσεις.

Στο τέλος των πεδίων αξιολόγησης σε όλα τα πρωτοκόλλα υπήρχε η καταγραφεί Αποτελέσματος Βαθμολογίας, Ειδικές σημειώσεις και το πόρισμα.

Η αξιολόγηση των πρωτοκόλλων γινόταν βάση της κλίμακας από 1-5 όπου 5=πάρα πολύ, 4= πολύ,3=με βοήθεια, 2=δεν μπορεί, 1=αδύνατον.

Ο τρόπος διδακτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης των μαθητών, δημιουργήθηκε ως εξής:

Οι διδακτικές δραστηριότητες κυμαίνονται ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών ενώ θεωρήθηκε χρήσιμο να υπάρχουν διδακτικές ενέργειες που να υπερβαίνουν οριακά τις δυνατότητες τους. Οι αρχές των στόχων ήταν : να προσαρμοστούν στην πορεία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, να επιμεριστούν σε μικρότερους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν στην εφαρμογή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για να επιτευχθούν οι στόχοι χρησιμοποιούνται υλικά όπως εικόνες φωτογραφικό υλικό, απλές οδηγίες είτε γραπτά είτε με εικόνες/σύμβολα ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών.

Η χρονική διάρκεια επίτευξης όλων των στόχων των μαθητών ήταν 8-10 εβδομάδων και 3 φορές τον χρόνο γινόταν η επανεξέταση και υπήρχε επαναπροσδιορισμός των στόχων. Βάση των πρωτοκόλλων γινόταν η καταγραφή της επίδοσης κάθε μήνα ξεκινώντας με την έναρξη του διδακτικού έτους , τον μήνα Σεπτέμβριο και τελειώνοντας με την λήξη του διδακτικού έτους τον μήνα Ιούνιο.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή δόθηκαν βασικές αρχές αντιμετώπισης και διδασκαλίας και έπειτα ανά 3 μήνες τέθηκαν στόχοι στο γνωστικό-πρακτικό, στην εργαστηριακή ένταξη, επικοινωνιακό, στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα.

Κατανοώντας την διαφορετική λειτουργία των σχολικών μονάδων και την διαφορετικότητα των μαθητών και με άξονα το ΕΕΠ ξεκινήσαμε την παρέμβαση μετάβασης. Έχοντας ήδη αξιολογήσει τυπικά και άτυπα τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών προχωρήσαμε στην δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) (βλ.πάρρτημα 2) και στην εξοικείωση στον χώρο του νέου σχολείου.

Οι μαθητές παρακολούθησαν το πρόγραμμα της Αυτόνομης διαβίωσης. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στην Αυτοϋπέρθεση και δραστηριότητες καθημερινής Ζωής (για παράδειγμα να συνειδητοποιεί τη χρησιμότητα της καθημερινή προσωπικής υγιεινής ,να αναπτύσσει την ικανότητα ανεξάρτητης διαχείρισης χρημάτων και συντήρησης του χώρου διαβίωσης κ.λ.π.) ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες του καθενός. Οι στόχοι επικεντρώθηκαν στην πλήρη γνώση του αντικειμένου δηλαδή στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν την προσωπική υγιεινή και φροντίδα , την ασφαλή διαβίωση στο σπίτι, τη συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας, τα δικαιώματα και τις ευθύνες του πολίτη και την επαγγελματική συνειδηση. Το μάθημα της Αυτόνομης διαβίωσης αποτελεί τη συνισταμένη των δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων που θα επιτρέπει στους μαθητές μας να κατανοούν τον κόσμο, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ενεργά και να ενσωματώνονται στην κοινωνία. Ειδικότερα επιδιώκονταν μέσα από το πρόγραμμα αυτό:

1. Η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους μαθητές να

αυτονομηθούν

2. Η χρήση όλων των συσκευών που επιτρέπουν την όσο το δυνατόν αυτονόμηση
3. Η αύξηση κατανόησης του περιβάλλοντος χώρου
4. Η ανάπτυξη σωστών συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών
5. Η εκμάθηση κανόνων ασφάλειας – υγιεινής
6. Η ανάπτυξη φιλοσοφίας που πρέπει να διέπει την όλη αντιμετώπιση και τις ανάγκες των μαθητών.

7. Αποτίμηση- Αποτελέσματα

Συμπερασματικά, έχοντας συγκεντρώσει τα πρωτόκολλα επίδοσης καταγράψαμε την γενική βαθμολογία κάθε μήνα και περιληπτικά παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα .

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός Πίνακας Βαθμολογίας μαθητή 1
Διδακτικού Έτους 2010-2011

Τομέας Εκ/δευσης	Σεπτ.	Οκτ.	Νοεμ.	Δεκ.	Ιαν.	Φεβ.	Μαρ.	Απρ.	Μαιος	Ιούν
Γνωστικός/πρακτικός	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4
Επικοινωνίας	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Κοινωνικής Συμπεριφοράς	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Συναισθηματικός	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Ομαλή Ένταξη	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4

Κατά την διάρκεια των μηνών Σεπτέμβριο, Οκτώβριο , Νοέμβριο Δεκέμβριο ο μαθητής παρουσίασε σταδιακή καλή βελτίωση στον πρακτικό τομέα ενώ ο ρυθμός και η επίδοσή του στην ομαλή ένταξη, στο επικοινωνιακό , κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ήταν μέτρια. Τον μήνα Ιανουάριο υπήρχε μια πτώση σε όλους τους τομείς σε σχέση με την επίδοση των 2 υπόλοιπων μηνών Φεβρουάριο – Μάρτιο που παρατηρήθηκε μια σταθερότητα. Τέλος, τους 3 τελευταίους μήνες τον Απρίλιο , τον Μάιο και τον Ιούνιο η επίδοση ήταν σταθερή και διαφαίνεται η επίδοση στον πρακτικό τομέα και στον τομέα της Ομαλής Ένταξης να συνεχίζει να βελτιώνεται και η απόδοση να είναι σταθερή. Παρατηρείται μια παράλληλη αύξηση και στους άλλους 3 τομείς σε σχέση με τον Ιανουάριο.

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικός Πίνακας Βαθμολογίας μαθητή 2
Διδακτικού Έτους 2010-2011

Τομέας Εκ/δευσης	Σεπτ.	Οκτ.	Νοεμ.	Δεκ.	Ιαν.	Φεβ.	Μαρ.	Απρ.	Μαιος	Ιούν
Γνωστικός-πρακτικός	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Επικοινωνίας	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4
Κοινωνικής Συμπεριφοράς	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4
Συναισθηματικός	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4
Ομαλή Ένταξη	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4

Κατά την διάρκεια των μηνών Σεπτέμβριο, Οκτώβριο , Νοέμβριο Δεκέμβριο ο μαθητής παρουσίασε σταδιακή μέτρια βελτίωση σε όλους τους τομείς. Τον μήνα Ιανουάριο υπήρχε μια πτώση σε όλους τους τομείς, ενώ τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο ο ρυθμός επίδοσης βελτιώθηκε και σταθεροποιήθηκε. Τέλος, τους 3 τελευταίους μήνες τον Απρίλιο , τον Μάιο και τον Ιούνιο η επίδοση ήταν σταθερή και διαφαίνεται η επίδοση σε όλους τους τομείς να συνεχίζεται και να βελτιώνεται καλά.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός Πίνακας Βαθμολογίας μαθητή 3
Διδακτικού Έτους 2010-2011

Τομέας Εκ/δευσης	Σεπτ.	Οκτ.	Νοεμ.	Δεκ.	Ιαν.	Φεβ.	Μαρ.	Απρ.	Μαιος	Ιούν
Γνωστικός-πρακτικός	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Επικοινωνίας	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Κοινωνικής Συμπεριφοράς	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Συναισθηματικός	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Ομαλή ένταξη	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4

Κατά την διάρκεια των μηνών Σεπτέμβριο, Οκτώβριο , Νοέμβριο Δεκέμβριο ο μαθητής παρουσίασε σταδιακή μέτρια βελτίωση στον γνωστικό/πρακτικό τομέα ενώ ο ρυθμός και η επίδοσή του στην ομαλή ένταξη, στο επικοινωνιακό , κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ήταν μέτρια. Τον μήνα Ιανουάριο υπήρχε μια πτώση σε όλους τους τομείς αλλά σταδιακά βελτιώθηκε τους επόμενους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο. Τέλος, τους 3 τελευταίους μήνες τον Απρίλιο , τον Μάιο και τον Ιούνιο η επίδοση βελτιώθηκε και σταθεροποιήθηκε.

Επιπλέον, εκτός από την καταγραφή και παρατήρηση που έγινε στους παραπάνω τομείς εκπαίδευσης , αξιολογήθηκε και η εφαρμογή του προγράμματος μετάβασης θέτοντας τα παρακάτω ερωτήματα: ήταν ιδανικό το επίπεδο οργάνωσης για να

λειτουργήσει ανεξάρτητα και με επιτυχία οι μαθητές; Απέδωσαν οι βασικοί στόχοι του προγράμματος;

Οι βασικοί στόχοι της μετάβασης είναι: Πρώτον, η εκπαίδευση της μετάβασης προσπαθεί να καταστήσει τον κόσμο, σε αυτή την περίπτωση το περιβάλλον του σχολείου, όσο το δυνατόν πιο κατανοητό. Όταν οι μαθητές καταλαβαίνουν τι συμβαίνει και τι αναμένεται, η μάθηση ενισχύεται και τα προβλήματα προσαρμογής μειώνονται. Δεύτερον, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ομαλή μετάβαση απαιτεί διπλή προσέγγιση, η οποία εστιάζεται στο να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει την ανάγκη για εξοικειώσει με περιβάλλον, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες του μαθητή και να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες προσαρμογή.

Έχοντας τους παραπάνω στόχους και αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις κατά μέτωπο και αποτελεσματικά, η πρακτική απέδωσε στους παρακάτω τομείς:

- Στην κατανόηση των μαθητών μέσα από τυπική και άτυπη αξιολόγηση
- Στην ύπαρξη ομαλής μετάβασης
- Στην διευκρίνιση των οδηγιών και των προσδοκιών
- Στην συστηματική και στοχευόμενη διευκρίνιση των καθηκόντων και των εργασιών προωθώντας την επιτυχία.

8. Προτάσεις αντι επιλόγου

Στην παρούσα εργασία αναδείχθηκε η αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και η ενεργοποίηση των υποστηρικτικών θεσμών. Η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (ειδικών παιδαγωγών, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, γονέων) συνέβαλε στην ομαλή μετάβαση των μαθητών.

Το συστηματικό και στοχευόμενο πρόγραμμα μετάβασης ανέδειξε τη σημαντικότητα ενός θεσμοθετημένου προγράμματος και τις δυσκολίες της αλλαγής του σχολικού πλαισίου στην πράξη.

Μέσα από το πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι κάποιες συγκεκριμένες περιοχές δεξιοτήτων (αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία), αποτελούν προτεραιότητα για τα διδακτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη κ.λπ.).

Τα προγράμματα παρέμβασης, γενικά, πρέπει να απορρέουν από τη βιωματική μάθηση. Τα παιδιά χρειάζονται κάποιον με τον οποίο θα αλληλεπιδρούν και θα τους καθοδηγεί και που μέσω αυτού, θα φτάσουν στη μαθησιακή εμπειρία. Η κύρια προτεραιότητα είναι η διδασκαλία να βασίζεται στην εμπειρία και να διενεργείται μέσα σε ρεαλιστικές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, μπορούν να φτάσουν ευκολότερα στη γενίκευση των δραστηριοτήτων, περιοχή στην οποία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα.

9. Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου - Σακαντάμη, Ν. (2004): Ειδική αγωγή Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

American Association on Mental Retardation, (AAMR),(2002), 10th Edition, USA.

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ., (2008). Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Υ.Ε.Π.Κ.Π.Σ.

Anstotz, C. (1994) «Βασικές αρχές της Παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α., (2004) «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση» στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2004) «Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις» Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Γκαλάν, Α. & Γκαλάν, Ζ., (1997) «Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία». Αθήνα: Πατάκης

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αυτόνομης Διαβίωσης (2004), Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Entwistle D.R., Alexander K.L., Pallas A.M., Cadigan D. (1988). A Social Psychological Model of the Schooling Process over First Grade. *Social Psychology Quarterly*, 51, 173-189.

Jean-Manuel de Queiroz, (1995) «Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του». Εκδ. Nathan, Paris. Μετάφραση: Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος, Εκδ. Gutenberg, 2000.

Hodapp, R., (2003) «Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρίες. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές, κινητική αναπηρία». Αθήνα: Μεταίχμιο

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η., Βούλγαρης, Σ. (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». Στο συλλογικό τόμο προς τιμήν του Εξαρχάκου, Θ. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Measor, L., Woods, S. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.

Νόμος 3699/2008 Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση Ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. & Χαραλαμπόπουλος, Ι., (1974) «Ψυχολογία ατομικών διαφορών» Αθήνα: ΟΕΔΒ

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003) Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα, αυτοέκδοση, <http://www.sed.uth.gr>.

Ψάλτης, Ι., (2008). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Αθήνα, Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Μαθητής 1

Η μαθήτριά 1 σύμφωνα με την διάγνωση, απο το τότε ΚΔΑΥ, έχει νοητική καθυστέρηση. Τη σχολική χρονιά 2010-2011 παρακολούθησε την τελευταία τάξη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

Η μαθήτριά 1 στην ενότητα Ακρόαση Ομιλία είναι ικανή να ακούει και να παίρνει πληροφορίες μέσα από συζητήσεις, να παίρνει το λόγο, να εκφράζει προσωπικές απόψεις. Ο λόγος της μερικές φορές δεν είναι τόσο κατανοητός. Διηγείται με πολύ

απλές προτάσεις δικές της εμπειρίες. Συμμετέχει σε ομάδα, αλλά με δυσκολία παρακολουθεί τι λένε οι υπόλοιποι της ομάδας. Δεν μπορεί να απομνημονεύσει μια ιστορία. Δεν έχει αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα.

Ενώ χρησιμοποιεί εκφράσεις που αφορούν στο χθες, σήμερα αύριο κλπ. δεν έχει την πλήρη επίγνωση του χρόνου. Την χρονική διάρκεια των καθημερινών της δραστηριοτήτων την εκτιμά εμπειρικά. Οπότε και το ημερήσιο πρόγραμμα της φτιάχνεται χρησιμοποιώντας έννοιες όπως πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ. Το σχολικό ημερήσιο πρόγραμμα το αντιλαμβάνεται σύμφωνα με τις ώρες των μαθημάτων και τα διαλείμματα.

Με τη διδασκαλία των Μαθηματικών έγινε προσπάθεια να αναπτύξει την παρατηρητικότητα, την προσοχή, την δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, την επιμονή, την πρωτοβουλία, την δημιουργική φαντασία, την ελεύθερη σκέψη, να καλλιεργήσει την αίσθηση του ωραίου και την κριτική σκέψη. Παρουσιάζει έλλειψη ικανότητας αφαιρετικής σκέψης και ανάπτυξη ικανότητας μάθησης μέσα από καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από το συγκεκριμένο. Με βάση το παραπάνω προσαρμόστηκε και το πρόγραμμα της τάξης.

Έτσι η μαθήτριά 1 στα Μαθηματικά είναι ικανή να απαγγέλλει με τη σειρά τους αριθμούς 0-10, να τους αναγνωρίζει και να τους αντιστοιχεί με την ποσότητα που εκφράζει ο κάθε αριθμός άλλοτε εύκολα και άλλοτε με κάποια δυσκολία. Απαριθμεί δείχνοντας στα δάχτυλα της τους αριθμούς 0-5. Μπορεί να βρει ποιος αριθμός λείπει ή έχει μπει στη λάθος σειρά. Προσπαθεί να βρει την αύξουσα σειρά των αριθμών σε γραμμή ή σε σκάλα, αλλά δεν τα καταφέρνει πάντα. Βρίσκει τον προηγούμενο και τον επόμενο αριθμό ενός αριθμού με λίγη βοήθεια από το 0-10. Όταν χρησιμοποιεί τουβλάκια, πλαστελίνη, αντικείμενα κλπ. μπορεί να συγκρίνει ποσότητες και να πει ποια είναι μεγαλύτερη ή περισσότερη. Βλέποντας τηΓκαλάν, Α. & Γκαλάν, Ζ.,(1997) «Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία». Αθήνα:Πατάκης

η αριθμογραμμή μπορεί να απαγγέλλει τους αριθμούς 0-10 και αντίστροφα. Έχει τη ικανότητα να ξεχωρίσει ένα γεωμετρικό σχήμα, αλλά δεν αριθμογραμμή μπορεί να απαγγέλλει τους αριθμούς 0-10 και αντίστροφα. Έχει τη ικανότητα να ξεχωρίσει ένα γεωμετρικό σχήμα, αλλά δεν μπορεί να το κατονομάσει. Μπορεί να κατηγοριοποιήσει συσκευασίες από αγαπημένα προϊόντα ανάλογα με το σχήμα τους. Εμπειρικά αναγνωρίζει τετράγωνα κύκλους και τρίγωνα. Κατηγοριοποιεί τα νομίσματα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Δεν έχει όμως την πλήρη ασφάλεια με τα χρήματα.

Σε όλη την διάρκεια της φοίτησης της παρουσίασε βελτίωση σε όλους τους τομείς: της αυτοεξυπηρέτησης, της λεπτής κινητικότητας, της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης, των γνώσεων, και του ελέγχου της επιθετικότητας.

Μαθητής 2

Ο μαθητής 2 είναι το δεύτερο από τα τρία παιδιά της οικογένειας (ένα μεγαλύτερο αδελφό και μια μικρότερη αδελφή) και είναι η τελευταία χρονιά που παρακολούθησε το πρόγραμμα του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Το λεξιλόγιό του είναι αρκετά ικανοποιητικό, γνωρίζει και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες φράσεις που ανταποκρίνονται σε όλες σχεδόν τις κοινωνικές συνθήκες. Ακολουθεί τους κανόνες του διαλόγου και, συνήθως, το θέμα της συζήτησης.

Κάνει αντιστοιχίες, διατάξεις και ταξινομήσεις με αρκετά κριτήρια. Δυσκολεύεται στις χρονικές έννοιες, αλλά έχει καλή αίσθηση του χώρου και προσανατολίζεται αρκετά εύκολα. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας (ποια προηγείται, ποια έπεται), τη χρονική διάρκεια και τα στάδια της μέρας, της εβδομάδας. Ονομάζει μερικούς από τους μήνες, όλες τις εποχές, και αντιλαμβάνεται ελάχιστα τη διάρκεια αυτών και την χρονική ακολουθία τους. Έμαθε να διαβάζει μηχανικά το λεπτοδείκτη του ρολογιού όσον αφορά το σχολικό πρόγραμμα.

Γραφοφωνημικά, γνωρίζει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου. Μερικά τα ανακαλεί με προσπάθεια και βοήθεια. Συγχέει συχνά στη γραφή με προφορική οδηγία τα κ, π, τ. Έχει μάθει να κάνει ανάγνωση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών (Σ-Φ), όπως και να διαβάσει και να γράφει απλές δυσύλλαβες λέξεις (ΣΦ-ΣΦ).

Ξέρει να μετράει μέχρι το 10 από μνήμης, με τα δάχτυλα και να απαριθμεί 10 αντικείμενα. Αντιστοιχεί αριθμό με σύνολο. Συγχέει συχνά τον αριθμό (γράφημα) 5 με το 10. Μπορεί να δείξει ανάμεσα σε δύο σύνολα ποιο έχει περισσότερα και ποιο λιγότερα, αλλά δεν υποδεικνύει δύο ίσα σύνολα. Κάνει προσθέσεις +1 στη δεκάδα και τις υπόλοιπες μόνο με τρισδιάστατα αντικείμενα.. Από σύνολο τρισδιάστατων αντικειμένων δυσκολεύεται να πάρει μέρος που θα του υποδείξουν. Έχει κατανοήσει μερικώς τις έννοιες του, μήκους, του ύψους και της ποσότητας. Γνωρίζει καλά το πάνω – κάτω, δεξιά – αριστερά, μέσα – έξω, δίπλα. Δυσκολεύεται στη σειροθέτηση 5 και περισσότερων αντικειμένων. Αυτοεξυπηρετείται σε θέματα φαγητού και ατομικής υγιεινής.

Μαθητής 3

Ο Μαθητής 3 φοιτά στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Παρουσιάζει μέτριας μορφή νοητική καθυστέρηση.

Είναι ήσυχος και συνεργάσιμος σε δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν. Έχει προφορικό λόγο. Εκφράζει την δυσαρέσκεια του και την ικανοποίηση του. Αντιλαμβάνεται απλές οδηγίες και εντολές. Το λεξιλόγιο του είναι βασικό και χρησιμοποιεί απλές προτάσεις. Αυτοεξυπηρετείται (τρώει μόνος, χρησιμοποιεί πιρούνι και κουτάλι, κάνει χρήση τουαλέτας, πλένεται). Η αδρή του κινητικότητα είναι καλή. Στην λεπτή κινητικότητα χρησιμοποιεί μολύβι για προγραφικές ασκήσεις, μαρκαδόρο για να χρωματίσει, ψαλίδι με βοήθεια, κάνει παζλς. Παρουσιάζει δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Χρησιμοποιεί παιχνίδια όχι πάντα με το γνωστό τρόπο. Παίζει με άλλα παιδιά. Του αρέσει η σωματική επαφή.

Εκτελεί και ολοκληρώνει δραστηριότητες όπως ταυτίσεις εικόνων, χρωμάτων, φωτογραφιών, ομαδοποίηση, κατάταξη σύμφωνα με 2 χαρακτηριστικά, χρωματίζει κάνει γραμμές, κύκλο. Ασχολείται με παζλς, που αφορούν συσχετισμούς, αντίθετα, αλληλουχίες, επαγγέλματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παρακάτω γίνεται αναφορά των στόχων της πρώτης περιόδου του μαθητή 1.

ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ(ΕΕΠ)Νο1

Σεπτέμβριο- Δεκέμβριο 2010

Γνωστικό/Πρακτικό Τομέα

•Να αναγνωρίζει και να προσδιορίζει το είδος των αισθητηριακών ερεθισμάτων(απτικά, ιδιοδεκτικά, αισουσαία, οπτικά, ακουστικά, γευστικά, οσφρητικά) που προέρχονται από το περιβάλλον και το σώμα του

- Να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό συντονισμό κινήσεων
- Να βελτιώσει την αποδοτικότητα του
- Επικοινωνία

Γνωριμία με τους μαθητές

- Να δίνει βασικές καθημερινές πληροφορίες για τον εαυτό του
- Εκφράζει προτίμηση δηλ. να ζητά την αγαπημένη του δραστηριότητα
- Να δηλώνει ότι τελείωσε
- Να μάθει δεξιότητες συζήτησης όπως:να περιμένει την σειρά τους, να ακούει προσεκτικά, να διατηρεί την εγγύτητα με τον συνομιλητή.
- Να μάθει τρόπους διαπραγμάτευσης
- Να ασκηθεί στην επίλυση των διαφορών με τρίτους
- Συναισθηματικές Δεξιότητες

•Αναγνώριση δικών τους συναισθημάτων π.χ. χαρά, λύπη, θυμό
•Κατανόηση συναισθημάτων που νοιώθουν οι άλλοι π.χ. χαρά, λύπη θυμό.

- Να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του
- Να εκφράζει τα συναισθήματά του
- Να αναγνωρίζει και να σέβεται τα συναισθήματα των άλλων
- Να αποδέχεται το δικαίωμα των άλλων να έχουν αντίθετη γνώμη
- Να ενισχύσει τη διεκδικητικότητα του με ορθό τρόπο
- Να διαχειρίζεται το άγχος του
- Να αναγνωρίζει και να προσδιορίζει το είδος των αισθητηριακών ερεθισμάτων(απτικά, ιδιοδεκτικά, αισουσαία, οπτικά, ακουστικά, γευστικά, οσφρητικά) που προέρχονται από το περιβάλλον και το σώμα του
- Να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό συντονισμό κινήσεων
- Να αναπτύξει την ικανότητα να ανταποκρίνεται κατάλληλα ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή συμπεριφορά
Κοινωνικής Συμπεριφοράς

- Να υπάρχει διάθεση για συνεργασία δηλ. από κοινού προσοχή, την συμμετοχή στην προσοχή των άλλων, στην αντίληψη των πληροφοριών από τους άλλους.
- Να είναι ευγενής απέναντι στους εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Να εκπαιδευτεί να προσαρμόζετε όσο το δυνατόν γρηγορότερα στις αλλαγές.

Δεξιότητες Ομαλής Εργαστηριακής Ένταξης

- Να αναγνωρίζει τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης
- Να εφαρμόζει την λειτουργία τους

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION



Καλλιτεχνική επιμέλεια: Λάζαρος Θ. Σιώζος

Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012